

TALÁLKOZÁSOK
AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN
2013



TALÁLKOZÁSOK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN



**Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Pécs, 2013**

Készült a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0029 „Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen” pályázat keretében.

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszachenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Köszönjük a Signum és a Virage Egyesület támogatását.

Sorozatszerkesztők: Medve Anna, Szabó Veronika

Szerkesztők: Szöllősy Éva, Prax Levente, Hoss Alexandra

ISBN 978-963-642-563-0

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola

Tartalom

ELŐSZÓ ÉS TISZTELGÉS	8
KENESEI ISTVÁN	
TUDOMÁNY, EGYETEM, NYELVÉSZET: FÉSÜLETLEN GONDOLATOK SZÉPE GYÖRGY EMLÉKEZETE KAPCSÁN	9
BAKÓ ESZTER BERNADETT	
A BESZÉD ÚJRATANULÁSÁNAK SEGÉDESZKÖZEI AFÁZIA-TERÁPIÁK	15
BAKOS ANIKÓ ERIKA - ZAJDÓ KRISZTINA	
SZEGREGÁLT KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTT OKTATOTT, TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT FELSŐ TAGOZATOS DIÁKOK SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA.....	25
DADVANDIPOUR ZSUZSANNA	
SÍKÍRÁSOS ÉS PONTÍRÁSOS CÍMKESZÖVEGEK NYELVÉSZETI ELEMZÉSE.	35
DEMETER GÁBORNÉ	
ANYANYELVI TANKÖNYVEK MENTÁLIS HOZZÁFÉRHETŐSÉGÉNEK VIZSGÁLATA TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK ESETÉBEN	45
DURAY ZSUZSA - OSZKÓ BEATRIX - SIPOS MÁRIA - SZEVERÉNYI SÁNDOR - VÁRNAI ZSUZSA	
INNET: A NYELVI VESZÉLYEZTETETTSÉG, NYELVI KISEBBSÉG, NYELVI DIVERZITÁS FOGALMAK BEVEZETÉSE A MAGYAR KÖZOKTATÁSBA.....	54
ENGLENDER-VIRTH PETRA	
GONDOLATOK A HAZAI NÉMETSÉG ANYANYELVI NEVELÉSÉHEZ	70
FALUVÉGI KATALIN NÓRA	
LÉTEZIK-E PSZICHOANALITIKUS (BIOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSŰ) NYELVELMÉLET?.....	78
GÁBRIEL KLÁRA	
AZ INTEGRÁLT NYELVTAN- ÉS IRODALOMOKTATÁSRÓL MOLNÁR FERENC: A PÁL UTCAI FIÚK CÍMŰ REGÉNYÉHEZ KAPCSOLTAN	89
GERLICZKINÉ SCHÉDER VERONIKA	
AZ ANYANYELVI NEVELÉS LEHETŐSÉGEI LÓHÁTON.....	98
HARDINÉ MAGYAR TAMARA	
„THEOLINGUA” – VALLÁSI NYELVHASZNÁLAT AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN (IS).....	108
HARGITAI EVELIN GABRIELLA	
VERNAKULÁRIS ELV VS. TÖBBSÉGI NYELVŰ ISKOLÁZTATÁS PROBLÉMAFELVETÉSEK A PORTUGÁLIAI MIRANDÉS PÉLDÁJÁN	118
JUHÁSZ KITTI ENIKŐ	
ROMA TANULÓK SZÖVEGÉRTÉSI ÉS SZÖVEGALKOTÁSI KÉPESSÉGEI.....	129

KÁNTOR GYÖNGYI	
A DADOGÁS MEGKÖZELÍTÉSE TÖBB TUDOMÁNYTERÜLET SZEMSZÖGÉBŐL.....	140
KÁRPÁTI ESZTER	
LÉGY RELEVÁNS!.....	147
KELEMENNÉ SZÉLL ZSUZSANNA – KOZMA KRISZTINA – PAP KINGA	
KÉTNYELVŰSÉG, NYELVEK, TÁJNYELVEK A NYELVIDEOLÓGIÁK TÜKRÉBEN.....	156
ANA LEHOCKI-SAMARDŽIĆ	
A NYELVTANÍTÁS FONTOSSÁGA A HORVÁTORSZÁGI MAGYAROK ANYANYELVI NEVELÉSÉBEN	167
MACHER MÓNKA	
TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT KISISKOLÁS KORÚ GYERMEKEK BESZÉDFELDOLGOZÁSI FOLYAMATAINAK FEJLŐDÉSE.....	176
MAGYARNÉ SZABÓ ESZTER	
„HARANGOZNAK A TÜNDEK.” GYERMEKNYELVI MEGNYILATKOZÁSOK CSALÁDON BELÜL	184
MÁTYÁS JUDIT	
OLVASÁS ANYANYELVEN ÉS IDEGEN NYELV(EK)EN	191
MOLNÁR MÁRIA	
A VIZUÁLIS (KÉPI) KOMMUNIKÁCIÓ RELEVANCIÁJA ÉS JELENLÉTE NÉHÁNY NAPJAINKBAN HASZNÁLT KÖZÉPISKOLAI NYELVTANKÖNYVBEN	202
NAGY JENŐNÉ PRUZSINSZKI ANDREA - ZAJDÓ KRISZTINA	
ANYANYELVI NEVELÉS A GYÓGYPEDAGÓGIAI ELLÁTOTTAK KÖRÉBEN: A HELYESÍRÁSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI.....	213
NAGY TAMÁS	
„KÖZÖS LÓNAK...” KÖZ(HELY)MONDÁSOK A KÖZOKTATÁSBAN	223
NÉMETH DÁNIEL	
A DIGITÁLIS NYELVTÖRTÉNETI OLVASÓKÖNYV BEMUTATÁSA	234
OSZKÓ BEATRIX - RAÁTZ JUDIT	
NYELVTÖRTÉNETI ISMERETEK A GYAKORLATBAN.....	240
PORKOLÁB ÁDÁM	
AZ OSZTÁLYTERMI KOMMUNIKÁCIÓ ARCHETÍPUSAI ÉS A „TÚLÉLÉSI STRATÉGIÁK”	249
SCHIRM ANITA	
A DISKURZUSJELÖLŐK A TANÁRI MAGYARÁZATOKBAN	259
SÓLYOM RÉKA	
A NYELVI VÁLTOZÁSI FOLYAMATOK TANÍTÁSA ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A NEOLOGIZMUSOKRA	269

SZABÓ VERONIKA	
MIT ÁLLÍTUNK? MIRŐL ÁLLÍJTUK? A MONDATRÉSZEK TANÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI	279
SZŰCS TIBOR	
KONTRASZTÍV SZEMLÉLET AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN	288
TENGERI ÉVA - ZAJDÓ KRISZTINA	
TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK KOMMUNIKATÍV KÉPESSÉGEINEK FEJLESZTÉSE ISKOLAI TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK KERETÉBEN.....	297
VISZKET ANITA	
ELEMENK A LEXIKONBAN.....	308
ZAJDÓ KRISZTINA - BABOSNÉ PRÁN RITA - BAKOS ANIKÓ ERIKA	
HATODIK ÉS KILENCEDIK OSZTÁLYOS, SZEGREGÁLTAN NEVELKEDŐ, TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT DIÁKOK HELYESÍRÁSI TELJESÍTMÉNYÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA.....	318
ZSIGRINÉ SEJTÉS GYÖRGYI	
A SZÖVEGTANTÓL A HANGTANIG.....	333

Előszó és tisztelgés

E kötetben az olvasó egy frissen indított konferencia-sorozat első állomásának előadásait kapja kézbe, írott formában.

A terv nem új keletű, Karunk többszörös jubileuma adott ideális keretet megvalósítására. Az anyanyelvi nevelés mint tudományág és mint gyakorlat színvonalának emelése, tartalmi-formai modernizációja volt a cél, valamint az, hogy a kényszerűen atomizálódott, ugyanakkor egymás eredményeire kíváncsi nyelvészeti és nem nyelvészeti diszciplínák számára találkozási lehetőséget adjon.

Mindezek a célok Szépe György professzor úrnak, az anyanyelvi nevelés mint alkalmazott nyelvészeti tudományág megteremtőjének, tanszékünk és doktori iskolánk volt vezetőjének gondolataiból nőttek ki. Ő is úgy tartotta, hogy az anyanyelvi nevelés a saját problémáit soha nem fogja megoldani önmaga keretein belül, szüksége van a nyelvészeti és egyéb tudományterületek releváns eredményeire. Az ő szellemiségéhez tartozik a találkozások egy harmadik értelmezése is: nem csupán a nyelvészeti diszciplínák, nem is csak a nyelvészet és más tudományágak találkoztak a konferencián, hanem az elmélet és a gyakorlat is, képviselőik által.

A sors úgy hozta, hogy mire a tervek a megvalósuláshoz értek, Szépe tanár úr már nem volt köztünk. Emlékének szenteltük tehát az első alkalmat, és előtte szeretnénk tisztelegni a róla elnevezett emléklappal, amelyet minden konferencia alkalmával átadunk az arra legérdemesebbnek. Ebben az évben, azaz elsőként egyik legértőbb tanítványa, Bánréti Zoltán lett a Szépe-emlékérem tulajdonosa, aki elméleti nyelvészként is tevékenyen vesz részt az anyanyelvi nevelés megújításában.

A későbbiekben a Szépe-emlékérem odaítélése egy országos grémium feladata lesz.

Pécsett, 2013. szeptember 16-án

Medve Anna és Szabó Veronika

**Tudomány, egyetem, nyelvészet:
Fésületlen gondolatok Szépe György emlékezete
kapcsán**

(Bevezető előadás, Pécs, 2013.04.22.)

Kenesei István

MTA Nyelvtudományi Intézet

Linginst@nytud.mta.hu

Szépe György, sokunk tanára, mestere, utolérhetetlen példaképe változatos pályája során sok mindennel foglalkozott, de azt hiszem, a címben felidézett három csomópont mindenképpen meghatározta életművét. Ezért gondoltam, hogy a mai konferencia megnyitó előadásában e három témakör (intézmény? konstruktum?) mai helyzetéről osztanám meg nézeteimet a hallgatósággal.

A modern nyelvtudományt szokásosan a 18. század végétől datálják, amikor a történeti–összehasonlító nyelvészet – Sajnovics Jánosnak köszönhetően részben magyar közreműködéssel is – megszületett. Ha amúgy kutyafuttában végigkövetjük tudományunk útját, láthatjuk, hogyan terebélyesedett ki a mai, szinte áttekinthetetlenül széleskörű, a kutatók számára és a kutatott témák változatosságában meglepő méretű vállalkozássá. A „kiterbélyesedés” egy fa képét vetíti elénk, mintegy arra utalva, hogy a nyelvészet a történeti nyelvészet „gyökeréből” nőtt volna ki. Ez a tudománytörténeti „családfa-elmélet” azonban csalóka kép volna. Az ugyan igaz, hogy történeti összehasonlító nyelvészetet manapság is művelnek, ha nem is (kizárólag) ugyanazokkal a módszerekkel, mint vagy 200 éve, de hogy abból lenne eredeztethető a mai nyelvtudomány inkább mozaikképnek, mint lombkoronának mutakozó összessége, az minden bizonnyal tévedés.

Én mindig is inkább úgy képzeltem el tudományunk fejlődését, mint egy táguló gömböt, vagy maradvány a botanikánál, mint egy almát, amely belülről kifelé nő, terjeszkedik, oly módon, hogy legbelül születnek az új irányzatok, elméletek, amelyek egyre kijebb nyomják az addig belül volt gömbszeleteket. Ezek általában nem hullanak ki a semmibe, hanem az egyre növekvő „alma” valóban mozaikszerű külső burkát, rétegét alkotják. Tehát nem a Kuhn-féle egymást váltó paradigmák modellje lenne

érvényes a nyelvészetre, hanem egy olyan többé vagy kevésbé békés egymás mellett élés, amelyben a valamikor forradalmian új, de ma már, ha nem is meghaladottnak, de modernnek nem számító felfogások is érvényes eredményeket adnak. Gondoljunk például az etimológiai szótárak szócikkeinek megírására, szerkesztésére, amelynek során bizony vissza kell nyúlni a történeti–összehasonlító nyelvészet módszereihez is, természetesen beépítve az eltelt évszázadok újításait is. Azután a strukturalista nyelvészet minimálpárjait ma is használja a fonológiai elemzés, még ha más elméleti keretben keresik is a magyarázatokat.

A mai nyelvtudományban két csomópont köré szerveződnek a mértékadó iskolák vagy irányzatok, és a két csomópont alapjában véve a Chomsky – Searle vita körvonalába illeszkedik bele. Mint emlékeztetés, John R. Searle, a neves Austin-tanítvány filozófus 1972-es írásában¹ a Noam Chomsky által elindított változást forradalomnak nevezte, nagyra értékelte a szintaxis formális alapokra helyezését, ugyanakkor hiányolta a nyelv mint kommunikációs eszköz vizsgálatát különös tekintettel a jelentésekre. Chomsky ugyanis a nyelv lényegi vonásait az úgynevezett belső nyelvben keresi, mely az emberi elme sajátja, a gondolkodáshordozója, de a kommunikatív nyelvhasználatot szerinte a belső nyelvvel mintegy kívülről érintkező érzékelő és motoros rendszerek követelményei határozzák meg. Searle viszont a nyelv lényegi vonásait éppen a kommunikatív szándékok, cselekvések kivitelezésének és hatásuk értelmezésének keretében keresi. Ma lényegében e választóvonalak mentén lehet a formális szemantikától kezdve a különféle generatív szintaxis irányzatokon át az optimalista vagy kormányzásfonológiát egy csoportba tenni szemben a funkcionalista, a kognitív, a szociolingvisztikai és pragmatikai kutatásokkal. Senki nem kételkedhet például a szociolingvisztika számos területének társadalmi jelentőségében, de meggyőződésem, hogy a nyelv természetének a kutatásában a formális-elméleti alapú kutatásoknak van primátusa. Ugyanakkor, ahogy azt sem vonja senki kétségbe, hogy a mérnökség, mint a fizika (és számos más diszciplína) alkalmazott ága nélkülözhetetlen az ember és környezet fenntartásában, azt sem

¹ John R. Searle, „Chomsky’s Revolution in Linguistics,” *New York Review of Books*, 1972.06.29. <http://www.chomsky.info/onchomsky/19720629.htm>

gondolja senki, hogy a fizika alapkérdéseit a mérnöki gyakorlat fogja megválaszolni. Még akkor sem, ha a fizikusok kísérleti eszközeit mérnökök nélkül lehetetlen lenne megalkotni. Ilyennek látom saját tudományunk egységét és különbözőségét – azzal az eltéréssel, hogy nálunk a fizikus és a mérnök sokszor egyetlen személyben, azaz tudósban lakozik, és talán ezért is nagyobb a félreértés lehetősége a két tábor között.

A nyelvészet irányai és irányzatai természetesen az egyetemi képzésben is tükröződnek, de mielőtt érinteném a nyelvészet helyzetét a felsőoktatásban, hadd tekintsek vissza, mintegy dióhéjba foglalva, mi történt a nyelvészet oktatásának tágabb környezetében.

Az első súlyos csapás akkor ért bennünket, amikor az ELTE BTK vezetése, emlékezetem szerint a pszichológus dékán Hunyady György és a nyelvész (!) Nádasdy Ádám kezdeményezésére a rendszerváltás első évében a Glatz Ferenc vezetése alatt helyét kereső, még igencsak gyenge és bizonytalan Művelődési Minisztérium mintegy vállat vonva nyugtázta, hogy az ELTE BTK váratlanul bevezette az egyszakosságot. Eltekintve attól, hogy ez a kollégialisnak nem mondható huszárvágás egyszeriben ellehetetlenítette a többi bölcsészkart, ahova alig jutott az évben jelentkező, hiszen egy szakra felvételizni sokkal könnyebb volt, mint kettőre, valamint attól is, hogy az egy szak tulajdonképpen akkor még csak „fél szak” volt, hiszen egy fizikus vagy éppen egy pszichológus hallgató „munkaidejének” alig több mint a felét tette ki a kétszakos képzés egyik szakjának óraterhelése, szóval mindettől ha el is tekintünk, még mindig maradt elég panaszolni való nekünk nyelvészeknek. A kétszakosság ugyanis általában nyelvszakot is jelentett (kivéve a magyarral párosított könyvtár, népművelés, néprajz és más kisebb szakokat). Ráadásul sok leendő nyelvész TTK-BTK kétszakos volt: sorolhatnám mindazon volt hallgatóimat, akik többnyire matematikával, de akár kémiával vagy biológiával párosították az angol szakot, és mind kiváló nyelvészek lettek. És ott voltak még a kétnyelvszakosok is, vagy a magyar–idegennyelvszakosok, akik kétfelől kapták meg a nyelvészeti alapképzést.

De általánossá vált az egyszakosság, a lassan kialakuló teljes szakos terheléssel, és mire ez megszokottá vált, beütött a második csapás, a háromszintű képzés. A korábbi ötéves oktatás ugyanis elég időt hagyott arra, hogy a középiskolából általában

nyelvészeti ismeretek nélkül kikerült diákokat kellő mélységben bevezessük tudományunk művelésébe, de legalábbis megértésébe. A fogékonyabbak nem maradtak közömbösek a nyelvészeti kutatás szépségei iránt, de ehhez szükség volt az öt évig tartó „fürdetésre”. A BA három éve azonban még ízelítőnek is kevés, az MA-n maradó néhány lelkes hallgató pedig édeskevés a szükséges „merítési bázishoz”. A szegedi elméleti nyelvészet (korábban 4 éves B, majd normál 5 éves A) szak mindig ki tudott állítani egy 8–12 fős évfolyamot a múltban. Ma örülünk, ha van egy-két jelentkező az MA-szintre, de volt olyan év, hogy nem is indult évfolyam.

A nyelvészeti képzés tehát akkor is vesztese a felsőoktatás átalakításának, ha nem vesszük figyelembe az utóbbi három év végzetes rombolását. Az a pénzkivonás, amelynek eredményeként a képzési szint állami hozzájárulása 40%-kal csökkent, és aminek következményeként mára Magyarország az OECD megfelelő táblázatának a legaljára csúszott, beláthatatlan kudarcokkal fog járni.² Ez a helyzet ugyanis azt az üzenetet hordozza, hogy nem érdemes tudományközeli pályára menni, mert ha ma a költségvetési hiányok miatt kiváló oktatókat bocsátanak el, akkor vajon milyen pályaképe lehet a kutatás és (felső)oktatás felé orientálódó diáknak?

A pályakép része az is, hogy a rendszerváltás óta megnyílt, vagyis újranyílt az egyetemeken a tudósképzési szint, a PhD oktatás és fokozatadás lehetősége. Eredetileg a hajdan szovjet mintára bevezetett kandidátusi követelmények alatt húzták meg a PhD „belépő küszöbét”, mivel a kandidátus rendszerint a már a pályán gyakorlatot szerzett kutató vagy oktató minősítése volt, a bölcsészletben nagyjából harmincegynéhány éves korában. A PhD tanulmányokat azonban rögtön az egyetemi MA diploma után el lehetett kezdeni és a hároméves kurzust befejezve akár azonnal meg lehetett kapni a fokozatot. Nyilvánvaló, hogy a korkülönbség könnyen lefordítható minőségi különbségre.

² *Adatok a felsőoktatásról és a diplomások foglalkoztatásáról: Tények & összefüggések.* MKIK Gazdaság. és Vállalkozáskutató Intézet, 2013/3, http://www.gvi.hu/data/papers/diplomas_tenyek_2013_elemzes_130417_.pdf. A tanulmány szerint 2009-ben a felsőoktatásra a GDP 1,1%-át fordította Magyarország. Ha ebből elveszün 40%-ot, akkor már nincs ország alattunk a táblázatban.

Azzal, hogy „helyben” lett lehetőség megcélozni a tudospályát, a diploma után egyenesebbé vált a karriervonal: nem kellett kitérőt tenni a közép- vagy felsőfokú oktatásba és onnan megkísérelni a tudományos fokozat megszerzését. Ugyanakkor ez, amint ma már bevallhatjuk, nem kis részben valóra vált veszélyeket hordozott magában. Egyes egyetemek ugyanis nem a minőségi, hanem a mennyiségi követelményeket tartották szem előtt, és – legalábbis a külső szemlélő számára – inkább bevételi forrásként tekintenek a legmagasabb képzési szintre. Mi másnak tudhatjuk be, hogy amíg az egyik egyetem 150 eFt-t kér az eljárásért, addig egy másik 75 eFt-tal beéri, pedig aligha lehetnek más költségei. Vagy miképp magyarázzuk azt a gyakorlatot, hogy a 19 programot gondozó legnagyobb nyelvészeti doktori iskola 2000 óta több mint 200 fokozatot adott ki, a két programot gondozó legkisebb pedig kb. 90-et, miközben a két közepes méretű (8-8 programért felelős) doktori iskola egyenként 40-nél is kevesebbet ugyanezen időszak alatt. Nem lehet nem gyanakodni, hogy a költségtérítéses kurzusok kényelmes bevételi forrást jelentenek, és emiatt nem a képzés színvonala a legfontosabb szempont. Ezek a számok egyébként azt is mutatják, hogy nemcsak a helyi minőségbiztosítás, hanem a doktori képzés színvonalát felügyelő Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság sem áll feladata magaslatán.

Nem mintha a jogszabályi környezet a stabilitást támogatta volna. A doktori képzés eddigi 20 éve alatt átlagban hatévenként, összesen négyszer változott a törvényi, rendeleti háttér (1993, 2000, 2007, 2012). Közben a finanszírozás az elmúlt tíz év alatt nem változott, és az egyetemek fentebb vázolt anyagi ellehetetlenülése miatt már azok az intézmények is a doktori támogatások elvonására kényszerültek, amelyek korábban úri módon (és egyébként a követelményeknek megfelelően) leosztották a képzésre az azoknak járó támogatásokat. Félő tehát, hogy a magyarországi nyelvészeti doktori képzés általános színvonala nem lesz magasabb annál, mint amit egy alacsony finanszírozású, magasan képzett elmélet nem vonzó és nem kitermelő rendszertől elvárhatunk. Vagyis ott leszünk, ahová a külső körülmények és a rideg statisztikai adatok is elhelyeznek bennünket.

Végül hadd térjek rá harmadik témámra, arra, amiben már több mint tíz éve otthon vagyok, az MTA Nyelvtudományi

Intézetének helyére a hazai nyelvtudományban és helyzetére a tágabb környezetében. Magától értetődik, hogy sem az intézet egészéről, sem történetének teljességéről nem szólhatok e korlátozott terjedelmű előadásban. Csupán egyetlen vonulatot fogok kiragadni, a kutatások tervezésének és megvalósításának a motivációját és folyamatát. Talán már nem közismert, hogy a szocialista tervgazdálkodásban a kutatóknak is rövid- és hosszútávú tervmunkálatokban kellett részt venniük. És bizony jelentős teljesítmények születtek a hétközetes *Értelmező szótártól* a *Történeti-etimológiai szótáron*, a *Történeti grammatikán* át (és még sorolhatnám), a *Strukturális magyar nyelvtanig* – igaz, ez már az új időszámításban készült. A mai nagy vállalkozásaink részben a Nagyszótár több évtizedes munkája (lesz), részben pedig olyan kutatások, amelyeket nem a hazai „kézikönyvigények”, hanem a tudomány nemzetközi kontextusa határoz meg: távolról elérhető adatbázisok létrehozása, kísérletes vizsgálatok meghonosítása, társadalmi helyzetekre és problémákra való válaszadás megkísérlése, és mindezt biztos elméleti háttérrel, illetve alapokról. A *magyar nyelvtudomány* kiemelkedő intézménye helyett, vagy inkább a mellé, a *nemzetközi nyelvtudomány* egyik megkerülhetetlen centrumának a felépítése a célunk.

Kérdés persze, hogy visszatérjünk a korábban felvetett problémákra, vajon lesznek-e tehetséges fiatalok, akik megtöltik majd szellemmel, vitákkal és kezdeményezésekkel a falakat, akárhol legyenek is azok.

Szépe György a 70. születésnapja alkalmából Andor Józsefnek adott interjújában így beszélt: „Munkalehetőségeket kell keresni a fiatalabb kollégáknak, támogatni kell őket; s a támogatásról érezni lehessen, hogy annak megléte független attól, hogy azt mondják, amit én szeretnék. Tehát a támogatás egy adott emberi kvalitásnak szól és nem annak, hogy azt tegyék, amit én akarok.”³

Ennél jobb program pedig sem a mai, sem a jövőbeli intézetigazgatónak sem kell.

³ Andor J., Szűcs T., Terts I. (szerk), *Színes eszmék nem alszanak*, Pécs 2001., 1381. Köszönet Bánréti Zoltánnak az idézet megtalálásáért és egyéb tanácsaiért.

A beszéd újratanulásának segédeszközei

Afázia-terápiák

Bakó Eszter Bernadett
Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
eszterbernadettbako@gmail.com

1. Bevezetés

A *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* című, 2013-ban megrendezett konferencián tartott előadásomban az afáziás betegek beszédfejlesztő terápiájának menetét és módszertanát mutattam be. A konferencián elhangzó előadás alapján jelen írásomban részletesen mutatom be a diagnózis felállításához használt tesztfeladatokat, valamint azon gyakorlókönyvek felépítését és típusfeladatait, melyek az afázia-terápiák során a fejlesztőterapeuták, logopédusok, illetve a páciensek családtagjainak segítségére lehetnek a kezelés során. Feltárom a rendelkezésre álló feladatgyűjtemények hiányosságait és néhány feladatot, melyek megítélésem szerint változtatásra szorulnak. Dolgozatom alapját a Szigetvári Kórház Neurorehabilitációs Osztályán tett kutatásaim képezik. Megfigyeléseim során számos afáziás beteg nyelvi produkcióját tanulmányoztam, akik a beszédképzés és beszédértés különböző szintjein küzdenek nehézségekkel.

Fel kívánom hívni a figyelmet arra, hogy igen szűkös ebben a témakörben a beszédfejlesztést segítő magyar nyelvű szakirodalom. Dolgozatomban hangsúlyozni kívánom, milyen nagy szükség lenne olyan tankönyvek létrehozására, melyek speciálisan az afáziás betegek beszédfejlesztését célozzák.

2. Mit nevezünk afáziának?

Az afázia fogalmát meglehetősen nehéz és nem is helyes egyetlen definíció keretei közé szorítani. Tünetei és megjelenési formái ugyanis olyan változatosak és sokrétűek, hogy felvetődik a kérdés: lehet-e egyáltalán az afáziának nevezett különféle beszédzavarokat egyetlen közös, alapvető tulajdonsággal jellemezni. Viták adódnak továbbá az afázia típusainak elkülönítését, felosztását illetően is (Baharev 1996).

Az afázia fogalmának bevezetése Trousseau-tól származik (1864): „Az afázia a beszédképzés és beszédértés egy vagy több

összetevőjének az agy lokális károsodásainak következtében létrejött zavara. A beszéd centrális mechanizmusának, mentális reprezentációjának károsodása az agy organikus lézióinál. A nyelv olyan zavara, amely általában a nyelv teljes elsajátítása után, felnőtt embereknél a helyesen használt beszédet, nyelvet mint jelrendszert károsítja.” (idézi Baharev 1996: 6)

3. Betegvizsgálat – Diagnózis felállítása a WAB teszt segítségével

A WAB (Western Aphasia Battery) a beszédpercepcióra és -produkcióra vonatkozó képességek mérésére szolgáló feladatsor, melyet Andrew Kertesz fejlesztett ki (Kertesz 1982). A tesztelés a spontán beszéd vizsgálatával indul. Elsőként a beteg személyére vonatkozó, általános kérdések kerülnek sorra: *Hogy hívják? Hol lakik? Mi a foglalkozása? Mi történt önnel?*

Amennyiben ezeket a vizsgált személy meg tudja válaszolni, a következő lépésben kap egy képet, amiről beszélnie kell. Ez a feladat globálisan vizsgálja a beszédprodukción, hiszen a cél egy nyelvtanilag helyes mondatokból álló, összefüggő szöveg folyékonyan és önállóan történő elmondása. Megfigyeléseim során több olyan esettel is találkoztam, amikor a vizsgált személy az első néhány kérdésre válaszként nagyon nehézkesen, csupán néhány izolált beszédhangot adott ki, vagy egyáltalán nem szólalt meg. Ezekben az esetekben nem került sor a kép alapján történő spontán beszéd vizsgálatára.

3.1. A megértés vizsgálata

Ezt követően a megértés képességét teszteli a WAB, melynek mérése három módon történik.

Az első feladatban a vizsgált személynek igen-nem válaszokat kell adnia a feltett kérdésekre, de ha a megszólalásra képtelen, ugyanígy elfogadható a fejbólintás vagy a szembecsukás is. A kérdések az egyszerűbb – a beteg személyére vagy a vizsgálati szituációra vonatkozó – dolgoktól egészen a bonyolultabb, elvont gondolkodást igénylő, absztrakt témákig terjednek.

A megértés vizsgálatának következő lépésében a betegnek 60 szót kell hallás után azonosítania, tehát rá kell mutatnia az adott tárgyra, majd bizonyos tárgyakat ábrázoló képekre. Ezt követően színekre, az arcának részeire, illetve adott oldali testrészeire kell rámutatnia.

A harmadik lépésben a vizsgálati alany utasításokat kap, melyeket végre kell hajtania. A feladatnak ebben a részében három tárgy előtte, melyek egymáshoz viszonyított térbeli elhelyezkedését kell megváltoztatnia az utasításoknak megfelelően.

3.2. A produkció vizsgálata

A beszédprodukciónak mérésére szolgáló első feladat a beszédismétlés. Az utánmondás-feladatok különböző nehézségűek. A betegnek először csak szavakat kell megismételnie, majd végül hosszabb, bővített mondatokat.

Ezt követően kerül sor a megnevezés vizsgálatára. Ez a feladat szintén több részből áll. Elsőként tárgyakat kell megneveznie a vizsgált személynek, valós tárgyak, illetve képek alapján egyaránt. A tárgyakat a beteg megérintheti, megtapinthatja, mert az érzékelés ezen formája is segítségére lehet a felismerésben. A képek alapján történő megnevezés vizsgálatakor a beteg előtt négy kártya van. A vizsgálatot végző személy egyenként rámutat ezekre, a betegnek pedig ki kell mondania annak a tárgynak a nevét, melyet a kép ábrázol.

Ezt követi az ún. szófolyékonyság-vizsgálat, melynek során a betegnek egy percen belül minél több, egy kategóriába tartozó szót kell felsorolnia (pl. állatneveket). A feladat továbbfejleszthető úgy is, hogy egy bizonyos betűvel kezdődő szavakból kell minél többet felsorolni egy percen belül.

A következő lépésben nehezedik a feladat. Ebben a vizsgálatot végző személy által elkezdett mondatokat kell befejeznie a páciensnek. Majd szemantikailag vagy nyelvtanilag helytelen mondatokat hall a beteg, melyeket ki kell javítania úgy, hogy az állítás tartalmilag igaz, vagy grammatikailag helyes legyen.

4. Terápiás gyakorlatok

Súlyos, globális afáziában szenvedő páciensek estében, akik számára az egyes beszédhangok kiejtése is nehézséget jelent, a terápia artikulációs gyakorlatokkal kezdődik. A terapeuta és a páciens egymás mellett ülnek egy tükör előtt. A terapeuta utasításokat ad és be is mutatja azokat a gyakorlatokat, melyek az artikulációs szervek finommotoros mozgását fejlesztik: *Nyújtsa ki a nyelvét! Érintse meg a nyelvével a felső fogsorát! Mozgassa a*

nyelvét fel-le, jobbra-balra! Köhögjön! Tegyen úgy, mintha elfújna egy gyertyát!

Szintén súlyosan sérült páciensek fejlesztését szolgálja az úgynevezett automatikus sorok gyakorlása. Ezek közé tartozik a számolás, a hét napjainak, illetve a hónapoknak a felsorolása. Ezen feladat esetében a sorozatok egyes elemeinek előhívása automatikus, az egyik elem generálja a következő elem megtalálását a mentális lexikonban.

A WAB-teszt feladatainak áttekintése során már említett képfelismerési gyakorlat nem csak a vizsgálat során, hanem a terápiás gyakorlatokban is alkalmazható. A beteg elé négy kártyát teszünk, melyeket a terapeuta megnevez, a páciens pedig rámutat az adott dolgot ábrázoló kártyára. Ez a feladat a beszédpercepció fejlesztését szolgálja. Ezt követően a terapeuta mutat rá az egyes lapokra, és a beteg feladata, hogy megnevezze, amit lát, tehát gyakorolja a produkciót. A képek egy szóval történő megnevezése a főnevek használatát gyakoroltatja, ám amennyiben a páciensnek nehezebb esik e szavak kimondása, nagy segítséget jelent számára, ha a terapeuta elkezd egy mondatot, mely egy, a főnévvel kapcsolatos igét is tartalmaz: *A vízparton brekeg a ... (béka). Télen felveszem a ... (kabátot). Sok ember utazik ... (repülővel). A nők gyakran hordanak... (szoknyát).*

Kevésbé súlyos tünetekkel küzdő betegeknek a kártyákon szereplő tárgyakat nem csupán egy szóval kell megnevezniük, hanem mondatba kell foglalniuk a látott dolgok nevét. Így tehát a mondatok képzését és produkálását is gyakoroltathatjuk a beteggel, ugyanazon képek felhasználásával. A feladat nehezített változatában a képek összetettebbek, és különböző alanyok által végzett cselekvéseket ábrázolnak. Ezek szintén felhasználhatóak a beszédpercepció és a beszédprodukció fejlesztésére egyaránt. A kutatásaim során megfigyelt feladat negatívuma, hogy a képek egy olyan logopédiai fejlesztőkönyvből származtak, amely megkésett beszédfejlődésű vagy beszédhibás kisgyermekek korosztálya számára készült (lásd az 1. ábrán).



1. ábra: „Én is tudok beszélni” c. fejlesztőkönyv –
Kisgyermek beszédfejlesztését célzó feladatok képei (Bittera – Juhász 2005)

Az elhangzó mondatok, melyek alapján a pácienseknek fel kellett ismerniük az egyes képeket, a következők voltak: *Sétál a kutyus. Alszik a kutyus. Sétál a cica. Alszik a cica. Sír a kislány. Sír a nagylány.* Felnőtt, időskorú páciensek esetében azonban megalázó lehet a gyermekeknek szánt témák alkalmazása. Ez a feladattípus rendkívül hasznos a beszédfejlesztő terápiákban, ám tematikájukat tekintve ezek a feladatok afáziások (felnőttek) számára nem megfelelőek.

Hasonló kritika mondható el az énekek, mondókák gyakoroltatásáról. Maga a feladattípus rendkívül hasznos, hiszen automatizált beszédprodukciót eredményez, a szó- és mondatképzést segíti a ritmika, azonban a *Süss fel nap* és a *Csigabiga gyere ki* kezdetű dalok általi beszédgyakorlás nem a felnőtt korosztály számára ajánlott.

Szintén automatikus beszédképzés érhető el a szólások, közmondások kiegészítésével. Ez a feladattípus már tematikájában is megfelel a korosztálynak. A közmondás elejének felismerése megkönnyíti a hiányzó szó megtalálását a mentális

lexikonban: *Nem akarásnak nyögés a ... / Addig jár a korsó a kútra, míg el nem ... / Szegény embert az ág is ...*

A mondatok kiegészítése már nehezebb feladat abból a szempontból, hogy többféle megoldási lehetőség is van, és a mondatkezdet nem automatizálja egy adott szó előhívását: *Gyerekek játszanak a ... / Pénz csörög a... / Seregély fészkel a ...*

A melléknevek produkciójának gyakorlására szolgál az a feladat, melynek során a betegnek a hallott szavak ellentétét kell megneveznie. A gyakorlat megkönnyíthető oly módon, hogy ellentétpárokat ábrázoló képeket is felhasználunk a produkció elősegítése érdekében.

Kevésbé súlyos afáziában szenvedő páciensek esetében alkalmazható feladat a mondatok javítása. A gyakorlatot nehezíti, hogy a halott mondatok grammatikai és szemantikai hibát egyaránt tartalmazhatnak, így a betegnek lehet, hogy egy egész szót, de lehet, hogy csak egy toldalékot kell kicserélnie, helyesbíteni. A feladat tehát a tö- és toldalékmorfémák használatát fejleszti, valamint a megértés képessége is szükséges a helyes alakok produkálásához: *Egy autónak négy motorja van. Az üveg megissza a sört. A hal horgászik a tóban. A szén a pince alatt van.*

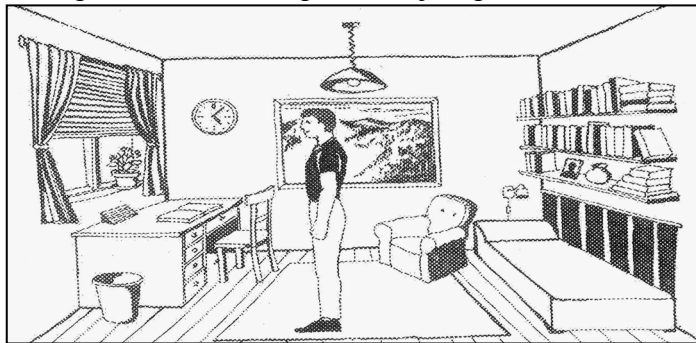
5. Feladatgyűjtemények által javasolt gyakorlatok

Szintén a nem túl súlyos afáziában szenvedő páciensek esetében, vagy olyan esetekben, amelyekben a terápiás foglalkozások során a beteg már előrehaladott fejlettségi szintet ért el, alkalmazható a 2. ábrán látható meglehetősen összetett feladat. A páciensnek egy hat képkockából álló cselekvéssort mutatunk, mellyel kapcsolatban azt a feladatot kapja, hogy nevezze meg a képeken látható cselekvéseket (ha képes rá, egész mondatban), és állítsa őket időrendbe.



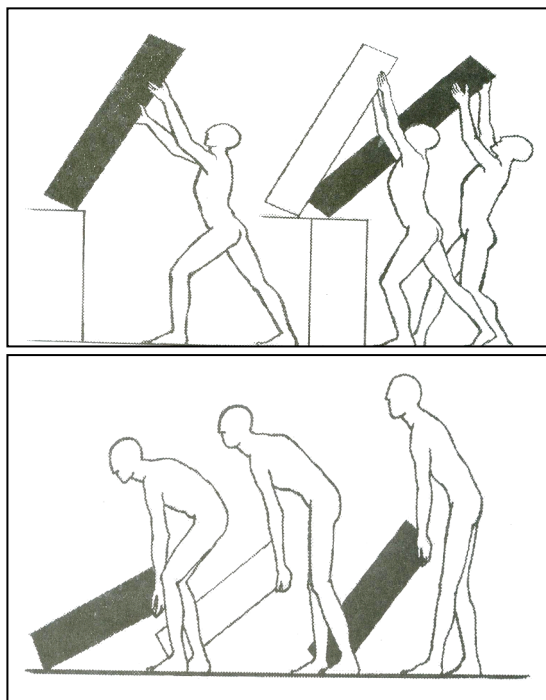
2. ábra: „Gyakorlatok az afázia otthoni gyógyításához” (Póczos 1995)

Több készséget és képességet is fejleszt az a feladat, melynek során a terapeuta a 3. ábra képét mutatja a páciensnek.



3. ábra: „Afáziaterápiák”(Hegyí 1995)

A beteg feladata, hogy a képen látható személy szemszögéből mesélje el, hogy mi mindent lát a szobában, sorolja fel a tárgyakat, írja le a berendezést, valamint amennyiben képes rá, egész mondatokban fogalmazza meg, hogy mi hol helyezkedik el. A gyakorló feladatgyűjteményben ez a kép négyféle variációban is megtalálható, azzal a különbséggel, hogy a férfi más-más irányba néz. A gyakorlat fejleszti egyrészt a téri tájékozódást, másrészt természetesen a beszédproduktót. A feladat elvégezhető valós térben is, ahol a betegnek lehetősége nyílik az egyes berendezési tárgyak megtapintására is.



4. ábra: „Gyakorlatok az afázia otthoni gyógyításához” (Póczos 1995)

A 4. ábra képeinek kapcsán a páciens feladata, hogy egy tárgy fel- és leemelésének egyes mozzanatait leírja. Ez a gyakorlat azonban nem csupán egy afáziában szenvedő beteg számára jelent kihívást, hanem egy egészséges beszélőt is gondolkodóba ejt, hogyan fogalmazhatná meg több mondatban egy ilyen egyszerű cselekvés egyes mozzanatait. A feladattípus rendkívül hasznos a beszédfejlesztés szempontjából, ám egy összetettebb cselekvés mikéntjének elmagyarázása célszerűbb választás. Választhatunk például a páciens mindennapi gyakorlatába tartozó rutinokat: *Hogyan főzi a húslevest? Milyen előkészületek szükségesek a konyhában? Milyen cselekvéseket végez reggelente, felkelés után?*

A memória fejlesztése nagyban elősegíti a páciens gyógyulását, ám az 5. ábrán látható gyakorlat nem csak ábrákat, hanem írott szöveget is tartalmaz, melyeket egymással kell párosítani a betegnek.



5. ábra: „Gyakorlatok az afázia otthoni gyógyításához” (Póczos, 1995)

Ez meglehetősen bonyolult feladat egy afáziás páciens számára, hiszen az olvasás és megértés képessége egyaránt szükségeltetik a gyakorlat végrehajtásához. Mindkét képesség megtartottsága azonban igen ritkán fordul elő az afáziások esetében.

6. Összefoglalás

A tanulmány során olyan beszédprodukción és percepciót fejlesztő feladatokat mutattam be, melyeket afáziás páciensek beszédterápiás foglalkozásain figyeltem meg. Megállapítható, hogy a feladatok igen sokrétűek, tehát példát szolgáltatnak a beszédértés és beszédképzés különböző szintjeinek fejlesztési módszereire.

A legsúlyosabb tüneteket mutató páciensek esetében, akik az egyes beszédhangok artikulálása során is nehézségekkel küzdenek, egy olyan feladatot mutattam be, mely célzottan az artikulációs izmok és mozgások fejlesztését célozza. Ezek a gyakorlatok eredményesen alkalmazhatóak olyan esetekben, melyeknél a beszédprodukción legegyszerűbb szintje sérült. Ezt követően számos példával szolgál a dolgozat a morféma gyakoroltatására, pusztán verbális, vagy képek segítségével történő fejlesztőfeladatok említésével. Kevésbé súlyos afáziában szenvedő betegek esetében, akiknél a beszédprodukción bizonyos szintjei (beszédhangok artikulálása, szavak kimondása, alapvető grammatika) megtartottak maradtak, lehetőség nyílik mondatokkal történő gyakorlásra. Ezen betegek esetében – bár

meglehetősen ritka az efféle tünetegyüttes – alkalmazhatóak olyan összetett feladatok is, melyek többféle képesség meglétét, megtartottságát igénylik. Ezek többek között a képekkel történő gyakorlatok, melyekről a páciensnek mondatokat kell mondania, történetet kell elmesélnie.

A téma sok további kutatási lehetőséget vet fel. Tapasztalataim alapján az afáziák kezelésére szolgáló típusfeladatok nagymértékben bővíthetőek lennének, és némely esetben szükség lenne a gyakorlatok tematikájának átalakítására annak érdekében, hogy az valóban megfelelően felnőtt, illetve időskorú pácienseknek, valamint az igen súlyos tüneteket produkáló betegeknek.

Irodalom

- Baharev Zulejka (1996): *Az afázia megjelenési formái*. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, Budapest. 6-7. (Esetelemzés, szakdolgozat.)
- Bittera Tiborné – Juhász Ágnes (2005): *Én is tudok beszélni I. Munkatankönyv a beszédjavító általános iskola számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15-16.
- Hegy Ágnes (1995): *Afáziaterápiák. Javaslat az afázia kognitív nyelvi terápiájára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 30-35, 50-53.
- Kertesz, Andrew (1982): *The Western Aphasia Battery*. Grune & Stratton, New York.
- Póczos Zsuzsanna (1995): *Gyakorlatok az afázia otthoni gyógyításához*. Medicina, Budapest. 13-15,24-26.

Szegregált körülmények között oktató, tanulásban akadályozott felső tagozatos diákok szövegértési képességének vizsgálata

Bakos Anikó Erika

Adyvárosi Főigazgatóság
Móra Ferenc Általános Iskolája
Győr
bakosmi@gmail.hu

Zajdó Krisztina

Nyugat-magyarországi Egyetem
Apáczai Csere János Kar
Gyógypedagógia Intézeti
Tanszék
Győr
zajdo@hotmail.com

1. A témaválasztás társadalmi jelentősége

Az alapvető kultúrtechnikák elsajátítása, a hatékony szövegfogadás és szövegalkotás a tanulásban akadályozott gyermekek esetében a későbbi sikeres társadalmi integráció egyik legmeghatározóbb tényezője. A tanulók anyanyelvi fejlődésének biztosítása a fogyatékos típusához a legteljesebb mértékben illeszkedő oktatási módszerek alkalmazása. A hatékony módszertani eljárások kidolgozásához elengedhetetlen a tanulók képességstruktúrájának beható ismerete, ezért vállalkoztunk annak átfogó vizsgálatára, hogy a tanulásban akadályozott felső tagozatos diákok mennyiben képesek írott közlések befogadására. Konkrét, gyakorlati problémahelyzetből kiindulva, kísérleti adatok elemzése által, általánosítás útján állapítottunk meg pedagógiai összefüggéseket, alkalmaztuk az induktív kutatási stratégia lépéseit.

2. A kutatás tárgya, célja, résztvevői

A kutatás (bővebben lásd Bakos 2012) célja a tanulásban akadályozott gyermekpopuláció szövegértési képességek terén mutatott fejlődésének vizsgálata abból a célból, hogy az eredmények hozzájárulhassanak evidencia alapú, kutatási tényekre támaszkodó módszertani eljárások kidolgozásához, valamint az eddigieknél hatékonyabb, a tanulás eredményességét elősegítő tananyagok fejlesztéséhez. A keresztmetszeti kutatásban tervszerű, célirányos adatgyűjtéssel zajlott a tanulási

akadályozottsággal élő, az F70-es BNO kategóriába sorolt,¹ három nyugat-magyarországi gyógypedagógiai intézményben szegregált oktatási környezetben nevelkedő fiú tanulók vizsgálata ötödik ($n_1=18$), hatodik ($n_2=16$), hetedik ($n_3=13$) és nyolcadik ($n_4=17$) évfolyamokon ($n_{\text{össz}}=64$). A tanulásban akadályozott gyermekek eltérő életkorokban és rendkívül heterogén képességstruktúrával kerülnek beiskolázásra. A diákok felső tagozatba történő átlépése azonban azt feltételezi, hogy megfeleltek egy viszonylag egységes követelményrendszernek, ez a tény indokolja a teljesítményük osztályfokonkénti vizsgálatát az életkor szerinti felosztással szemben.

3. Az alkalmazott feltáró és feldolgozó módszerek

A szövegbefogadás hatékonyságának átfogó megismerése céljából szemantikai szempontú szövegfeldolgozást célzó és szövegszintű befogadást igénylő, az anyanyelvi képességeket komplex módon aktivizáló tudásmérési eljárást alkalmaztunk. A formatív, tudásszintmérő teszt tartalmában és terjedelmében egyaránt alkalmazkodott a tanulók sérülésspecifikumához, követte az általános pedagógiai alapelveket: szemléletesség, fokozatosság, életkori sajátosságok figyelembevétele, változatosság (Medvegy 2004), ugyanakkor lehetővé tette a vizsgálat középpontjában álló anyanyelvi kompetenciák árnyalt feltérképezését. A tanulóknak egy számukra ismeretlen, 12 sor terjedelmű székely népmesét kellett néma vagy félhangos olvasással önállóan tanulmányozniuk, majd az ahhoz kapcsolódó feladatsort írásban megoldaniuk. Valamennyi feladattípusban kötött szóanyag felhasználásával dolgoztak. Figyelmük ébren tartása érdekében változatos feladattípusokat alkalmaztunk: a feleletválasztást igénylő kérdések mellett többszörös válaszlehetőséget nyújtó feladatot is beiktattunk a mérésbe; továbbá egy válaszok illesztését kívánó, „egy a többhöz” hozzárendelést igénylő, majd pedig egy sorba rendezéssel megoldható feladattal mértük fel a tanulók szövegértési

¹ A betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer (BNO) szerint F70: Enyhe mentális retardáció. A vizsgálatok idején a DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV. kiadás) kategóriái alapján történt a besorolás. 2012 decembere óta azonban már a DSM-5. kiadása van érvényben, ahol az F70 kategória neve „enyhe fokú intellektuális képességzavar” megnevezésre változott.

teljesítményét. A legtöbb anyanyelvi kompetenciaterületet aktivizáló, egyben legnagyobb kihívást jelentő feladattípus a kötött szóanyagból építkező feleletalkotó kiegészítés volt. Az adatgyűjtés megbízhatóságát az itemek szakszerű összeállítása, a feladatutasítás egyértelmű megfogalmazása, az értékelés egységessége és a közel azonos munkakörülmények biztosítása jelentette. A diákok saját iskolájuk egyik tantermében, tetszőlegesen kiválasztott íróeszközzel 45 percen keresztül dolgozhattak a feladatsoron. Munkáikat kivétel nélkül a rendelkezésre álló időintervallumon belül adták le. A statisztikai adatfeldolgozás eszközeként egyszempontú varianciaanalízist alkalmaztunk. Ez a módszer alkalmas normál eloszlású, közel azonos elemszámú csoportok átlagainak összehasonlítására, egy szempont eltérésére fókuszálva.

4. Vizsgálati területek

Az elsődleges, szemantikai szempontú szövegbefogadás *szavak szintjén* történő vizsgálata során a tanulók a kiindulási szövegben szereplő szavak megértéséről adtak számot, azáltal, hogy a feltüntetett állatrajzok közül az olvasmány főszereplőit színezéssel emelték ki. A feladat az olvasott szókép jelentéstartalmának felismerésén túl a lényeges elemek kiemelésére és a felesleges információk kizárására is készítette a diákokat. Az adatok (x_1 átl. = 1.77, x_1 átlagos eltérés = 0.64, x_2 átl. = 2.00, x_2 átlagos eltérés = 0.00, x_3 átl. = 1.92, x_3 átlagos eltérés = 0.27, x_4 átl. = 1.76, x_4 átlagos eltérés = 0.56; maximálisan elérhető pont = 2)² elemzése nem mutatott ki³ szignifikáns különbséget az egyes évfolyamok teljesítményszintjei között, e vizsgálati aspektusban tehát a felső tagozatos tanulóévek során fejlődés nem érhető tetten, a varianciaanalízis eredményei szerint ugyanis az osztályfokok hatása nem volt szignifikáns ($F(3,60) = 0.98$, $p = 0.408$). Az 5. és a 8. osztályfokon közel azonos átlagteljesítményt mértünk, a maximális teljesítményt a 6. osztályban regisztráltuk.

A *szó szerkezetek* értelmezési képességének vizsgálatakor a nyelvi egység terjedelmének növekedésén kívül a szavak közötti szemantikai és logikai kapcsolat megértése is nehezítette a diákok dolgát. Az indukciós szöveg tanulmányozását követően jelzős

² $X_{\text{átl.}}$ = az adott kategóriában szereplő értékek számtani átlaga.

³ A felhasznált statisztikai software a *Statistica* (Version 11) [Számítógépes software]. Tulsa, Oklahoma, US: Statsoft.

szó szerkezetek alkotását kértük, kötött szóanyagból építkezve. Az egyes évfolyamokon nyújtott átlagteljesítmények (x_1 átl. = 4.11, x_1 átlagos eltérés = 0.96, x_2 átl. = 4.12, x_2 átlagos eltérés = 1.08, x_3 átl. = 4.53, x_3 átlagos eltérés = 0.96, x_4 átl. = 4.76, x_4 átlagos eltérés = 0.56; maximálisan elérhető pont = 5) között szignifikáns különbség nem volt kimutatható, hiszen a varianciaanalízis eredményei szerint az osztályfokok hatása itt sem volt szignifikáns ($F(3,60) = 2.08$, $p = 0.112$). Az ötödikesek és a nyolcadikosok átlagteljesítménye ebben a vizsgálati aspektusban is közel azonos volt, ezen belül a legjobb eredményt a nyolcadikos tanulók nyújtották.

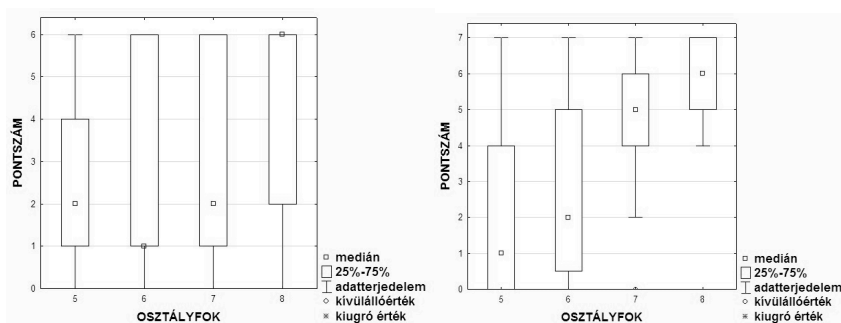
A *mondatszintű* befogadást mérő feladattípusban a szöveget alkotó gondolati egységek, vagyis a mondatok információtartalmának kiszűrésére és a mondatok logikai kapcsolatának feltárására készítettük a tanulókat. Ennek a vizsgálatnak a keretében a szövegen belüli tájékozódás képességét és a rövid távú emlékezet működésének a minőségét is vizsgáltuk. Az adatok (x_1 átl. = 0.94, x_1 átlagos eltérés = 0.80, x_2 átl. = 0.62, x_2 átlagos eltérés = 0.80, x_3 átl. = 0.76, x_3 átlagos eltérés = 1.01, x_4 átl. = 1.35, x_4 átlagos eltérés = 0.78; maximálisan elérhető pont = 2) statisztikai feldolgozása ezen az anyanyelvi területen sem mutatott ki fejlődést a felső tagozatos tanulásban akadályozott fiú diákok körében, a varianciaanalízis ugyanis nem szolgáltatott bizonyítékot a csoportok átlagai között fennálló szignifikáns eltérésre ($F(3,60) = 2.27$, $p = 0.090$). A legmagasabb teljesítményt ismét a 8. osztályok esetében regisztráltuk, miközben ebben a vizsgálatban a 6. és a 7. osztályosok átlagteljesítménye mutatott egymáshoz közeli értékeket.

A mondatok szintjén fennálló tartalmi összefüggések felismerése vezet az *áttekintőképesség* kialakulásához. A tételmondatok kiválasztása és jelentéstartalmuk helyes interpretációja, a közöttük fennálló logikai és időrendi kapcsolat felfedezése alapozza meg a szövegtartalom rövid, de pontos reprodukcióját, mely a felső tagozatos tanulóévekben a funkcionális olvasás alapvető célja (Steklács 2005). A tanulásban akadályozott gyermekek kognitív deficitje késlelteti a valós időérzék kialakulását, amely a szövegen belüli hatékony tájékozódás alapját jelentené (Mesterházi 1998). Az áttekintőképesség mérése céljából az olvasott szöveg tételmondatainak helyes időrendbe állítását kértük a résztvevőktől. Az adatok (x_1 átl. = 2.33, x_1 átlagos eltérés = 1.94,

x_2 átl. = 2.43, x_2 átlagos eltérés = 2.52, x_3 átl. = 2.92, x_3 átlagos eltérés = 2.49, x_4 átl. = 4.35, x_4 átlagos eltérés = 2.31; maximálisan elérhető pont = 6) feldolgozása az egyes évfolyamokon nyújtott átlagteljesítmények összehasonlítása során borderline (határeseti) szignifikancia értéket mutatott ki ($F(3,60) = 2.76, p = 0.050$). Az eredmények (1. ábra) elérik a kritikus szignifikancia határát, tehát fejlődési tendencia jellemzi a vizsgált anyanyelvi területet. Feltételezhető, hogy a fejlődés egy későbbi életkorban statisztikailag markánsabban is alátámaszthatóvá válhat. Az osztályfokokon nyújtott átlagteljesítmények összehasonlításakor ezen a vizsgált területen is az 5. és a 6. osztályban mért értékek voltak hasonlóak. Legeredményesebben a 8. osztályosok teljesítettek. A tanulók fejlődése az osztályok átlagteljesítményeinek összehasonlítása alapján ezen az anyanyelvi területen egyenletes mértékűnek, kiegyensúlyozottnak mondható.

A megfelelő mennyiségű, előhívható és szövegkontextusban aktivizálható szókincs elengedhetetlen az olvasott információ hatékony feldolgozása és az eredményes közlés szempontjából egyaránt. Az olvasott szövegek által történő szókincsbővítés lehetőségét vizsgálva a kutatók a specifikus nyelvi zavarral küzdő tanulók esetében az implicit szótanulás mértékét ugyan alacsony szintűnek találták, ám hangsúlyozzák, hogy ez az arány hatékonyan növelhető, amennyiben a szövegben olvasott szavak alkalmazására, használati módjának kipróbálására lehetőséget kínálunk: „*Children with poor vocabulary skills will need explicit support with vocabulary to generate ideas... The cognitive limitation of children with SLI (specific language impairment) are likely to further limit incidental word learning. Teaching will need to be explicitly provided either through prior vocabulary activities or the provision of target words to provide to the children's writing endeavours.*” (Dockrell és mtsai 2007: 160). A már korábban kiépült passzív szókészlet elemeinek új szövegek környezetben történő aktivizálására ösztönöztük tehát a vizsgálat résztvevőit a kiindulási szöveg cselekményének újbóli megfogalmaztatása által. A feladatban hiányos tételmondatokból álló összefoglalást kellett kiegészíteni kötött szóanyag felhasználásával. Az adatok (x_1 átl. = 2.05, x_1 átlagos eltérés = 2.23, x_2 átl. = 2.93, x_2 átlagos eltérés = 2.67, x_3 átl. = 4.30, x_3 átlagos eltérés = 2.32, x_4 átl. = 5.94, x_4 átlagos eltérés = 1.14; maximálisan elérhető pont = 7) varianciaanalízisének eredményei szerint ezen a területen az

osztályfokok hatása szignifikáns ($F(3,60) = 10.66$ $p=0.00$). A passzív szókincs fejlődési tendenciáját szemléltető 2. ábra fejlődést tükröz; a felső két osztályfok teljesítménye jelentősen magasabb szintű, mint a két alacsonyabb osztályfokon tanuló diákoké. Ez a terület tehát megfelelően felépített pedagógiai tervezéssel hatékonyan fejleszthető, s általa a későbbi eredményes szövegbefogadás előkészíthető.



1. ábra: Az áttekintőképesség fejlődésének menete (elérhető eredmény: 0–6 pont)

2. ábra: A passzív szókincs fejlődésének menete (elérhető eredmény 0–7 pont)

A szövegfeldolgozás minőségileg magasabb szintjén az egyén az olvasott szövegtartalommal mentális manipulációt végez. Ebben a folyamatban meghatározó a befogadott szöveg fogalmi szintre emelése. A szövegben szereplő információ alapján zajló *általánosítás* vizsgálata során a statisztikai adatfeldolgozás eredményei nem jeleznek fejlődést a felső tagozatos tanulóévek alatt. Az adatok alapján (x_1 átl. = 0.05, x_1 átlagos eltérés = 0.23, x_2 átl. = 0.12, x_2 átlagos eltérés = 0.34, x_3 átl. = 0.15, x_3 átlagos eltérés = 0.37, x_4 átl. = 0.35, x_4 átlagos eltérés = 0.49; maximálisan elérhető pont=2) elvégzett varianciaanalízis az osztályfokok teljesítményre gyakorolt hatását nem támasztotta alá ($F(3,60) = 2.03$, $p=0.119$).

A vizsgálat magába foglalta olyan egyéb anyanyelvi képességek fejlődési menetének feltárását, melyek nem határozzák meg közvetlenül a szövegbefogadást, ám jelentősen befolyásolják az olvasott információtartalom adekvát felhasználásának minőségét és az arról való számadás sikerességét.

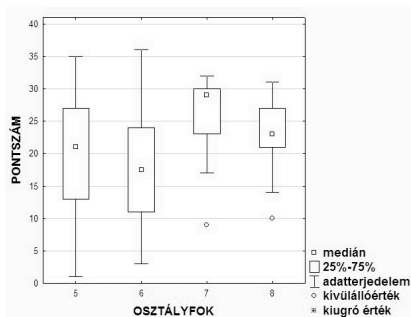
A tanulók *grammatikai képességének* vizsgálata a nyomtatott szövegről történő másolási teljesítményük felmérésének keretében történt. A másolás során a diákok közegfüggő, meghatározott szituációban automatizálódott

tevékenységet hajtanak végre (másolási algoritmus), és a korábbi gyakorlás eredményeképp kialakult helyesírási automatizmusait aktivizálják (Gaál – Hámor – Papp 2000). A másolási algoritmus alkalmazása terén az évfolyamok átlagteljesítményei ($x_{1\text{átl.}} = 2.16$, x_1 átlagos eltérés = 2.68, $x_{2\text{átl.}} = 2.06$, x_2 átlagos eltérés = 2.14, $x_{3\text{átl.}} = 3.30$, x_3 átlagos eltérés = 2.62, $x_{4\text{átl.}} = 4.05$, x_4 átlagos eltérés = 2.01; maximálisan elérhető pont=7) szignifikáns mértékben nem különböztek egymástól ($F(3,60) = 2.70$, $p=0.053$). A számítások a kritikus szignifikancia szinthez közeli értéket (határeseti szignifikanciát) mutattak, tehát nem zárható ki, hogy a grammatikai képességek fejlődése későbbi életkorban és magasabb iskolai évfolyamokon válik tetten érhetővé. Az átlagteljesítmények tekintetében az 5. és a 6. osztályban mért értékek közel azonosak voltak. A legjobb teljesítményt a 8. osztályosok körében sikerült kimutatnunk.

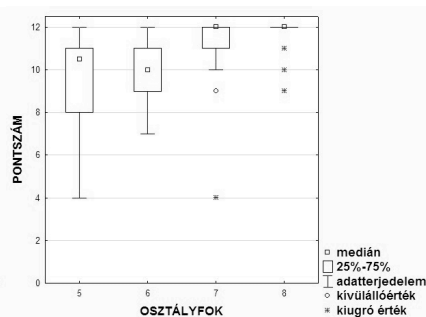
A kutatás céljául tűzte ki a tanulók *író-rajzoló mozgásának*, a konvencionális jelhasználat minőségi mutatóinak értékelését is, azon megfontolásból, hogy az olvasott szövegtartalomról az iskolai tevékenységrendszerben többnyire írásban kell számot adni. Az adatok körében ($x_{1\text{átl.}} = 19.22$, x_1 átlagos eltérés = 10.87, $x_{2\text{átl.}} = 17.18$, x_2 átlagos eltérés = 8.54, $x_{3\text{átl.}} = 25.61$, x_3 átlagos eltérés = 6.66, $x_{4\text{átl.}} = 23.23$, x_4 átlagos eltérés = 5.40; maximálisan elérhető pont=41) e téren elvégzett egyszempontú varianciaanalízis fejlődést mutatott ki ($F(3,60) = 3.17$, $p=0.031$), bár ez a fejlődési ív egyenetlen, hullámzó (3. ábra). A legjobb teljesítményt a 7. osztályosok körében regisztráltuk. Elgondolkodtató tény, miszerint a 8. és az 5. osztályos diákok közel azonos átlaggal jellemezhető teljesítményt nyújtottak. Jóllehet a számítások fejlődésről tanúskodnak, a tanulók további fokozott mértékű, szisztematikus gyakorlást igényelnek még a felső tagozaton is a betűalakítás, az egyenletes betűnagyság alkalmazása, a betűkapcsolási automatizmusok és a betűelemek síkban történő arányos elhelyezése terén. Az alacsony átlagteljesítmények okán gyógypedagógiai célkitűzésként fogalmazandó meg, hogy növelni kell a diákokban az igényt saját munkájuk esztétikai minőségével szemben.

Az írott szövegek feldolgozásának képezi részét a *didaktikus szövegek* befogadása is. A didaktikai szövegek az egyes feladatokhoz tartozó, rövid terjedelmű szövegek, melyek a tankönyvekben és a munkafüzetekben a tanulásirányítás eszközeiként strukturálják a tanulók tanórai tevékenységeit

(Gaál – Hámor – Papp 2000). Ezen a területen az átlagteljesítmények ($x_{1\text{átl.}} = 9.72$, x_1 átlagos eltérés = 2.27, $x_{2\text{átl.}} = 9.93$, x_2 átlagos eltérés = 1.48, $x_{3\text{átl.}} = 10.92$, x_3 átlagos eltérés = 2.28, $x_{4\text{átl.}} = 11.47$, x_4 átlagos eltérés = 1.06; maximálisan elérhető pont = 12) összehasonlítása alapján fejlődést diagnosztizáltunk (4. ábra), hiszen az osztályfokokként mért teljesítmények szignifikáns eltérést mutattak ($F(3,60) = 3.40$ ($p=0.023$)). Ebben a feladatban a 8. osztályos diákok érték el a legmagasabb pontszámokat. A terület tudatos fejlesztése azonban továbbra is indokolt, hiszen az 5. és 6. osztályban mért, közel azonos átlagérték alacsony teljesítményt mutat, amely a tanórákon is hátrányosan befolyásolja a tanulók iskolai sikerességét.



3. ábra: A grafomotoros képességek fejlődési menete (elérhető eredmény: 0–41 pont)



4. ábra: A didaktikus szövegek megértésének fejlődésének menete (elérhető eredmény: 0–12 pont)

5. Az általánosíthatóság korlátai, összefoglalás

A felső tagozatos, tanulásban akadályozott diákok populációjára általánosságban jellemző tantárgy-pedagógiai következtetések megfogalmazása számos okból korlátokba ütközik. Az egyik ok a jelen kutatás során tanulmányozott minta alacsony elemszáma. Másik korlátozó tényezőnek kell tekinteni a vizsgálat keresztmetszeti jellegét, hiszen az általunk vizsgált tanulók más-más évfolyamok tagjai, előtanulmányaik során eltérő módszertani kultúrával rendelkező tanárok irányítása mellett, különböző módszerekkel történt anyanyelvi fejlesztésük. Végül a kapott eredmények validitását torzító tényezőként a tanulók tanév végi alulmotiváltságát említjük meg. Alaposabb képességvizsgálat érdekében kedvezőbb időpontban megismételt, magasabb elemszámú vizsgálati minta bevonásával végzett kísérletre lenne szükség.

Megállapítható ugyanakkor, hogy a tanulásban akadályozott felső tagozatos fiúk az *áttekintőképesség*, a *passzív szókincs bővülése*, a *grafomotoros képességek*, valamint a *didaktikai szövegbefogadás* terén fejlődést érnek el felső tagozatos éveik során. Ez a fejlődésmenet a grafomotoros képességek terén *nem egyenletes*. Egyes szubtesztek eredményeit áttekintve (szintagmatikus szövegbefogadás, áttekintőképesség, grammatikai képesség, didaktikai szövegértés) megfigyelhető, hogy az *5. és a 6. osztályos tanulók közel azonos átlagteljesítményt* nyújtottak. Ezekben az esetekben kivétel nélkül 8. osztályban regisztráltuk a legjobb teljesítményt.

A jelen kutatás üzenete a gyakorló gyógypedagógus számára az is, hogy a felső tagozatos iskolaévek során fejlődést nem mutató anyanyelvi területeken (lexémák, szintagmák és mondatok szintjén történő szövegértés, absztrahálóképesség, grammatikai képesség) *megtervezett, célirányos és rendszerszerű gyógypedagógiai beavatkozás* indokolt. Feltételezhető, hogy a populáció kognitív képességeinek tipikus társaikhoz képest fennálló elmaradása az ismertetett, fejlődést nem mutató területeken csak később, a középiskolában eltöltött évek során teszi lehetővé egyes anyanyelvi kompetenciák kibontakozását. Ezt az előfeltevést támasztja alá a grammatikai képességek vizsgálata során kapott, kritikus szignifikancia értékhez közeli eredmény. Feltehető, hogy a fejlődés csak később, a *magasabb osztályfokon tanulók körében válik kimutathatóvá*. Ez a tény pedagógiai optimizmusra ad okot azokra az esetekre nézve is, amikor célirányos, szakmailag megalapozott erőfeszítései ellenére sem tud a gyógypedagógus felső tagozatos diákjai helyesírásának statisztikailag kimutatható javulásáról beszámolni. A felső tagozaton végzett nyelvi fejlesztés pozitív hatása egyes területeken csak jóval később, a középiskolás évek alatt mutatkozik meg.

Irodalom

- Bakos Anikó Erika (2012): *Szegregált körülmények között oktató, tanulásban akadályozott felső tagozatos diákok szövegértési képességének vizsgálata*. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Gyógypedagógia Intézeti Tanszék, Győr. (Szakdolgozat.)
- Dockrell, Julie E. – Lindsay, Geoff – Connelly, Vince – Mackie, Clare J. (2007): Constraints in the production of written text in children with Specific Language Impairments. In: *Exceptional Children*, Vol. 73, Issue 2, 147–164.
- Gaál Éva – Hámor Jánosné – Papp Gabriella (2000): *Anyanyelv és irodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Medvegy Tilda (2004): Az értő olvasást segítő formatív feladatlapok. In: F. Hegyi Marianna – Medvegy Tilda – Varga I. Erika (szerk.): *A szövegértő olvasás mérése: általános iskola 2-6. osztály*. Győr-Moson-Sopron M. Közokt. Közalapítvány, Győr, 31-36.
- Mesterházi Zsuzsa (szerk.) (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése (tudományos ismeretek a tanulási nehézségekről)*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Síkírásos és pontírásos címkeszövegek nyelvészeti elemzése

Dadvandipour Zsuzsanna

Pécsi Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

zsdadvandipour@citromail.hu

Bevezetés

Az érintetteknek (és az alkalmazott nyelvészet ezzel foglalkozó művelőinek) nagy öröme szolgált, amikor néhány évvel ezelőtt gyógyszeres dobozokon megjelentek a nem látók számára készült pontírásos feliratok. Ugyanakkor lehangoló volt, hogy a látó vásárlók jelentős része nem tudta, mi célt szolgálnak a gyógyszeres dobozokon a pontok: többen kereskedelmi információt, új típusú árkódot sejtettek mögötte. Valós szerepüket alapvetően a napilapokból tudták meg azok, akik számára ismeretlen volt a jelenség, iskolában szerzett kurrikurális tudás nem volt mögötte. Dolgozatomat – amelynek célja, hogy a gyógyszerészeti kísérőiratok közül a címkeszövegek látóknak készült, vagyis síkírásos és nem látóknak szóló, másnéven pontírásos feliratait összevesse – szeretném a közoktatás számára is használhatóvá tenni, jelezve ezzel, hogy a jelenség oktatási tematizálása igen fontos lenne. Ennek legkézenfekvőbb helye az anyanyelvi nevelés

Napjainkban megnőtt a fogyatékossgal élők felé fordulás a társadalomban, köszönhető ez a nemzetközi elvárásoknak is. Megnőtt azon szervezeteknek (kisebb-nagyobb csoportoknak) és magánszemélyeknek a száma is, akik szívesen, szeretettel segítenek a másképpen kommunikáló embertársaink – jelen esetben a nem látók – társadalmi beilleszkedési folyamatában, életkörülményeinek javításában. Dolgozatomban saját megfigyeléseimet, észrevételeimet és javaslataimat szeretném megfogalmazni, mintegy hozzájárulva ehhez a törekvéshez.

Tanulmányomban a síkírásos és a pontírásos címkeszövegek összehasonlításának alapját a következő tényezők képezik: a gyógyszer neve, hatáserőssége, a gyógyszer formája, a doboz tartalma, a lejáratási idő és a Braille-írásos feliratok.

Fontosnak tartom, hogy a látók és a nem látók is tudjanak ezekről az információkról. Sajnos a látók nem sokat tudnak a nem látók problémáiról, a nem látók pedig a jogaikról, lehetőségeikről.

Az oktatásnak itt nagy feladata van. Az írásrendszerek tanításakor a régi és a térben távoli írásrendszerek mellett mindenképpen ott a helye a nem látók részére kifejlesztett írásnak. Mindehhez feltétlenül szükséges a papír-alap: a diákok sokat tanulnak a digitális technika nyújtotta lehetőségekről, de tudniuk kell, hogy van, amire nem alkalmas.

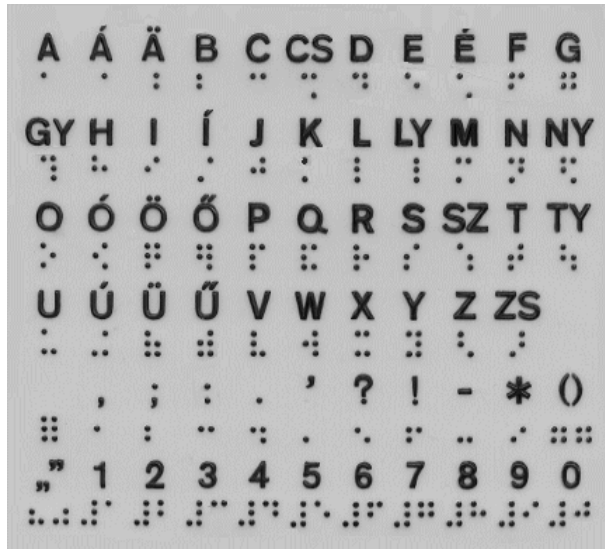
Tanulmányom első részében a pontírást és a címkeszövegek tartalmát mutatom be, a második fejezetben pedig a címkeszövegek Braille-írással szemben támasztott követelményeit. Ezek után az általam elemzett 58 címkeszövegből 10 címkeszöveg vizsgálatát mutatom be.

Kutatásom kiinduló hipotézise az volt, hogy a nem látók számára készült pontírásos címkeszövegek – a fent közölt szempontokat figyelembe véve – legalább annyi információt tartalmaznak, mint a látóknak készült síkírásos feliratok.

1. A címkeszövegek Braille-írással szemben támasztott követelményei

Az első fejezetben először a Braille-írást, majd azokat az elvárásokat ismertetem, amelyek a címkeszövegek Braille-írásához szükségesek – a nem látók érdekeinek megfelelően (forrás:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DTqaoyCrkSwJ:www.vgyke.com/letoltes/gyogyszeresdobozok.doc+Braille-%C3%ADr%C3%A1s+a+gy%C3%B3szeres+dobozokon&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>)

A Braille-írás: a vakok és a gyengénlátók nemzetközileg elismert írási és olvasási rendszere. A Braille-írás tehát nem nyelv, hanem egy nyelv nem látók számára kifejlesztett írási és olvasási rendszere. A Braille pontok rendszeréből áll, amelyek segítségével az ábécé betűi, a számok és az írásjelek ábrázolhatók. A Braille-karaktereket 1-6 domborított pont alkotja, amelyek 64 különböző változatot jelentenek. Az alap Braille-jelet Braille-karakternek/-elemnek nevezi a szakirodalom.



I. ábra: Braille-ábécé

A gyógyszerek csomagolására és címkézésére vonatkozó jogi alapot a **2001/83/EC irányelv** és ennek a kiegészítése a **2004/27/EC irányelv** határozza meg. Rögzítik, hogy a forgalomba-hozatali engedély jogosultjának a gyógyszer nevét a csomagoláson Braille-írással is fel kell tüntetni. Ezek az irányelvek megfogalmazzák a betegtájékoztatók Braille-írással történő követelményeit és elérhetőségét.

Az Országos Gyógyszerészeti Intézet (www.ogyi.hu) meghatározza a **címkeszövegek tartalmát**, tehát azokat az adatokat, amelyeket a forgalomba-hozatali engedély jogosultjának szükséges feltüntetnie a gyógyszer külső csomagolásán, vagyis a gyógyszeres dobozokon. Ezek a következők (vastag betűkkel a jelen elemzés szempontjából fontos információkat emeltem ki):

- **a gyógyszer megnevezése;**
- **hatóanyag(ok) megnevezése;**
- segédanyagok felsorolása;
- **gyógyszerforma és tartalom;**
- az alkalmazással kapcsolatos tudnivalók és az alkalmazás módja;
- külön figyelmeztetés, amely szerint a gyógyszert gyermekektől elzárva kell tartani;
- további figyelmeztetés(ek);
- **amennyiben szükséges, lejárati idő;**
- különleges tárolási előírások;

- különleges óvintézkedések a fel nem használt gyógyszerek vagy az ilyen termékekből keletkezett hulladékanyagok ártalmatlanná tételére, ha ilyenekre szükség van;
- a forgalomba-hozatali engedély jogosultjának neve és címe;
- **a forgalomba-hozatali engedély száma(i)**;
- a gyártási tétel száma a gyógyszer általános besorolása rendelkezőség szempontjából;
- az alkalmazásra vonatkozó utasítások;
- **Braille-írással feltüntetett információk**
(www.ogyi.hu/kiseroirat)

Technikai kivitelezés szempontjából az alábbiak fontosak:

- a jól olvasható pontírás követelménye a pontok egyöntetűsége;
- fontos a pontozó megfelelő minősége, ugyanis, ha a pontozó túl hegyes, az általa készített pontok kisebb átmérőjűek, túlságosan élesek, tapintásuk kellemetlen;
- a megfelelő papírvastagság szintén elengedhetetlen kritérium, ellenkező esetben ugyanis a domborítás helyett kilyukad(hat) a papír, kisebb pontmagasság esetén az átszakadás megelőzhető lenne, azonban a nem kielégítő pontmagasság olvashatatlanságot eredményez(het).

Átlátszó, öntapadó címkézés / fóliázás:

- Az öntapadó címke közvetlenül a csomagolásra vagy ahol ez kivitelezhető, magára a csomagoló anyagra kerüljön fel. Olcsóbb, tehát gazdaságosabb mint más technológia.
- Nagyméretű flakon / üveg esetén ez a legideálisabb megjelenítési forma, hiszen lehetővé tesz más fontos, gyakorlati jellegű információk feltüntetését is.
- A címkézés realizálása előtt elengedhetetlen a minőségi tesztelés, nehogy leválás következzen be szállítás vagy tárolás során.

Doboznyomás: Különleges dombornyomással készül egy olyan kívánt alapanyagra, amelynek domboríthatónak, tehát e célra alkalmasnak kell lennie. Mivel ez az eljárás időigényes, ezért meghosszabbodik a termelési folyamat.

Gyakorlati eljárás:

- Az eljárás a Martburg Medium karakter specializációinak megfelelően történik;
- 6-pontos magyar Braille-ábécé használata kötelező – a magyar helyesírás szabályai szerint;
- teljes írású Braille-rendszer használatát írják elő a szabályok → ebben a rendszerben Braille-karakter alkotja az ábécé betűit, az írásjeleket és a számokat;
- alapkövetelmény a jól olvashatóság, különös tekintettel kell lenni a kevésbé jó tapintóérzékkal rendelkező cukorbetegekre;
- lehetőség van elválasztásra is – természetesen a magyar helyesírás szabályainak figyelembe vételével;
- a pontírásnak helyet adó felületen lehetőleg kerülni kell az egyéb dombornyomásos megoldásokat, ha elkerülhetetlen, jól el kell különíteni;
- javasolt a gyógyszer lejárati idejének a feltüntetése;
- a cégek egyéb fontos információkat is közölhetnek a gyógyszerrel kapcsolatban;
- Braille-címkét az eladás, ill. az elosztás stádiumában tilos felragasztani – az esetleges hibák kockázatának elkerülése miatt;
- fontos, hogy a pontírás jól olvasható legyen a csomagoláson;
- a pontírás – amennyiben apró nyomtatású síkírásra domborítják, valószínűleg csökkenti a síkírással nyomtatott szöveg olvashatóságát → ezt ragasztott címke használatával el lehet kerülni.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DTqaoYCrkSwJ:www.vgyke.com/letoltes/gyogyszeresdobozok.doc+Braille-%C3%ADr%C3%A1s+a+gy%C3%B3gyszeres+dobozokon&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>
(<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DTqaoYCrkSwJ:www.vgyke.com/letoltes/gyogyszeresdobozok.doc+Braille-%C3%ADr%C3%A1s+a+gy%C3%B3gyszeres+dobozokon&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>)

2. Címkeszövegek elemzése a tartalom szempontjából

Gyógyszerészeti kísérőiratok – ezen belül címkeszövegek – bemutatásával és elemzésével vizsgáltam a már említett elvárást, miszerint a címkeszövegek nem látóknak készült pontírásos szövegei legalább annyi, esetleg több információt tartalmazzanak mint a látóknak szóló síkírásos feliratok. Jelen dolgozatban a vizsgálat tehát a gyógyszer nevére, hatáserősségére, a gyógyszerformára és a tartalomra, valamint a lejáratú időre vonatkozik. A látóknak és nem látóknak szóló információ mennyiségi azonossága elvárható, a nem látók számára a többlet-információ azért hasznos, mert ők általában is nehezebben tájékozódnak a látók számára berendezett társadalomban. Vizsgálatom alapjául 58 gyógyszerészeti kísérőirat szolgált, amelyből tanulmányomban az alábbi 10 címkeszöveg nyelvészeti elemzését mutatom be:

2.1. Az ACC 200 mg-os granulátum – amely köhögéssel, fokozott nyákelválasztással járó légúti betegségek esetén javallt – címkeszövegében a fent említett öt feltétel közül hármát tüntettek fel Braille-írással is: a gyógyszer nevét, hatáserősségét és a gyógyszer formáját:

A gyógyszer megnevezése: **ACC 200 granulátum**

hatóanyag(ok) megnevezése: acetilcisztein

gyógyszerforma és tartalom: granulátum, 30 tasak

lejáratú idő: 2014. 02.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-2021/04

Braille-írással feltüntetett információk: ACC 200 GRANULÁTUM

2.2. Az Adexor MR 35 mg-os filmtabletta címkeszövegén pontírással itt is olvasható/tapintható a gyógyszer neve, hatáserőssége és a gyógyszer formája. Örültem az MR jelzés pontírásos megjelenésének is, amely arra utal, hogy elhúzódó hatását készítményről van szó. Ez egy vérnyomáscsökkentő esetén szintén fontos információ:

A gyógyszer megnevezése: **Adexor MR 35 mg**

hatóanyag(ok) megnevezése: trimetazidin-dihidroklorid

gyógyszerforma és tartalom: módosított hatóanyag-leadású filmtabletta, 60 db

lejáratú idő: 2013. 04.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-9067/01/

Braille-írással feltüntetett információk: ADEXOR MR 35 MG FILMTABLETTA

2.3. A 100 mg-os Astrix kapszula címkeszövegén – véleményem szerint – túlságosan kevés adatot tartalmaz a Braille-írással szöveg: csupán a gyógyszer nevét tüntették fel pontírással. Ez egy olyan gyógyszer esetén, amely a vérlemezkék összetapadását gátolja (vérhígító) eléggé kevés információ:

A gyógyszer megnevezése: **Astrix 100 mg**
hatóanyag(ok) megnevezése: acetilszalicilsav
gyógyszerforma és tartalom: gyomornedv-ellenálló kapszula, 30 db

lejárati idő: 2012. 06.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-3800/01/

Braille-írással feltüntetett információk: ASTRIX

2.4. A megfázás és az influenza tüneteinek enyhítésére szolgáló Coldrex citromízű por esetén már jóval több karaktert tartalmaz a pontírással szöveg:

A gyógyszer megnevezése: **Coldrex**
hatóanyag(ok) megnevezése: paracetamol, fenilefrin-hidroklorid, aszkorbinsav

gyógyszerforma és tartalom: citromízű por belsőleges oldathoz, 10 db

lejárati idő: 2013. 11.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-1715/02.

Braille-írással feltüntetett információk: COLDREX CITROM ÍZŰ POR BELSŐLEGES OLDATHOZ

2.5. Az emésztést elősegítő Dipankrin tabletta címkeszövegén a gyógyszer neve és a kétféle hatóanyag tablettában lévő mennyisége olvasható, illetve tapintható pontírással:

A gyógyszer megnevezése: **Dipankrin 60 mg/50 mg bevont tabletta**

hatóanyag(ok) megnevezése: 60 mg pankreász-por és 50 mg duodenum-por bevont tablettánként

gyógyszerforma és tartalom: 30 db bevont tabletta

lejárati idő: 2015. 01.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-1356/01

Braille-írással feltüntetett információk: DIPANK – RIN 60 MG – 50 MG [két helyen elválasztva]

2.6. A Donalgin a nem kábító hatású fájdalomcsillapítók közé tartozik. Pontírással viszont csak a gyógyszer nevét tüntette fel a gyógyszergyártó cég:

A gyógyszer megnevezése: **Donalgin 250 mg kemény kapszula**

hatóanyag(ok) megnevezése: niflumin sav

gyógyszerforma és tartalom: 30 db kemény kapszula

lejárati idő: 2016. 01.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-3557/01

Braille-írással feltüntetett információk: DONALGIN

2.7. Talán a köhögéscsillapító Erigon szirup is megérdemelt volna még néhány pontírással információ – például a gyógyszerformára vonatkozóan. Mi, látók tudjuk, hogy folyadék van az üvegben, a nem látók viszont csak tapintás útján tudják érzékelni a halmazállapotot. Már egyetlen kellemetlen incidens elkerülése miatt is érdemes lenne kiegészíteni az alábbi Braille-írással információkat:

A gyógyszer megnevezése: **Erigon szirup**

hatóanyag(ok) megnevezése: (200 g szirupban): 0,044 g

Kodein-hidroklorid-dihidrát, 0,618 g Nátrium-hipofoszfát, 2,564 g

Kalcium-hipofoszfát, 6,18 g Kálium-guaiakolszulfonát-hemihidrát

gyógyszerforma és tartalom: szirup, 200 g

lejárati idő: 2014. 10.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-210/01

Braille-írással feltüntetett információk: ERIGON

2.8. A Keplat fájdalomcsillapító tapasz címkeszövegén – az előzőekhez képest – jóval több pontírással karakter szerepel: feltüntették a gyógyszer nevét, a hatáserősségét és a gyógyszer formáját is. Egy-két fontos adat kiegészítésével már teljes lenne a kép!

A gyógyszer megnevezése: **KEPLAT 20 mg gyógyszeres tapasz**

hatóanyag(ok) megnevezése: ketoprofén

gyógyszerforma és tartalom: 7 db gyógyszeres tapasz

lejárati idő: 2014. 03.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-10271/01

Braille-írással feltüntetett információk: KEPLAT 20 MG GYÓGYSZERES TAPASZ

2.9. A Laevolac székletlazító szirup címkeszövegén a gyógyszer neve mellett már a hatóanyag megnevezése is olvasható, illetve tapintható pontírással is:

A gyógyszer megnevezése: **Laevolac**

hatóanyag(ok) megnevezése: Laktulóz

gyógyszerforma és tartalom: szirup 670 mg/ml

lejárati idő: 2013. 03.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-1960/2/

**Braille-írással feltüntetett információk:
LAEVOLAC-LAKTULÓZ**

2.10. Végül a 150 mg-os Mydeton filmtabletta dobozán feltüntetett információkat olvashatjuk az alábbiakban. A Braille-írással szöveg fontos tudnivalókat tartalmaz: pontírással is feltüntették a gyógyszer nevét, hatáserősségét és a gyógyszer formáját is:

A gyógyszer megnevezése: **MYDETON 150 mg filmtabletta**

hatóanyag(ok) megnevezése: tolperizon-hidroklorid

gyógyszerforma és tartalom: 30 filmtabletta

lejárati idő: 2014. 09.

/a forgalomba-hozatali engedély száma(i): OGYI-T-3282/03.

**Braille-írással feltüntetett információk: MYDETON 150 MG
FILMTABLETTA**

A dolgozatomban elején megfogalmazott hipotézis – miszerint a nem látók számára készült pontírással címkeszövegek legalább annyi információt tartalmaznak, mint a síkírással feliratok – sajnos nem igazolódott.

3. Összefoglalás

Gyógyszerészeti kísérőiratok – ezen belül címkeszövegek – bemutatásával és tartalmi elemzésével igyekeztem bemutatni, hogy a nem látóknak készült pontírással szövegek gyakran jóval kevesebb információt tartalmaznak, mint a látóknak szóló síkírással feliratok. Ezek az információk a gyógyszer nevére, hatáserősségére, a gyógyszer-formára és a tartalomra, valamint a lejárati időre vonatkoznak. Az 58 címkeszöveg elemzése során (amelyből tanulmányomban 10-et mutattam be) világossá vált, hogy a nem látóknak készült pontírással címkeszövegek – a fent felsorolt kritériumok figyelembe vételével – jóval kevesebb információt tartalmaznak mint amennyire a nem látóknak

szükségük lenne a biztos tájékozódás érdekében. Magyarázható ez a pontírás helyigényes voltával, de nem ad felmentést az alól, hogy az érintett réteg hozzájuthasson a szükséges információkhoz. Ez természetesen költségigényes, de módjai ismertek: eltérő – nagyobb formátumú – kiszerelés a nem látóknak, külön információs lap a számukra, hanganyag az interneten stb. Fontosnak tartom, hogy a nem látók – amikor szükséges – önállóan is tudjanak tájékozódni ezekről a fontos információkról. Ennek módjaira is tettem javaslatot.

4. Kitekintés

Jelentős különbségek fedezhetők fel a különböző országok Braille-írásában – tehát a Braille-elem méretében és a betűtípusban –, ezért a szakirodalomban már korábban megfogalmazódott a Braille-karakter standardizációja. Érdeemes lenne nyomon követni ezt a folyamatot, ezáltal megismerve a különböző országok Braille-írását és az ezekben megtalálható hasonlóságokat és különbségeket.

Irodalom

- Brencsán János (1993): *Orvosi szótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Jacques Mehler–Emmanuel Dupoux–Gervain Judit (2008): *Ember születik*. Gondolat, Budapest.
- Simigné Fenyő Sarolta (2003): *Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe*. Miskolci Egyetem, Miskolc.

Dokumentum

29/2002. (V.17.) OM rendelet a fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről

Internetes hivatkozások

- www.gyogyszervonal.hu (letöltve: 2012. 11. 27.)
- www.ogyi.hu (letöltve: 2012. 11. 27.)
- www.wikimedia.org (letöltve: 2012. 11. 27.)

Anyanyelvi tankönyvek mentális hozzáférhetőségének vizsgálata tanulásban akadályozott tanulók esetében

Demeter Gáborné

Pécsi Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

gaborne.demeter@gmail.com

1. Bevezetés, témafelvetés

Az átlagtól eltérő fejlődésmenetet mutató gyermek számára a sajátos, egyénre szabott pedagógiai feltételrendszer az esélyteremtés elengedhetetlen eszköze. A feltételrendszer komplex, több oldalról támaszt nyújtó elemei a következők:

- sajátos nevelési igényű tanulók tantervi irányelvei alapján készített tanterv/tematika;
- differenciált tanóra és rehabilitációs foglalkozások szervezése;
- speciális módszertanra épülő és a tanulók értelmi/nyelvi fejlettségéhez illeszkedő szövegeket tartalmazó tankönyvek alkalmazása;
- egyénre szabott fejlesztési terv alapján történő fejlesztés;
- sérülés-specifikus, az adott sérülésből fakadó hátrányokat kompenzáló-korrigáló eszközök használata;
- adott fogyatékosági területre kiképzett gyógypedagógus szakember.

Amennyiben az iskolai kudarcok leküzdéséhez a gyermek nem jut megfelelő segítséghez, környezetétől rendszeresen negatív visszajelzéseket kap, önértékelési zavara miatt kompenzációs technikákhoz folyamodik. Gyakori a másodlagos magatartászavar, a szorongás, a negatív énkép. Az érzelmi stabilitás megrendülése és az alapvető kultúrtechnikák elsajátításának nehézsége együtt akadályozza az egészséges személyiség kifejlődését. Bezárulnak azok a kapuk, amelyek csak az olvasás, írás és számolás eszköz-szintű tudásával nyithatók ki.

Ha a világot nem értem, nem is akarom megismerni.
Ha nem férek hozzá az információhoz, nem is érdekel.
Ha olyan nyelvi megoldásokat várnak el tőlem a tanulás
folyamán, amelyeknek nem vagyok birtokában, akkor a
nyelv akadállyá válik az életemben, nem pedig
kommunikációs eszközzé.

Ezek a kapuk pedig létfontosságú lehetőségeket vesznek el tőlük az alpműveltség megszerzése, a szocializáció és mindezek által az esély megragadása szempontjából.

2. A vizsgálati koncepció bemutatása

2.1. A vizsgálat céljának megfogalmazása

A vizsgálat a bevezetőben megfogalmazott pedagógiai folyamatok kezdetét célozza: az esélyteremtés eszközei közül kiemelve a tankönyv, a tananyag alkalmazhatóságát a sajátos nevelési igényű tanulók körében. A téma kidolgozásának konkrét célja a közoktatás kezdő szakaszában alkalmazott anyanyelvi tankönyvekben használt tanítási módszerek, feladattípusok mentális hozzáférhetőségének vizsgálata tanulásban akadályozott gyermekek esetében.

2.2. A mintaválasztás szempontjai

A vizsgálati mintát az 1. és a 3–4. osztályos tanulók alkotják. A bevont tanulók száma 32 fő. A mintaválasztás fő elve, hogy az alsóbb évfolyamokon történik az anyanyelvi alapozás, mely hosszútávon meghatározza valamennyi tantárgy (ismeret, tudomány) hozzáférhetőségét.

2.3. A vizsgálat fő kérdése

A magyar anyanyelv tanítását célzó tankönyvek módszerei hozzáférhető mentális objektumokat közvetítenek-e a sérült gyermek számára?

2.4. Az elemzés fókuszpontjai

- A kognitív funkciók vizsgálata a tanulók aktuális állapota alapján;
- a magyar anyanyelv tanításának módszerei az elsajátítás absztrakciós szintje alapján;
- a vizsgált tényezők összevetése, kiemelten az illeszkedés / hozzáférhetőség szempontjából;
- következtetések megfogalmazása a tanulásban akadályozott gyermek reális jövőbeli életperspektíváinak tükrében.

2.5. Illeszkedés a kutatási folyamat egészéhez

Hosszútávon a jelen dolgozat egy eleme annak a vizsgálati folyamatnak, melynek fő produktuma egy több (kognitív nyelvészeti, funkcionális nyelvészeti, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai) szempontból megalapozott módszertani sarokpontokra épülő tananyagfejlesztés az átlagtól eltérő fejlődésmenetű tanulók részére. Vizsgálati eredmények tekintetében, ha a célcsoport kognitív jellemzői és az alkalmazott módszertan összevetésével kirajzolódik egy sajátos szükségletekre adaptált szemponttár, mely irányt mutat a tananyagfejlesztéshez az anyanyelvi akadálymentesítés folyamatában.

2.6. Az anyaggyűjtés módja

2.6.1. A tanulásban akadályozott gyermekekről gyűjtött adatok forrásai:

- oktatási statisztika (OSA¹);
- szakértői határozatok, jegyzőkönyvek, egyéni fejlesztési tervek.

2.6.2. A tankönyvekről gyűjtött adatok forrásai:

- az 1. és a 3–4. évfolyamon alkalmazott magyar anyanyelvi tankönyvek;
- kapcsolódó módszer: dokumentumelemzés – a szófajok előfordulási gyakorisága és a feladatadás elvonatkoztatási szintje alapján.

¹Országos Statisztikai Adatbázis

3. Feltételezés

A tankönyvekben alkalmazott módszerek, feladattípusok nem minden tanulásban akadályozott gyermek számára biztosítanak hozzáférést anyanyelvünk jelrendszerének megismeréséhez.

4. Kiemelések az elméleti előzményekből

4.1. A tanulási akadályozottság (enyhe fokú értelmi fogyatékos) fogalma

Az értelmi fogyatékos a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeképpen alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától az első élet évektől kezdve számottevően elmarad, s amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott (Lányiné 1996).

4.2. A tanulásban akadályozottak közös jellemzői a megismerő funkciók fejlődése szempontjából – Az információ felvételének és feldolgozásának sajátos vonásai

A képességfejlesztésben hangsúlyosan jelen kell lennie a közvetlen érzéki tapasztalatoknak, a tárgyi cselekvéses megismerésnek, a céltudatosan kiválasztott tevékenységi formáknak. A tanítás-tanulás folyamatában fokozatosan kerül előtérbe a verbális szint, de a tanulók fejlettségének megfelelően, differenciált módon jelen van a manipulációs és a képi szint is, elősegítve az információk felvételének és feldolgozásának folyamatát.

A tanuló fejlesztésének hosszú folyamatában az aktuális igényeknek megfelelően kell módosulniuk az ismeretek tartalmának és mélységének, a tevékenységformáknak, az alkalmazott módszereknek, valamint a pedagógiai folyamat korrekciós, kompenzáló jellegének – kiemelten az alkalmazott tankönyveket, taneszközöket és segédleteket illetően (OM 2005).

4.3. Kapcsolódó kutatási tapasztalatok

A tanulók szókészletében a főnevek és az igék a dominánsak, nagymértékben fordulnak elő a konkrétumokat jelölő szavak, a finomabb viszonyfogalmak, ugyanakkor az absztrakt jelölésre vonatkozó szavak száma viszont alacsony. Mondataik jobbra tő- vagy egyszerű bővített mondatok, az alárendelt mondatok gyakorlatilag hiányoznak a közléseikből (Illyés 1967).

Beszédükben kevésbé találhatók összefüggésekre irányuló elemek, mondataik mögül hiányzik az időbeli, oksági vagy

hasonló rendező elv. Az összefüggő beszédben sztereotípiák fordulnak elő. Reprodukációs beszédük gyakran pontatlan, mivel nem ismerik fel a reprodukálendő szöveg lényeges adatait, kulcsszavait, tételmondatait, azaz a logikai struktúráját (Gaál – Hámor – Papp 2000).

5. A vizsgálat eredményeinek összegzése

5.1. Az első osztályra vonatkozó eredmények

<i>Első osztályos tanulók diagnózisának elemzése</i>	<i>Kapcsolódó megállapítások</i>
Az anamnézisben, a perinatális időszakban organikus sérülés jelei	6 fő (50%) esetében
Intelligencia érték megoszlása, besorolása	7 főnél 60 és 70 közötti (felső határeset, közelít a normál populációhoz) (58,3%) 3 főnél 50 és 59 közötti (alsó határeset jellegű enyhe fokú értelmi fogyatékoság, közelít az értelmi akadályozottsághoz) (25%) 2 főnél nem mérhető (16,7%)
<i>Kognitív képességterületre vonatkozó gyengesség megállapítása</i>	<i>10 fő (83,3%) esetében:</i> Fogalmi gondolkodás 4 Általánosítás, absztrakció 2 Rigid, letapadó gondolkodás 2 Összefüggések meglátása, következtetés 2 Sztereotip megnyilvánulások, nem értékelhető 1 Mentális művelet végzésére nem képes 1
<i>Beszédállapot területén mutatkozó gyengesség megállapítása</i>	<i>11 fő (91,6%) esetében:</i> Szűk szókincs: 8 fő (66,6%) esetében Összefüggő beszédre képes: 2 fő (16,7%)

1. táblázat: Tanulói adatok összegzése (1. osztály)

<i>Tankönyv 1.</i>	<i>Tankönyv 2.</i>
Főnevek előfordulási gyakorisága: 47%	Főnevek előfordulási gyakorisága: 21%
Igék előfordulási gyakorisága: 23%	Igék előfordulási gyakorisága: 11%
Mellékevek előfordulási gyakorisága: 7%	Mellékevek előfordulási gyakorisága: 3%
Igenevek előfordulási gyakorisága: 7%	Igenevek előfordulási gyakorisága: 10%
Határozószók előfordulási gyakorisága: 7%	Határozószók előfordulási gyakorisága: 22%
Névmások előfordulási gyakorisága: 3%	Névmások előfordulási gyakorisága: 23%

2. táblázat: A tankönyvi elemzések eredménye (1. osztály)

Megállapítások:

A két tankönyv közül a szófajokkal való tudatos és fokozatos bánásmód egyértelműen az első tankönyv javára írható, a tanulási akadályozottság miatt alacsonyabb absztrakciós feltételekhez kötődő szófajok (ige, főnév) előfordulását tekintve.

A második tankönyvben esetlegesnek tűnik a szófajok kiválasztása, a tanulók számára elvontabb gondolkodási és nyelvi szintet feltételező esetek gyakoriak (névmás, határozószó), összesített arányuk domináns a teljes elemszámot tekintve.

Mindkét tankönyv esetén feltűnő a melléknevek használatának csekély mértéke (mindkét tankönyvnél kevesebb mint 10%), pedig a tanulásban akadályozott gyermekek számára hozzáférhetővé tehető, alacsony absztrakciós szintet feltételező szemléltetéssel összekapcsolt helyzetben.

5.2. A 3–4. osztályra vonatkozó eredmények

A tanulók közül 4 fő (20%) értelmi szintje nem mérhető verbális intelligencia teszttel: nyelvi fejlettségük, idegrendszeri érettségük nem alkalmas verbális jellegű feladatok végzésére.
1 fő (5%) alsó határeset jellegű értelmi sérülést mutat, mentális művelet végzésére nem képes.
15 fő (75%) tartozik a klasszikus értelemben enyhe fokú értelmi sérültek kategóriájába, ezen belül: <ul style="list-style-type: none">▪ jellemző a rigid, letapadó, rugalmatlan gondolkodás,▪ akadályozott a – konkrét tapasztalati úttól elszakadó – fogalmi gondolkodás,▪ gyenge szintű az összefüggések átlátásának képessége, a következtetés és az elvonatkoztatás képessége.
<i>Összesítve:</i> <i>18 tanuló (90%) esetében a kognitív funkciók aktuális szintje fejletlen, gyenge vagy nem mérhető,</i> <i>2 fő (10%) szakértői jellemzésében jelenik meg pozitív irányú minősítés.</i>

3. táblázat: Tanulói adatok összegzése (3–4. osztály)

<i>Alkalmazott feladatok típusa</i>	<i>Absztrakciós szint</i>	<i>Előfordulási gyakoriság</i>
– Mondd ki!	reprodukció	11%
– Fülelj!	felismerés	5,6%
– Vizsgáld meg!	alkalmazás (megfigyelés, elemzés, következtetés)	20,7%
– Írd le a megoldást!	alkalmazás (emlékezetből előhívás vagy alkotás)	47,1%
– Kösd össze!	felismerés	11%
– Ellenőrizd a munkádat!	alkalmazás (megfigyelés, összehasonlítás)	4,6%

4. táblázat: A tankönyvi elemzések eredménye (3–4. osztály)

Megállapítások:

Rendkívül nagy arányban szerepelnek alkalmazás szintű feladatok a két tankönyvben, összességében megközelítik a feladatok háromnegyedét (72,4%), egyértelműen dominálnak.

A két legnagyobb arányban megjelenő feladattípus (Vizsgáld meg! – több, mint a feladatok ötöde; Írd le a megoldást! – közelít a feladatok feléhez) az összes előfordulásból a legmagasabb szintű elvonatkoztatást kívánja meg a tanulóktól: megjelenik benne az információ megfigyelése, annak elemzése és a következtetés levonása is.

A két alacsonyabb szintű elsajátítási út választása (felismerés, reprodukció) az esetek kevesebb mint egyharmadát érintik.

6. Visszacsatolás a vizsgálat eredeti feltételezéséhez

Az alábbi megállapításokat kifejezetten csak – *az adott mintára érvényes* – szűk vizsgálati szegmensben tartom kimondhatónak:

- a tankönyvi szövegek egy része nem minden tanulásban akadályozott gyermek számára hozzáférhető – az alkalmazott szófajok, az elsajátításhoz szükséges absztrakciós szint és a sajátos kognitív képességprofil illeszkedésének hiánya miatt;
- az elsajátítás vizsgált szintje nem szükséges a tanulásban akadályozott ember reális szocializációjához: életüket a

szituatív, kommunikációs helyzethez kötött nyelvi alkalmazások hatják át, melyben a funkcionalitás hatványozottan dominál (befolyásolva el- és befogadásuk mértékét);

- módszertani reflexiók fogalmazhatók meg a vizsgálat során szerzett tapasztalatok alapján, melyek már kitekintenek a funkcionális nyelvészeti megközelítés tágabb szférái felé, elsősorban anyanyelv-pedagógiai szempontból, belehelyezve a felismeréseket egy szélesebb kontextusba, mely a módszereken kívül magába foglalja a tanítás menetét, az osztálytermi folyamatok megtervezését, a kommunikációs helyzetek átgondolását is (Bárdos 2005).

7. További kutatási irányok felé

A tanulásban akadályozott tanulók számára készült tankönyvek szerzőinek rendkívül nehéz dolguk van: egyrészt a tartalmi szabályozottság, másrészt a célcsoport mentális állapotának fokozatos romlása, az egyre sérültebb gyermekek megjelenése miatt. A tendencia egyértelműen és szükségszerűen módosítja a tankönyv- és tananyagfejlesztés irányát, mélységét és módszereit egyaránt.

A bemutatott vizsgálat és a kapcsolódó kitekintés elsősorban azt a célt hivatott szolgálni, hogy ráirányítsam a figyelmet a tankönyv- és tananyagfejlesztésben részt vállaló szakemberek felelősségére. Lehet egy véletlenül kiválasztott nyelvi minta, lehet egy bonyolult összefüggést ábrázoló szöveg: a gyengébb képességekkel rendelkező gyermek számára mindez áthatolhatatlan falat képvisel. A hozzáférhetetlenség fala elzárja őt előbb a világtól, majd a közösségtől, s végül a céloktól is. Amennyiben a felelős tananyagfejlesztés a tanulók megismerésére épülő módszertannal építkezik, akkor a fal helyén sikerül minden felnövekvő ember számára ablakot nyitni. A megnyíló ablak pedig nem csak a sérült tanulók anyanyelvi fejlesztésében képvisel mérföldkövet.

Irodalom

- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gaál Éva – Hámor Jánosné – dr. Papp Gabriella (2000): *Anyanyelv és irodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Illyés Sándor (1967): *Tanulmányok az értelmi fogyatékosok nevelés- és oktatáslélektanából*. Tankönyvkiadó, Budapest. (Főiskolai jegyzet.)
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1996): *Értelmi fogyatékosok pszichológiája I*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- OM (2005): *Tanulásban akadályozottak tanításának tantervi irányelvei*. 2/2005.(III.1) OM rendelet, Budapest.

INNET: a nyelvi veszélyeztetettség, nyelvi kisebbség, nyelvi diverzitás fogalmak bevezetése a magyar közoktatásba

Duray Zsuzsa

MTA Nyelvtudományi Intézet
duray.zsuzsa@nytud.mta.hu

Oszkó Beatrix

MTA Nyelvtudományi Intézet
oszko.beatrix@nytud.mta.hu

Sipos Mária

MTA Nyelvtudományi Intézet
sipos.maria@nytud.mta.hu

Szeverényi Sándor

MTA Nyelvtudományi Intézet és
Szegedi Tudományegyetem
Finnugor Tanszék
szeverenyi.sandor@nytud.mta.hu

Várnai Zsuzsa

MTA Nyelvtudományi Intézet
varnai.zsuzsa@nytud.mta.hu

Az alábbiakban egy olyan projektet mutatunk be, amelynek keretében a nyelvi kisebbség, a nyelvi veszélyeztetettség és a nyelvi diverzitás fogalmak középiskolai tanításához készülnek tananyagok (az INNET-projekt 2011–2014¹). Részletesen kitérünk arra, hogy a gyakorlatban milyen feladatot jelentett a külföldi partnerek által előkészített tartalmaknak a magyar adottságokhoz történő igazítása.

Az uniós projekt céljai között szerepel a veszélyeztetett nyelvek archívumainak népszerűsítése és elterjesztése, ezek között kapcsolat teremtése. A részletekről a projekt honlapján lehet tájékozódni: <http://www.innet-project.eu/>

A konzorcium tagjai a következők: Hollandia (Max Planck Institute); Lengyelország (Adam Miczkiewicz University); Németország (Universität zu Köln); Magyarország (MTA Nyelvtudományi Intézet, projektvezetők: Bakró-Nagy Marianne – Finnugor és Nyelvtörténeti Osztály, Váradi Tamás – Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Osztály).

¹ INNET - Innovative Networking in Infrastructure for Endangered Languages Call, FP7 - INFRASTRUCTURES-2011-1

A projekt keretében öt modulban végezzük a feladatokat, melyekből az alábbiakban csak azt a részt mutatjuk be, amely a konferencia tematikájához szorosabban kapcsolódik.

1. Feladatok, célok

A magyar partner feladatai között szerepel a lengyel partner által készített tananyagcsomag adaptálása, továbbá lehetőség szerint egy magyarországi veszélyeztetett nyelvi al-archívum létrehozása.

Ahogy már említettük, a célközönség elsősorban a magyarországi középiskolák tanárai és diákjai. A projekt keretén belül létrehozott honlapon olyan ismereteket és tananyagokat teszünk elérhetővé, amelyek a nyelvi sokszínűség gondolatának népszerűsítésével segítik elő a veszélyeztetett és kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos pozitív attitűdök formálását. A honlapon többek között olyan tananyagok, óravázlatok és feladatgyűjtemény lesznek elérhetőek és letölthetőek az érdeklődők számára, amelyek a világ veszélyeztetett nyelveivel, ezen belül a kihaltfélben lévő kis finnugor nyelvekkel, valamint a magyarországi kisebbségi nyelvek némelyikével foglalkoznának.

Az előkészítő lépések keretében megtörtént az iskolákkal, tanárokkal való kapcsolatfelvétel, amely előzetes kérdőíves felmérés formájában tárta fel a diákok ismereteit a többnyelvűségről és a nyelvek veszélyeztetettségéről. 2013 tavaszán indult el a munkacsomagon dolgozó külföldi és hazai kutatók, valamint a középiskolai tanárok intenzív együttműködésével a tananyagfejlesztés, amelyet a 2013 őszi induló iskolai tesztelés után a kész tananyagok honlapra feltöltése követ majd.

2. Adaptálás

A <http://languagesindanger.eu/> címen jelenleg angolul és lengyelül elérhető anyagok tartalmazzák veszélyeztetett nyelvek bemutatását, hozzájuk kapcsolódó hang- és képanyagokat, kisebb kvíz feladatokat, egy interaktív térképet, valamint tananyagokat, ezen belül óravázlatokat. Ezek mellett kiemelendő az az enciklopédikus egység, a későbbiekben az oktatásban háttér-, illetve kiegészítő anyagként használható Tudástár, amelyet a Nyelvtudományi Intézet munkatársai adaptálnak, azaz a magyar oktatási rendszer adottságaihoz igazítanak mind tartalmi szempontból, mind a Nemzeti Alaptantervből (NAT 2012) és a Kerettantervből (2013) kiindulva, a tantárgyi sajátosságokat

figyelembe véve. Megvilágítva egy példával: a lengyel fél által írt tananyagban a lengyel szempontból releváns kisebbségek kerülnek elő, így a wilamowiczei, amelyről természetesen nem érdektelen megtudni, hogy egy olyan nyugati germán nyelvről van szó, amely a felnémet közeli rokona, és hogy ezt az erősen veszélyeztetett nyelvet alig száz fős közösség beszéli ma Lengyelországban. A nagyvilágban található, változatos nyelvi sajátságokat felmutató és különböző mértékben veszélyeztetett nyelveket beszélő közösségek mellett ugyanakkor megjelennek a magyar középiskolásoknak szánt tananyagban a magyarországi kisebbségek, a határon túli magyar közösségek, valamint az oroszországi nyelvrokon népek is.

Tananyagaink elsődleges célja az ismeretek bővítése. A tartalomszolgáltatás mellett azonban fontos szerepet kap a különböző kompetenciák fejlesztése, a diákok nyelvi horizontjának szélesítése, valamint attitűdjük formálása is.

3. Az INNET projekt helye a magyar közoktatásban

Noha első hallásra problematikusnak tűnhet az olyan tartalom megjelenése, amely eddig a tananyagban vagy nem szerepelt, vagy csak kevés figyelmet kapott, valójában mégsem okoz gondot a magyar közoktatási struktúrába való beillesztése.

Az oktatást szabályozó legújabb dokumentumok (NAT 2012, Kerettanterv 2013) – ahogyan előzményeik is – különös hangsúlyt fektetnek a kompetenciafejlesztésre. A különböző kompetenciaterületeken megjelenő ismeretek, készségek, és ezek háttérében a meghatározó képességek és attitűdök számos tanulási helyzetben és összefüggésben fejleszthetők. Az egyes kompetenciák támogatják egymást és a különböző képességek kibontakoztatását akár egyszerre több műveltségterületen is, úgymint a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, az együttműködés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia, hogy csak azokat említsük, amelyek szorosabban kapcsolódnak projektünk célkitűzéseéhez.

Az **anyanyelvi kommunikáció** mint kulcskompetencia (ti. *„a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és*

*írásban*²) fejlesztéséhez kiváló alapot szolgáltatnak a nyelvi kisebbségekről, veszélyeztetett nyelvekről stb. szóló szövegek is, amelyek több szempontból vizsgálható, különbözőképpen megítélhető helyzeteket, problémákat mutatnak be. Ezen túlmenően e témák kapcsán (is) számos szövegfajta megalkotása gyakoroltatható. Hasonlóan kedvező a helyzet a **szociális és állampolgári kompetenciák** esetében, ahol a cél a „*pozitív attitűd: a társas viszonyokra érzékeny, tudatos, érdeklődő és önkritikus magatartás*”, valamint a „*személyek és kultúrák közötti párbeszédre nyitott szociális és állampolgári kompetenciák, közösségi beilleszkedés*” fejlesztése. Projektünk támogatja azt a törekvést is, hogy az egyén „*hatékony és építő módon vegyen részt az egyre sokszínűbb társadalmi életben, továbbá képes legyen a konfliktusok megoldására; közügyekben hatékony együttműködést fejtsen ki, érdeklődjön a helyi és a tágabb közösségeket érintő problémák iránt, valamint a megoldásuk során tanúsítson szolidaritást*”. További célként fogalmazódik meg „*az európai sokféleség és a kulturális azonosságtudat fontosságának tudatosítása; az egyenlőség, a demokrácia, a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartása; az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődés; a személyes előítéletek leküzdése és a kompromisszumra való törekvés*”. Mindemellett más kulcskompetenciák fejlesztésére is lehetőséget adnak a tananyagok, úgymint a **természettudományos** és az **idegennyelvi kompetencia**. Kiemelt szerephez jut a **digitális kompetencia** – ezen belül „*a számítógépes alkalmazások – szövegszerkesztés, táblázatok, adatbázisok, adat- és információtárolás és -kezelés, az internet által kínált lehetőségek ismerete; az információ hitelessége és megbízhatósága körüli problémák felismerése, valamint kiszűrése; az internet alapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő keresés, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén*” – mivel a projekt az IKT eszközök széles körű használatára épül.

4. Tananyagok

Az INNET tananyagokban a tantárgyak összetétele és súlya némiképp eltért attól, amit a magyar közoktatás, illetve a

² A kiemelt részek a Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

tanárképzés hagyományai sugallnának. A projekt mintaanyagában a következő tantárgyakhoz készültek segédanyagok: angol mint idegen nyelv, földrajz, társadalomismeret, kulturális tanulmányok (English as a foreign language, Geography, Social studies, Cultural studies). Magyar tananyagok az alábbi tantárgyakhoz, illetve témákhoz készültek: angol mint idegen nyelv, földrajz, társadalomismeret (pl. etika, állampolgári ismeretek, történelem stb.), kulturális tanulmányok (irodalom, ének, hon- és népismeret stb.). A magyar tananyag kidolgozása folyamán fontossá vált az a gondolat, hogy a nyelvi sokszínűség, kisebbségi helyzet, nyelvi veszélyeztetettség tematikája legkönnyebben a magyar nyelv tantárgy oktatásába illeszthető bele. Így a tantárgyak sora ezzel kibővült az eredetihez képest. Az adaptálás előkészítésekor minden egyes tárgy esetében megkerestük az alaptantervben és a kerettantervben az adott témakörök esetleges helyét, s igyekeztünk szervesen beilleszteni azokat.

5. A honlap (<http://languagesindanger.eu>)

A tananyagok oldala mindenféleképpen hiánypótlónak és kuriózumnak tekinthető. Talán ez az egyetlen oktatási céllal készült, teljességre törekvő honlap annak ellenére, hogy angol és más idegen nyelven számos ilyen témájú honlap található ebben a témakörben, így például:

An interactive e-learning module on endangered languages:

[http://www.endangeredlanguages.nl/;](http://www.endangeredlanguages.nl/)

Language Diversity in the World:

[www.research.leiden.edu/;](http://www.research.leiden.edu/)

The Hans Rausing Endangered Languages Project:

[http://www.hrelp.org/Endangered Languages;](http://www.hrelp.org/Endangered_Languages;)

A project by the Alliance for Linguistic Diversity:

[http://www.endangeredlanguages.com/.](http://www.endangeredlanguages.com/)

**LANGUAGES
IN DANGER**

EN | PL

home interactive map book of knowledge
teaching materials what can you do about

Search

Teaching Materials

Home > Teaching Materials

The present pack of lesson outlines and other teaching materials is intended for use in Polish high schools where teachers wish to introduce some notions about endangered languages into their lessons. The outlines for the following classes are offered:

- English as a foreign language
- Geography
- Social Studies
- Cultural Studies



■ WHY ENDANGERED LANGUAGES?

Language endangerment or language death has only really come to the attention of the general public in the last ten years or so. Before this time, the study of languages which were said to be 'dying' was largely confined to academic publications and to the work of activists who aimed to preserve or revitalize the endangered languages in their own communities. Nowadays, however, it is possible to find on a regular basis articles in newspapers and magazines about languages which are being revived around the world.

A jelenleg két nyelven (angol, lengyel) elérhető oldal három nagy részből áll:

Tudástár (Book of Knowledge)

A Tudástár tulajdonképpen egy tíz fejezetből álló könyv, mely egyelőre angol nyelven olvasható. Összefoglalja az általában a nyelvről, a különböző nyelvi szintekről, a nyelvi sokféleségről, a veszélyeztetett nyelvekről a tudományban az elmúlt időkben felbukkant legfontosabb nézeteket. Ennek az anyagnak a magyar nyelvre történő adaptálása (fordítása, ill. átdolgozása) folyamatban van.

Interaktív térkép (Interactive Map)

Egy világtérképen megjelenítjük mindazokat a nyelveket, amelyek a tananyagokban, vagy a honlap más részeiben szerepelnek. Rájuk kattintva további információkhoz juthatunk az adott nyelvről, beszélőiről, valamint találhatunk itt a bemutatott nyelvhez kapcsolódó feladatokat, fényképeket, videókat is.

Tananyagok (Teaching Materials)

Ebben a részben találhatóak azok az anyagok, amelyeket a következő pontban részletesen bemutatunk.

6. Tantárgyak

Angol mint idegen nyelv

A NAT többek között előírja az idegennyelv- és anyanyelv-oktatásban a hasznossági elv szem előtt tartása mellett a szövegkompetencia, az identitás és az interkulturális kompetencia fejlesztését – a különbségek, hasonlóságok

felismerésével és az azokra való érzékenyítéssel. Továbbá rendelkezik arról is, hogy a nyelvtanulót képessé kell tenni arra, hogy gondolatait, érzéseit, véleményeit szóban és írásban is ki tudja fejezni. A Közös Európai Referenciakeret (KER; Council of Europe, 2001) a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározása mellett rámutat a többnyelvűség fontosságára és arra, hogy a nyelvtudás több nyelv és nyelvváltozat ismeretét, az azokon való kommunikáció képességét jelenti. Emellett mindkét dokumentum hangsúlyozza az információs és a kommunikációs technológiák (IKT) használatát az autentikus célnyelvi modellek keresésére és felhasználására, hiszen ily módon növelhető a nyelvtanulás sikeressége.

A honlapot szerkesztő projektpartnerekkel együtt ezen célkitűzéseket szem előtt tartva állítottuk össze az angol nyelvórákra szánt oktatási anyagokat elsősorban B2 szintű (KER 2001) nyelvtudással rendelkező 10–12. évfolyamokon tanuló diákok számára. A lengyel partnerek tananyagai az angolszász országok többnyelvűségére, az ezekben az országokban fellelhető veszélyeztetett nyelvekre és az angolra mint világnyelvre összpontosítanak. A bőséges és változatos tananyagok egy-egy írott vagy hallott szöveget kibontva fejlesztik a négy alapkészséget, azaz az olvasás, az írás, a beszéd és a hallás utáni értés készségeit. A szerzők az anyagokat kétféle keretbe foglalják. Az egyik a tankönyvek kötöttebb elrendezését követve egy-egy szöveghez egymás után megoldható, pontos instrukciókkal ellátott feladatok sorát tartalmazza, amelyet a tanárok segítésére háttérinformációkat tartalmazó szövegcsomag és megoldási kulcs tesz teljessé. A tananyag prezentálásának másik módja a szabadon felhasználható feladatokat tartalmazó tematikus csomag, amelynek az a célja, hogy a tanár saját óratervébe önállóan illeszthessen be a veszélyeztetett nyelvekről szóló egy-egy feladatot, feladattípust. A magyarországi nyelvtanárokkal konzultálva³ az általunk fejlesztendő tananyag is hasonló módon egy kötöttebb és egy szabadabb formában jelenik majd meg a felületen. Amiben a magyar anyag eltér és egyben ki is egészíti a lengyel partnerek által kidolgozottat, az az angolórákon feldolgozandó szövegek tematikája. Elsősorban a Kárpát-medencében élő kisebbségek és a kis finnugor közösségek

³ Budapesti INNET-műhely, 2013. június 20. és 27. az MTA Nyelvtudományi Intézetében.

nyelvi helyzetét, nyelvi és kulturális sajátosságait, a nyelv megőrzésére irányuló revitalizációs törekvéseket tartjuk fontosnak bemutatni azzal a céllal, hogy a diákok a négy nyelvi alapkészség fejlesztésével olyan aktív olvasókká és hallgatókká váljanak, akik a szöveget megértve az oktatási anyagban felmerülő témákról (nyelvi diverzitás, kisebbségi nyelvek) folyó társalgásban képesek az önálló véleményformálásra és -alkotásra.

Az első elkészült anyag a Kárpát-medencében élő roma közösségek nyelvét és kultúráját mutatja be egyéni és csoportmunkában feldolgozandó, egymásra épülő feladatokon keresztül. Az óra témáját két kép vezeti be, amelyek önálló szövegalkotásra ösztönzik a diákokat. A képek a roma kultúra egyes elemeit bemutatva irányítják a diák figyelmét a roma közösségek hagyományos tevékenységeire, ami jól illeszkedik az angol nyelvórák foglalkozásokat tárgyaló témaköréhez. A foglalkozások jelen esetben egy-egy roma közösséghez köthetők, így itt kerülnek bemutatásra a Kárpát-medencében élő roma közösségek elnevezései, lélekszáma és helyzete. Ez az elsősorban szókinccset fejlesztő feladat hangolja rá a diákokat a következő, a roma zenéről és nyelvről szóló szövegértési feladatra. A diáknak a szövegből csak bizonyos információkra van szüksége, amelyek megértését a szöveg után található igaz/hamis állításokat tartalmazó feladattal ellenőrizhetjük. Ezt követi egy a szóbeli készségek fejlesztését célzó feladat, amely az érvelést, az önálló véleményalkotást és a vitakészséget fejleszti. A diákok kisebb csoportokba rendeződve gondolkodnak el a roma közösségek mai helyzetéről, tanulmányozzák a véleményalkotáshoz rendelkezésükre bocsátott nyelvi paneleket és a témához tartozó szókinccset, amelyet aztán előszóban az óra további részében alkalmaznak. A tananyagot záró feladat a hallás utáni értés fejlesztésére irányul. Egy filmrészlet a romani nyelvet Szlovákiában még beszélő roma zenészek identitását mutatja be. A diákok záró és egyben otthoni feladata egy rövid összefoglalást írni arról, hogy hogyan látják a közösség mai helyzetét.

Földrajz

A külföldi partnerek tananyagaiban olyan területeken, tantárgyakon belül is megjelenik a nyelvi veszélyeztetettség, nyelvi diverzitás stb. kérdésköre, amelyeken a magyar tananyagokban hagyományosan nem esik szó. Ez azt jelenti, hogy

nem egyszerű egy-egy ilyen tárgyhoz kapcsolódó óraterv keretében a közvetlen kapcsolatot megteremteni a bevezetendő fogalmak között. Ilyen tantárgy a földrajz. Ha lehetséges kapcsolódási pontokat keresünk a NAT-ban, akkor a következőt látjuk: Ember és természet; Földünk – környezetünk; Ember és társadalom.

A kerettantervek viszont csak természettudományos tárgyakat említenek mint földrajzhoz kapcsolódókat. Az anyagokat úgy állítjuk össze, hogy tanításukhoz a tanár ne kényszerüljön külön kutatómunkára. Ez azért is lényeges és talán a legfontosabb kérdés, mert a kapcsolat a földrajzi tényezők és a nyelvi sokszínűség között nagyon összetett és a legtöbb esetben áttételes, azaz sok-sok olyan információ ismeretét is megkívánja a diáktól/tanártól, amely nem feltétlenül kapcsolódik közvetlenül a földrajzhoz.

Az alapvető probléma tehát az, hogy a kerettanterv nem ad elegendő lehetőséget arra, hogy a projekthez kapcsolódó témákban teljes óratervek valósuljanak meg. Mit tehetünk ebben az esetben? 1. Meg kell találnunk a lehetséges kapcsolódási pontokat. 2. Anyagokat szolgáltatni megfelelő mértékben kidolgozott válaszokkal, magyarázatokkal, szakirodalmi utalásokkal. 3. Komplex feladatok kidolgozni (csoportmunka, projektfeladat).

Munkánk során olyan komplex tematikus terveket dolgozunk ki, amelyekben a természetföldrajz, a gazdaság- és társadalomföldrajz is meg tud jelenni (ez utóbbi kettő esetében az anyagnak akár a történelem órákon való hasznosítása is elképzelhető). A tananyag adaptálása során arra is próbálunk figyelni, hogy a feladatokban megjelenjenek a finnugor, szamojéd nyelvek beszélőközösségei, a magyarhoz valamint a Kárpát-medence kisebbségi nyelveihez kapcsolható jelenségek. Ugyanakkor azt is be kell látni, hogy nem egyszerű olyan példákat találni, ahol egyértelmű közvetlen kapcsolat van az adott nyelv és a földrajzi viszonyok között.

További fontos szempont, hogy olyan témákat is érintsünk, amelyekről ma a közbeszédben is sokat hallani, ezzel a diákok érdeklődésére is nagyobb eséllyel tarthatunk számot. Ilyen például a globális felmelegedés, az emögött álló iparosítás, bányászati tevékenység.

Minden anyag négy részből áll:

1. A kérdéskör, probléma ismertetése.
2. Kérdések, feladatok.
3. Lehetséges válaszok, tanári instrukciók, egyéb magyarázatok.
4. További ösvények, linkek, szakirodalom.

Konkrét példánkban arra kívánunk rámutatni, hogy a természetföldrajzi viszonyok közvetlenül is befolyásolhatják egy-egy nyelv nyelvjárási tagoltságát.

Társadalomtudományi ismeretek

Ha a lengyel partner által *Social studies* címmel elkészített tananyagok helyét keressük a magyar középiskolai oktatásban, elsősorban az etika, esetleg az állampolgári ismeretek, illetve a történelem órák jönnek számításba. A NAT Erkölcstan, etika tantárgyról szóló részében (9–12. évfolyam) a kisebbségi nyelvi jogok témája a 4. fejezetben találja meg a helyét: *A kapcsolatok világa*. Ezen belül a következő altémák szerepelnek:

- 4.1. Én és Te. Szeretet, barátság, szerelem, szexualitás. Szülők és gyermekek.
- 4.2. Én és Mi. Egyén és közösség. Állampolgárság és nemzeti érzés. A szabadság rendje: jogok és kötelességek. Magánérdek és közjó. Részvétel a közéletben. A közélet tisztasága. A szólásszabadság és a nyilvános beszéd felelőssége az információs társadalomban.
- 4.3. Mi és Ők. Többség és kisebbség. Szolidaritás, kölcsönös segítség. A társadalmi igazságosság kérdése.

A nyelvi jogokról szóló tananyagnak – túl azon a küldetésén, hogy különféle információkkal általában véve is felkeltse az érdeklődést a magyarországi nyelvi kisebbségek helyzete iránt – kettős szerepe van: egyrészt közvetítsen enciklopédikus tudást a magyarországi kisebbségi nyelvekről, a törvényi szabályozásról, másrészt járja körül, illetve a diákokkal fontoltassa meg a többségi nyelvet beszélők felelősségét és lehetőségeit e nyelvek sorsával kapcsolatban.

Mivel Magyarországon számos, törvényben elismert nemzeti és etnikai kisebbség van, és nem az a jellemző, hogy a diákság ismeri ezeket a nyelveket, ezért az előkészítő feladatok között szerepelhet olyan is, amelynek során hangfelvételek

alapján megpróbálhatják kitalálni a diákok, melyik nyelvet hallják, stb.

A lengyel partner által elkészített feladatsor némi külföldi példaanyag bemutatása után kitér a lengyelországi kisebbségek nyelvén is kihelyezett helységnevtáblákra: mely területeken, milyen kisebbségek számára készültek ilyenek; milyen törvények teszik lehetővé a kihelyezésüket; milyen törvénysértést jelent a megrongálásuk (a kisebbségi nyelvű felirat lefestése, átfirkálása); stb. Ezt a témát a magyar iskolákban hasonlóképpen lehet tanítani: bevezető feladatot jelenthet a diákok számára az is, hogy egyáltalán milyen nyelvű a felirat, az országnak mely részein található ilyenek. A Magyarországon kihelyezett táblákat ugyancsak összefirkálják esetenként – ez kontrasztba állítható azzal, hogy a határon túli magyarlakta területeken is ismerünk efféle eseteket. Csoportmunkában arra is lehet tenni egy kísérletet, hogy az osztály megtapasztalja, vajon egyformán vélekedünk-e a magyarok által és a magyarok kárára elkövetett táblarongálásokról. A gyakorló pedagógusokkal folytatott konzultációk nyomán felmerült, hogy a lengyel tananyag megoldásától eltérően a törvényi szabályozást – amely változhat a tananyagban a honlapon történő közlését követően – diákok számára kiadható internetes kutatásként megoldható feladattá alakítsuk, így biztosítva azt, hogy a törvényi szabályozás esetleges változásával ne avuljon el a feladatsornak ez a része, ami egyszermind a tanítandó tartalmat is meghamisítaná.

Egy másik példa az adaptálásra, hogy a lengyel tananyagban a kasub nyelv oktatásához kapcsolódó anyagok megfelelőjeként a magyarországi nemzetiségi iskolákról jelennek meg információk. Természetesen a roma/cigány kisebbségi oktatás az, amelynek a szükségességét beláttatni a legnagyobb feladatot jelentheti ma a hazai viszonyok között, de amely talán a legfontosabb szemléletformálási kihívás a középiskolákban (is). Ezért a Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményre esett a választás, hogy ezen keresztül gondolják át a diákok az ilyen iskolák fenntartásának indokoltságát és pozitív hozadékait. A honlapon olvasható beköszöntő szöveg, amely az alapítás történetét foglalja össze sajátos, szinte a cigány meséket idéző stílusban, alkalmasnak látszik arra, hogy pozitív viszonyulás felé terelje a diákokat. Természetesen ezt az anyagrészt is megelőzik

előkészítő feladatok, melyek során a diákok egyéni gyűjtőmunkájának órai összegzésével az osztály átfogóbb képet is alkothat arról, hogy hol milyen módon folyik nemzetiségi oktatás Magyarországon.

Kulturális ismeretek

A „Kulturális ismeretek” (*Cultural studies*) tananyagrészt sem lehet egy iskolai tantárgyhoz kötni. A vizuális és zenei nevelés, a művészetek értő megközelítése a következő tantárgyakhoz kapcsolódhat: Ének-zene, Dráma és tánc, Vizuális kultúra, Mozgóképkultúra és médiaismeret; valamint a Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek és Etika tárgyakat is érintheti a foglalkozásokon feldolgozandó anyag. Feltételezzük, hogy a tematikus osztályfőnöki órákra készülve is szívesen fordulnak anyagunkhoz a pedagógusok. A téma jellegéből fakad tehát az is, hogy ennek az egységnek az adaptálásakor nem egy-egy óravázlatot kínálunk a felhasználóknak, hanem egy olyan feladatsorozatot, amelyet akár több órán keresztül is feldolgozhatnak, de ha a pedagógus csak egy feladatot választ, egy tanóránál rövidebb idő is elegendő a megoldásra.

Az eredeti angol/lengyel tananyag az An-ski expedíciót mutatja be. A XX. század elején a nyelvi és tárgyi dokumentálás céljával utazó kutatók egy oroszországi zsidó népcsoportról gyűjtöttek anyagot. A téma feldolgozása során a diákok bepillantást nyerhetnek abba, hogy milyen feladatokat kell elvégezniük azoknak, akik egy veszélyeztetett népcsoport dokumentálására vállalkoznak.

A magyar tananyag összeállításakor az volt a célunk, hogy olyan, a diákokhoz közelebb álló témát találjunk, melynek feldolgozásakor minden tanulónak van, ill. kialakul önálló véleménye, s azt szívesen osztja meg társaival. Különös figyelmet kívántunk fordítani a különbözőségekre, ennek elfogadására és elfogadtatására. Ahol ez lehetséges volt, finnugor népek és nyelvek szerepelnek illusztrációként. Feladatsorunk rámutat arra, hogy ruházódásunkat mind a környezeti, mind pedig a társadalmi viszonyok befolyásolhatják. A téma projektmódszerrel is feldolgozható, ahol az önálló gyűjtőmunka és az összegyűjtött anyag bemutatása egyformán nagy hangsúlyt kaphat. Ugyan a pedagógusok kreativitásának minél nagyobb teret kívánunk biztosítani a tananyag felhasználásában vagy adaptálásában,

ajánlásunkban ugyanakkor szerepel önálló gyűjtőmunka (ennek eredményét a vizuális sík mellett szövegalkotási feladat keretében is bemutathatják a diákok); a foglalkozás során szerzett ismeretek és a saját véleményük felhasználásával érvelési gyakorlat szóban, majd otthoni munka keretében írásban is; szövegértési és -alkotási feladat.

A feladatsor jelenleg három nagyobb egységre osztható:

1. az öltözködés mikéntjének társadalmi meghatározottsága – a ruházat csoportképző szerepe régen és napjainkban – az egyes csoportokhoz kapcsolódó zenei kultúra bemutatása;
2. a ruházat és a természeti környezet összefüggése;
3. az egyes népekhez, ill. csoportokhoz kapcsolható vizuális ábrázolás – a hagyományos kultúra elemeinek megjelenése a mindennapokban.

Tekintettel arra, hogy a tananyagterv igyekszik minél nagyobb mértékben kihasználni az internet, illetve a multimédiás megjelenés lehetőségeit, most csak rövid ízelítőt adunk abból, hogy mi található az egységekben. A honlapon pdf formátumban lesz elérhető az általunk készített foglalkozásvázlat, mely vetítést (ppt) és kép-, valamint zenei anyagot (interneten található darabok linkjei) is tartalmaz majd.

A zenei anyag uráli népekhez köthető része a következő számokból áll: számi/lapp jójka, egy szamojéd műdal, a buranovói nagymamák⁴ által énekelt dal és egy magyar népdal. A tradicionálisnak nem nevezhető zeneszámok pedig a Beatleshez és magyar, valamint külföldi repperekhez köthetők. Ezekhez a(z) – interneten elérhető/elérendő – zenedarabokhoz kapcsolódnak fényképek, melyeken hagyományos viseletben láthatók az uráli népek képviselői, emellett a 60–70-es évek és napjaink fiatalságának jellemző ruházatát bemutató képek is megtalálhatók.

Az öltözet és természeti környezet összefüggését szemléltető anyag nagyrészt az interaktív térkép anyagát használja fel: innen gyűjthetnek a tanulók a trópusokon, a kontinentális és a tundra-tajga éghajlati övezetben élők öltözetéről információt.

Magyar nyelv és irodalom

Fentebb már említettük, hogy a magyar nyelvi oktatásba szervesen illeszkedhet a projekt témája, azonban csak ritkán

⁴ A Buranovói nagymamák néven ismertté vált udmurt együttes az Eurovíziós Dalfesztiválon képviselte Oroszországot.

kerülnek elő a mindennapi oktatás során ezek a tartalmak. Mivel a lengyel partner által kidolgozott mintaanyagból ez a tantárgy teljesen hiányzott, szabad kezet kaphattunk a megalkotásában. Ezért ez a tantárgyi rész nemcsak egy-egy óravázlatot, feladatötletet kínál és ismeretanyagot közvetít, hanem a többi tantárgytól eltérően egy komplettebb csomagot tartalmaz. A NAT-ban a 9–12-es gimnáziumi osztályok számára kidolgozott, az egyes műveltségterületekre lebontott tantárgyleírásokban az „Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről” területen az INNET által közvetített tartalmaknak megfelelő témakörök megtalálhatók, mint a Nyelvváltozatok, nyelvjárások; Magyar nyelvhasználat a határon túl; Nemzetiségi nyelvhasználat és kultúra; Nyelvi tervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés; A magyar a világ nyelvei között.

A magyar nyelvi tananyag összeállításakor két cél vezérelt minket, egyrészt az ismeretek bővítése, másrészt a szövegalkotási, szövegértési képességek fejlesztése. *„Az anyanyelvi képzés kiemelt területe különféle hosszúságú, bonyolultságú, műfajú, rendeltetésű (pl. szépirodalmi, dokumentum- és ismeretterjesztő) különféle hordozókon közzétett szövegek olvasása, illetve megértésének, értelmezésének fejlesztése. A szövegalkotási képesség fejlesztésével összefüggő, azt megelőző, illetve kísérő feladat az önálló jegyzet és vázlatkészítés fejlesztése, az olvasott szöveg tartalmával kapcsolatos saját vélemény megfogalmaztatása szóban és írásban.”* (Kerettanterv 2013) Ezt az igényt igyekszik kiszolgálni az általunk összeállított magyar nyelvi tananyag azzal, hogy sokféle szöveg különböző módszerekkel való feldolgozása során ismerteti meg a tanulókkal az egyes témákat.

A tantárgyhoz a következő nagy témaköröket dolgoztuk ki:

1. A nyelvi sokszínűség.
2. A világ nyelvei, A többnyelvűség.
3. Veszélyeztetett nyelvek, kisebbségi helyzet, nyelvvesztés, nyelvcsere.
4. Nyelvi kisebbségek Magyarországon – a magyar nyelv kisebbségben.

A tematikus sokszínűség mellett a legkülönbözőbb feladattípusokkal próbáljuk segíteni a pedagógusok munkáját. A szövegértési és szövegalkotási feladatok mellett számos lehetőség nyílik az interneten irányított anyaggyűjtésre, csoportos

interjúkészítésre pl. többnyelvű családokkal, a kisebbségi helyzetet megragadó statisztikai jellegű ismeretek feldolgozására, stb. Igyekeztünk a feladatokat úgy összeállítani, hogy a tanulók mindamelllett, hogy sok új ismeretet szereznek, közvetlen, személyes információkat kapjanak az olyan kérdésekről mint a kisebbségi helyzet, kisebbségi oktatás, kétnyelvűség vagy kódváltás, ezzel is növelve társadalmi és szociális érzékenységüket. Így például az egyik feladatban kétnyelvű adatközlők vallanak arról, hogy mit jelent számukra a saját kétnyelvűségük, hogyan boldogulnak az egyik, illetve másik nyelven. Miközben a tanulóknak az egyes állításokat csoportosítaniuk kell, közvetlen személyes élményeket szerezhetnek a többnyelvűségről, ezáltal összetettebb képet alkothatnak a jelenségről.

7. Az INNET-tananyagok és a magyar nyelvű honlap (Tudástár) felhasználása

Az oldal létrehozásával célunk tehát tartalomszolgáltatás és értékközvetítés. Segítséget kívánunk nyújtani abban, hogy a jelenleg használatban lévő tananyagokat változatosabbá tegyék a pedagógusok, hogy színesíthessék, friss információval egészíthessék ki a tankönyvek szövegeit, kapcsolódó részeit.

Az anyag az ismeretek gazdag tárháza lehet mindazok számára, akik fakultációs csoportokat oktatnak vagy szakkört vezetnek. Sok iskolában rendeznek témahetet, és szinte mindenhol tartanak szakmai és tematikus napokat (mint például *A Magyar Nyelv Napja*, *A Magyar Tudomány Hónapja*, *Rokon Népek Napja*...); az ilyen és hasonló eseményekhez kapcsolódó vetélkedők, versenyek készítői és az ezekre készülők is haszonnal böngészhetik az oldalt. Szeretnénk, ha a honlapon felhalmozott tudás háttéranyagként szolgálna a szerzőknek új tankönyvfejezetek megírásakor is.

Irodalom

Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Cambridge.

Kerettanterv (2013): 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet:

http://kerettanterv.ofi.hu/3_melleklet_9-12/index_4_gimn.html

NAT (2012): Nemzeti Alaptanterv. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évfolyam, 1–2. szám, 23–285.

Gondolatok a hazai németség anyanyelvi neveléséhez

Englender-Virth Petra

Pécsi Tudományegyetem

Germanisztikai Intézet

virth.petra@pte.hu

A legfrissebb népszámlálási adatok szerint 2011-ben Magyarországon több mint félmillióra tehető a hazai nemzetiségiek száma, azonban csupán 148 155 fő vallotta valamely nemzetiségi nyelvet anyanyelvének (Bojer és mtsai 2013: 21). A nemzeti identitás megtartásában a nyelv kulcsfontosságú szerepet játszik, így a nemzetiségi nyelvi nevelés sikeressége a népcsoportok fennmaradásának záloga.

Ha a hazai nemzetiségek anyanyelvi nevelésével foglalkozunk, fontos röviden kitérni az *anyanyelv* kategóriára. A *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint az anyanyelv „az a nyelv, amelyet az ember gyermekkorában (elsőként) tanult meg, s amelyen rendszerint legjobban és legszívesebben beszél” (1992: 46). A népszámlálás is hasonlóan definiálja a fogalmat: „az az élő nyelv, amelyet az ember általában gyermekkorában (elsőként) tanul meg, amelyen családtagjaival általában beszél, és amelyet minden befolyásolástól mentesen, a valósághoz hűen anyanyelvének vall” (www.nepszamlalas2001.hu). A fogalom egészen addig teljesen magától értendőnek tűnik, míg az ember életét egy nyelv dominálja, amennyiben azonban több nyelv is kiemelkedő szerepet kap életünk során, nehezebb eldöntenünk, mi is az anyanyelvünk. Figyelemre méltó Jakob Bleyer, talán a legjelentősebb magyarországi német politikus gondolata, melyet 1917-ben fogalmazott meg: „Senki sem szeretheti jobban németségét vagy magyarságát, mint ahogy én szeretem mind a kettőt [...]. Ebben nincs semmi perverzitás [...] mint ahogy nincs az apa és az anya iránti szeretetben sem. Sohasem tudtam, hogy kettőjük közül melyiket szeretem jobban, és legfőbb vágyam mindig az volt, hogy kölcsönös szeretetben és megértésben éljenek [...]” (Fata 1994: 2). Bleyer tehát a kettős identitás elkötelezettje, egyszerű hasonlatával arra mutat rá, hogy az ember életében több nemzetiségi és ezzel anyanyelvi kötődésnek is helye lehet. Egyértelműen pozitívnak mondható, hogy a magyarországi

népszámlálások – bár fogalomtárunkban az anyanyelvet egyetlen nyelvként definiálják – figyelembe veszik ezt az álláspontot, és a kérdőíveken több nemzetiséget és több anyanyelvet is módunk van megjelölni.

Az 1. táblázat statisztikai adatai folyamatában mutatják, hogyan alakult a nemzetiségi anyanyelvűek számaránya a 60-as évektől. (Magyarországon a Nemzetiségi Törvény ma 13 nemzetiséget jegyez, itt csak azokat a kisebbségeket vezetem fel, melyekről folyamatos adatokkal rendelkezünk.)

Anyanyelv	1960	1970	1980	1990	2001	2011
Cigány, romani, beás	25 633	34 692	27 915	48 072	48 438	54 339
Horvát	33 014	21 855	20 484	17 577	14 326	13 716
Német	50 765	33 653	31 231	37 511	33 774	38 248
Román	15 787	12 356	10 141	8 730	8 482	13 886
Szerb	4 583	11 177	3 426	2 953	3 388	3 708
Szlovák	30 690	21 086	16 054	12 745	11 817	9 888
Szlovén	..	3 791	3 142	2 627	3 180	1 723

1. táblázat: Anyanyelv a népszámlálásokban

Forrás: http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/24/tables/load1_1.html

A nemzetiségek számadatait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a 60-as évektől folyamatosan csökkent a horvát, a szlovák és a szlovén anyanyelvi beszélők száma. A román anyanyelvűek száma is csökkent egészen 2001-ig, majd napjainkra ez a tendencia megfordulni látszik. A valamely cigány nyelvjárást anyanyelvüknek tekintők száma 1980 óta nő. A német anyanyelvűek száma diffúzabb képet mutat. A rendszerváltás előtt csökkenő tendenciát állapíthatunk meg, majd számuk hirtelen megugrik, 2001-re csökken, a legutolsó népszámláláskor újra magasabb az érték. A számok értelmezésekor fontos figyelembe vennünk, hogy az adatok azt mutatják, ki mit tart, illetve mit vall hivatalosan is anyanyelvének. Az érték tehát függ az

adatszolgáltatóknak az anyanyelvről alkotott képétől, és nem elhanyagolható a nyelv presztízsértéke sem. A magyarországi németiség esetében az értékek különböző mértéke jól mutatja ezt.

Az anyanyelvi nevelés és egyben a nyelvi kisebbségek túlélési esélyeit leginkább azonban nem ezek a számok mutatják, hanem az, hogy a fenti adatok miként mutatkoznak korcsoportonkénti bontásban. Vajon a fiatalok életében mekkora szerepet kapnak a nemzetiségi nyelvek? Hogyan nőnek fel a gyerekek?

A 2. táblázat a 0–14 éves korúak százalékos arányát mutatja az egyes nemzetiségeknél. Figyelembe vettem az arányszámok kronologikus alakulását is. (Sajnos a 2011-es népszámlálás adatai korcsoportonkénti megoszlásban a KSH tájékoztatása szerint csak 2013 decemberére várhatóak.)

Anyanyelv		1970	1980	1990	2001
Népesség	100,0	21,1	34,8	20,5	16,6
Magyar	100,0	21,1	21,9	20,6	16,3
Cigány	100,0	47,5	41,1	35,7	29,4
Horvát	100,0	16,3	10,2	8,9	7,5
Német	100,0	10,1	7,3	7,3	5,1
Román	100,0	19,6	13,9	11,3	8,3
Szerb	100,0	9,5	7,8	8,3	11,5
Szlovák	100,0	9,0	5,6	4,9	6,2
Szlovén	100,0	19,8	13,1	7,7	7,1

2. táblázat: 0–14 évesek anyanyelvi megoszlás szerint százalékos lebontásban

Forrás: http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/24/tables/load1_3_1.html

Viszonyítási alapnak az összlakosságot, illetve a magyarságot érdemes tekinteni. Azt vizsgáljuk tehát, hogy a legfiatalabb generáció mekkora részét teszi ki a nemzetiségi anyanyelvű népességnek. Vagy más oldalról megvilágítva: mennyire haladnak az egyes népcsoportok a nyelvi asszimiláció felé.

Megállapíthatjuk, hogy a cigányság kivételével mind a négy népszámlálás adatai minden nemzetiségnél alacsonyabb százalékos értéket mutatnak, mint az összlakosságé. Az adatok a szerb és a szlovák anyanyelvűek kivételével minden esetben csökkenő tendenciát mutatnak. Ez önmagában hozzávetőlegesen megfelel a magyarországi, ill. magyar tendenciának, meg kell

azonban jegyeznünk, hogy a csökkenés mértéke pár százalékkal elmarad a magyarországi átlagtól. Mindazonáltal a hazai nemzetiségek adatai egy előregedő nyelvi társadalom képét festik.

Mit jelentenek a fenti adatok az anyanyelvi nevelés számára? A magát német nemzetiségűnek vallók jelentős hányada nem tekinti anyanyelvének a németet, igen kevés gyermek kerül intenzív kapcsolatba primér szocializációs környezetében a német nyelvvel. A család mint nyelvi szocializációs környezet az ötvenes évektől elvesztette szerepét. A magyarországi németesség esetében a gyakorlat azt mutatja, hogy kivételnek számít az a gyermek, aki a magyarhoz hasonlóan erős német nyelvtudással lép be az oktatási intézményekbe. A nemzetiségi oktatásra tehát egyre nagyobb szerep és felelősség hárul. Egy sikeres nyelvpolitika érdekében nem csak kiegészítenie kell a család nemzetiségi nyelvi nevelését, hanem nagyrészt – remélhetően csak átmenetileg – át is kell vállalnia azt, bízván abban, hogy a felnövő generációk újra képesek lesznek családi életükben magukra vállalni a kétnyelvű nevelést. A feladat igen komplex és nehéz, mérhetetlen nagy szerep hárul egy jól átgondolt stratégia kifejlesztésére és a pedagógusok munkájára. A nemzetiségi oktatási intézmények tanárai az elmúlt évtizedekben lelkes munkát végeztek, azonban egyetlen nemzetiség sem dolgozott ki általános stratégiát, amely fogódzóként szolgált volna, amire a munkát alapozni lehetett volna.

Példaértékűnek tartom ezen a téren a Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának, ezen belül is az Oktatási Bizottságnak az elmúlt néhány éves munkáját. Röviden vázolom a koncepciójukat, majd néhány pontot kiemelek.

Kiindulópontként megfogalmaztak egy általános nevelési, oktatási és közművelődési programot *Gyökerek és szárnyak* címmel (Erb 2010), melyben 7 fő célt határoztak meg, ez vonatkozik az oktatás minden területére az óvodától a felnőttoktatásig. Ehhez kapcsolódnak az egyes szintekre kidolgozott, ill. kidolgozandó irányelvek és fejlesztési tervek, melyek eddig az óvoda és a közoktatás színtereire készültek el. Az irányelvek mellett egy 2016-ig megvalósítandó középtávú fejlesztési tervet, illetve cselekvési területeket határoztak meg. Az óvodák részletes koncepcióját „A magyarországi német nemzetiségi óvodák bemutatkoznak” című dokumentum tartalmazza. Az iskolai nevelésben meghatározott cselekvési

területekhez további dokumentumok tartoznak, ill. állnak fejlesztés alatt. Ilyenek például az „Ajánlások az átmenetek szervezéséhez” egyes kiadványai, de ide sorolható egy részletesen kidolgozott kompetenciamodell is, melynek alapján létrehozták az egyes iskolatípusoknak megfelelő kerettanterveket, valamint egy-egy ajánlott helyi tanterv is. Folyamatban van a német nyelven oktató szaktárgyak kompetenciamodelljének kialakítása is, ami régóta problémás kérdés.

A nyelvpolitikai szempontból legfontosabbra: az alapidokumentum, a nevelési, oktatási és közművelődési program egyes gondolataira, két célkitűzésére szeretnék kitérni. (A hét megfogalmazott célkitűzést a melléklet tartalmazza.)

Az első pont hangsúlyozza a mindenki számára elérhető nemzetiségi oktatást, mely a szakmai továbbképzéseket is magában foglalja. Ezt különösen fontosnak tartom, hiszen a számadatok szerint a nemzetiségi nyelvi nevelés az általános iskolák után szinte kizárólag gimnáziumokban folytatódik; akár elitképzésről is beszélhetünk. A statisztika azt mutatja, hogy a legtöbb nemzetiség sokkal magasabb arányban rendelkezik egyetemi, főiskolai diplomával, mint a magyarság, különösen az alacsonyabb létszámú nemzetiségek messze az országos átlag fölött teljesítenek (www.nepszamlalas2001.hu). Véleményem szerint ez nem a nemzetiségi kognitív kompetenciájával magyarázható, sokkal inkább úgy látom, hogy leginkább a felsőfokú végzettségük vallják magukat nemzetiséghez tartozónak. Elképzelhetőnek tartom, hogy ebben is tükröződik a nemzetiségi oktatás elitképző jellege. Ez nyilván azzal is összefüggésben áll, hogy a diákok nem korai életkorban sajátítják el a nemzetiségi nyelvet, így az külön terhet ró rájuk, és ezt a szakiskolák nem tudják, esetleg nem akarják magukra vállalni. Különösen fontosnak tartom – emiatt is – a nyelvi nevelést megalapozó nemzetiségi óvodák szerepét a nemzetiségi anyanyelvi nevelésben, a környezet kompenzálása érdekében pedig az egynyelvű formát. Sajnálatos, hogy a nemzetiségek intézményes anyanyelvi nevelésének palettájáról teljesen hiányzik a bölcsődei gondozás.

Bár a dokumentum második pontja: „a német nyelv és kultúra a magyarországi német identitás fenntartásának és megerősödésének alapvető és elengedhetetlen feltétele” evidenciának tűnik, megfogalmazása és kinyilatkoztatása a jelen

helyzetben mégis nagyon fontos. A magyarországi német identitás kapcsán az elmúlt évtizedekben felmerült a kérdés, miszerint létezik-e nemzetiségi identitás nemzetiségi nyelv nélkül? Sváb-e az, aki nem tud németül? A népcsoportot sújtó történelmi csapások és a nyelv negatív presztízse miatt az ötvenes évektől generációk nőttek fel nemzetiségi származásuk ellenére úgy, hogy nem sajátították el aktívan a nyelvet, így nem is adják tovább gyermekeiknek. Ha megvizsgáljuk a népszámlálási adatokat, szembeötlő a különbség a német anyanyelvűek és nemzetiségűek száma között. 2001-ben kétszer annyian, 2011-ben több mint háromszor annyian vallották magukat német nemzetiségűnek, mint német anyanyelvűnek. A nyelvvesztés csak a cigányság körében tűnik magasabbnak, hasonló tendencia mutatkozik meg 2001-ben a szlovákoknál is, 2011-re a többi kisebbséget is ez jellemzi (Bojer és mtsai 2013: 21). Egy 1999-es kutatás szerint, melyet egy magyarországi német községben végeztek, az idősek a német nemzetiség alapfeltételeként határozták meg a német nyelvtudást, a középső generáció 75%-ban gondolta úgy, hogy nyelvtudás nélkül nem lehet valaki német, a fiatalok azonban 79,2%-ban úgy vélekedtek, hogy a nyelvtudás nem fontos az identitás szempontjából (Gerner 2003: 95). Egy pécsi, német nemzetiségi oktatásban részesülő középiskolás diákok körében végzett későbbi kutatás azt mutatja, hogy a nyelv 40 diák közül csupán 5 szerint elsődleges indikátora a nemzetiséghez való tartozásnak (Gerner 2001: 86). Úgy vélem, ez a toleráns magatartás negatívan befolyásolja a nemzeti identitás fenntartását.

A megalkotott koncepció előnye elsősorban meglétében rejlik, továbbá abban, hogy jól illeszkedik a jelen helyzethez. Rávilágít a problémákra, illetve megpróbál eleget tenni a nemzetiségi oktatási intézményekkel szemben támasztott igen magas elvárásoknak: minden szintet átfog, minden iskolatípust fejleszteni kíván, nagy jelentőséget tulajdonít a nyelvi kompetenciának és ennek korai elsajátítását szorgalmazza, hiánypótló szerepe van pl. a nemzetiségi nyelvű szaktárgyi oktatás terén, ill. identitástudat-fejlesztő szerepe nem áll meg a hagyományok ápolásánál, hanem előremutat.

Melléklet

1. A nevelés, az oktatás és a közművelődés minden életszakaszban elsőbbséget élvez.
2. A német nyelv és kultúra a magyarországi német identitás fenntartásának és megerősödésének alapvető és elengedhetetlen feltétele.
3. A különböző intézmények és szervezetek hálózata minden területen széleskörű képzési, oktatási és közművelődési kínálatot biztosít.
4. A magyarországi német oktatásügy és közművelődés hatékonyságához meggyőző koncepciókra, megfelelő működési feltételekre, autonóm fenntartókra és kompetens közreműködőkre van szükség.
5. A magyarországi német nevelési, oktatási és közművelődési intézményekben folyó munka professzionális színvonalát minőségbiztosítási eljárások garantálják.
6. A nevelési, oktatási és közművelődési munka átfogó célja a kommunikációra és együttműködésre való készség, az öntudat és tolerancia, az önállóság és felelősségérzet kialakítása.
7. Gyorsan változó és többnyelvű világunkban a közvetített nyelvi és tárgyi ismeretek, a módszerek és kompetenciák a sikeres fellépés alapját képezik.

Irodalom

- Bojer Anasztázia – Kovács Marcell – Simor Éva – Vörös Csabáné – Waffenschmidt Jánosné (összeáll. 2013): *2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Erb Mária – Englenderné Hock Ibolya – Heltainé Panyik Erzsébet – Heves Ferenc – Klein Ágnes – Knáb Erzsébet – Manz Alfréd – Manzné Jäger Mónika – Müller Márta – Paul Rainer – Seiler Helmut – Szauer Ágnes (2010): *Gyökerek és Szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, [Budapest].
- Fata Márta (1994): Bleyer Jakab nemzetiségi koncepciója és politikája (1917–1933). In: *Regio. Kisebbség, politika, társadalom*, 5. évfolyam, 1. szám.

- <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00017/pdf/12.pdf> (letöltve: 2013. március 24.)
- Gerner, Susanne (2001): Zur Identitätsbildung ungarndeutscher Jugendlicher – eine Fallstudie. In: Heinek, Otto (szerk.): *Deutschunterricht der Ungarndeutschen um die Jahrtausendwende. Sprache und Identitätsbildung.* (Wissenschaftliche Tagung am 7–8. Januar 2000.) Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Budapest, 74–95.
- (2003): *Sprache und Identität in Nadasch/Mecseknádasd. Eine empirische Untersuchung zur Sprachkontaktsituation und Identitätsbildung in der ungarndeutschen Gemeinde Nadasch.* (= Ungarndeutsches Archiv 7.) ELTE Germanistisches Institut, Budapest.
- Magyar Értelmező Kéziszótár (1992).* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/24/tablak2_t2_4.html (letöltve: 2013. április 10.)
- http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/24/tables/load1_1.html (letöltve: 2013. április 10.)
- http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/24/tables/load1_3_1.html (letöltve: 2013. április 10.)
- <http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/fogalmak.html> (letöltve: 2013. április 10.)

Létezik-e pszichoanalitikus (biológiai megközelítésű) nyelvelmélet?

Faluvégi Katalin Nóra

Budapesti Gazdasági Főiskola

Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Német Nyelvű Képzések

faluvegi.katalin@kvifk.bgf.hu

Fónagy Iván egy 1997-ben vele készült interjúban úgy nyilatkozott, hogy gyér a kapcsolat a nyelvészet és a pszichoanalízis, illetve a nyelvészek és az analitikusok között, noha a két tudománynak számos érintkezési pontja van, és a multidiszciplináris szemléletmód mindkét területen kétségtelenül termékenyítőleg hatna (Fónagy 1997).¹

A nyelvészeti közelítésmódú gondolkodás, és ez nem csak a szűk értelemben vett nyelvtudományra igaz, így vagy úgy, előbb vagy utóbb, de mindenképpen szembesül a nyelvi kifejezésmód határainak, egyáltalán: a nyelvi kifejezhetőségnek a kérdésével. (Nyelv alatt most a beszélt, hangzó nyelvet érve, tehát nem bevonva a metakommunikáció lehetőségeit, illetve azokat az eseteket, amikor valamilyen más kifejező rendszer, „nyelv” [zene, képzőművészet, tánc stb.] segítségével kommunikálunk.)

Mielőtt azonban a nyelv alkalmazhatóságának korlátairól gondolkodunk, felmerül egy jóval kézenfekvőbb, vagy legalábbis előbb tisztázandó kérdés: mi is a nyelv, hol, miként helyezhető el kialakulása, fejlődése?

A nyelv mibenlétével kapcsolatban legtöbbször elsőként valószínűleg a nyelv és a társadalom kölcsönhatása jut eszünkbe (bár szívesebben használnom ebben az összefüggésben a nyelv és a „társas kapcsolatok” megjelölést, mert lényegében ember(ek) és ember(ek) közötti interakcióról van szó): a nyelv tehát a társas lét egyik meghatározó funkcióval bíró eleme (Bezeczky 2002).²

Ahhoz azonban, hogy a nyelv társas relációban betölthesse szerepét, létre kellett valahogyan jönnie. E két szempontnak: a keletkezésnek és a funkcionalitásnak az egymástól – legalábbis elég hosszú időn át – független szemlélése elég általános lehetett,

¹ Az interjút Erős Ferenc készítette.

² A szerző, nem hagyomány nélkül, helyenként a „társasnyelvészet” megjelölést használja a szociolingvisztika szinonimájaként.

különben egyik tárgyalandó személyünk, Hollós István, Wundthoz visszanyúlva, nem írta volna ezt: „A kifejezőmozgásokra alapozott nyelvtudomány [...] csak a fejlődésnek arra a pontjára teszi a nyelv kezdetét, ahol az ember *abba az állapotba jut, hogy már képes a beszédre* (kiemelés az eredetiben). A modern nyelvészek azonban úgy vélik, hogy ha a nyelv mozdulatszerű és hangzó kifejezőmozgásokból nő is ki, csupán másodlagos következménye korábbi, *nem szociális irányultságú* (kiemelés ismét az eredetiben), tehát a nyelvtől lényegileg idegen jelenségeknek. Wundt ezáltal – ahogyan az egyik nyelvész mondja – önkényes határt szab a pszichofizikai természet invariáns tulajdonságainak, amelyekből a nyelv is megérthető. Szerinte a „nyelv előtti” korban az ember nélkülözte azokat a tulajdonságokat, amelyekből a nyelv létrejöhetett, és így áthidalhatatlan szakadék tátongott a biológiai, nyelv előtti és a nyelvi állapot között: a nyelv ugyanis *kizárólag* (kiemelés ismét az eredetiben) a közösség műve, nem születik együtt az egyénnel, az csak megszerzi ezt a képességet.” (Hollós 2002: 77)³

Hollós lényegében ezeknek a téziseknek a megcáfolására kívánta megírni nyelvelméletét (és ez nem jelenti azt, hogy őelőtte is, és természetesen napjainkig is, nem születtek volna elképzelések a nyelv keletkezéséről, a nyelvészetén kívüli tudományterületeken is).

A következőkben, az írás elején hivatkozott nyelvészet-pszichoanalízis kapcsolatra alapozva, néhány analitikusnak a nyelvvel összefüggésben tett megfigyeléseire szeretném felhívni a figyelmet. A három gondolkodó: a már részben „felvezetett” Hollós István, Sigmund Freud és Ferenczi Sándor.

Az analitikus (a múltban is, sőt akkor még inkább) gyakran orvos, így kézenfekvő, hogy a nyelv eredetére biológiai magyarázatot keres, illetve hogy a nyelvi fejlődést a biológiai fejlődésbe integrálja. A pszichoanalízis pedig, ősformáját tekintve, alapvetően az ösztönök elméletét kutatja és próbálja meg felállítani, így nem meglepő, hogy a keletkezési és fejlődési magyarázat biológia- és ösztön-orientáltságú.

³ Ez az idézet Hollós töredékben maradt nyelvelméleti művéből való, és ez a közlés az, amelyről a következőkben szó lesz. A mű fordítása Gromon András munkája.

Ha kicsit talán óvatosan is, de legalább munkahipotézisként elfogadjuk a pszichoanalitikus közelítésű nyelvelmélet létezését,⁴ úgy első helyen Hollós Istvánt kell említenünk. Tekintettel azonban arra, hogy Hollós nyelvelméleti munkásságát és alapvető művét Fónagy Iván és Takács Mónika alaposan feldolgozták, illetve a feldolgozás – Takács Mónika által – most is folyamatban van (Takács 2002; uő 2008),⁵ ehelyütt csak a legszükségesebbekre térünk ki.

Hollós, és itt főként Fónagy visszaemlékezésére támaszkodhatunk (Fónagy i. m.; uő 2002), német nyelven írott és sajnálatos módon töredékben maradt, *Der Aufstieg von der Triebsprache zur menschlichen Sprache* című (a hivatkozott fordítás alapjául szolgáló) munkáján az 1940-es évek legelején dolgozott, ekkor készítette el ennek első és egyetlen könyvét *Erstes Buch. Der Triebfaktor der Sprache* alcímmel (Hollós i. h.).

Ahogyan már szó esett róla, a klasszikus analitikusok, elméleti orientációjukkal és gyakorlati tapasztalataikkal összhangban, a nyelv keletkezését és fejlődését biológiai-ösztönéleti alapon tételezik. Ennek megfelelően a beszéd és a beszéd általi kommunikáció fiziológiai kialakulásának és fejlődésének lehetséges útját is ilyen alapon, az énféjlődéssel párhuzamosan képzelik el és mutatják be. Ennek hátterét pedig Freud pszichoszexuális fejlődélmélete és a regresszió nyelvi fejlődésben (is) betöltött szerepének Ferenczi által vallott elgondolása adja (vö. Takács 2008 és a jelen írásban később említendő Ferenczi-tanulmányok).

Ezt az elméleti hátteret imponáló következetességgel alkalmazva vázolja föl Hollós a mássalhangzók legtöbbjének keletkezéstörténetét, hozzárendelve ezeket az énféjlődés pregenitális (labiális-orális --> bilabiális és labiodentális, Hollósnál: labiális mássalhangzók, anális --> veláris, Hollósnál: gutturális mássalhangzók, uretrális --> alveoláris és palatális, Hollósnál: dentális mássalhangzók) és genitális szakaszához (liquidák, Hollósnál: lingvális mássalhangzók).

⁴ Az óvatos fogalmazást csak az indokolja, hogy – tudtommal – Hollós Istvánon kívül senki sem tett kísérletet ilyen összefüggő elmélet kidolgozására.

⁵ Lásd Fónagy már hivatkozott interjúját, ill. uő és Takács Mónika a műhöz írott beszámolóját és előszavát.

Ehhez az igen érdekes és alapos elméleti bevezetéshez társul még, mintegy a tétel bizonyításául, egy szószedet, a legkülönbözőbb nyelvekből vett ősi szópéldákkal. A műből ennyi készült el.

Érdekes, hogy sem maga Hollós, sem pedig az életművet behatóan kutatók és ismerők nem nyúltak vissza az „ősforráshoz”, Freudhoz, abban az értelemben, hogy bár nyilvánvaló elméleti alapnak tekintik (kimondva is), nem térnek ki (legalábbis tudtommal) arra a kérdésre, vajon Freud maga gondolkodott-e egyáltalán, s ha igen, hogyan, a nyelvről.

Eddigi olvasmányaim és tapasztalataim arra engednek következtetni, hogy Freud közvetlen, explicit módon keveset foglalkozott ugyan a nyelvvel, és akkor is inkább megismerendőként kívánta megjeleníteni, közvetett és implicit foglalkozás szempontjából azonban talán nem túlzás azt állítani, hogy életművének jelentékeny része a nyelv körül forog. Elég itt csak olyan munkáira utalni, mint az *Álomfejtés* (1900), *A mindennapi élet pszichopatológiája* (1901) vagy a *Bevezetés a pszichoanalízisbe* (1917), de a sor folytatható „kevésbé” analitikus műveivel, mint pl. *A vicc és viszonya a tudattalanhoz* (1905). A nyelvhez való viszonyulás kérdésköréhez még különös jelentőséggel bírnak Freud orvosi esettanulmányai, mint a Breuer által jegyzett, de Freud-kötetbe felvett Anna O. esettanulmány (*Tanulmányok a hisztériáról* [1895]) vagy az *Egy kisgyermekkori neurózis története* (1918), amely „A farkasember” címen vált ismertté.

A csak szemléltetésül felsorolt művek mind szépen tükrözik tárgyuk nyelvi orientáltságát: az álmok (részben) annak kifejezői, amit (egyelőre) nem tudunk szavakba önteni; az is igaz ugyanakkor, hogy álmaink értelmezéséhez szavakra van szükség. Az álom szavakkal való „elmesélhetőségének” korlátozottsága talán soha el nem bontható gát, és a nyelv „teljesítőképességének” örökké egyik határa marad.⁶

A mindennapi élet pszichopatológiája és a Bevezetés a pszichoanalízisbe az elvétésekről értekezve nyelvi megfigyelések

⁶ Ezzel a problematikával mélyrehatóan foglalkozott kutatásaiban Török Mária, Ábrahám Miklós és Rand Miklós. Jelen írásba az ő gondolatmenetük és következtetéseik bemutatása nem fért bele, megkerülhetlenségüknél és súlyuknál fogva külön foglalkozom majd velük.

tárházát nyújtja az elszólások, a félreolvasások, félrehallások, de, tágabb értelemben, a babonák és a tévedések kapcsán is.

Az orvosi esettanulmányokban is értékes nyelvi megfigyelések vannak, amelyek azonban részben még értelmezésre várnak.⁷

Van azonban Freudnak olyan munkája is, amelyik, ahogyan már említettem, közvetlenül a nyelvvel foglalkozik. Az eredetileg 1910-ben megjelent (valószínűleg akkor is íródott) *Über den Gegensinn der Urworte* (Az ősi szavak ellentétes jelentéséről) című írásról van szó (Freud [1910]).⁸

A kis terjedelmű értekezés valójában Karl Abel nyelvésznek 1884-ben közreadott–azonos című írását mutatja be, és Freud feltehetően azért fordult érdeklődéssel a műhöz, mert benne lehetőséget látott annak szemléltetésére, hogyan állítható a nyelv minél jobb megismerése az analitikus gyógyítási tevékenység szolgálatába. (Ahogyan az írásban utal rá, véletlenül bukkant Abel művére, és maga is meglepődött, milyen szoros rokonság lehet az álommunka és a legősibb nyelvek bizonyos sajátosságai között.)

Az álommunkával párhuzamba állítható nyelvi jelenségek egyike, állítja Abel, s őt követi Freud, az a megfigyelés, mely szerint az óegyiptomi nyelvből számos példa hozható arra, hogy ugyanaz a hangsor egyszerre jelenít meg egy jelentést és annak az ellenkezőjét (így például a gyengét jelentő hangsor egyszerre jelentett erőset is).

Abelnek a jelenséghez fűzött magyarázatát Freud láthatóan osztja, olyannyira, hogy idézi is: eszerint az ősi szavak eredetileg meglévő ellentétes jelentése arra vezethető vissza, hogy »...alles auf diesem Planeten ist relativ und hat unabhängige Existenz, nur insofern es in seinen Beziehungen zu und von anderen Dingen unterschieden wird [...] Da jeder Begriff somit der Zwillung seines Gegensatzes ist, wie konnte er zuerst gedacht, wie konnte er anderen, die ihn zu denken versuchten, mitgeteilt werden, wenn nicht durch die Messung an seinem Gegensatz?...« (i. m.: 224).⁹

⁷ Erre ugyancsak egy másik írásban szeretnék kísérletet tenni.

⁸ Az általam használt gyűjteményes kötet nem közli sem a keletkezés, sem a megjelenés évét. A keletkezés és a megjelenés évét máshonnan tudhatjuk.

⁹ A műnek nem sikerült magyar nyelvű fordítását találnom, így az idézetek saját fordításaim. »...a Földön minden relatív, és csak annyiban bír független létezéssel, amennyiben más dolgokhoz viszonyítjuk és más dolgoktól megkülönböztetjük. [...] Minthogy ezáltal valamennyi fogalom az

Így lehet tehát az, hogy pl. a 'sötét' és a 'világos' jelentésű hangsor ugyanaz, és a jelentések kölcsönösen felidéznek egymást. Abel, és vele egyetértésben Freud, arra is talál szellemes magyarázatot, hogyan lehetett az adott szituációban a jelentést azonosítani. Nos, ez írásban az ún. „determináló képek”, szóban pedig a gesztusok (és, ezt már én teszem hozzá, szóban és írásban egyaránt a kontextus) segítségével történhetett.

A kifejezésmódnak ez az ősi szintje, úgy gondolom, ma is elfogadható, hiszen a viszonyítás és a megkülönböztetés a gondolkodásnak és a világról való gondolkodásnak is alapvető kategóriái. A mai helytállóságra Freud, más nyelvek mellett, anyanyelvéből is hoz példát: a *der Boden* szónak egyidejűleg van (és ma is) 'padlózat', 'alap' és 'padlás', 'mennyezet' jelentése (i. m.: 227).

A fejlődés későbbi fokának magyarázatához, tehát az ellentétes jelentések hangalakbéli szétfejlődéséhez és megkülönböztetéséhez az indoeurópai nyelvtudományban és a korban kedvelt gyökelmélet adta (volna) a kulcsot, amennyiben ugyanannak a gyöknek a hangalakbéli módosulása képviselte (volna) a másik jelentést.

Freud az ismertetésben Abel megfigyelései közül még egyet kiemel, részben az előző, plauzibilis elmélethez kapcsolódóan: Abel szerint az óegyiptomiban nemcsak a hangsorok jelentése, hanem a hangsorokban a hangok sorrendje is visszájára fordítható. Freud azonban ezt a tézist – mára már nyelvészek által is igazolt – szkepszissel fogadja, és fontos ellenvetésül a hangok sorrendje megfordításának a gyermeknyelvben betöltött szerepét, a képek sorrendje megfordításának pedig az álommunkában, illetve lábjegyzetben ugyan, de az elszólások megfejtésében betöltött szerepét állítja (azaz mindenképp parapraxisnak tartja, korábbi és a jelenlegi időben egyaránt).

Freudra tett kitekintésünk lezárásaként álljon itt a zárógondolat, amiért valójában az egész írásra szerettem volna felhívni a figyelmet, és amely egyszerre tanúskodik mély szakmai tudásról és műveltségről, a tökéletességre való törekvésről, ugyanakkor alázatról és a Freudnál mindig oly vonzóan meglévő nyitottságról a más tudományok iránt: „In der Übereinstimmung zwischen der eingangs hervorgehobenen Eigentümlichkeit der

ellentétének ikerpárjaként fogható föl, hogyan lehetne másként elgondolni és kifejezést adni neki, ha nem ehhez az ellentétéhez való viszonyítás révén.«

Traumarbeit und der von dem Sprachforscher aufgedeckten Praxis der ältesten Sprachen dürfen wir eine Bestätigung unserer Auffassung vom regressiven, archaischen Charakter des Gedankenausdruckes im Traume erblicken. Und als unabwiesbare Vermutung drängt sich uns Psychiatern auf, daß wir die Sprache des Traumes besser verstehen und leichter übersetzen würden, wenn wir von der Entwicklung der Sprache mehr wüßten.” (i. m.: 228)¹⁰

Talán bizonyos fokig véletlen, talán mégsem teljesen az, hogy Ferenczi Sándor, közel egy időben Freudnak a fentiekben bemutatott írása keletkezésével, ugyancsak értékes és az elméletalkotást tekintve is fontos gondolatokat közöl a nyelvről.

Ennek szemléltetésére a Ferenczi-életműből két tanulmányra szeretném felhívni a figyelmet: az egyikre ezúttal említés szintjén, a másokra, mert témánk szempontjából relevánsabbnak tűnik, egy kicsit részletesebben.

Ezen a helyen csak utalok a Takács Mónika által is (Takács 2008: 265) hivatkozott, 1913-ban, elsőként feltehetően németül megírt¹¹ *Entwicklungsstufen des Wirklichkeitssinnes* (magyarul: *A valóságérzék fejlődésfokai és patológikus visszatérésük*)¹² tanulmányra, amely a nyelvi fejlődést biológiai-ösztonélettani alapon közelítő elméleti keret megalkotásához szolgál adalékokkal.

A másik, kicsit részletesebben tárgyalandó tanulmány időben korábbi, 1911-ben írta Ferenczi, feltehetően először szintén németül, és a trágár szavakat teszi vizsgálata tárgyává

¹⁰ „Az álommunka bevezetőben kiemelt sajátosságainak és a legősibb nyelveknek a nyelvtudós által feltárt egyezőségei igazolhatják azon felfogásunkat, amelyet az álombéli gondolat kifejezésnek a regresszív, archaikus voltáról vallunk. És tagadhatatlan a feltételezés, hogy mi, pszichiáterek, az álmok nyelvét jobban értenék és könnyebben lefordíthatnánk, ha a nyelv fejlődéséről többet tudnánk.”

Lényegében ugyanezt az álláspontot képviseli Freud 1913-as, *Das Interesse an der Psychoanalyse* című munkájában, amelynek van a nyelvészetet érintő része is.

¹¹ Ferenczi 1908-tól magyarul és németül írt, többnyire párhuzamosan megírva a két változatot. Lásd Harmat Pál: *Freud, Ferenczi és a magyarországi pszichoanalízis története*. 2., átdolgozott és bővített, magyar nyelvű kiadás. Bethlen Kiadó, Budapest, 1994. 45.

¹² Németül: In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, (1) 1913, S. 124–138. Magyarul: In: Erős Ferenc (szerk. és előszó): *Ferenczi Sándor*. Új Mandátum, Budapest, 2000. 97–105.

(*Über obszöne Worte. Beitrag zur Psychologie der Latenzzeit*, magyarul: *A trágár szavakról* [Ferenczi 1928; uő 2000]).¹³

Ferenczi, mint oly sokszor, ebben a tanulmányában is analitikus megfigyeléseiből indul ki, és azt a kérdést teszi föl: vajon mi az oka annak, hogy az obszcén (a nemi és az anyagcsere-működést jelölő) köznyelvi szavak kimondásától, de még a meghallásától is oly sokan és oly sokszor vonakodnak.

A rá jellemző kemény logikával, példaanyaggal bőségesen alátámasztott okfejtésben megpróbál erre a kérdésre választ adni: eszerint az említett szócsoport esetében a szókincs fejlődése olyan értelemben szenved csorbát, hogy egy bizonyos szinten megreked, nem vesz részt a szókincs más csoportjainak a további fejlődésében, amely által a szókincs alkalmassá válik absztrakciók kifejezésére, valamint az egyén számára lehetővé válik a gondolkodás és a kifejezőmód folyamatos fejlődése, végső soron pedig az integráció. Ehelyett az obszcén szavak az elfojtás áldozatául esnek, és ez normális esetben nem okoz problémát, bizonyos körülmények kevésbé szerencsés egybeesésekor azonban neurotikus állapotot eredményezhet.

Freud fejtegetéseit is segítségként használva, felvázolja a beszéd általi kommunikáció fejlődését, amely, amint már szó volt róla, a pszichoanalitikusoknál biológiai-ösztönéletani alapú, és számos kapcsolódási pontot mutat az énefejlődéssel.

A gondolatmenet során egy olyan magyarázó elmélet bontakozik ki, amely fokozatosan jut el a motoros eszközökkel történő kommunikációtól az értelemmel bíró hangsorok létrehozásának képességén, majd e jelentések mind erősebb differenciálódási képességének fejlődésén keresztül az absztrakt szókinchaszínálatig (és gondolkodásig). Ebben a fejlődési ívben képeznek a köznyelvi obszcén szavak töréspontot (Ferenczi szavait kölcsönözve: „idegen testet”), amelynek a kommunikációs fejlődésen bőven túlmutató következményei lehetnek az én pszichés fejlődésében.

¹³ Az általam alapul vett német nyelvű kiadás: ALMANACH 1928. Magyarul: In: Erős (i.m., 131–138.) Az eredeti megjelenések: *Über obszöne Worte. Beitrag zur Psychologie der Latenzzeit*. In: *Zentralblatt für Psychoanalyse*, (1) 1910-11, S. 390–399. Magyarul: *A trágár szavakról*. In: 1912, 1918 *Lelki problémák a pszichoanalízis megvilágításában*, Dick Manó, Budapest, 96–111.

Íme, létrejött a kapocs a nyelv, a nyelv általi kommunikáció és az én fejlődése között.

És mit mond még ez a tanulmány, milyen irányokat jelöl ki, amelyeket esetleg érdemes továbbgondolni? (Azon az egyre erősebbé váló feltételezésemem túl, hogy az idegtudományokkal foglalkozók legtöbbször az átlagot jóval meghaladóan széles körű műveltsége, érdeklődése és nem egyszer képzettsége sokat adhat a társadalomtudományoknak [és viszont], és hogy a társadalom- és természettudományok nem választhatók és választandók el oly élesen egymástól.) A tanulmány befejezése ebből a szempontból figyelemreméltó.

E kontextus megértéséhez csak annyit szükséges elmondani, hogy írásában Ferenczi a társadalmi fejlődés velejárójának tekinti bizonyos elfojtások létrejöttét, így a köznyelvi obszcén szavakéét is. Így nem meglepő a konklúzió: „Eine kräftige Stütze meiner Annahme, daß die obszönen Worte infolge gehemmter Entwicklung »infantil« geblieben und darum abnorm motorischen und regressiven Charakters sind, wäre die ethnographische Bestätigung. Leider fehlt mir die diesbezügliche Erfahrung.” (Ferenczi 1928: 138)¹⁴

Amennyit, saját bevallása szerint, az obszcén köznyelvi szavaknak a természeti népek körében megfigyelhető sorsáról tud, az mindenképp amellet szól, hogy a szókincs ezen része náluk nem esik a civilizáció diktálta elfojtás áldozatául, s így a szókincs (és a nyelvi kifejezőkészség és gondolkodás) integránsabb része marad. (Csak a teljesség kedvéért jegyzendő meg, hogy Ferenczi a természeti népek köréből hiányzó tapasztalatainak egyetlen „ellenpéldájaként” a cigányság körében szerzett gyér számú, így tudományos következtetések levonására alkalmatlan tapasztalataira utal. És azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a tanulmány Freud 1913-ban írott *Totem és tabujának*, valamint, ezzel párhuzamosan, mind erősebbé váló etnográfiai-etnológiai érdeklődésének árnyékában keletkezik a társadalmi folyamatok iránt mindig is fogékony Ferenczi életművében.)

Ennek kapcsán szeretnék még megemlíteni egy szempontot, amelyre gyakorló analitikus hívta föl a figyelmem: véleménye

¹⁴ „Hathatósan támogatná azt a feltételezésemem, hogy a trágár szavak fejlődésbeli gátlás által maradtak »infantilisek« és ezért rendellenesen motorikus és hallucinatorikus jellegűek, az etnográfia oldaláról való megerősítés. Sajnos, e téren nincsenek tapasztalataim.” (Ferenczi 2000: 105)

szerint nem csak az obszcén szavak, hanem minden kifejezésnek bizonyos tartománya áldozatául esik az elfojtásnak. A szublimálőbb kultúrákban az obszcén szavak kevésbé integráns részei az aktív szókincsnek, és az egyéb kifejezésekben is valószínűsíthetően szélesebb ez a tartomány. Ugyanakkor igaz lehet az is, hogy, valamely kultúrához tartozástól függetlenül, erősebben eidetikus képességű embereknél az elfojtás kevésbé történik meg.¹⁵ Ezzel Ferenczi eredeti gondolatmenetébe a kulturális meghatározottságon túl az egyéni adottságok is bekerülnek, sőt Hollós egy megállapítása is erősíteni látszik ezt a feltételezést.

A kor felfogásmódja az elmebetegséget regressziós állapotnak tekintette. Hollós azonban azt vallotta, hogy a regresszió a nyelvi kreativitásnak is forrása. Erről tanúskodik a *Búcsúm a Sárga Háztól* egyik bevezető gondolata: „Mert mindannyian egyszer valahol félelmetes ködben szunnyadtunk, ahonnet nagy ajjal-bajjal verekedtük fel magunkat a mába. De a mából visszamenni nem bátorságos. Hárman mégis visszamerészkedtek a ködbe: a Hős, aki megverekedett vele, a Költő, aki mesét szőtt belé, az Elmebeteg, aki elveszett benne.” (Hollós 1990: 7–8)

Ahogy láttuk, mindhárom alaposabban tárgyalt tudósnál vezérmotívum volt az „ösi”: ősi ösztönök, ősi szavak, nyelvek, kultúrák kerültek elő. Ez persze nem véletlen, hiszen a most sorra vett művekben ezek az egyébként nem nyelvész szerzők a nyelv és a nyelv általi kommunikáció eredetére és fejlődésére próbáltak magyarázatot kreálni, nyilván a saját „eredeti” tudományuk szemszögéből. A fejlődés felvázolása azonban nem nélkülözheti az eredet tisztázásának legalább a kísérletét, és ebben, ha esetleg mára cáfolható, de a kornak megfelelő, igényes modellt alkottak. Mindehhez azonban egy-egy tudományág önmagában nem (lett volna) elegendő, ahogy ezt a záró Ferenczi-idézet ennél sokkal szebben ki is mondja.

A címben feltett kérdéssel kapcsolatban pedig, hogy létezik-e pszichoanalitikus nyelvelmélet, annyit biztonsággal kijelenthetünk: ha nem is tökéletesen kidolgozott nyelvelméletet alkottak az analitikusok, a bemutatott tudósok (és az itt most nem tárgyalt, de figyelmen kívül nem hagyható gondolkodók:

¹⁵ Piszker Ágnes szíves szóbeli közlése.

Hermann Imre, a sokkal alaposabb foglalkozást igénylő Fónagy stb.) elképzelésmozaikjait érdemes összerakni, s a még hiányzó darabok után kutatni – a társtudományok felől is.

Irodalom

- Bezeczky Gábor (2002): *Metafora, narráció, szociolingvisztika*. (= Modern filológiai füzetek 58.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferenczi Sándor (1928): Über obszöne Worte. Beitrag zur Psychologie der Latenzzeit. In: *Almanach 1928*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien, 123–138.
- (2000): A trágár szavakról. In: Erős Ferenc (szerk. és előszó): *Ferenczi Sándor*. Új Mandátum, Budapest, 97–105.
- Fónagy Iván (1997): Magyar pszichoanalitikusok Párizsban I. Nyelvészet és pszichoanalízis. Beszélgetés Fónagy Ivánnal. (Az interjút készítette: Erős Ferenc.) In: *Thalassa*, 8. évfolyam, 2–3. szám, 42–58.
- (2002): Beszámoló Hollós István „Der Aufstieg von der Triebsprache zur menschlichen Sprache” című kéziratáról. In: *Thalassa*, 13. évfolyam, 1–2. szám, 74–76.
- Freud, Sigmund (é. n. [1910]): Über den Gegensinn der Urworte. In: *Gesammelte Schriften von Sigm. Freud. Zehnter Band*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig – Wien – Zürich, 221–228.
- Hollós István (1990): *Búcsúm a Sárga Háztól. Doktor Pfeiflein Telemach különös írása az elmebetegek felszabadításáról*. Cserépfalvi Kiadása, h. n. [Budapest].
- (2002): Felemelkedés az ösztönnyelvtől az emberi beszédhez. Első könyv: A nyelv ösztöntényezője. In: *Thalassa* 13. évfolyam, 1–2. szám, 77–117. Gromon András fordítása.
- Takács Mónika (2002): Előszó Hollós István nyelvelméleti kéziratához. A beszéd hídjá, a folyam medre. In: *Thalassa*, 13. évfolyam, 1–2. szám, 66–73.
- (2008): Ösztönkésztetés és ikonicitás. Nyelvelméleti gondolatok Hollós István, Hermann Imre és Fónagy Iván írásaiban. In: Erős Ferenc – Lénárd Kata – Bókay Antal (szerk.): *Typus Budapestiensis. Tanulmányok a pszichoanalízis budapesti iskolájának történetéről és hatásáról*. Thalassa, Budapest, 261–278.

Az integrált nyelvtan- és irodalomoktatásról Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk* című regényéhez kapcsoltan

Gábrriel Klára

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
gklari85@gmail.com

1. Bevezetés

Az integrált nyelvtan- és irodalomoktatás az anyanyelvi nevelés módszertanának az egyik aktuális és fontos területe. Kevés ugyanis az a pedagógus, akinek a szíve a tanítás során ne húzna vagy az irodalom, vagy a nyelvtan irányába, annak ellenére, hogy több tananyag kiválóan alkalmas az integrációra, továbbá léteznek olyan kompetenciák – mint pl. a szövegértés-szövegalkotás –, melyek fejlesztése mindkét tanórának feladata lenne. Felvetődik ugyanakkor a kérdés, hogy az integrált nyelvtan- és irodalomoktatás véghez vihető-e anélkül, hogy a tanulók fejében fogalmi kavalkád keletkezzen, és ha igen, milyen módon? Vajon megvalósítható-e, hogy ne legyen külön nyelvtan- és külön irodalomóra, és ennek megfelelően a diákok csak egy osztályzatot kapjanak „magyar nyelv és irodalom” tantárgyból? Ezen tanulmány célja, hogy a felvetett kérdésekre választ adjon egy kidolgozott modultervezet segítségével, mely Molnár Ferenc klasszikusához, *A Pál utcai fiúk* című ifjúsági regényéhez, egyben az ötödik osztályban kötelező olvasmányhoz kapcsolódik.

2. Mit is jelent az integráció a magyartanításban?

Az integráció fogalmával minden nap találkozunk (pl. európai integráció), és az iskolában is gyakran előfordul ez a kifejezés. Itt az inkluzív oktatásra, illetve a gyógypedagógiában használt úgynevezett „beintegrálás” jelenségre gondolok, mikor is eltérő képességű és származású gyerekek azonos oktatásban, nevelésben részesülnek. Ha az integrációt a pedagógia tudománya, azon belül a módszertan felől közelítjük meg, akkor elsősorban tantárgyak, tananyagok összevonására, együttes tanítására gondolhatunk. Ez a magyartanításban jelenthet tantárgyak és modulok közti integrációt (a magyar nyelv, valamint pl. a tánc és dráma, vagy mozgókép és médiaismeret modulok között), valamint

műveltségterületen belüli integrációt (azaz a magyar nyelv és irodalom között) (A. Jászó 2000).

Az integrált irodalom- és nyelvtanoktatás egyik típusa a „*részleges integráció*”, ami annyit jelent, hogy az irodalom és a nyelvtan külön tantárgynak számít, ám az oktatás során a pedagógusok bizonyos tananyagtartalmakat összekapcsolnak. A leggyakrabban egy-egy szöveghez, olvasmányhoz különböző szövegértési-szövegalkotási, valamint kommunikációs és nyelvhelyességi feladatok társulnak. Általános iskolai, továbbá középiskolai tankönyvekben is szép számmal találhatunk példát arra, hogy a nyelvtani fogalmak megmagyarázása, következtetések levonása irodalmi alkotásokon keresztül történik meg. A „*részleges integrációval*” szemben a „*teljes integráció*” során megvalósulhat a nyelvtan és az irodalom egy tantárgyként történő értelmezése. Hazánkban erre napjainkban alternatív tantervekben találhatunk példát.

A 2012-ben írt *Az olvasás megszerettetésének lehetőségei az anyanyelvi nevelésben* című szakdolgozatomban öt modulterv-javaslatot dolgoztam ki Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regényéhez, melyek egyik célja az integrált magyar nyelvtan és irodalom megvalósulásának bemutatása volt egy kötelező olvasmányhoz kapcsolva (Gábrriel 2012). További célként tűztem ki, hogy a diákokkal megszerettessem az olvasást, valamint élményközpontú tanítással elősegítsem az alaposabb szövegértést, fejlesszem a szövegalkotást. Az öt modultervet egy-egy téma köré (pl.: kötődések, társas kapcsolatok a regényben) építettem fel. A következőkben a *Harc a grundért!* címet viselőt szeretném részletezni:

A tananyag felosztása	Lehetséges megoldások	Idő:2 tanóra /90 perc/
Ráhangelődés		
A Szaxon Csaba által szerzett <i>A Pál utcai fiúk</i> című musical részletének meghallgatása cd-ről a Miskolci Musical- és Dalszínház társulata előadásában.	A pesti gyerekeknek ez a darabka föld jelentette a végtelenséget, a szabadságot, a fiatalságot, ahol el lehet	5 perc

<p>Ennek, illetve a regényben olvasottaknak az alapján a tanulók összefoglalják, mit jelenthetett a grund a Pál utcai fiúk életében.</p>	<p>felejteti az élet gondjait, családi problémákat, szegénységet, itt örök gyerekek maradhattak.</p>	
<p>Jelentésteremtés</p>		
<p>1. A <i>grund</i> fogalmának értelmezése „egérrágtá” szöveg-kiegészítéssel. Minden csoport kap egy ilyen szöveget, és kreativitásuknak megfelelően kiegészítik a hiányos helyeket. Ezután a hasonlóságokat és különbségeket egyeztetik a regénnyel.</p>	<p>Egyéni és csoportos megoldások. A részlet a regény II. fejezetében található, a 18. oldalon (Móra Kiadó, Budapest, 1973).</p>	<p>10 perc</p>
<p>2. Milyen okokból harcoltak a grundért a Pál utcai fiúk, és miért indítottak háborút a Vörösingések?</p> <p>A háború vagy a kompromisszum a megoldás egy konfliktus kezelésére? Ti melyiket választottátok volna? – kérdések megvitatása <i>szóforgó módszerrel</i>.</p>	<p>A Pál utcaiak meg szerették volna védeni a grundot, a Vörösingések pedig elhatározták, hogy kikergetik őket onnan, mert nekik labdahely kell.</p> <p><i>A konfliktus megoldása:</i> egyéni és csoportos kreativitással. Lehetséges variációk: a háború elkerülhető lett volna megegyezéssel: pl. hétfőn – szerdán – szombaton a Vörösingések is bejöhettek labdázni.</p>	<p>5 perc</p>

<p>3. A diákok csoportmunkával elemzik <i>Boka kiáltványát</i> /kikhez szól, milyen mondatokból áll, mennyire felel meg céljának/.</p> <p>Ennek alapján a tanulók közösen megírják a Pál utcai fiúk és a Vörösingesek csapatindulóját.</p>	<p>Nincs megszólítás, de a szövegből kiolvasható, hogy saját csapatához szól. Felkiáltó és felszólító mondatokból áll;</p> <p>a céljának, hogy felkeltse a Pál utcaiak figyelmét, megfelel.</p> <p>Csapatinduló: egyéni és közös munka</p>	<p>10 perc</p>
<p>4. A XXI. században hogyan értesítenétek egymást a csata időpontjáról, helyszínéről? A csoportok mondanivalójukat megfogalmazzák sms, email, twitter vagy facebook poszt formájában is. A Pál utcaiaknak ezzel szemben milyen lehetőségeik voltak egy üzenet továbbítására? /Itt az első fejezetre kell gondolni, mikor az elnökválasztás eseményét akarták kihirdetni./</p> <p>Képzeljétek el, hogy az <i>üzenetetek</i> az „ellenség” birtokába jut. Milyen fontos információkat tartalmaz (helyszín, időpont, haditerv)? Hogyan titkosítanátok az írást, hogy azt a másik csapat ne tudja megfejteni? A diákok ezt a feladatot úgy oldják meg, hogy a csapatok mindegyike titkosít egy üzenetet, amit <i>kerekasztal-körforgó módszerrel</i> továbbad egy másik csoportnak, aki megpróbálja megfejteni, és ezt leírja a papírra. Ahány csoportot létrehoztunk, annyiféle megoldás születik a titkosírás kódolására.</p>	<p>Egyéni és csoportos megoldások.</p> <p>A fiúk Rácz tanár úr óráján egy kis papírgombóccal – melyen az „Add tovább Bokának!” felirat állt – üzentek egymásnak.</p> <p>A titkosírás történhet betűk számra történő átírásával, betűeltolással az abc-ben (egy, két, három eltolás jobbra-balra valamennyi betűnél, ez a Caesar-kód). Lehet képírást készíteni, stb. A diákok figyelmét felhívom arra, hogy az idegen nyelvű írás attól még nem titkosírás, hogy a másik nem érti.</p>	<p>15 perc</p>

<p>5. A csapatok <i>ötujjas módszerrel</i> összefoglalják, hogy mi látható az előttük lévő képen.</p>	<p>Egyéni és csoportos megoldások. Lehetséges variáció:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A képen a Pál utcai fiúkat és a Vörösingeseket látjuk. 2. Áts Feriét onnan lehet megismerni, hogy vörös ingben érkeztek, és kezükben a vörös zászló. 3. Céljuk, hogy megszerezzék a grundot. 4. A Pál utcai fiúk is felsorakoztak. 5. A csata ezután fog kezdődni. 	<p>5 perc</p>
<p>6. Budapest VIII. kerülete térképének fénymásolatán a diákok bejelölik azokat az utcákat, melyek a regényben is szerepelnek, majd megfigyelik az <i>utcanevek és hidak helyesírását</i>. Majd ugyanezen a térképen bejelölik a grund egykori helyét.</p>	<p>Mária utca, Üllői út, Pál utca. A diákok a térkép alapján megállapítják, hogy az utcanevek első tagját nagy kezdőbetűvel írjuk, az út, utca köznevet külön, kötőjel nélkül csatoljuk. Hidak esetében, ha a nevük tulajdonnév (pl. Petőfi híd), a köznevet szintén kötőjel nélkül csatoljuk, ha pedig a híd neve folyónevet tartalmaz, akkor kötőjellel (pl. Tisza-híd). A Lánchíd egy szóba írandó.</p>	<p>5 perc</p>

<p>7. A csoportok lerajzolják a grund alaprajzát. Ezen sakkfigurák felhasználásával minden csapat megjeleníti a csata egy általuk választott jelenetét.</p> <p>Ezután <i>1 megy 3 marad</i> módszerrel megnézik egymás produktumait, a „követ” visszatérve beszámol a többiek munkájáról.</p>	<p>Egyéni és csoportos megoldások.</p>	<p>15 perc</p>
<p>8. A csoportok választhatnak, hogy a csatáról:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Tudósítást</i> készítenek egy iskolai újság számára. b) <i>Interjút</i> készítenek az egyik résztvevővel. c) <i>Elrappelik</i> a csata eseményeit. d) <i>Históriás énekként</i> előadják. 	<p>Egyéni és csoportos megoldások.</p>	<p>10 perc</p>
<p>Reflektálás</p>		
<p><i>Felesleges volt a küzdelem; Nem volt hiábavaló!</i> Játsszátok el a Barabás-Kolnay vitát!</p> <p>Ezután a diákok értelmezik az „<i>odavan</i>” kifejezést a grunddal kapcsolatban és más jelentéskontextusban is.</p> <p>Otthoni feladat: <i>kreatív írás</i> Mindenkinek egy fél-egy oldalas levelet kell írni az egyik szereplő nevében az építész mérnök úrhoz, melyben kifejti, mit jelent számára a grund, és megkéri, hogy ne építtessen oda házakat.</p>	<p>Egyéni és csoportos megoldások.</p> <p><i>Odavan:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a grund: elveszett, nincs többé grund, mert beépítik 2. távol van 3. rajong valakiért 	<p>10 perc</p>

3. A modultervben felhasznált feladatok

Csapatindulók lehetséges megoldásai:

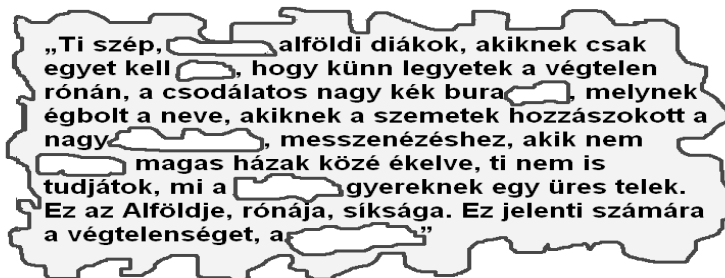
A Pál utcai fiúk:

Nagy harcra hív a Pál utca, gyere gyorsan fiú!
Fő hogy ne légy vörös ingű, se gyáva se hiú!
Grundunk fahasábjai virágozzanak léptünk alatt,
Tudja bárki, ha lát minket, megjött a Pál utcai csapat!

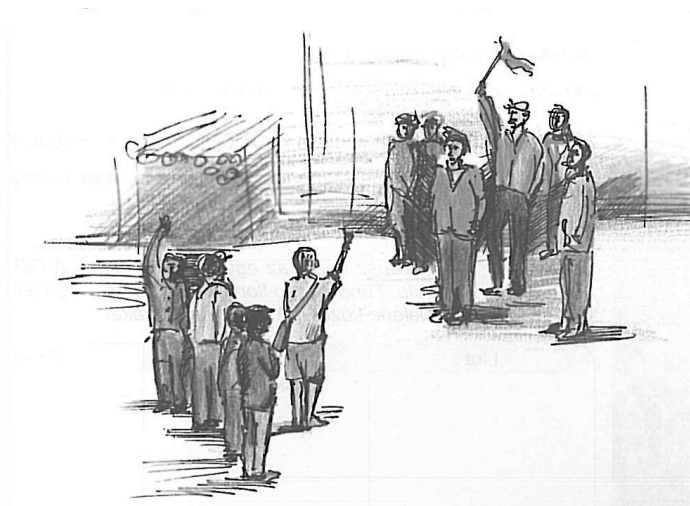
A Vörösingesek:

Vörös rózsá, vörös szára, vörösbegynek vörös lába,
Kerekedj fel vörös inges, menj a Pál utcába!
Csatasorba masírozva léptünk erős, dobogó,
A grundon már ma estére kinn a vörös lobogó!

Hiányos (egérrágta szöveg) kiegészítése:



Ötujjas játékhoz a kép:



Bencze Erzsébet: Jobb leszék irodalomból! Differenciáló feladatsorok a kompetencia alapú oktatáshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008, 31.

4. Összegzés

Az integrációt – pedagógiai értelemben – definiálhatjuk úgy is mint tanulásszervezési eljárást, módszert, mint szemléletalakító oktatást, mely biztosítja az ismeretek komplex elsajátítását, így kiküszöböli az egyes tananyagok, tantárgyak elszigetelődését. Arra helyezi a hangsúlyt, hogy a szöveg egységben él a nyelvtannal és irodalommal együtt, a megértéshez mindkettőre szükség van (Martinkó 1976).

Az integrált irodalom- és nyelvtanoktatás típusai közül a gyakorlati tanítás során inkább a részleges integráció valósul meg. A teljes integrációra az 1978-as tantervben, főleg alsó tagozaton, már volt példa, ám ez a fajta tantárgyi összevonás nem működött hosszú ideig. Ennek egyik oka az lehetett, hogy a pedagógusok az „egy kicsit ebből, egy kicsit abból” elv szerint tanítottak, a világos, célszerű tárgyalásmód elmaradt (A. Jászó 2000). A legfőbb érv ma is az a komplex irodalom- és nyelvtanítás ellen, hogy a diákok fejében fogalmi zűrzavar keletkezik. Az irodalmi definíciókat, nyelvtani szabályokat meg kell tanítani, ami sokak szerint nem megy anélkül, hogy ne lenne éles határ nyelvtan és irodalom között. Viszont a teljes integráció mellett szól, hogy több idő maradna a szövegértés-szövegalkotás, valamint egyéb kompetenciák fejlesztésére, a szókincs bővítésére, erkölcsi nevelésre: az integráció ugyanis nem a tananyag bővítését jelentené, hanem annak átstrukturálását. Természetesen én sem vagyok a „mindent mindennel” tanítsunk elv híve; a „komplex nyelvtan és irodalom” sikeres megvalósulását hasonlóképpen képzelem el, mint a www.sulinet.hu oldalon online letölthető szövegértés-szövegalkotás tanulói munkafüzetek. Ezek szerzőinek a koncepciója ugyanis az, hogy a nyelvtani fogalmak tisztázására csak a középiskola tizenegyedik osztályában kerüljön sor, de addig is – alsóbb évfolyamokon – a szövegértés-szövegalkotás fejlesztését elősegítő kreatív és érdekes feladatok megoldása során a diákok rengeteg dolgot tanuljanak a magyar nyelvről, annak rendszeréről. Ezáltal elérhetővé válhatna a nyelvészek és a magyar szakos pedagógusok régóta dédelgetett álma: a gyerekek szeressék és értsék a magyar nyelvet, és a „magyar nyelv” szavakról ne rögtön az unalmas nyelvtanórákra gondoljanak, ahol fogalmakat és szabályokat kell bebiflázniuk. Ehhez a zárógondolathoz illik Galileo Galilei mondása: „*A gyerek feje*

nem edény, amit meg kell tölteni, hanem fáklya, amit lánggra kell lobbantani.”¹

Irodalom

- Gábrriel Klára (2012): *Az olvasás megszerettetésének lehetőségei az anyanyelvi nevelésben*. PTE BTK, Pécs. (Kézirat.)
- A. Jászó Anna (2000): Az integráció a magyartanításban. In: *Magyar Nyelvőr*, 124. évfolyam, 4. szám, 456–464.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1244/124407.htm> (letöltve 2013. július 10.)
- Martinkó András (1976): Az anyanyelvi nevelés korszerűsítése az irodalom felől nézve. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest, 169–175.

¹ <http://szepidezet.hu/Idezetek/5172>

Az anyanyelvi nevelés lehetőségei lóháton

Gerliczkiné Schéder Veronika

Nyíregyházi Főiskola
Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
gerliczkine@nyf.hu

1. Bevezetés

Az egész emberi élet szervezett mozgás. Ez azonban annyira alapvető tény számunkra, hogy fontosságát csak a veszteségek és hiányok megtapasztalása során, a nélkülözés óráiban ismerjük fel és látjuk át igazán.

A mai ember – természetadta alapvető mozgásigényének ellenében, tudatos választás alapján – rendkívül mozgásszegény életmódot él. Ennek egyre-másra tapasztaljuk is különféle káros következményeit, mégis kevesen vagyunk hajlandóak változtatni az életformánkon. Pedig egy göttingeni felmérés komoly következtetéseket tár elénk ezzel a témával kapcsolatosan. A kutatók kiemelik, hogy mivel a mai gyerekek katasztrofálisan keveset mozognak, nem szaladgálnak, hancúroznak a szabadban, nem másznak fára, nem ugrálnak patak felett..., bizonyos agyi pályák eleve sorvadtan alakulnak ki náluk. Csodálkozunk, hogy rengeteg a beszédhibás, és nem gondolkodunk el azon, hogy a beszéd is a mozgásból fejlődik (Vekerdy 2012).

Szerencsére azért már érezhetően növekszik azoknak a szülőknek a száma is, akik felismerik, hogy a mozgás (és bizonyos esetekben a mozgás tudatos fejlesztése) létfontosságú a fizikális, mentális és pszichés fejlődéshez. A lovasterápiák során a mozgásos stimulációra alapozva dolgozunk a fejlődésbeli lemaradások behozatalán. Az alábbi tanulmányban bemutatom, hogyan függ össze a (szabad levegőn történő) mozgás és a beszéd, illetőleg a kognitív képességek fejlesztése, hogyan aknázhatók ki a ló hátán és a ló körül végzett tevékenységek az anyanyelvi fejlesztés során – egészséges és zavart fejlődést mutató gyerekeknél egyaránt.

2. A lovasterápia hatásmechanizmusa

A lovasterápia a ló, a lovaglás és a lóval való foglalkozások hatásait felhasználó komplex eljárás, amelynek mozgásfejlesztő, gyógypedagógiai és pszichológiai vonatkozásai vannak (Bozori 2002). Neurológiai alapja az a bizonyított tény, mely szerint a ló

lépéscímódja a rajta ülő páciens medencéjére áttevődve olyan impulzusokat közvetít, amelyek a gerincoszlopon hullámszerűen végighaladva eljutnak a nyakszirtig, ingerlik az agykérgi központokat (a nyelvi és beszédhálózatban részt vevőket is), és pontosan olyan érzést keltenek, mintha a lovon ülő ember a saját két lábán járna (Katona 2006). Ez az egyetlen olyan terápiás eljárás, amely egyszerre képes valamennyi izomzat átmozgatására és az egész idegrendszer stimulálására. Komplex szenzomotoros integrációs tréning (Györgypál 2006b).

A lépésben haladó ló a hátán ülő páciens izomzatára olyan módon gyakorol hatást, hogy a megfelelő helyeken lazít, másutt megerősít. A lovon ülő helyzet motivál az egyensúlyra, a szimmetrikus ülésre. Lehetővé teszi az abnormális mozgások korrekcióját és a helyes mozgások automatizálását (beleértve a szájmotorikáét is). A lovaglás javítja a keringést, a légzést (mely a hangképzés fontos feltétele) és az anyagcserét. Hatékony lehetőséget biztosít a kognitív funkciók fejlesztésére, a nonverbális és verbális kommunikáció javítására, a motoros és orientációs képességek, az érzelmi állapot, az akarati, cselekvési képességek befolyásolására. A fizikai görcsök feloldása pedig lelki oldódást is eredményez: a lovon ülő ember számára kinyílik a világ, ezáltal ő maga is könnyebben nyit, kezdeményez, ami az anyanyelvi nevelésben és a beszédfejlesztésben igen nagy segítségére van a terapeutának.

A lovaglás imént felsorolt kedvező hatásait természetesen többnyire akkor is élvezhetjük, ha egészséges emberként, sportolás gyanánt vagy a szabadidő kellemes eltöltésére látogatunk ki egy lovardába. Az alábbi tanulmány azonban inkább azokra a speciális esetekre fókuszál, amikor célzott anyanyelvi fejlesztés végett, szakember segítségével vesszük igénybe négy lábú társaink segítségét.

3. A lovaglás és a nyelvi fejlesztés összefüggései

A lovaglás különlegessége, hogy élő mozgásdialógust hoz létre a ló és a lovas között (Dr. Büki 2006), méghozzá oly' módon, hogy a ló – mint médium – az összes szükséges mozgást elvégzi a páciens helyett (helyes, egészséges mintát szolgáltatva számára). A páciens ülése reaktív, befogadó, a ló által keltett impulzusokat felvevő, azokra azonnal reagáló. Az emberi járás mintájának megfelelő, előrehaladó mozgás a lovon ültőtől tartási és egyensúly-reakciókat kíván. A helyes testtartás kialakulásának

következtében a kliens légzése mélyül, ritmusossá válik, a rekeszizom tónusa beáll (Györgypál 2006a). A felsőtestnek ez az egészséges, függőleges helyzete a beszéd szempontjából igen fontos. Beszédszerveink így kerülhetnek abba az állapotba, amelyben képesek a differenciált hangadásra. Ilyenkor a gégeből akadálytalanul juthat felfelé a levegő, s beszédszerveink ezt a fajta áramlást emberi hanggá formálják (Fehérné – Sósné 2010).

A lépésben haladó ló percenként kb. 90–110-et lép (Katona 2006), s ezzel folyamatosan stimulálja a rajta ülő kliens vesztibuláris rendszerét. A kutatók ma már vizsgálati eredményekkel támasztják alá azt is, hogy a vesztibuláris ingerléssel az izomtónusra hatva a motoros fejlődés befolyásolható. A motoros és a nyelvi fejlődés között pedig kimutatható az összefüggés (Györgypál 2006b). A vesztibuláris ingerlés például fokozza a központi idegrendszer általános motoros aktivitását, ezáltal a beszéd motoros komponensére is serkentőleg hat. A lovaglás sokat segít a téri tájékozódás és a mozgáskoordináció fejlesztésében is. Annak a gyermeknek pedig, akinek az öt körülvevő térben van elég mozgásos tapasztalata, sokkal könnyebb lesz a száj terében való helyes eligazodás is (Fehérné – Sósné 2010). Finommozgásainkat azonban csak akkor tudjuk pontosan kivitelezni, ha a nagymozgásokat addig képesek vagyunk nyugalomban tartani. (A beszéd pedig az ember legkifinomultabb mozgásainak egyike!) Ha egy kisgyermeknél még nem automatizálódtak a különböző nagymozgásformák, akkor ennek irányítása fogja lekötni a figyelmét, így nem tud eléggé összpontosítani pl. egy mesére vagy az iskolai tananyagra – ilyenkor előfordul, hogy „kiesik” a padból, vagy hintázás közben elesik a székével. Figyelme rendkívül leterhelődik, a fáradtságtól pedig később sokszor viselkedése is kezelhetetlenné válik (Fehérné – Sósné 2010). A lovon ülés reflexgátló alaphelyzet – tapasztalataink alapján képes csökkenteni, mérsékelni, adott esetben teljesen meg is szüntetni bizonyos túlmozgásokat, segíti a mozgások összerendeződését, esetlegesen a gátolatlan csecsemőkori reflexek gátlását.

A ló által keltett folyamatos, ritmikus mozgás, amit a páciens egész szervezete átél, lazító, relaxáló hatású. A harmonikus, ritmikus mozgásokra pedig az ember központi idegrendszere veleszületett módon ráhangolódik (Dr. Büki 2006).

A feszes izomcsoportok finoman oldódnak (s a hangszalag sem más, mint egy rugalmas izomszalag).

4. Módszerek

A lovasterápia heti rendszerességű, egy-egy találkozás 30 perces lovon történő kezelést jelent. Ilyenkor egyénileg foglalkozunk a páciensekkel. Létezik azonban csoportos módszer is, amikor 4 fő részvételével dolgozunk kicsit hosszabb ideig, 45–60 percig.

Munkaterületünk egy zárt karám. Helyileg általában szép természeti környezetben vagyunk, ahol a lovakkal együtt más állatok is élnek és megismerhetők. A foglalkozások egy lóvezető segítségével, vezetett lovon valósulnak meg, ügyesebb (vagy felnőtt) lovasok esetén futószáron. Alapvetően a ló lépésmódját alkalmazzuk, ritkábban az ügetést.

A terápiában minden esetben szivacsot és voltizshevedert használunk (nyerget nem). Ez azt a célt szolgálja, hogy a lovon ülő minél közvetlenebb érintkezésbe kerülhessen a ló testével, a lovas izmai találkozzanak a ló izommozgásával. Így jobban érezhető az állat testének melegsége, ami kellemes, megnyugtató érzéseket ad, továbbá oldja az izomfeszültségeket.

Elsősorban a ló által közvetített mozgásimpulzusok jótékony hatásait, valamint a ló hátán kivitelezhető mozgásos feladatok végrehajtásából fakadó lehetőségeket használjuk ki. Alkalmazzuk a lovastorna (voltizsálás) gyakorlatait, azok leegyszerűsített változatát.

A ló lépő mozgása által közvetített ingerek folyamatosan stimulálják a ló hátán ülő kliens teljes idegrendszerét és valamennyi izomcsoportját. Ez a behatás az egész foglalkozás alatt jelen van, észrevétlenül is „teszi a dolgát”. Különböző eszközök bevonásával azonban időközben még további lehetőségeink adódnak pl. a kognitív funkciók, a beszédfejlesztés, a motoros és orientációs képességek, az érzelmi állapot, az akarati cselekvések befolyásolása, a szocializáció elősegítése stb. érdekében. Ilyenek például: a labdák, színes műanyag karikák, kesztyűbábok, rajztábla (a kapaszkodós hevederhez felszerelve, lóháton történő rajzolás céljából), képkártyák, képeskönyvek, lóápoló eszközök, a körülöttünk található növények (termények), állatok. Szoktunk mondókázni, verselni, szívesen játszom gyerekekkel-felnöttekkel egyaránt szóasszociációs játékokat. Rengeteg szimbólum „adja magát”, amelyekkel – némi analitikus irányultsággal – nagyon jól tudunk dolgozni. Sokat segít, hogy a

foglalkozások élményeit olykor házi feladatként lerajzoltatom a pácienseimmel. Módszereim közül a gyermek-lovasterápiában sűrűn alkalmazom még a mesefeldolgozást. Közöttük adódnak olyan mesék, amelyeket én magam találok ki – főleg azért, hogy a ló (mint az egyik főszereplő) is bevonható legyen a közös (kommunikációs) játékba. Alkalmanként egy-egy rövidebb mesét viszek, melyet egy adott foglalkozás időtartama alatt fel lehet dolgozni (nagyszerűek a különböző próbatételekkel egybekötött történetek, amelyekben a gyermek mint lovag élheti bele magát az igazi lovagi játékokba). Néhány páciensemrel egy hosszabb mesének a feldolgozását is végigvittem már, mellyel folyamatosan (egy-két fejezetenként) haladtunk hétről hétre előre. Választottam az *Óz, a csodák csodája* című mese lett. A mese egyes történeteit a gyakorlatban, cselekvéses formában meg is jelenítjük a foglalkozásokon, pl. szalmából és bálamadzagból elkészítjük a madárijesztőt, vagy oroszlán-álarcban lovagolva beleéljük magunkat az erdő királyának szerepébe... Gyakorlati tapasztalataim azt bizonyítják, hogy ez a különleges „utazás” olyan szereplőkkel és olyan kalandokkal ismerteti meg a gyerekeket, amelyek remek lehetőséget adnak az azonosulásra, a szorongások, félelmek, kisebbségi érzések feloldására. A mesefeldolgozások pszichés hozadékaikon kívül hatékonyan fejlesztik a gyerekek beszédészlelési és beszédmegértési folyamatait, gyarapítják szókincsüket, javítják a szóbeli fogalmazási készségüket.

5. Eredmények

Lovasterápiás munkánk során a páciensek szerteágazó problémáival találkozunk a gyógypedagógiai és pszichológiai célzatú fejlesztő foglalkozásokon. Valamennyi eset közös vonása azonban az anyanyelvi fejlesztés jelenléte a terápiában, a nyelvi és beszédképességek, a kommunikációs folyamatok javítása. Ebben a tanulmányban ezek közül csak két, speciálisan a nyelvi képességek fejlesztését célzó terápia eredményeiről számolunk be.

Az első eset egy gyermekkori autizmussal diagnosztizált kisfiú, akinek lovasterápiás fejlesztését 3 éves korában kezdtük el. Hozzánk elsősorban nem autisztikus tünetei miatt, inkább megkésett beszédfejlődése okán hozták el – a kisfiú ugyanis egyáltalán nem beszélt. A gyermekkel két és fél éven keresztül foglalkoztunk a lovasterápiában. Fő célkitűzésünk a beszédindítás volt, a ló, mint ko-terapeuta segítségével. Módszertanilag

alkalmaztunk nála bizonyos sztereotip verbális instrukciókat a ló cselekvéseinek befolyásolására (pl. minden megállás után úgy indítjuk el a lovat, hogy: „*simogasd meg*” és „*mondjuk neki, hogy lépés, Pazar*”). Dolgoztunk az autizmus-specifikus terápiákban klasszikusan ismert képkártyás módszerrel, melynek segítségével kartartások, lovastorna- (voltizs-)gyakorlatok utánzását, számok, betűk, artikulációs kártyák hangoztatását kértük. Az ügyességi játékok közül a labdázást, kis műanyag karikákkal történő játékokat vettük igénybe a nagymozgások és a koordináció fejlesztéséhez. Kesztyűbábokkal ügyesítettük a finommotorikát. Légzőgyakorlatokat végeztünk (úgy is, mint pl. szappanbuborék-fújás). Ritmusgyakorlataink között szerepelt a tapsolás, mondókázás (akkor is, ha ő nem hangoztatott velünk).

A kisfiú fokozott spasztikus izomzattal, gyenge mozgáskoordinációval és gyenge egyensúllyal érkezett (folyamatosan oldalra csúszott a ló hátán, amit magától nem korrigált). Eleinte nem utánozott (képről sem, a képeket összegyúrta vagy a szájába vette) és hiányzott belőle az együttműködési készség (pl. nem labdázott, az eszközöket eldobálta). Nem beszélt, csak igen keveset hangoztatott. Nem tudott fűjni. Egyszerű verbális utasításokra (pl. „*fogd meg*”, „*emeld fel*”) sem reagált. Ugyanakkor képes volt tartani a szemkontaktust és már az első találkozásunkkor sokat mosolygott.

Az édesanyja elmondása szerint az első lovasterápiás foglalkozás után a gyermek nagyon sokat aludt (pedig az éjszakai alvásával azelőtt gondok voltak), a következő egy hét alatt pedig sokat „kattogott” (úgy, ahogy én noszogattam foglalkozás közben a lovat). A második foglalkozáson már rövid ideig manipulált a lóápoló eszközökkel, együttműködőbbnek mutatkozott a játékokban, sokkal jobb volt a mozgása és az egyensúlya (verbális utasításra már önállóan megigazította az ülését, ha félrecsúszott a lovon). Szemmel láthatólag szívesen beilleszkedett ebbe a helyzetbe és gyorsan tanult. A harmadik héten már dúdolgatott a ló hátán. Kezdetektől megfigyelhettük, hogy nagyon szeret ráhasalni, ráfeküdni a Pazarra – látszólag nyugtatta, jól érezte úgy magát, többször előfordult, hogy majdnem elaludt rajta. A negyedik foglalkozáson elhangzott az első két értelmes szava: „*lépés*” és „*három*”. (Kifejezett érdeklődést mutatott egyébként a számok iránt.) A hatodik lovasterápiás foglalkozáson állathangokat tanultunk: plüssállatok és élő állatok megtekintése

segítségével. A libát ő is utánozta („gá-gá”), utána a bocit („bú”), és a „Lépés, Pazar!” vezényszóból már annyit mondott, hogy „Lé, Pa”. Az anyukája szerint az eltelt egy hónap alatt otthon emlegette a nevet („Vera néni”) és a lovamra (Pazarra) utalva azt, hogy „Pa”.

Természetesen a fejlődési folyamat egészében véve nem mindig volt ilyen gyors és zökkenőmentes, hullámvölgyekkel, megakadásokkal is jócskán volt dolgunk. Úgy két év lovasterápia elteltével felfigyeltünk arra, hogy képekről felismeri a betűket. Miközben én hangoztattam, ő (a kép mellett) elkezdte figyelni a számát és utánozni az artikulációt (míg korábban ezt nem tette). Lassanként oda jutottunk ezzel a módszerrel, hogy a magánhangzókat már nagyon szépen, hangosan kiejtette. A mássalhangzókat nehezebben fedezte fel (de érdekes módon szinte a legnehezebbekkel, pl. az *sz-szel* kezdte). Ekkor már látható volt, hogy a kisfiú kifejezett érdeklődést mutat a beszélt nyelv megtanulása iránt, kezdte felfedezni, hogy verbális közléseinek milyen cselekvésértéke van – és ezen a ponton a ló (és a ló szeretete) kifejezett motivációs erőnek bizonyult. Igyekezete nyomán végül logopédus szakember vette át és tanította (/tanítja) tovább beszélni.

A második eset, amelyről a továbbiakban esik szó, egy 6 éves dadogó gyermek rövid terápiás megsegítése. A kisfiú diagnózisában súlyos tonoklónusos dadogás megjelölése szerepelt, számos járulékos tünet megnevezésével (mint pl. enyhe generalizált hypotonia, szorongás, tic-szerű mozgássorok, együttmozgások az arcon stb.). Anamnéziséből kiemelendő, hogy császármetszéssel született, nem sírt fel; későn kezdett darabos ételt rágni, sokáig cumizott; mozgásfejlődése normális volt, ugyanakkor beszédfejlődése megkésett; balkezes; s bár anyai nagyapja dadog, ő maga 4 éves koráig ép beszédritmust mutatott. A 4 éves korban hirtelen fellépő (és azóta sem szűnő) dadogás kialakulásának oki hátterében egyértelműen azonosítható az anya-gyermek kapcsolat sérülése (az anyától történő átmeneti elszakadás formájában, aki rövidebb időre kórházba került), ezzel egyidőben a (trónfoglaló) kistestvér érkezése, továbbá a hirtelen óvodakezdés. A gyermek logopédiai kezelése hamar elkezdődött. A logopédus sikeres pösze-terápiát végzett, a kisfiú beszédritmusának zavara azonban változatlan maradt. Ilyen

előzményekkel kezdtünk hozzá a közös munkához a lovas környezetben.

Hipotézisünk az volt, hogy a lovon ülés reflexgátló alaphelyzet, szabályozza az izomtónust, mobilizálja a mellkast, javítja a légzést, illetőleg – máshoz nem hasonlítható pszichés faktorainál fogva – különleges motivációt teremt a kommunikációhoz. Feltételeztük, hogy a ló és lovas között kialakuló élő mozgásdialógus, a harmonikus, ritmikus mozgásmintára történő idegrendszeri ráhangolódás következtében a beszédbeli görcsök feloldhatók (Dr. Büki 2006; Györgypál 2006a).

A lovasterápiás fejlesztésekre ebben az esetben is heti egyszeri alkalommal, 30 perces foglalkozások keretében került sor, de összességében csak 4 hónapon keresztül. Vezérelvünk az volt, hogy a gyermek maga fejezze (mozogja, játssza, rajzolja stb.) ki magából problémájának gyökerét, s ezen a feldolgozáson keresztül történjék meg a spontán oldódás. Sohasem foglalkoztunk magával a (dadogó) tünett. Alapvető célunk valamennyi foglalkozáson elsődlegesen egyfajta külső-belső ellazulás elérése volt. A kezelések háttérében a motorikum fejlesztése szinte észrevétlenül, ám annál intenzívebben volt jelen. A mozgásterápia mellett meseterápiát alkalmaztunk. Frank L. Baum: *Óz, a csodák csodája* című meséjét dolgoztuk fel fejezetenként, különböző művészetterápiás lehetőségekkel (pl. sok lóháton történő rajzolással).

Kiemelt eredmény, hogy a lovasterápiás foglalkozásokon egyszer sem tapasztaltunk a kislánynál kóros együttmozgásokat, míg más környezetben, illetőleg a talajon állva, beszélgetve ezek az együttmozgások megjelentek. Néhány bevezető foglalkozást tartottunk, amelynek során megtörtént a lóval való kapcsolatfelvétel, megismerkedés, bizonyos új ismeretek és szabályok elsajátítása, valamint megkezdődött a ló-lovas-terapeuta közötti bizalmi kapcsolat kiépítése. A kislány könnyen alkalmazkodott az állat-asszisztált helyzethez, félelmei nem nehezítették a gyógyulás útját. A foglalkozások elején szokásos légzőgyakorlatokat végeztünk, melynek során hamar kiderült, hogy a mély légzéstechnika kialakítása még előttünk áll. Ebben sokat segített a szabad levegőn történő gyakorlás, a lovon ülő helyzetből fakadóan az egyenes testtartás rögzülése és az olyan szimbolikus bemelegítő gyakorlatok nyújtotta lehetőségek

kiaknázása, mint pl.: „*Fújd fel a hasad, mint egy lufit!*”; „*Nyújtózkodj magasra, mintha el akarnád érni a felhőket!*” stb. Azokban a játékokban, amelyek ügyes finommotorikát követelnek, nagy kedvvel és igen eredményesen vett részt, pl. szívesen fűzött, bábozott és rajzolt. Alapvetően balkezes volt, de sokszor megfigyelhettük, hogy az eszközöket cserélgeti a jobb és bal keze között. A nagymotorikája és egyensúlya eleinte gyengébbnek bizonyult, rövid idő alatt azonban – a voltizsgyakorlatok adaptálásával – sokat fejlődött. Hétről hétre egyre bátrabban kísérletezett a voltizsheveder kapaszkodójának elengedésével, eleinte az egyik, majd mind a két kezével (utóbbi mozzanatok: a megkapaszkodásnak és az elengedésnek a dadogás szempontjából igen fontos szimbolikája van). A lovon történő nagy- és finommozgások stimulálásának a beszédfejlesztés szempontjából egyedülálló hozadéka, hogy azok jó része lényegében a páciens tudatán kívül, mintegy „passzívan” történik (a gyermek „csak” ül a lovon, miközben észrevétlenül is mozog minden apró kis izomcsoportja, és „rejtett” stimuláció alá kerülnek a beszéd képzésében részt vevő izomcsoportok is). Sok lehetőségünk van arra is, hogy a mozgásos gyakorlatok kivitelezését a feladatok megnevezésével, hangos beszéddel is lekísérjük (ilyen lehet például a lóápolás folyamata: melyik eszközzel mit csinálunk, stb.). S mivel a ló mozgása ritmikus, nagyban elősegíti a ritmusérzék fejlesztését, a beszédritmus harmonizálását is (számoljuk a ló lépéseit, tapsoljunk stb.).

Jelen esetben a lovasterápia legjelentősebb hozadéka a mesefeldolgozás során bontakozott ki. Előjáróban megjegyezzük, hogy a kisfiú tonoklónusos tünetei közül nálunk rendszeresen a nyújtások voltak számottevőek. A foglalkozások elején általában erősebben dadogott, főleg kötetlen beszédhelyzetben (amikor önálló gondolkodást és fogalmazást kívánt a produkció). A hatodik találkozásunkkor azonban, amikor a mese második fejezetét dolgoztuk fel, és a lépő ló hátán egy félig kész rajzot kellett befejeznie, a foglalkozás végén önállóan, több mondaton keresztül, dadogás nélkül, folyamatos beszéddel adta elő az aznap megismert történéseket. Az említett nagyszerű eredmények még két meserészlet feldolgozását követően megismétlődtek. Sajnálatos azonban, hogy ez a biztató irányvonal rajtunk kívül álló okok miatt nem folytatódhatott. Számunkra azonban

egyértelmű, hogy a kezdeti eredmények igen kedvező kimenetelhez vezethetnének.

Irodalom

- Bozori Gabriella (2002): *Lovasterápia. Gondolatok és vázlatok a gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna témaköréből.* Polu-Press Kkt., Székesfehérvár.
- Dr. Büki György (2006): A hippoterápia neurofiziológiai alapjai. In: Györgypál Zoltánné (szerk.): *Hippoterápia.* Unicornis Egészségforrás Alapítvány, Balogunyom, 36–62.
- Fehérné Kovács Zsuzsa – Sósné Pintye Mária (2010): *Játsszunk beszédet!* Sanoma, Budapest.
- Györgypál Zoltánné (szerk.) (2006a): *Hippoterápia.* Unicornis Egészségforrás Alapítvány, Balogunyom.
- (2006b): A hippoterápia. In: Györgypál Zoltánné (szerk.): *Hippoterápia.* Unicornis Egészségforrás Alapítvány, Balogunyom, 14–18.
- Katona Enikő (2006): A ló mozgásának elemzése, hatása a páciensre. In: Györgypál Zoltánné (szerk.): *Hippoterápia.* Unicornis Egészségforrás Alapítvány, Balogunyom, 28–35.
- Vekerdy Tamás (2012): *Szabadságot nekik!* In: *Vasárnapi Hírek.* http://www.vasarnapihirek.hu/izles/vekerdy_gyermek_iskola_pszichologus
(A letöltés ideje: 2013. július 11.)

„Theolinguá” – Vallási nyelvhasználat az anyanyelvi nevelésben (is)

Hardiné Magyar Tamara
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi Oktatási Központ
tamara@sze.hu

1. Bevezetés

1.1. A választott téma fontossága, szakirodalmi hivatkozások

Jelen vizsgálatunk a vallási nyelvhasználatra, többek között a vallás és nyelv kapcsolatát vizsgáló, elsősorban nyelvészeti tanulmányok bemutatására, a *theolinguá* nyelvhasználatára, valamint az egyházi szaknyelvi vizsga letételét megkönnyítő kiadványok megfigyelésére igyekszik összpontosítani.

A vallási nyelvhasználat – *theolinguá* – szószemantikai, pragmatikai, továbbá stilisztikai jellegű elemzése a *rétegnyelv* egy szegmensére irányulnak. Feltételezésünk, hogy mind a vallási nyelvhasználat, mind pedig a teológiai (szak)nyelv az alkalmazott nyelvészet tárgykörén belül kevésbé ismert és feldolgozott kutatási terület. A vallási nyelvhasználat nyelvészeti (mindenek előtt lexiko-szemantikai, szintagmatikai, kisebb részben pragmatikai, valamint stilisztikai) jellegű bemutatása napjainkig kevésbé tárgyalt, alig elemzett, számos kutatási lehetőséget magában rejtő téma.

1.2. Theolinguá – vallási nyelvhasználat: szak- vagy rétegnyelv?

David Crystal említi a teológiai szaknyelv a *theolinguá – teolingvisztika* fogalmát (Crystal 2003: 512), mely magában foglalja a szóban elhangzó, valamint írott papi kommunikációt, az egyes vallási elméletek és szertartások nyelvezetét, magának a liturgiának a szövegét, s nem utolsósorban a vallást művelők közléseit, melybe természetesen az írott vallási kommunikáció, a vallási sajtótermékek nyelvezete, nyelvhasználat is beletartozik.

Crystal szerint a teolingvisztika meghatározása a következő: „A bibliakutatók, a teológusok és a vallásos meggyőződés elméletének és gyakorlatának egyéb művelői által használt nyelv vizsgálata” (Crystal 2003: 512). Mindezen túl Crystal az egyes szakmai nyelvváltozatok bemutatása során a vallással kapcsolatos

mindennemű kommunikációt a „vallásos nyelv változatai” elnevezéssel illet (Crystal 2003: 479); igyekszik különbséget tenni a teológusok, bibliakutatók, más egyházi személyek teológiai nyelvhasználata, valamint a laikusok által (is) alkalmazott vallási nyelvhasználat között. Hangsúlyozza, hogy a theolinguá, a vallási nyelvhasználat, amely lehet mind a közösségi, mind az egyéni vallásosság megnyilvánulásának eszköze, napi szinten előforduló nyelvhasználati mód.

David Crystal gondolatmenete, az általa használt teolingvisztika megnevezés alkalmazása Szentgyörgyi Rudolf (2011, szóban elhangzott) meglátása értelmében nem teljesen helytálló, érvelése értelmében a -lingvisztika valójában „nyelvészeti ágra és nem szaknyelvkutatási területre utaló terminológiai utótag.” Szentgyörgyi kritikája rámutat Crystal azon kevésé pontos meghatározására is, mely szerint a nevezett szakterület nyelvhasználata „a bibliakutatók, a teológusok és a vallásos meggyőződés elméletének és gyakorlatának egyéb művelői által használt nyelv” használatával azonos. Szentgyörgyi érvelése alapján Crystal meghatározásából nem derül ki, hogy hova helyezhető akkor az egyházi népnyelv meghatározása, illetve elemzése. Egyben Szentgyörgyi felhívja a figyelmet az „egyházi(as) rétegnyelv”,¹ továbbá a tudományosnak tekintett „teológiai szaknyelv” közti különbségek fontosságára. Mindezen elkülönítés, ha elfogadjuk Kurtán Zsuzsa Hoffmantól átvett felosztását, a szaknyelv és szakmai nyelvhasználat (jelen esetben a teológiai nyelvhasználat) vertikális tagozódásának tulajdonítható (Hoffmann 1984, idézi Kurtán 2003: 46).

Kurtán Zsuzsa nem említi a teológiai (szak)nyelv, theolinguá szakkifejezést; a különféle szakmák nyelvhasználati jelenségeinek leírása során a „vallás nyelve” elnevezést használja. A hitélet cselekményeinek bemutatása, megnevezése során több eltérő műfajú (szóbeli és írott) szövegtípust helyez a vallás nyelve kategóriájába, többek között az ima, a hálaadás, a liturgia, a szentbeszéd, nem utolsósorban pedig a szertartások nyelvét. Majd megfogalmazza a vallási nyelvhasználat célját, a vallásos üzeneteknek a világ felé történő közvetítését, „... mely üzenetek

¹ Szentgyörgyi (2011) javaslatának megfelelően igyekszünk különbséget tenni a teológia tudományának *szakmai nyelvhasználata* (például az egyetemi jegyzetek nyelvhasználata), valamint a *rétegnyelv* keretébe sorolható egyházi sajtó nyelvezete között.

segítségével az ember a vallás felé utat találhat” (Kurtán 2003: 179–180).

Szóbeli útmutatása szerint Heltai Pálnak e tárgyban az a véleménye, hogy a teológiai szaknyelv mindenek előtt üzenetét, jelentéstartalmát tekintve eltér más szaknyelvektől, mivel „hangsúlyosan jelen van benne az értékelés motívuma”, tehát eltérően más szakmák, tudományterületek nyelvhasználatától, kommunikációja nem törekszik az objektív hangvétel elérésére, szókincsének, terminusainak jelentéstartalma nem semleges, üzenetében hangsúlyos szerepet kap a szubjektív hangvétel, az értékmegjelölés, valamint a vélemény egyértelmű megfogalmazása.

Heltai hangsúlyozza, hogy a teológiai tudományterület szókészlete kétségkívül tudományos szakterminológia, hiszen „kidolgozott fogalmi rendszerre támaszkodik”, a fogalmakat pontosan meghatározza; egyedülálló viszont abban a tekintetben, hogy „terminológiájában az érték szempont érvényesül”.

Kiss Jenő a vallás és nyelv kapcsolatát szociolingvisztikai megközelítéssel vizsgálja (Kiss 2002: 113). Úgy véli, hogy a vallásos hit nem csupán a vallásra jellemző, a hitéletre irányuló speciális fogalmak nyelvi jelölése szempontjából gyakorol befolyást a nyelvhasználatra, hanem a szóhasználat mikéntje, a stíluseszközök alkalmazása terén is. Kiss Jenő Hadrovics gondolataihoz nyúlva kiemeli a vallás közvetítő szerepét az „érzéki és gondolati fogalomvilág”, a „tárgyi és a gondolati valóság” között. Hadrovics és (vele együtt) Kiss a vallásnak fontos közvetítő szerepet tulajdonítanak, mely elősegíti „a legelvontabb gondolati tartalmak metaforikus megragadását és érthetővé tételét” (Hadrovics 1992: 72–73, idézi Kiss 2002: 113). Mindezen túl Kiss a vallás nyelvhasználatának a köznyelvi, profán nyelvhasználattól való eltéréseit is bemutatja olyan, a köznyelvben ismert és megszokott szavak, kifejezések alapján, mint a bűn, törvény, szabadság (Kiss 2002: 114).

2. A vallási nyelvhasználat – csoport-, illetve rétegnyelv

További feltételezésünk, hogy a teológiai nyelvhasználat – melynek értelemszerűen részét képezi az írott szövegek, a vallási sajtó nyelvezete is – egy konkrét, több tudományágból álló tudományterület nyelvhasználatára; további elgondolásunk, hogy számos más tudományterület – jogtudomány, gazdaság- és gazdálkodástudomány, diplomácia, műszaki, illetve

egészségtudomány – nyelvhasználatától eltérően nem tekinthető a szaknyelvi kommunikáció, a szakmai nyelvhasználat szegmensének, inkább a csoport-, illetve rétegnyelv egy formájaként nyilvánul meg.

Grétsy László a szociolingvisztika szegmenseit érintő tanulmányában hosszasan foglalkozik mind a *szaknyelv*, mind pedig a *csoporthely* főbb jellemzőinek bemutatásával (Grétsy 2002: 85–99). Mindezek érzékeltetését – a *Magyar Értelmező Kéziszótár* meghatározását felhasználva – a *nyelv* fogalmának definiálásával indítja: „... a nyelv ... nemcsak szavakat alkotó beszédhangokból álló rendszer, mint a gondolatok kifejezésének és a társadalmi érintkezéseknek az eszköze ..., hanem ... ennek valamely társadalmi rétegben, szakmai körben, műfajban, valamely tevékenység során ... használatos formája, változata is” (Grétsy 2002: 87), továbbá „társadalmilag szentesített jelölésmód”. Grétsy meghatározása tehát a nyelvet mindenek előtt társadalmi jelenségként kezeli.

3. Theolinguia mint az alkalmazott nyelvészet egy szegmense

3.1. Theolinguia a kutatásban

Több tanulmány, dolgozat, doktori disszertáció a legkülönbözőbb megközelítések, elemzések tükrében érinti a teológiai nyelvhasználatot, amely – hasonlóan más szakmák, tudományterületek nyelvhasználatához – a szaknyelvi kutatások egyik fontos szegmense lehet. A szak- és a rétegnyelvi kutatásokon belül újszerűek bizonyul Molnárné László Andrea *Az akaratkifejező eszközök Pál apostol leveleiben* címmel írt és megvédett doktori disszertációja (Molnárné 2008), mely mindenekelőtt archaikus – bibliai – szövegek pragmatikai jellegű elemzésére vállalkozik, ezen belül az apostoli levelekben fellelhető direktív beszédaktusok ismertetésére irányítja a figyelmet. Molnárné László Andrea a *lokúció – illokúció – perlokúció* hármasságát vizsgálván említést tesz a „*páli illokúciós erőkről*”, az „*illokúciós erők megváltoztatására szolgáló nyelvi eszközökről*”, az egyes direktívumok fajtáiról, osztályzásuk szempontjairól, boldogulási feltételeikről. Mind a teológiai szaknyelv vizsgálatán belül, mind a pragmatikai jellegű elemzések körében Molnárné munkája újszerű és egyedülálló, mert a létező pragmatikai elméleteket alkalmazza egy idáig ismeretlen nyelvészeti terepen, a Szentírás páli leveleiből kiindulva.

Figyelmet érdemelnek Pelles Tamás *A Katolikus Egyház nyelvpolitikája a II. Vatikáni Zsinat után*, valamint *A Szentszék nyelvpolitikájának magyar vonatkozásai* címmel írt tanulmányai (Pelles 2001, 2003), melyek a teológia (vallás) és nyelv kapcsolatát más oldalról közelítik meg. Pelles munkái elsősorban az egyházpolitika és a nyelvpolitika közös pontjait tárják fel. Pelles Tamás 2001-ben megjelent dolgozata a Szentszék (mint állam) és a szentszéki diplomácia nyelvhasználatáról, nyelvhasználati törekvéseiről, valamint a liturgia nyelvezetéről szól. *A Szentszék nyelvpolitikájának magyar vonatkozásai* című kézírata 2003-ban szintén a diplomácia nyelvhasználatával, nyelvpolitikai kérdésekkel foglalkozik.

3.2. Theolingua az oktatásban

Említést érdemel az a tény, hogy Magyarországon a felsőoktatási intézményekben – a hittudományi főiskolák, lelkipásztorképzők, felekezetek által fenntartott egyetemek kivételével – a nyelvi és kommunikációs tanszékek, lektorátusok, idegen nyelvi oktatási központok nyelvtanárai, oktatói nem foglalkoznak a teológiai szaknyelv oktatásával.

A teológiai szaknyelv (vallási nyelvhasználat, *theolingua*) oktatását, szakmai vizsgarendszerben történő elhelyezését illetően tehát léteznek próbálkozások, tankönyvek, kiadványok a Károli Gáspár Református Egyetem, valamint a Pázmány Péter Katolikus Egyetem részéről. Kelemenné Farkas Márta, a Károli Gáspár Református Egyetem oktatója leszögezi, hogy a két intézmény oktatói egymással együttműködve egyetemi hallgatók, középiskolások és felnőttek számára szakmai anyaggal bővített nyelvvizsgát szerveznek és bonyolítanak le, kiadványokat jelentetnek meg, szaknyelvi kurzusokat tartanak (Kelemenné 2010: 892–898).

Kelemenné Farkas Márta *Theolingua egyházi szaknyelvi vizsga* címmel írt dolgozatában a *theolingua* lexikai egység alatt nem csupán a vallás nyelvhasználatát vagy a teológia tudományterületének nyelvét érti, definíciója szerint ez a szakszó az „*egyházi szaknyelvi vizsga*” jelentését is tartalmazza; tehát a *theolingua* denotátuma egy tantárgyi keretek közé szorított, szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga (Kelemenné 2010: 892). A *theolingua* fogalmának magyarázatát, tágabb értelmezését így jeleníti meg ugyanott: „*A theolingua ... nyelvvizsga a keresztény nagyegyházak által használt nyelv ismeretét kéri számon ...*”.

Értelmezésében tehát a *theolingu*a terminus utalhat az „*egyházak által használt nyelvre, ... hiszen a szakrális mindennapjaink része*”, valamint a szakrális nyelvhasználat ismeretét mérő szaknyelvi vizsgára. A 2007-ben elfogadott, a Károli Gáspár Református Egyetemen tartott egyházi szaknyelvi vizsgán három idegen nyelvből 2008-ban 49, 2009-ben pedig 170 jelölt kívánt megfelelni (Kelemenné 2010: 897).

A fent említett felsőoktatási, illetve nyelvvizsgáztatói központban négy – francia, angol, német, illetve olasz – nyelven lehet a teológiai szaknyelvet tanulmányozni, valamint (azt követően) *theolingu*a nyelvvizsgát tenni. Domokos György és Hajnóczy József az olasz nyelvű *Imparate da me!* [Tanuljatok tőlem!] címet viselő didaktikai munkájuk, nyelvkönyvük célkitűzését a tankönyv előszavában így fogalmazzák meg: „... *lo scopo non è imparare la lingua italiana in generale, bensì quella specifica delle chiese cristiane occidentali*” (Domokos – Hajnóczy 2001: 6).²

A tankönyv (ezzel együtt a *theolingu*a oktatása) tehát nem az általános nyelv oktatására vállalkozik, s fő célja elsősorban nem a teológiai (hitéleti/kateketikai) ismeretek átadása, hanem egy kevésbé ismert szaknyelv szemléltetésére vállalkozik. Domokos és Hajnóczy ez esetben a szakmai nyelvet a *lingua specifica* szószerkezettel jelöli. A (nyelv)könyv *Imparate da me!* címe egy újszövetségi, Máté (11, 29) evangéliumából vett idézet; igazából egy performatív igét nem tartalmazó, felszólító grammatikai móddal kifejezett végrehajtó beszédaktus; a felszólítás címzettjei nem csupán a könyv olvasói, a vallási nyelvhasználattal, az egyházi szakmai nyelvvizsgával kapcsolatban állók, hanem – a keresztény vallás egyetemességéből, nemzetek felettségéből kiindulva – a tágabb világ, akár az emberiség.

A fent említett kiadvány tehát elsősorban nyelvkönyvnek, nem pedig vallási tankönyvnek tekinthető. Domokos és Hajnóczy munkájának már a felosztása egy (szakmai) nyelvvizsgára emlékeztető tankönyvhöz hasonlítható; a könyvben mind a tizenöt fejezet az alábbi alfejezetekre osztható, mindig azonos sorrendben: *documento* (olvasmány), *esercizi* (magyarázatot is

² „... *nem az a cél, hogy az általános olasz nyelvet tanuljuk, hanem hogy a nyugati keresztény egyházak szaknyelvét sajátítsuk el.*” (Saját fordításom – H.M.T.)

tartalmazó – leíró és gyakorlati – nyelvtan), *lettura biblica* (Szentírásolvasás), *lettura* (profán irodalmi szövegek – jelen esetben az olasz irodalom kiemelkedő alakjaitól [Dante, Petrarca, Manzoni, Leopardi, Calvino] vett művek – olvasása); végül pedig a *civiltà* (a civilizációs ismereteket bemutató fejezet rész; teolingvisztikai tankönyvről lévén szó, ez esetben az alfejezet az egyházi étellel, a liturgiai cselekményekkel kapcsolatos ismereteket tárja az olvasó, a nyelvtanuló elé).

4. Nyelvi elemzés

4.1. Szószemantikai vizsgálatok

További vizsgálódásaink tárgya a vallási nyelvhasználatban – többek között a vallási sajtótermékekben, illetve a teológiai nyelvvizsgára felkészítő kiadványokban egyaránt – gyakorta előforduló lexikai egységek, szavak elemzése több szinten, elsősorban a lexiko-szemantikai, pragmatikai elemzés. Távlabbi kutatásaink a *bűn*, *apa* – *atya*, *szegény*, *pénz*, *boldog* nyelvi elemek denotátumainak, az egyes denotátumoknak a vallási nyelvhasználatban előforduló esetleges módosulásai megfigyelésére irányulnak.

Vizsgálat alá kerülnek a felsorolt, a vallási nyelvhasználatban előforduló szavak által alkotott állandósult szókapcsolatok, kollokációk. Szószemantikai vizsgálatról lévén szó, távolabbi vizsgálataink során nem hagyhatjuk figyelmen kívül az általános és teológiai szakszótárak szócikkeinek megfigyelését, tehát a lexikográfiai vizsgálatokat.

Jelen dolgozatunkban rövid utalást teszünk a *szegény* (*szegénység*) lexikai egységnek a vallási nyelvhasználatban történő megjelenésére, a lexéma jelentésmódosulására, a vizsgált szó által alkotott lehetséges szókombinációkra, kollokációkra. Lexiko-szemantikai vizsgálatunkat ezúttal egy kevésbé ismert, katolikus értelmiségi folyóirat, a jezsuita *Távlatok* egyik írása alapján végezzük.

4.2. A *szegény* szó lexiko-szemantikai megfigyelése

Szószemantikai megfigyeléseinket a vallási nyelvhasználat egy gyakran előforduló lexikai egységének, a *szegény* szónak rövid lexiko-szemantikai megfigyelésével folytatjuk. Világossá tesszük, hogy a megfigyelt lexikai egység jelentéstartalma, konnotációja a vallási nyelvhasználatban, ezen belül pedig a vallási sajtótermékek nyelvezetében a köznyelvi használattól jelentős

mértékben eltér, *a köznyelvinél bővebb*. Elemzésünk alapja Sofia Stril-Rever *A rongyszedők életébe vitte Krisztus szeretetét* című írása a *Távlatok* 2008/1. számából, amely valójában egy idős belgiumi apáca, Madeleine Cinquin, Emmanuelle nővér önéletrajzi visszaemlékezéseiből áll.

Az elmélkedő, önéletrajzi ihletésű írásban a leginkább kardinális lexikai egységek a *szegénység*, *boldogság*, *halál* lexémák. A *szegény* szót tartalmazó leggyakoribb lexikai egységek a *szegények problémái* birtokos, valamint a *szegény, megvetett emberek* jelzős szerkezetek, erősnek tartható kollokációk. A *szegény, megvetett emberek* szókombinációt megfigyelve állíthatjuk, hogy Sofia Stril-Rever írásában a *szegény* jelző (melléknév) denotátuma a *megvetett* jelző (melléknévi igenév) jelentéstartalmával azonos.

A *Távlatok* e cikkében a szerző a *szegénység* megfelelőiként – a vizsgált lexémát helyettesítve – az alábbi lexikai egységeket (szavakat, jelentéssűrítő szószerveket) használja: *rongyszedő, üresség, nyomornegyed, szolgástor, szenvedés, fájdalom, kielégületlenség, kifosztottság, tehetetlenségi állapot, nem cselekvés, semmi*. A felsorolt szóösszetételek, képzett szavak ebben az egyetlen írásban, tehát a belga apáca vallomásában helyettesítik a *szegény, szegénység* lexéma jelentéstartalmát; egymásnak nem szinonimái, a vizsgált szövegen belül legfeljebb kohiponimái, a *szegény, szegénység* szó hiponimái. Hangsúlyoznunk kell, hogy az apáca önéletrajzi vallomásában a *szegény, szegénység* lexikai egység jelentésüzenetében inkább a *lelki szegénység*, kisebb mértékben testi, mint lelki *szenvedés*, továbbá a fizikai és szellemi *tehetetlenség* lexikai egységek által közvetített jelentésüzenet szerepel.

5. Záró gondolatok

A vallási nyelvhasználat (theolingua) az alkalmazott nyelvészeti kutatásoknak egy még kevésbé ismert és kevesek által művelt szegmense. A teolingvisztikai kutatások kapcsolhatók mind a politikai, diplomáciai nyelvhasználathoz, mind pedig a didaktika – az egyházi (szak)nyelvvizsga – területén keresztül az anyanyelvi neveléshez.

A vallási nyelvhasználat egy másik, figyelmet érdemlő része a teológiában gyakorta előforduló lexikai egységek, szavak szószemantikai megfigyelése; dolgozatunkban a *szegény, szegénység* lexikai egységnek a vallási nyelvhasználaton belüli

jelentésmódosulásaira, az általuk alkotott szókombinációk jelentőségére világítunk rá. Igazoljuk, hogy a köznyelv szókincséből származó, a vallási nyelvhasználatban szereplő lexikai egységek jelentéstartalma, szöveggörnyezetben való megjelenése a vallás nyelvezetében eltér.

Irodalom

- Crystal, David (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest
- Grétsy László (2002): A szaknyelvek és a csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 85–99.
- Kelemenné Farkas Márta (2010): Theologia egyházi szaknyelvi vizsga. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. A MANYE Kongresszusok előadásai Vol. 6*. MANYE, Székesfehérvár – Eger, 892–898.
- Kiss Jenő (2002): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Molnárné László Andrea (2008): *Az akaratkifejező eszközök Pál apostol leveleiben*. Pannon Egyetem, Veszprém. (Doktori értekezés.)
- Pelles Tamás (2001): *A Katolikus Egyház nyelvpolitikája a II. Vatikáni Zsinat után*.
<http://web.t-online.hu/pellestamas/Tamas/katnyelv.htm>
(letöltve: 2010. október 21.)
- (2003): *A Szentszék nyelvpolitikájának magyar vonatkozásai*. A XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson elhangzott előadás írott változata. Széchenyi István Egyetem, Győr, 2003. április 14–16. (Kézirat.)
<http://web.t-online.hu/pellestamas/Tamas/szentsznyelvp.htm>
(letöltve: 2010. október 21.)
- Újszövetség (1991) Kálvin Kiadó, Budapest.

Források

- Domokos György – Hajnóczy József (2001): *Imparate da me! Collana di materiali didattici per lo studio delle chiese*

cristiane occidentali. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.

Stril-Rever, Sofia (2008): A rongyszedők életébe vitte Krisztus szeretetét. Madeleine Cinquin – Emmanuelle nővér visszaemlékezései. (Fordította: Eckhardt Ilona.) In: *Távlatok – A Magyar Jezsuiták Lapja*, 2008/1. (=79.) szám, 81–87.
<http://www.tavlatok.hu/79/7904lelk.htm> (letöltve: 2012. augusztus 16.)

Vernakuláris elv vs. többségi nyelvű iskoláztatás Problémafelvetések a portugáliai mirandés példáján

Hargitai Evelin Gabriella

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Portugáltanár, a Camões Intézet Fernão Mendes Pinto

ösztöndíjasa

evelin.hargitai@t-email.hu

1. Bevezető. Elit és népi kétnyelvűség

Az utóbbi időben a növekvő migráció, az egyre intenzívebb interkulturális kommunikáció és a kulturális sokféleségről való diskurzus megélénekülése jelentősen befolyásolja a kisebbségi csoportokról való tudományos, politikai és köznapi gondolkodást (Bartha 2001: 56). Sok állam politikájában egyre nagyobb szerepet kap a kisebbségi nyelvek védelme, miközben a globális gazdasági, politikai, társadalmi folyamatok miatt mind jobban „szétnyílik az olló” a kevés terjeszkedő (Skutnabb-Kangasnál „pusztító”¹), nagy gazdasági-kulturális befolyással bíró világnyelv, és a sok, ám kevesek által beszélt, visszaszorulóban levő, veszélyeztetett, „kevésbé oktatott” nyelv között (vö. Skutnabb-Kangas 1998: 7, Bartha 2001: 57, Szépe 2001: 155). Emellett éppen a globalizáció miatt egyre nő az igény a két- és többnyelvű oktatás iránt, mivel szükség van a több nyelvet magas szinten beszélő munkaerőre (Romaine 2001: 13–14).

Így alakult ki az a helyzet, amelyben az ún. *elit* kétnyelvűség lesz a bilingvizmus elérendő, széles körben preferált formája, míg az ún. *népi* kétnyelvűség egyre több problémát vet fel. A megkülönböztetést Tove Skutnabb-Kangas vezette be. *Bilingualism or not* című könyvében így definiálja a két terminust: „Elite bilinguals are usually highly educated, and some part of their education has been in foreign languages, with some opportunity to use the languages naturally. Folk bilinguals, on the other hand, have usually been forced to learn the other language

¹ Kontra Miklós felhívja a figyelmet, hogy valójában a beszélő „öli meg” saját nyelvét azzal, hogy a nyelvcsereét választja, bár ez a választás sokszor nem önkéntes; gazdasági kényszer okozza (Kontra 2010: 20).

in practical contact with people who speak it” (Skutnabb-Kangas 1981: 97).

Dolgozatomban egy olyan állam nyelvi helyzetét (egyik nyelvi kisebbségét, annak bilingvis oktatását) elemzem, amelyet évszázadokig egynyelvűnek tartottak. Bár a példa távoli, a problémák és a megfelelő gyakorlatok elemzése általános tanulságokkal szolgálhat a két- és többnyelvű oktatással kapcsolatban. Portugáliában a kétnyelvűség preferált formája az anyanyelv mellett egy másik, magas presztízsű kód elsajátítása annak érdekében, hogy az egyén szélesebb műveltséggel, magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkezzen. Az elit kétnyelvűség támogatásához tartozik még az is, hogy az állami nyelvpolitika a legfőbb feladatának a portugál nyelv és a luzofón kultúra terjesztését tekinti (Mateus 2010: 76). Így az ország nyelvi diverzitásáról szóló diskurzus erősen háttérbe szorult (vö. Head-Semenova-Head 2010: 16, Merlan 2009: 16), a portugál párú bilingvizmus pedig főként a volt gyarmati országok lakosságához asszociálódik. Emiatt Portugália mind a tudományos, mind a közgondolkodás számára nyelvi értelemben problémátlan országnak tűnt/tűnik, ami azzal a következménnyel jár, hogy az oktatási rendszerben nincs jelentős hagyománya a nyelvi kisebbségek oktatásának, és az állam a szemléletváltás külső kényszerével sem szembesül (Merlan 2009: 16, Matos 2004: 24).

2. A mirandés, Portugália második „hivatalos” nyelve

Annak, hogy Portugália kevésbé reflektál az eltérő nyelvű csoportok oktatási problémáira, számos negatív következménye lehet. Tove Skutnabb-Kangas kiemeli: „ha a gyermeknek nem adatik meg a lehetőség a szülők nyelvének teljes körű és olyan mérvű elsajátítására, hogy (legalább) olyan szinten megtanulhassák a nyelvet, mint a felnőttek, akkor a nyelv nem fog fennmaradni” (1998: 9). Tehát az oktatás kulcsfontosságú egy stabil bilingvis állapot kialakításában, fenntartásában (vö. Bartha 2001: 59).

Különösen igaz ez a ma már erősen veszélyeztetett mirandés helyzetére. A mirandés a portugállal rokon, hasonlóképpen nyugati (ibér) újlatin nyelv, amely az ún. leóni (*leonés*) nyelvből alakult ki, és jelenleg Portugália északkeleti felében, a spanyol határ mentén fekvő Miranda do Douro megyében beszélik. A közösség a becslések szerint 4–5000

(legfeljebb 7000) tagot számlál (Merlan 2009). A csoport nyelvhasználat tekintetében igen heterogén. A mirandés használata idősebbek és vidékiek körében jellemzőbb. Aurélia Merlan müncheni nyelvész 2004 és 2006 között végzett kérdőíves felmérései (2009: 384–390) szerint a mirandai 60 év feletti lakosság 88%-a számára a helyi a domináns nyelv, a 41–60 éves korosztály esetében még 65%-os ez az arány, viszont a fiatalok közül csupán 38% beszéli a mirandést első/elsődleges nyelvként (Merlan 2009: 371). Merlan a 10–17 éves iskolások nyelvi repertoárját is vizsgálta: közülük mindössze 3%-nak domináns nyelve a mirandés, és 10%-uk nem is másodlagos, hanem idegen nyelvként tekint rá (Merlan 2009: 379).

A mirandés és a portugál viszonyára a diglosszia jellemző. A portugál mint „high” nyelv a formális szinterekhez (hivatali ügyintézés, gazdasági élet, vallásgyakorlás, oktatás) kötődik, a mirandést a szorosabb családi-baráti interakciókban használják, de az informális szintereken (főként fiatalok körében) egyre gyakrabban választják a portugált, a szülők jó része pedig nem érzi szükségét, hogy gyermekét ezen a nyelven is szocializálja. Szimbolikus jelentőséggel bír, hogy a megye ifjúsági szervezetének (*Associação Recreativa da Juventude Mirandesa*) sem a volt, sem a jelenlegi elnöke nem beszéli a mirandést, pedig a csoport egyik célja a nyelv ápolása (Ivo Mendes, a volt elnök szóbeli közlése, 2012. augusztus).

A revitalizációért főként a helyi értelmiség tesz sokat, programjaikat széles körben elfogadják, ez pedig mintegy tíz év alatt jelentős attitűdváltozást eredményezett. A kulturális, nyelvápoló programok célja az, hogy új nyelvhasználati szinterek nyíljanak a mirandés számára. (Például az írásbeliség megteremtésével és a mirandés nyelvű szépirodalom gyors fejlődésével a nyelv már nem kizárólag a családi vagy mezőgazdasági témák megvitatására szolgál, hanem akár író-olvasó találkozók vagy amatőr színházi előadásokon is hallható.) Az attitűdformálásra azért is szükség volt, mert a helyiek nagy része és a régió portugál egynyelvű beszélői korábban a portugál egyik „rosszul beszélt” dialektusaként stigmatizálták a mirandést (Merlan 2009), amelyet 1999 óta ismer el egy törvény. A csekély és szimbolikus támogatás területi elvű, a dokumentum rögzíti a megyei lakosok jogát a nyelvhasználathoz, nyelvvelajátításhoz és a mirandés iskolai

tanulásához („a tanterv gazdagításaként”, 7/99-es törvény, 2–3. cikk; a mirandés oktatásáról szóló 36/99-es rendelet, 1. cikk). A helyi tanárok szerint az állami intézkedések nem elég hatékonyak a revitalizációhoz: „ahelyett, hogy ez a rendelet szabályozná a nyelvoktatáshoz való hozzáférés jogát, főként arra szolgál, hogy korlátozza azt” (Ferreira 2005: 206).

A törvényi szabályozás szimbolikus volta valóban hátráltatja a revitalizációt, mert az állam nem biztosít valódi nyelvhasználati jogokat, így nincs olyan (Kontra Miklós és mások szóhasználatával dialogizálva²) „hasznos” színtér, ahol a mirandés legitim kód volna. A központi intézkedések az oktatásban sem „veszik komolyan”, pusztán nélkülözhető folklórnak tartják. Erre utal az is, hogy az önkormányzat (noha a törvény 4. cikkelye megengedné) nem ad ki fordítást a portugál dokumentumai mellé, és néhány kivételtől³ eltekintve szimbolikus szerepben sem alkalmazza a helyi nyelvet. A helyi vezetés kiadványai közül is csak az antológiák mirandés nyelvűek.

3. A mirandés szerepe a helyi oktatásban

3.1. Jogi keretek

Ahogy már szó volt róla, a nyelv jogi támogatása nem közösségi, hanem területi elvű, azaz csak Miranda do Douro megyében van mód az oktatására (noha sok száz beszélője él Portugália nagyvárosaiban). A mirandés folklorikus megítélését erősíti, hogy csak szakkörhöz hasonló szerepet kap: fakultatív tárgy kimeneti követelmények és hivatalos tanterv nélkül (Ferreira 2005). Jelenleg az óvodától 12. évfolyamig van lehetőség a nyelv tanulására, jellemzően heti egy órában. A beiratkozott diákok száma alapján a program sikeresnek tűnhet, hiszen az 1986/87-es tanévben még csak 9 tanuló vett részt az akkor induló (igaz, akkor még csak alsó tagozatban működő) programban, azóta pedig évente mintegy 400–500 diák jár a csoportokba.

² Itt Kontra 2010-es *Hasznos nyelvészet* című művére és annak alapgondolatára utalok.

³ Kivétel, hogy az iskolabuszon a mirandai nyelven szerepel a megye neve és szlogenje.



Az ún. ciklusok szerinti bontás azonban megmutatja, hogy a mirandés népszerűsége relatív. Az óvodában (Pré-primária) és az általános iskola első ciklusában (alsó tagozat) a diákok nagy része, mintegy 2/3-a beiratkozik a kurzusra, de felső tagozattól egyre kevesebben folytatják a tanulást.



Ennek az az oka, hogy az idősebb diákok a magasabb óraszám és a közelgő érettségi vizsga miatt a „fontosabb” tantárgyakra összpontosítanak. Vagyis, ahogyan sok kisebbségi nyelv esetében előfordul, gazdasági, praktikus megfontolások miatt szorul vissza a nyelv. (Vö.: „a nyelvi magatartás profit-vezérelt magatartás” Kontra 2010: 21.) Ez pedig tovább erősíti a folklór-jelleget (mirandés mint a játék nyelve vs. portugál

mint a komoly tevékenységek kódja), és tovább mélyíti a kétnyelvűség instabil voltát.

3.2. Vernakuláris elv vs. államnyelv mint a karrier kulcsa

Felmerül a kérdés, vajon milyen szerepet kaphat a mirandés a helyi oktatásban, milyen célt tűzhetnek ki a nyelvi tervezés döntéshozói a revitalizáció során. Kontra Miklós (2010: 23) Mufwene (2002) nyomán arra hívja fel a figyelmet, hogy egy kisebbségben, megváltozott körülmények között sokszor nem tarthatóak fenn a hagyományos kommunikációs magatartások, ami nyilván a mirandés esetében is így van. Azaz a mezőgazdasági termelés csökkenésével, az urbanizáció és az elvándorlás erősödésével nem követik már a régi mintákat, legfeljebb a hagyományörzés keretein belül. Ha a mirandésnek a továbbiakban nincs „haszna” a beszélő számára, ha megszűnnek a természetes használati színterei, akkor legfeljebb a helyi értelmiség tartja majd életben az elit kétnyelvűségnek egy sajátos formájában, amelyben az *elit* jelző immár egy kihalófélben levő nyelv beavatott beszélőjének presztízsére fog utalni.

Kérdéses az is, hogy ebben az esetben hogyan lehet értelmezni a vernakuláris elvet, azaz a kisebbségi diákok jogát az anyanyelvi iskolázáshoz (Szépe 2001: 155). Szépe György is felveti, hogy a bilingvis gyermekeknél problematikus az anyanyelv fogalma. Bár a korábban idézett statisztikák szerint a mirandai diákok első nyelve már jellemzően a portugál, a helyi tanárok elmondása szerint a mirandést választó tanulók 2/3-a kétnyelvű, így esetükben a bilingvis iskolázás felelne meg a vernakuláris elvnek. Az ellenérv általában az, hogy sem az anyagi és szakmai feltételek nem állnak rendelkezésre, sem igény nincs a mirandés mint oktatási nyelv bevezetésére, tehát elegendő az idegen- és anyanyelvi óra fúziójaként felfogható jelenlegi modell (vö. Ferreira 2005).

3.3. A nyelvoktatás mint a revitalizáció eszköze

A mirandés oktatása a kis óraszám és a program *ad hoc* jellege miatt nagyon sérülékenynek tűnik. Emellett a tanárok nem rendelkeznek speciális képzéssel, még továbbképzés sincs számukra (Martins 2005). Mivel az oktatási program egy kis értelmiségi csoport kezdeményezéséből alakult ki, az oktatási minisztérium és a régió pedagógiai szakszolgálatai nem vettek részt a kidolgozásában. Ennek ellenére a rögzített tantervek hiánya pozitív következményekkel jár, mivel nagyobb rugalmasságot enged a módszerek és a tantárgyi tartalmak kiválasztásában. A tananyag folyamatosan fejlődik, és a nyelvórákon a helyi sajtó és irodalom szövegei, aktuális témái kapnak helyet; így a mirandés óra fontos szerepet kap a diákok aktív olvasóvá nevelésében. Az oktatás más módon is szoros kapcsolatban áll az iskolán kívüli valósággal. A diákok rendszeresen lépnek fel különböző kulturális eseményeken, sokan tagjai az amatőr iskolai színjátszókörnek. A tanulók cikkei, versei, képregényei az iskolai újságban (*O Cartolina*) és az évente megjelenő, csak mirandés szövegeket tartalmazó, színvonalas antológiában (*La Gameta*) jelennek meg. A mirandés integrálása az iskolai és kulturális életbe hatékony eszköze az attitűdformálásnak, és hozzájárul az aktív nyelvtudás kialakításához. Az oktatási program segíti a generációk közötti párbeszédet, például a *La Gameta* minden évben közöl interjúkat idősebb nyelvhasználókkal, és a gyermekeknek is gyakran kell adatokat gyűjteniük mirandés domináns (tehát 50–60 év feletti) beszélők körében. Daniel J. Villa kifejti: „A major problem in the teaching of heritage languages [...] is identifying and obtaining authentic materials for instructional purposes” (Villa 2002: 93). Ennek tükrében sikeren mondható, hogy a mirandai oktatásnak ilyen gondja nincs. Emellett lassan lezajlik a nyelv stilisztikai-funkcionális terjeszkedése. A mirandés esetében a nyelvi tervezés legerősebb területe a korpusztervezés: a szókincs modernizációja, új területeken való kidolgozása, elterjesztése (Martins 2005). Fontos megjegyezni, hogy a mostani gyermekek-fiatalok alkotják az első olyan generációt, amely az iskolában írni-olvasni is megtanul ezen a nyelven.

3.4. Oktatási módszerek a mirandés revitalizációs programjában

A program relatív hatékonysága valószínűleg flexibilitásában rejlik. 2009-ben és 2012-ben végzett megfigyeléseim szerint a tanár gyorsan reagál a diákok igényeire és a tanórán kívüli történésekre, a haladási tempót is rugalmasan változtatja. A tanórák dinamikusak, az oktató hatékonyan váltogatja a munkaformákat, végig fenntartja a diákok figyelmét. A nyelvhasználatról elmondható, hogy a megfigyelt órákon a tanár a diákok szociolingvisztikai regiszteréhez közelített (vö. Chaudron 1995: 54), így maguk az órák is részét képezik a nyelvújítási folyamatnak azzal, hogy a modern élet szókincsét is megtanulják, esetenként kidolgozzák. Az oktatók a tanórákon nem szólnak meg portugálul (igaz, a mirandést kis erőfeszítéssel egy portugál ajkú is megérti), de szünetekben, iskolán kívül is nyelvváltásra készítik a diákokat. A nyelvórák a felfedezéses tanulásra épülnek. Gyakori, hogy a tanulók egy írott (vagy akár a tanár által énekelt) szövegből, esetleg képregényből kiindulva dolgoznak fel egyet a régió népmeséi, népdalai közül, vagy az említett antológiákból, majd szövegalkotási feladat következik (szóban vagy írásban).

3.5. Mirandés: a tradíciók nyelve a modern világban

Aurélia Merlan vetette fel, hogy a standardizációval a diglossziának egy sajátos, új formája alakult ki: „a normatív, szupradialektális változatot a fiatalabb generáció és a műveltebb személyek beszélik, ezt tanítják az iskolában, és ez jelenik meg a kiadványokban, miközben a helyi változatokat az idősebbek és/vagy a kevésbé művelt beszélők használják, általában informális színtereken”⁴ (Merlan 2009: 401).

A nyelvi tervezés fontos feladata reagálni arra a paradoxonra, amit Cristina Martins (2005: 55) is leírt: a mirandés a nyelvi modernizáció és a technikai fejlődés hatására új területekre jut el (internetes nyelvhasználat, irodalom, turizmus), miközben a hagyományos színterein gazdasági és demográfiai okokból egyre jobban visszaszorul. Erre a jelenségre az oktatás is

⁴ „la variante estándar, supradialectal es hablada por la generación nueva (alumnos) y por las personas instruidas, se enseña en la escuela y se usa en las publicaciones, mientras que las variedades dialectales [...] o locales son habladas por las personas mas viejas y/o con menos instrucción, en general en situaciones mas formales.” Saját fordításom – H. E. G.

igyekszik válaszolni, például azzal, hogy támogatja az új kommunikációs módok formálódását, hogy az új generáció is a sajátjának érezze a nyelvet. Segíti tehát azoknak a régi nyelvideológiáknak a lebontását, amelyek szerint a mirandés egy haszontalan, hibás nyelvváltozat (vö. Merlan 2009: 405–430).

4. Konklúzió. A vernakuláris elv érvényesítésének lehetőségei

Összefoglalva elmondható, hogy önmagában szemlélve a mirandés oktatási programnak sok példaértékű eleme van, egyre fejlődik, és igyekszik reagálni a szűkebb-tágabb társadalom igényeire. Ezek után felmerülhet, mi lenne a következő lépcsőfok. Ahogyan már volt róla szó, akkor érvényesülne a szó szerint vett vernakuláris elv a mirandai gyermekek oktatásában, ha az iskola bilingvis foglalkozásokat kínálna. Fontos azonban elkülöníteni a mirandés mint tantárgy oktatását az instrukciós nyelvként való használatától (Chaudron 1995: 5). Utóbbit a kétnyelvű oktatás ún. erős modelljeiben (Hornberger 1991) alkalmazzák, azaz azokban az esetekben, ha a cél egy additív, balansz kétnyelvű állapot. Ofelia García hangsúlyozza, hogy ehhez a csoportnak önfenntartónak és gazdaságilag függetlennek kell lennie (García 1996: 415). A mirandés számára reálisabb a fakultatív tárgyi szerep, egyesek szerint a vernakuláris elvet kielégítené a magasabb óraszám is (Ferreira 2005). Az utóbbi években még az is felmerült, hogy a régióban kötelezővé kellene tenni a mirandés tanulását (António Manuel Marques dos Santos, iskolaigazgató szóbeli közlése, 2012. augusztus), ám ez számos kérdést vetne fel.⁵ A feltételek sem adottak hozzá, hiszen nincs tanárképzés, tanterv, taneszközök stb.

A mirandai közösség a nyelvi kisebbségekre jellemző paradox helyzetbe került. A nemzetközi emberi jogi dokumentumok értelmében története során megfosztották a saját nyelvének és kultúrájának⁶ oktatásához fűződő jogától (Szépe 2001: 62). A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 24. cikke értelmében „minden nyelvi közösségnek joga van eldönteni, hogy nyelvének milyen mértékben kell jelen lenni mint használatos

⁵ Pl.: Vonatkozzon-e ez az egynyelvű betelepülőkre? Nem volna ez kontraproduktív? Ki dolgozná ki a tantervet, és a minisztérium engedélyezné?

⁶ Érdemes volna pontosítani a „mirandai kultúra” fogalmát, hiszen ez valószínűleg szorosan összefonódik a portugál kultúrával, de mégis számos „sajátos” jegr van, amire itt területi okokból nincs mód kitérni.

nyelv és mint tanulmányi tárgya területén belül az oktatás minden szintjén” (Barcelona 1996). Azaz a nyelvi tervezéshez belső konszenzus kell, azonban a közösségben ellentétes tendenciák figyelhetők meg a nyelvhasználatot és az azzal kapcsolatos igényeket illetően. Egyrészt a mirandés egyértelműen veszélyeztetett nyelv, mert „*a tényleges kommunikatív (piaci) értékét elveszítve a hozzá kötődő szerepek és értékek [szinte] kizárólag szimbolikussá*” váltak (Bartha 2001: 58), azonban a beszélők nagy részének pozitív attitűdjei vannak a helyi nyelv iránt (Merlan 2009), és szorgalmazza a nyelvoktatást. Nehezíti még a helyzetet, hogy a nyelvi tervezőknek figyelembe kell venniük: nem lehet megmenteni a nyelvi kompetencia értékét anélkül, hogy megmentenénk a nyelv szimbolikus piacát, azaz a politikai, gazdasági körülményeket, amelyek között a nyelv használatára szükség/lehetőség van (Bourdieu 1991: 57).

Irodalom

- Bartha Csilla (2001): *A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás*. In: Nádor Orsolya – Szarka Beatrix (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest, Akadémiai, 56–73.
- Barcelona (1996): *Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*. Barcelona.
http://www.mnyknt.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=30
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and symbolic power*. Polity Press, Cambridge.
- Chaudron, Craig (1995): *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ferreira, Carlos (2005): *Stadoatual, necesidades i perspeticas ne l ansino de l mirandés*. In: Riaño, Xosé Antón González (szerk.): *Actes del X. Alcuentru Llingua Minoritaria y Educación*. Academia de la Llingua Asturiana, 203–212.
- García, Ofelia (1996): Bilingual education. In: Coulmas, Florianed (szerk.): *The handbook of sociolinguistics*. Blackwell, Oxford, 405–420.
- Head, Brian Franklin – Semenova-Head, Larissa (2010): Problemas na aprendizagem da pronúncia portuguesa entre

- falantes adultos de russo. In: *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, vol. 2, 13–33.
- Hornberger, Nancy (1991): Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: García, Ofelia (szerk.): *Bilingual education*. Philadelphia, 215–223.
- Kontra Miklós (2010): *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- Martins, Cristina (2005): O processo de normatização do mirandês. In: Sinner, Carsten (szerk.): *Norm und Normkonflikte in der Romania*. Peniope, München, 39–58.
- Mateus, Maria Helena Mira (2010): Uma política de língua para o português. In: *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto, 73–78.
- Matos, Isabel Aires de (2004): *Diversidade linguística e ensino de português*. Elhangzott: Encontro Línguas no Espaço Europeu. Viseu, 2004. október 30–31. www.ipv.pt/millennium/millennium33/2.pdf
- Merlan, Aurélia (2009): *El mirandés*. Academia de la Llingua Asturiana, Oviedo.
- Mufwene, Salikoko (2002): Colonisation, Globalisation, and the Future of Languages in the Twenty-first Century. In: *MOST Journal on Multicultural Societies*, 4. kötet, 2. szám.
- Romaine, Suzanne (2001): Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. In: *Revista de Educación*, 326. szám, 13–25.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Skutnabb-Kangas (1998): Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad” piac. *Fundamentum*, 1–2. szám, 7–25.
- Szépe, György (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra-könyvek 7, Pécs.
- Villa, Daniel J. (2002): Integrating technology into minority language preservation and teaching efforts: an inside job. In: *Language Learning & Technology*, 6. kötet, 2. szám, 92–101.

Roma tanulók szövegértési és szövegalkotási képességei

Juhász Kitti Enikő

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

juhasz.kitti@gmail.com

1. A romák megítélése: sztereotípiák vagy valóság?

A romákat leginkább (vagy szinte kizárólag) negatív attitűdökkel jellemzik az emberek. A többség homogén csoportként kezeli őket, pedig életformájukban, nyelvükben, értrendjükben, szokásaikban és társadalmi helyzetükben nagyon különböznek egymástól. A cigányság¹ heterogén létét Szuhay Péter így fogalmazza meg: „*nincs 'általános cigány', hiszen a cigányok elsősorban ugyanazon jellemzők szerint rétegeződnek, mint a 'többségi társadalom': iskolázottság, munkahely, jövedelmi viszonyok, az információhoz jutás esélye, stb. alapján*” (Szuhay 2005: 53). Ez alapján mondhatjuk, hogy nincsenek a magyarországi cigányság minden csoportjára egyaránt érvényes általános megállapítások és terápiák.

De a cigányok megítélése mégis széles körben elutasító jellegű, és már a gyerekeket is sztereotípiákkal illetik. A leggyakoribbak a következők: nyelvi hátrány, hiányos tárgyi kultúra, nem megfelelő higiéniai körülmények, alacsony tanulási motiváltság, nehezen alkalmazkodnak, hamarabb tekintik őket felnőttnek, korai szexuális érettség, védekező, agresszív magatartás, erős csoportszolidaritás (Szuhay 2005).

A fenti tulajdonságok nagy része jellemezhet más, nem cigány gyerekeket is. Hiszen ezek a tulajdonságok inkább jellemzőek a hátrányos helyzetű, rosszabb körülmények között élőkre, mint kifejezetten a romákra. A magyarok és a cigányok közt is egyaránt találunk gazdagot, szegényt, iskolázatlant, értelmiségit stb. De ahhoz sem fér kétség, hogy a sztereotípiák nem véletlenül alakultak ki. A cigány tanulók megdöbbenően kevés kivétellel szinte mindannyian sikertelennek bizonyulnak a magyar iskolarendszerben, később pedig a felnőtt társadalomba is nehezen tudnak beilleszkedni. A magyarországi cigány tanulók

¹ A továbbiakban a „roma” szó helyett a „cigány” szót is használom, hiszen ők is ezzel a szóval illetik magukat.

több mint kilencven százaléka leszakadónak tekinthető, és sajnos egyre inkább nő a körükben az analfabéták és a funkcionális analfabéták száma. Az utóbbi évek felmérései azt mutatják, hogy a cigányság az egyik legveszélyeztetettebb csoport a funkcionális írásbeliség terjedése szempontjából, ezt erősíti az a tény is, hogy bár az általános iskolákban a cigány tanulók lemorzsolódása csökkent, a kilencvenes években még mindig több tanuló maradt ki az iskolából, mint ahány befejezte (Nemesné – Sajtosné 2010).

2. A funkcionális analfabéta fogalma

A funkcionális analfabéta fogalmát sokan, sokféleképpen fogalmazták meg. Először az UNESCO szakemberei határozták meg 1978-ban: „*Funkcionális analfabéta* az a személy, aki képtelen gyakorolni azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képtelen arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa a saját, illetve közössége fejlődését” (Steklács 2005a: 171). A *funkcionális analfabetizmus* kutatói a következő definíciót alkották meg: „*funkcionális analfabéta* az, aki a szűkebb és tágabb értelemben vett környezete által a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyhez az olvasás, illetve írás képességére van szükség, minimálisan sem tud eleget tenni” (Steklács 2005a: 172). Steklács hangsúlyozta, hogy sokkal egyszerűbb egy skálán elhelyezni az adott egyén ilyen jellegű képességét, mint igennel vagy nemmel válaszolni arra a kérdésre, hogy funkcionális analfabéta valaki vagy sem (Steklács 2005b: 29).

Azok a cigány gyerekek (és a felnőttek is), akik bekerülnek ebbe a csoportba, nem tudnak megfelelni a társadalom feléjük támasztott követelményeinek, tehát a funkcionális írásbeliség feltételeinek. Mindez súlyos következményekkel jár. A társadalom periferiájára szorulnak, és ami marad számukra, az a munkanélküli járadék, a szociális segély vagy a fekete munka. Nem tudnak részt venni a továbbképzéseken, romlik a felfelé történő mobilitásuk esélye. Egyre inkább romlik az életminőségük, és leszakadnak a társadalom előnyösebb helyzetű tagjaitól. Nagyon nagy gond, hogy helyzetüket általában átörökítik (Sz. Banadics Éva 2008, Mikulás 2003, Csoma – Lada 1996).

3. A szövegértési képességek vizsgálata roma és nem roma tanulók körében

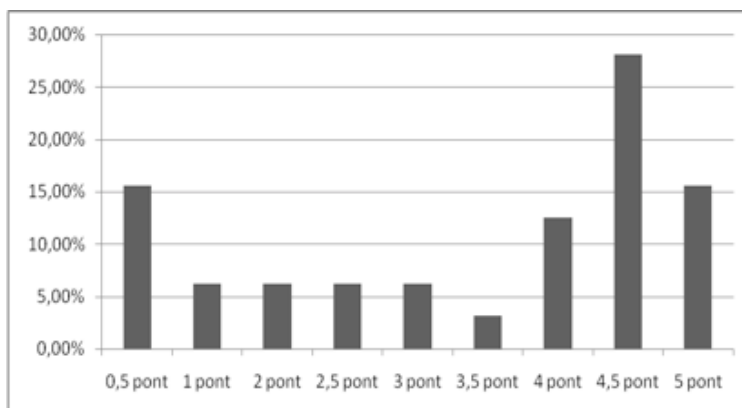
3.1. A vizsgálat körülményei

Dolgozatomhoz két 7. osztályban végeztem vizsgálatot. A gyerekek egyik csoportja roma (11 fő), a másik nem roma tanulókból állt (21 fő). Mind a tanítványaim, tehát a statisztikai adatokat saját tapasztalatokkal is ki tudom egészíteni. A vizsgálatnak az volt a célja, hogy rávilágítsak ezeknek a diákoknak a nyelvi, írásbeli hátrányára. A roma gyerekekről tudni kell, hogy magatartásuk komoly problémákat okoz, az iskolán belül az átlagosnál nehezebben kezelhetőek, gyakorlatilag alig lehet őket motiválni a tanítási órákon. Mint a bevezetőben írtam, nem lehet homogén csoportként tekinteni a cigány tanulókra, ezért az itt kapott eredményeket sem szabad általánosítani; csak erre az egy mintára kell érteni. De mindenképpen el kell gondolkodni azon, hogy sajnos – a gyakorlat azt mutatja – a hasonló képességű és magatartású gyerekek egyre többen vannak és lesznek.

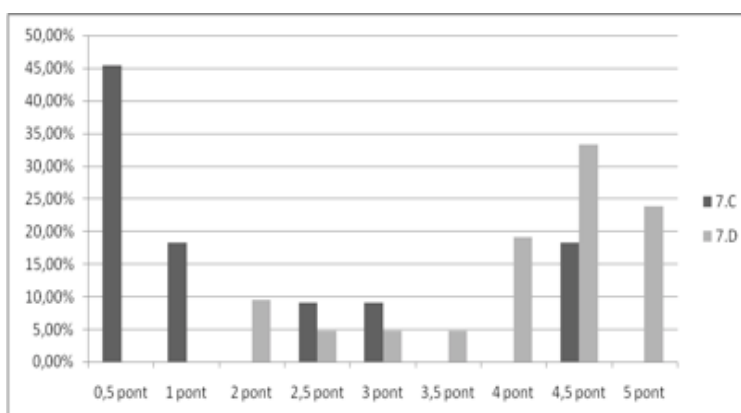
A diákoknak egy feladatlapot kellett kitölteni, amely elsősorban szövegértési feladatokat tartalmazott, egy programajánlóhoz tettem fel egyszerűbb kérdéseket. A tesztnek emellett volt egy szövegalkotás része, ahol öt mondatot kellett megfogalmazni öt megadott szóval. Az ábrákban és a táblázatokban a 7.C a cigány gyerekeket, a 7.D pedig a nem cigány gyerekeket jelöli.

3.2. A feladatok értékelése

Az első feladatban egyszerű kérdésekre kellett megkeresni a választ a szövegből. Adatokat kellett kikeresni, és annyi pontot lehetett elérni, ahány információ helyes volt. Az 1. ábrán az összesített eredmény látható, eszerint a többség 4–5 pontot ért el. A 2. ábrán az látszik, hogy a cigány tanulók többsége alig ért el pontot, a nem cigány tanulók ezzel szemben keveset hibáztak.



1. ábra: Az első feladat összpontszáma



2. ábra: Az első feladat pontszámai a cigány és a nem cigány tanulók között

Néhány kérdésre csak akkor lehetett helyes választ adni, ha végigolvasták a szöveget. Pont ebből adódtak a tipikus hibák: egy gödöllői programajánlóról volt szó, a helyszín és a dátum pontosan csak a végén volt megemlítve. Ha valaki nem nézte az egész szöveget, a válasza hiányos lett. A válaszokat az 1. és a 2. táblázat szemlélteti. A százalékos arányokat összevetve megint szemmel látható a különbség.

Mikor lesz a húsvéti rendezvény Gödöllőn?

1.kérdés	7.C (fő)	7.C (%)	7.D (fő)	7.D (%)	összesen (fő)	összesen (%)
2010. április 4.	2	18,18%	8	38,10%	10	31,24%
április 4-én	5	45,46%	13	61,90%	18	56,25%
2010.04. .	1	9,09%	0	0	1	3,13%
rossz válasz	1	9,09%	0	0	1	3,13%
nincs adat	2	18,18%	0	0	2	6,25%
	11	100,00%	21	100,00%	32	100,00%

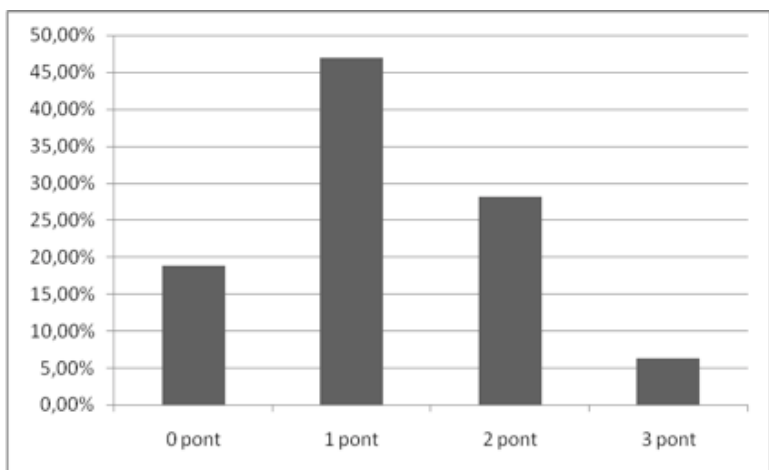
1. táblázat: A „Mikor lesz a húsvéti rendezvény Gödöllőn?” kérdésre adott válaszok.

Hol lesz a húsvéti rendezvény?

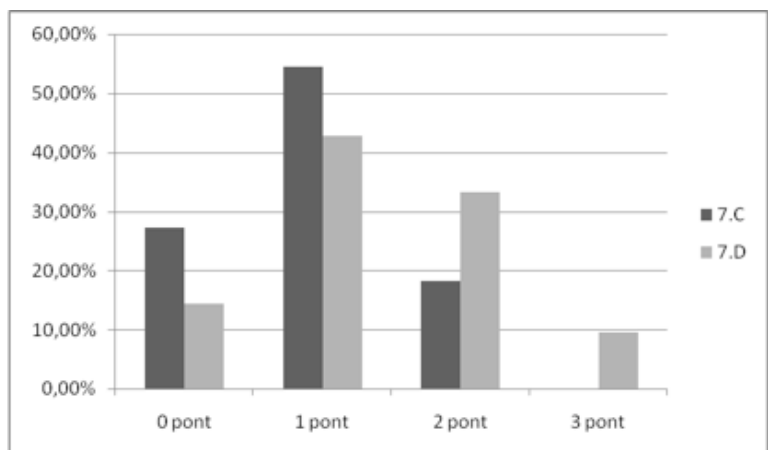
2. kérdés	7.C	7.C (%)	7.D	7.D (%)	összesen (%)	összesen (%)
gödöllői királyi kastély	3	27,27%	13	61,90%	16	50%
Gödöllő	1	9,10%	7	33,33%	8	25%
Gödöllőn, Erzsébet kastélyában	0	0	1	4,76%	1	3,13%
királyi kastély	2	18,18%	0	0	2	6,25%
rossz válasz	2	18,18%	0	0	2	6,25%
nincs adat	3	27,27%	0	0	3	9,37%
	11	100,00%	21		32	100%

2. táblázat: A „Hol lesz a húsvéti rendezvény?” kérdésre adott válaszok

A 2. feladat annyival volt bonyolultabb, hogy nemcsak egyszerűen adatokat kellett kikeresni, hanem több elemű választ kellett adni, egy bekezdés tartalmát kellett saját szavaikkal megfogalmazni. Az eredmények a 3. és a 4. ábrán láthatóak:



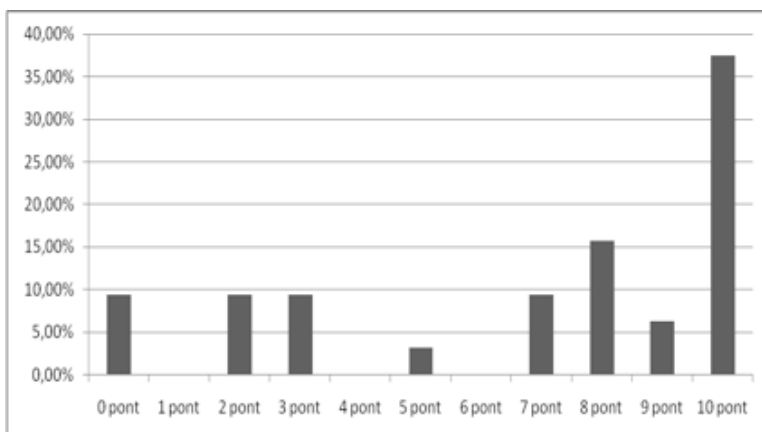
3. ábra: A 2. feladat összpontszámai



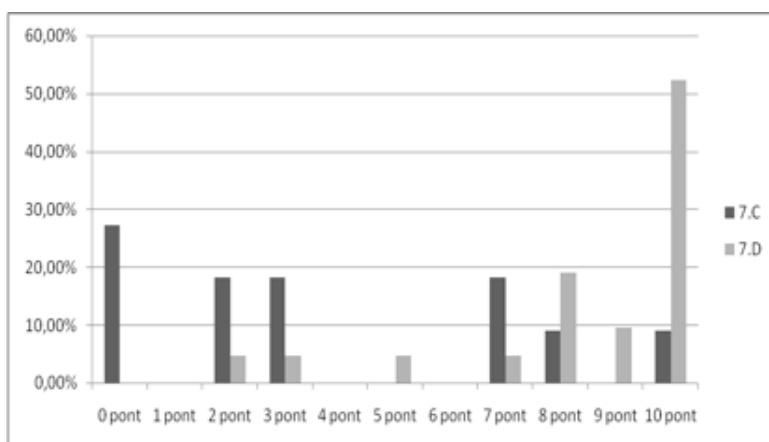
4. ábra: A 2. feladat pontszámai a cigány és a nem cigány tanulók körében

Ennél a feladatnál nem olyan jelentős a különbség, itt a nem cigány tanulók is sokat tévesztettek, nekik is gondot okozott a feladat.

A 3. feladatban 10 programot kellett gyűjteni a szövegből. Ebből 8 egymás alatt, gondolatjellel volt feltüntetve, de a szövegben ezen kívül is akadtak még rendezvények. Ezeket nem mindenki találta meg; és volt, aki csak 2–3 programot írt le (5. és 6. ábra). A cigány tanulókra leginkább az volt jellemző, hogy csak néhány programot jegyezték le, míg a nem cigány tanulók többsége 8–10 pontot ért el; viszont többen közülük is csak a gondolatjellel felsorolt programokat vették észre.



5. ábra: A 3. feladat összpontszámai



6. ábra: A 3. feladatban elért eredmények a cigány és a nem cigány tanulók körében

A szövegalkotási feladatban 5 szó (*ibolya, Ibolya, Erzsébet királyné, húsvét, kastély*) volt megadva, amelyekkel egy-egy mondatot kellett alkotni.

A nem cigány gyerekek mondatalkotásával nem voltak problémák, csak egy-egy helyen maradt el néhány mondatvégi írásjel, illetve néhány helyesírási hibával találkoztam. Ezért az ő mondatalkotásukra nem térek ki részletesebben.

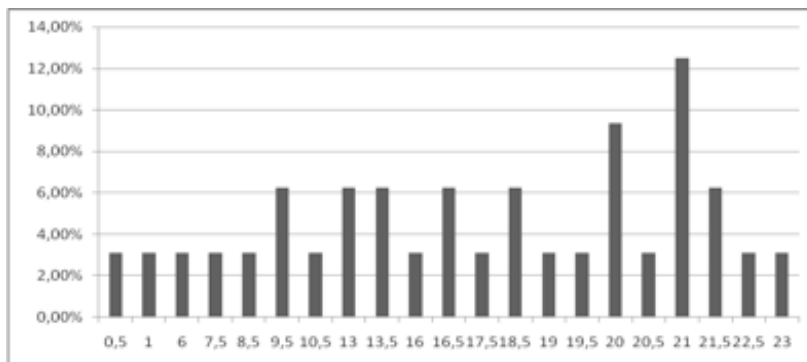
A cigány gyerekek közül ketten egyáltalán nem írtak mondatokat, pont azok, akiknek a fogalmazásával komoly gondok vannak: nem használnak nagy kezdőbetűt, írásjeleket, az írásuk nehezen olvasható. A jelen tanulmányban csak azokat tudtam értékelni, akik megoldották a feladatot. A következő

eredményekre jutottam: a tanulók általában 4–5 mondatot írtak. Kisebb-nagyobb hibákkal, de értelmes mondatok születtek. A mondatkezdő nagybetűk 1 főnél minden mondatnál, 3-nál pedig egy-egy mondatnál hiányoztak. Mondatvégi írásjelet 2 ember írt, 5-nél hiányoztak az írásjelek; 2-en pedig a pont (.) mellé felkiáltójelet (!) is tettek. Elmondható általában, hogy a kis kezdőbetű mellé párosul a mondatvégi írásjel hiánya is.

Tartalmilag általában nem volt gond a mondatokkal, értelmes mondatok születtek. Az „Ibolya” és az „ibolya” közti különbséget is csupán egy ember nem vette észre. Íme a két leggyengébb megoldás:

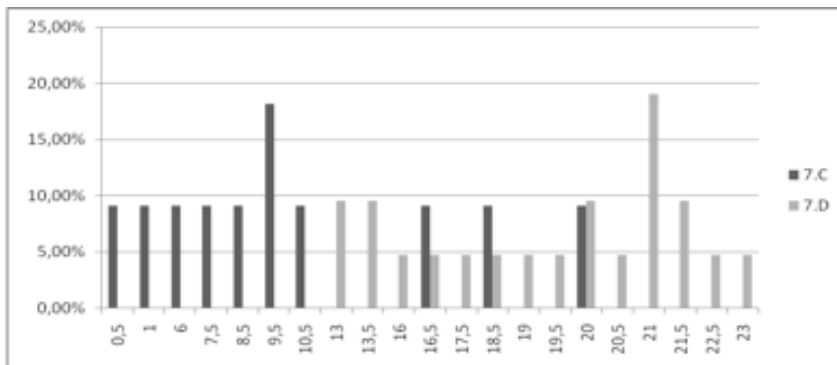
- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| - „ibolya elment mulatni | - „ibolyát szeretem |
| - Ibolya elment versenyre | - tegnap egyszer mentem az |
| - Erzébet úton alszik | utcán megszolitotam Ibolyát |
| - A Királyné szölinapja van | - Erzsébetkirálynéval |
| Húsvét a fiúknapja” | beszélgetem tegnap |
| | - kastély |
| | - felkeltem és arra keltem fel |
| | hogy Húsvét van” |

Az összpontszámokat tekintve az eredményeket a 7. ábra mutatja:



7. ábra: Az összpontszámok

A két csoport közti különbséget pedig a 8. grafikon szemlélteti:



8. ábra: Az összpontszámok alakulása a cigány és a nem cigány tanulók körében

Látható, hogy a cigány gyerekek közt a többség alig vagy egyáltalán nem érte el az 50%-os eredményt, a nem cigány gyerekeknél viszont pont fordítva alakult: mindenki 50% fölött teljesített.

3.3. Néhány módszer a roma gyerekek tanításához

A vizsgált cigány gyerekekkel az órán elsősorban magatartási és motivációs problémák vannak. Ezek azok a gondok, amik a tanításukat nagyban befolyásolják. A tanításuk nem azért vallhat kudarcot, mert a képességeik nem megfelelőek, hanem sokkal inkább a motivációjukkal van gond. Ezért törekedni kell arra, hogy olyan módszereket találjunk, amivel érdekeltté tesszük, munkára ösztönözzük őket.

Felsorolok néhány módszert a gyakorlati tapasztalataim alapján, amelyek talán könnyebbé és hatékonyabbá teszik az órai munkát.

- *Tollbamondás helyett másolás:* a tollbamondásban rengeteg hibát követnek el, nincs értelme osztályozni, sőt még a másolásban is hibáznak. Másolni viszont szeretnek, és ez a helyesírást is fejleszti.
- *Fogalmazás írása helyett mondatok alkotása vagy közös fogalmazásalkotás:* mondatokat tudnak alkotni, de ha egymással összefüggő mondatokat kell írni, sokszor hozzá sem kezdenek a feladathoz. Ha megpróbálkoznak vele, akkor is hiányzik az összefüggés a mondatok közt.

- A táblára kerüljön fel minden, amit le kell írniuk, mindent másoljanak le!
- *Hosszabb lélegzetű művek* olvasását lehetőleg kerüljük. Még a közös olvasás is nehezen működik. Nem köti le a figyelmüket a szöveg, nincs hozzá türelmük, és az olvasással is gondjaik akadnak.
- Az irodalmi művek feldolgozása esetén minden tartalmi egységet (lehetőleg minél rövidebbeket) külön kell értelmezni, saját szavakkal megfogalmazni.
- Szeretik az egyszerű, munkáltató feladatokat. Példák erre: tartalmi egységek, kifejezések összekötése (pl. ismeretlen szavak, szinonimák stb.), *előre megadott szavak* különböző szerkezeti ábrákba, szövegbe való beillesztése, a szöveghez kapcsolódó nyelvtani gyakorlatok, pl. kiemelt szavak bizonyos toldalékokkal való ellátása (ennek révén egy irodalmi mű segítségével eljutunk a nyelvtani gyakorlatokhoz).

Irodalom

- Sz. Banadics Éva (2008): *Egy csekken elbukik az ország harmada*. In: Origo, 2008.10.18.
<http://cegegeszseg.origo.hu/20081028-a-funkcionalis-analfabeta-nem-erti-amit-olvas.html> (letöltve: 2010.06.10.)
- Csoma Gyula – Lada László (1996): Tételek a funkcionális analfabetizmusról. In: *A túlsó part messze van. Tudományos konferencia a funkcionális analfabetizmusról*. Illyésfalva, 1996. november 18–22., 127–142.
- Mikulás Gábor (2003): Betűvetés - Az ügyfélkapcsolatok és az íráskészség. In: *Figyelő* 47. szám.
<http://www.gmconsulting.hu/2003/10/betuvetes-%E2%80%93-az-ugyfelkapcsolatok-es-az-iraszeszseg/> (letöltve: 2013.07.10.)
- Nemesné Kis Szilvia – Sajtosné Csendes Gyöngyi (2010): Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 1. szám.
<http://anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=242> (letöltve: 2013.07.10.)
- Steklács János (2005a): A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontextusban. In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* I. Iskolakultúra, Pécs, 170–183.

— (2005b): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szuhay Péter (2008): A magyarországi cigány/roma kultúra a többségi sztereotípiák és a belső önmeghatározások kereshatárán. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia. Egy stratégia elemei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 53–66.

http://www.educatio.hu/download/tamop/Eselyegyenloseg_des_zegregacio_integralo_pedagogia.pdf (letöltve: 2013.07.11.)

A dadogás megközelítése több tudományterület szemszögéből

Kántor Gyöngyi

Pécsi Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Gyongyi_Kantor@bat.com

Jelen cikk szerzője felnőtt dadogó férfiak vizsgálatával foglalkozik. A következőkben a dadogókkal, dadogással kapcsolatban Magyarországon megjelent szakirodalom áttanulmányozása után kapott körképet tárja olvasói elé.

1. A téma megközelítése

A dadogás egy „multifaktoriális tünetegyüttes” (Vékássy 1987: 14, Gordosné 2004a: 107), a gyakorlatban pedig nincs két egyforma dadogó (vö. Johnson 1956: 5, Fiedler – Standop 1983: 3, Van Riper 1984: 10, Starkweather 1987: 12 és 117–136).

A dadogás a beszéd rendellenessége („disorder”), mely esetén a beszélő tökéletesen tudja, hogy mit szeretne mondani, de ugyanakkor önkéntelen szóismétlések („involuntary repetition”), szóelnyújtások („prolongation”) vagy egy-egy hang önkéntelen megszakítása („cessation of a sound”) miatt képtelen azt kimondani (World Health Organization 2001).¹

2. A dadogás mint tünetegyüttes

Klinikai értelemben a dadogást két alapvető tünetegyüttes leírásával közelíthetjük meg: az egyiket az abnormálisan gyakori és hosszú hang-, szótag- és szókitartások, illetve ismétlések jellemzik; a másikat pedig az ugyancsak abnormálisan gyakori és hosszú szünetek (Starkweather 1987: 13).

A dadogó a beszéd funkcióját nem képes teljes értékűen megvalósítani (Krommer 1996: 91). Mivel belső beszéde ép, a megismerés, az ismeretszerzés képessége nem sérül. Csak amikor meg kell szólalnia, azaz hangos beszédre van szükség, akkor mutatkoznak meg a jellemző tünetek. A dadogás tehát kifejezetten a hangos beszéd zavara (Krommer 1996: 91).

¹ World Health Organization: International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva, Switzerland, 2001.

Mivel a dadogás összetett jelenség, léteznek további meghatározások is, melyeket két csoportra oszt a szakirodalom. Az egyik csoportba az ún. „tüneti” definíciók tartoznak (ezek a típusú meghatározások a dadogásból azt írják le, ami a kívülálló szempontjából észlelhető, de nem foglalkoznak azzal, hogy mi okozza ezt a jelenséget); a másikba pedig az ún. „oki” definíciók (vö. Fiedler – Standop 1983: 15–35).

2.1. Tüneti meghatározások

Funkció szempontjából a dadogást a beszéd összerendezettségének a zavaraként definiálhatjuk (Krommer 1996: 93), és egyben értelmezhetjük izgalmi funkciózavarként is (Vékássy 1987: 12). A beszéd üteme, ritmusa felbomlik és görcsös szaggatottság jellemzi (Fiedler – Standop 1983: 4–5). Az izomgörcs vagy görcs a dadogás szempontjából központi jelenség (Mérei – Vinczéné Bíró 1998: 15–17), amely a beszéd folyamat felbomlásának hátterében áll.

A görcs több helyen keletkezhet. Kialakulhat a légző izmokban, a hangszalagokat mozgató gégeizmokban és a száj mimikai izmaiban is – de akár mindhárom területen egyszerre, illetve a beszéd folyamat minden fázisában (Hirschberg 1965: 82, Krommer 1996: 94, Lajos 2003: 11). Két fajtája ismeretes: a klónusos és tónusos görcs (Lajos 2003: 11, Krommer 1996: 95). Klónusos görcsnél a dadogó egy hangot, szótagot vagy szót ismételi, leggyakrabban a szavak elején. Tónusos görcs esetén a dadogó nem vagy csak nehezen tudja elkezdni a beszédet, görcsösen elnyújtja a kezdőhangot. Általában ez a két görcstípus együtt, egymást váltva jelentkezik.

Légzési, hangadási és artikulációs szempontból a dadogás pszichés eredetű inkoordináció (Krommer 1996: 93, Mérei – Vinczéné Bíró 1998: 17–29). A dadogók légzésének vizsgálatakor megállapíthatjuk (Lajos 2003: 12), hogy az leginkább a dadogás alatt mutat eltéréseket (Mérei – Vinczéné Bíró: 1998 46–48). Ennek a nem megfelelően koordinált hasi és mellkasi légzés az oka, a be- vagy kilégzés elnyújtottsága, a kilégzés félbeszakítása belégzéssel, valamint a nem megfelelő levegőmennyiség felhasználása (Bloodstein 1987: 2–32, Lajos 2003: 13). A hangképzés tekintetében a szakirodalom álláspontja nem egységes (Subosits 1975). A tünetek a hangképzésben nem jelentkeznek (Krommer 1996: 94): a magánhangzók képzése pontos, a beszédmozgás irányítása helyes, a beszédközpontba futó

ingerek nem mutatnak eltérést egy normál beszédű emberhez képest. Lajos szerint a dadogók gégeizom-mozgásának fokozottabb működését láthatjuk (Lajos 2003: 13). Az ellentétes izommozgások egyszerre jelennek meg a dadogás alatt, a kiejtés szempontjából a beszéd folyamatossága törést szenved. A görcsök pillanatában a garatban feltűnő kitágulás következik be, amelynek eredményeképpen elveszti a hang rezonanciájához szükséges formáját. Ekkor a szájüreg már a következő hanghoz szükséges helyzetben van, így a garat beállítása nem felel meg a hang artikulációs ismérveinek (Krommer 1996: 93–96).

A dadogással ún. másodlagos tünetek is együtt járnak. Ilyen lehet minden olyan látható vagy hallható reakció, amely a dadogást kíséri: önkéntelen mozdulatok, céltalan szemmozgások, izomremegés, homlokráncolás, az ajak különböző mozgásai, elpirulás stb. A dadogó beszédét akaratlanul kísérő mozgásokat együttmozgásoknak (Krommer 1996: 95), az akaratlagos mozgásokat – amelyeket a dadogó azért alkalmaz, mert úgy gondolja, segítségükkel könnyebben át tud jutni a görcsön – együttselekvésnek nevezzük. Ilyen jelenség lehet a kar lendítése, a lábbal való toppantás, stb. (Lajos 2003: 13). A dadogók beszédét további pszichológiai jelenségek kísérik.

A logofóbia, azaz a beszédfélelem azt jelenti, hogy a dadogás olyan kellemetlen élményekkel jár a dadogó számára, amelyek félelmet alakítanak ki benne, és arra kényszerítik, hogy kerülje a beszédhelyzeteket (Lajos 2003: 14, Mérei – Vinczéné Bíró 1998: 60–61). Olyan erős is lehet a félelem, hogy a dadogó szinte lebénul. Az ún. „nehéz hangok jelensége” a logofóbiából ered. A legtöbb dadogónak vannak olyan hangjai, amelyeknél, ha azok a szó elején állnak, úgy érzi, meg fog akadni. Az, hogy melyek ezek a hangok, egyénenként változik (Lajos 2003: 14). A dadogó egyén általában kerüli az általa nehéznek ítélt hangokat vagy az ezekkel a hangokkal kezdődő szavakat. Legtöbbször szinonimákat, hasonló jelentésű szavakat használ, vagy teljesen átalakítja a mondatot. Olvasásnál természetesen ezt nem teheti meg, ezért a dadogó gyermekek jobban beszélnek, mint ahogyan hangosan olvasnak.

2.2. Oki definíciók

Az oki tényezőket kiemelő egyik magyarázat szerint a dadogás alkatilag meghatározott (Mezeiné Isépy 1996: 60), pszichésen

kiváltott beszédgátlás, amely a dadogó személyiségére is hatással van (Fernau – Horn: 1973, Lajos 2003: 10).

A dadogásból fakadó, sajátságos viselkedésminták a következők lehetnek: büntudat, gátlásosság, introvertáltság, kényszeres cselekvés. Valójában ezek nem személyiségjegyek, csak pszichés következmények (Montágh és mtsai 1990: 146, Mezeiné Isépy 1996: 60).

A dadogásról azt olvashatjuk továbbá, hogy rokon a neurózissal (Krommer 1996: 93, Montágh és mtsai 1990: 140, Mezeiné Isépy 1996: 60): „*vagy maga is neurózis, vagy annak egy tünete, vagy csupán a beszédkoordinációban jelentkező neurotikus reakció*”. A négy, dadogásra hajlamosító tényező közül a neurózist mint oki tényezőt említik az előbb hivatkozott munkák. Szondi egyértelmű szerepet tulajdonít a központi idegrendszer sérülésének, mert vizsgálatai során magas arányban találkozott ezzel (Szondi 1932). Mivel a károsult idegrendszer hajlamosít a neurózisra, ezért az előbbi megállapítások megállják a helyüket, hiszen biztos, hogy az idegrendszeri sérülések egy része organikus alapon megzavarja az egyén emocionális fejlődését. Másfelől a beszéd létrejöttét biztosító funkcionális rendszer számos pontjának gyengesége vagy károsodása hajlamossá teheti az egyént arra, hogy dadogóvá váljon (Göllesz 1998: 386).

A további három hajlamosító tényező a szervi eredet, a beszédfejlődés zavara és a családi hajlam. Ezek közül a beszédfejlődés zavarát és a családi hajlamot (Szondi 1932: 922) a dadogást kiváltó okok közé is besorolják. Szondi vizsgálata tárta fel, hogy az epilepszia és a migrén halmozottan fordul elő a dadogók családjában. A dadogók testvérei között 2%-ban talált epilepsziásokat, míg az átlagnépességnél 0,3–0,4%-ban.

A dadogás leggyakoribb kiváltó okai közül (Montágh és mtsai 1990: 149–156) az első helyen lehet megemlíteni a pszichés traumákat. Az ijedtség, a félelem, a hosszabb ideig tartó szorongás következtében az idegrendszer egyensúlya megbomlik, és a különböző kóros, neurotikus tünetek a dadogással együtt jelentkeznek. Ilyen esetekben a szervezetnek és az idegrendszernek a kóros reagálását tekintjük a dadogás okának. Előfordul, hogy a sértések, csúfolódások, irigység, féltékenység vagy beteges óvatosság feszültséget válthatnak ki a gyerekekben. Ezek következtében már nem tudja tárgyilagosan elemezni saját

helyzetét, lehetőségeit, és nem képes megfelelően alkalmazkodni környezetéhez. Ilyenkor a háttérben meg lehet találni a szülő-gyermek kapcsolat problémáit. A dadogásnak a korai és a késői beszédfejlődés is oka lehet. A kisgyermekkel túl korán elsajátított sok és nehéz szöveg, a produkáltatás, vagy a pösze beszéd is kiválthatja a rendellenes beszédfejlődést, melynek következményei lehetnek a szűk aktív szókincs, a tér/idő relációjának hiánya, az összetett mondatok ritka használata a beszédben (Montágh és mtsai 1990: 149). Mindezek miatt a dadogók általában a vizuálisan érkező információkat könnyebben fogják fel és tanulják meg.

Általános felfogás, hogy a dadogás oka jelentős százalékban az örökletességben keresendő, a dadogók családjában gyakran megtalálható a familiáris előfordulás.

Szondi Lipót (Szondi 1932) a dadogást konstitucionális okokkal (hajlammal) magyarázza (vö. Mérei – Vinczéné Bíró 1998: 79). Vizsgálataival kimutatta, hogy a dadogók családjában igen gyakoriak a görcsös megbetegedések (epilepszia, migrén), amelyek a dadogással azonos örökléses talajon alakulnak ki.

A dadogás okairól (vö. Göllész 1998: 383) az 1. számú táblázat ad áttekintést:

A dadogást kiváltó ok:	%	összes %
pszichés trauma	35,5	
érzelmi-indulati feszültség	4,0	
korai rendellenes beszédfejlődés	2,0	
késői rendellenes beszédfejlődés	26,5	
utánzás	4,5	
pszichikai és szociális okok összesen:		72,5
az agy szervi elváltozásai	1,5	
betegségek	26,0	
anatómiai-fiziológiai okok összesen:		27,5
Összesen:		100

*1. táblázat: Dadogást kiváltó okok
Forrás: Montágh és mtsai 1990: 156.*

A táblázat arról tanúskodik, hogy a dadogást kiváltó okok közül a pszichikai és szociális okok 72,5%-os arányban fordulnak elő a gyakorlatban – tehát kb. háromszor olyan gyakran, mint az anatómiai-fiziológiai okok összesen (27,5%). Ebből fakadhat a dadogás kezelésének a nehézsége is, mert sok esetben a kiváltó

okokat egy-egy kellemes és meghitt logopédiai óra nem oldhatja fel.

3. Összegzés

A dadogás meghatározásai kapcsán bemutattam, hogy mennyire sokféle módon lehet megközelíteni ezt a tünetegyüttest (vö. Juhász 1999) – ahány dadogó, annyiféle dadogás (vö. Göllesz 1998: 388–396), következésképpen annyiféle terápiás módszer (Lajos 2003: 93).

Irodalom

- Bloodstein, Oliver (1987): *A Handbook on Stuttering*. National Easter Seal Society, Brooklyn College of The City University of New York, New York.
- Fernau-Horn, Helene (1973): *Die Sprachneurosen Aufbauformen – Wesen. Prinzip und Methode der Behandlung*. Hippokrates-Verlag, Stuttgart.
- Fiedler, Peter A. – Standop, Renate (1983): *Stuttering. Integrating Theory and Practice*. Aspen Systems Co., London.
- Göllesz Viktor (szerk.) (1998): *Gyógypedagógiai kórtan*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Johnson, Wendell (ed. 1956): *Stuttering in Children and Adults. Thirty years of Research at the University of Iowa*. 2nd Edition. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Juhász Ágnes (szerk.) (1999): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Új Múza, Budapest.
- Krommer Éva (1996): *Bevezetés a beszéd fogyatékosok pedagógiájába*. Comenius Bt., Pécs.
- Lajos Péter (2003): *Dadogásról mindenkinek*. Pont, Budapest.
- Mérei Vera – Vinczéné Bíró Etelka (1998): *Dadogás I. Etiológia és tünettan*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mezeiné Isépy Mária (szerk.) (1996): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Comenius Bt., Pécs.
- Montágh Imre – Montághné Riener Nelli – Vinczéné Bíró Etelka (1990): *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Starkweather, Woodruff C. (1987): *Fluency and Stuttering*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

- Subosits István (1975): A görcsös hangadás hangszínképéről. In: *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve VIII.*, Budapest, 319–324.
- Szondi, Lipót (1932): Konstitutionsanalyse von 100 Sotterern. In: Wiener *Medizinische Wochenschrift*, Nr. 28.
- Van Riper, Charles (1983): *The Nature of Stuttering*. 2nd Edition. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Vékássy László (1987): *A dadogók komplex kezelése*. Medicina, Budapest.

Légy releváns!

Kárpáti Eszter

Pécsi Tudományegyetem

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

karpati.eszter@pte.hu

0. Sokszor és sokféleképpen találkoztam Szépe tanár úrral. Először 1983 nyarán, az egyetemi felvételik során. Ült kollégái között a katedraként összetolt iskolapadok mögött, olvasta a papírjaimat és a kihúzott tételeimet. Majd felnézett, s kezével intett, „Tessék kérem...”. Megjegyzéseire már nem emlékszem. Csak arra, hogy folyamatosan kommentálta, amit mondtam: hozzáfűzött, összefoglalt, kérdezett, válaszolt. Amitől a meglehetősen formális beszédhelyzet valódivá vált: találkoztunk. Az azóta elmúlt 30 évben sok mindent tanultam tőle. A nyelvészet mindenféle ága-bogát éppúgy, mint hogy miért is érdemes a nyelvvel foglalkozni, s hogy amit megtudunk, hogyan lehet alkalmazni. S legfőképpen, hogy mit jelent tanárnak lenni.

Néhány héttel ezelőtt egy kollégám arra kért, hogy a mai furcsa világban úgy beszéljek órán, hogy a saját véleményem ne derüljön ki: a hallgatók ne tudják, én mit gondolok bizonyos kérdésekről, helyzetekről. Döbbenet hallgattam, majd azt válaszoltam, én nem így tanultam. Én nem így gondolom, így nem tudom. Hogy miért, erről fogok beszélni a Sperber és Wilson nevével fémjelzett relevanciaelmélet, illetőleg a Magyarországon Nahalka István révén megismert konstruktivista tanuláselmélet szempontjából. Hogy megmutassam, mit tanultam Szépe tanár úrtól.

1. Induljunk ki abból: mi a kommunikáció?

Tekinthetjük kommunikációnak azt a helyzetet, amikor szavakba öntjük: átadjuk, papírra vetjük gondolatainkat. Vagyis valamiféle tartalmat szavakba csomagolunk és továbbküldünk, hogy a másik oldalon valaki kicsomagolja őket. A baj csak az, hogy nem a gondolatainkat adjuk át vagy vetjük papírra, hanem hangokat adunk ki vagy kis fekete jeleket rajzolunk – s közben a gondolataink a fejünkben maradnak.

A kommunikáció inkább egy „olyan folyamat, amely két információ-feldolgozó eszközt foglal magában. Az egyik módosítja a másik fizikai környezetét. Ennek eredménye, hogy a

második olyan reprezentációkat épít, melyek hasonlóak az elsőkben már elraktározottakhoz.”¹ (Sperber–Wilson 1995: 1)

Az a kérdés, hogy mit kommunikálunk, és hogyan valósítható meg a kommunikáció. Jelentések, információ, propozíciók, gondolatok, hitek, attitűdök, érzelmek átadása-e, s ha igen, hogyan érhető el? Van-e olyan modell, ami erről a folyamatról számot tud adni? (Uo. 2)

A kód-modell (Arisztotelésztől a modern szemiotikán keresztül) felfogása szerint a kommunikáció kódolással és dekódolással valósul meg, az inferenciális modell (P. Grice, D. Lewis) viszont kommunikáción (tanú)bizonyosság létrehozását és interpretációját érti. Sperber és Wilson szerint a két modell nem összeférhetetlen, különféleképpen kombinálhatók. A kommunikáció mindkét módon végbemehet, ahogy A-ból B-be eljuthatunk úgy is, hogy sétálunk, de repülőgépre is ülhetünk – nem érdemes bármelyik módszert általános modellként tekinteni. A verbális kommunikáció mindkét mechanizmust magába foglalja.

Nézzük meg őket kicsit közelebbről.

1.1. Sperber és Wilson összefoglalása a *kód-modellről* szemléletes. Az emberi verbális kommunikáció esetében az emberi nyelvek kódok, melyek gondolatokat társítanak hangokhoz. Ezt olvashatjuk már Arisztotelésznél, vagy akár a Port-Royal grammatikusainak írásaiban, amit aztán a szemiotika általánosított a kommunikáció minden formájára (C. S. Peirce, F. de Saussure). Véleményük szerint egy mögöttes kód létezése az egyetlen magyarázat arra, hogyan mehet végbe kommunikáció. S ezzel egyetértettek nyelvészek (L. Hjelmslev, K. Pike), pszichológusok, szociológusok, antropológusok (E. Leach) is. De Chomsky *Syntactic Structures*-e (1957) után többé már nem volt tartható, hogy minden jelrendszer strukturálisan azonos. C. Lévi-Strauss és R. Barthes ugyan megpróbálták a kulturális és művészeti kérdéseket szemiotikailag értelmezni – eközben sok szabályszerűségekre fel is hívták a figyelmet –, de szigorú értelemben sosem sikerült feltárni egyfajta mögöttes kódrendszert, aminek alapján belátható lenne, hogy a mítoszok és az irodalmi alkotások nyelvi jelentésükön túl valami mást, valamilyen más módon kommunikálnának. Vagyis elmondható,

¹ Az idézeteket, összefoglalásokat saját fordításomban közlöm. – K.E.

hogy a nyelv kód, mely a mondatok fonetikai és szemantikai reprezentációit párosítja. De be kell látni, hogy a mondatok szemantikai reprezentációi és a kijelentések által ténylegesen kommunikált gondolatok között szakadék tátong. Ezt a szakadékot pedig nem további kódolás, hanem inferencia tölti ki. (Sperber–Wilson 1995: 5–9)

1.2. Eszerint a kód-modell alternatívája a kommunikátor szándékai felismerésének *következtetésen* alapuló folyamata. A P. Grice által a *William James Lectures*-ben ismertetett együttműködési alapelv és a konverzációs maximák adják az *inferenciális modell* alapját. Az inferenciális modell szerint a kommunikáció úgy valósul meg, hogy a hallgatóság felismeri a beszélő informatív szándékát. Kérdés, hogy miképp ismerhetjük fel valaki/egy másik személy szándékait. Megfigyelhetjük a viselkedését, használhatjuk általános emberismeretünket és az adott személyre vonatkozókat is, kikövetkeztethetjük, hogy viselkedésének mely hatásai lehettek előreláthatóak és kívánatosak, ezután feltételezhetjük, hogy ezek a megjósolható és kívánatos hatások szándékosak is voltak.

Valójában nem nehéz valamiféle hipotézist alkotni a kommunikátor szándékáról – a baj az, hogy túl sok lehetséges hipotézis van, hiszen még a nyelvi megnyilatkozás is tele van szemantikai kétértelműségekkel, referenciális ambivalenciákkal, a nem-kódolt viselkedés pedig még inkább. Vagyis a hipotézisek meghatározatlan köréből kell a helyeset kiválasztani.

Grice szerint – foglalja össze Sperber és Wilson² – a kommunikatív viselkedés jellemzője, hogy nyíltan követeli a hallgatóság figyelmét: amint a viselkedés egy darabját kommunikatívnak tekintjük, feltételezzük, hogy a kommunikátor igyekszik megfelelni bizonyos szabályoknak. Ha ismerjük ezeket az általános szabályokat és megfigyeljük a kommunikátor viselkedését és a kontextust, kikövetkeztethetjük a kommunikátor specifikus informatív szándékát az együttműködési alapelv és a konverzációs maximák mentén. Így a hallgató egy kimondott mondat által feltételezhetően reprezentált gondolatok közül kiszűrheti azokat, amelyek ellentmondanak annak, hogy a kommunikátor az együttműködési alapelv és a maximák betartására törekszik.

² A követhetőség kedvéért nem Grice eredeti cikkeire hivatkozom.

Pl.: *Jenő megvette a Dunántúli Naplót.* (egy példányát; az intézményt)

Grice megközelítése nem csupán az explicit, de az implicit gondolatok kifejezését is magyarázza:

Pl.: *P: Kérsz kávét? M: A kávé ébren tartana.* (*M* kérhet is, meg nem is)

Grice leginkább azzal járult hozzá a pragmatikához, hogy rámutatott: az együttműködési alapelv és a maximák megsértésének ilyen nyilvánvaló esetében is elvárható a hallgatótól, hogy olyan további feltevéseket alkosson, amelyek elrendezik a zavart – ezeket a további feltevéseket és következtetéseket hívja Grice implikatúráknak. (Sperber–Wilson 1995: 32–35)

1.3. Sperber és Wilson nem elégedett meg ezekkel a modellekkel. Véleményük szerint a kommunikáció során az a szándékunk, hogy a hallgató kognitív környezetét megváltoztassuk, arra számítva, hogy végeredményként a gondolkodási folyamata fog megváltozni. Meggyőződésük szerint az emberi megismerés relevancia-orientált, így ha ismerjük valakinek a kognitív környezetét, azt is kikövetkeztethetjük, hogy milyen feltételezésekkel fog élni a megértés során.

Pl.: *„Ez az a látvány, amitől M. Dashwood elájulna.”* – mondja Mari Péternek.

- *M* feltételezései arra vonatkoznak, hogy milyen feltételezései lesznek *P*-nek.
- A sikeres kommunikációhoz *M*-nek valamilyen módon ismernie kell *P* kognitív környezetét.
- Sikeres kommunikációjuk eredményeként a kölcsönös kognitív környezetük megnő.

Sperber és Wilson alapvetése szerint az emberi megismerés célja az egyén világismeretének javítása: az egyént érdeklő ügyekben információkat adni, mégpedig pontosabb információkat és könnyebben előhívható információkat adni. Így a valódi kérdés a kognitív hatékonyság. Hosszú távon ez azt jelenti, hogy amennyire lehetséges az adott források mellett, javítunk az egyén *valóságismeretén*. Rövid távú kognitív hatékonyságról akkor beszélhetünk, ha minél nagyobb mértékben tudunk hozzájárulni *az elme kognitív céljaihoz* a legkisebb feldolgozási „ár” mellett.

Hogy is kell ezt érteni? Vannak olyan információink, amelyek régiek – már jelen vannak a világreprezentációkban, vagyis – ha csak nincs rájuk szükség egy feladat megoldásához – nem érdemes őket feldolgozni. Más információk újak – nem kötődnek semmihez az egyén világreprezentációjában, vagyis csak mint elkülönülő információk tárolhatók – ez sokba kerül. Megint mások újak – de kötődnek a régiekhez: közösen egy következtetési folyamat premisszái lehetnek – új információ származhat belőlük. Az új információ feldolgozása ilyenkor megsokszorozódó hatást vált ki, épp ezért *releváns*.

Pl.: *M és P a parkban a padon, P hátradől, M meglátja Williamet.*

Minden ember a lehetséges leghatékonyabb információfeldolgozásra törekszik – akár tudatában vannak ennek, akár nem. Az a viselkedés pedig, ami nyilvánvalóvá teszi azt a szándékot, hogy valamit nyilvánvalóvá akarunk tenni: *osztentív viselkedés vagy osztentió*.

Vagyis, ha mutatunk, megmutatunk valakinek valamit, megmutatkozunk valakinek, az az osztentió esete – ahogyan az emberi kommunikáció is az: kódolunk és dekódolunk, következtetéseket vonunk le és ráveszünk másokat, hogy következtetéseket vonjanak le, de valójában rámutatunk dolgokra: jelentésekre, információra, propozíciókra, gondolatokra, hitekre, attitűdökre, érzelmekre. Főként a sajátunkra.

2. Következő kérdésünk: hogyan látja mindezt a tanuláselmélet?

2.1. A tanulás-szemlélet három korszakát különíti el a szakirodalom (az összefoglalás forrása Nahalka 1997, I.): az ókori-középkorit, az empiristát és a reformpedagógia korszakát. Az *ókorban és a középkorban* a már mások által feldolgozott tudást sajátították el a tanulók. A M. Donald által alapvetően mitikusként leírt kultúra (Donald 2001) fő magyarázóelve a mítosz; az ismeretmegőrzés a meséken, verseken, később az imádságokon keresztül történt. A javarészt írásbeliség nélküli világban a szövegek emlékezetben való megőrzése kitüntetett szerepet töltött be. Jellemzően tekintélyelven és deduktív megközelítéssel, s nem a kreativitáson alapult az oktatás, melyben az önállóság sem juthatott szerephez. A *17–18. század empirista ismeretelméletével* új tanulási módszerek is megjelentek: a

gyermek a tanulás során az „igazi világgal” találkozzon. A Comenius által megalkotott pedagógia központi fogalma a szemléltetés mint gondolkodásmód lett. A tanító feladata is átalakult: a tanuló a saját érzékszervei által megtapasztalt ingerek alapján tanul, vagyis „írja tele” a kezdetben üres lapként létező tudatát, majd induktív módon alakítja ki a számára hozzáférhetővé váló asszociatív viszonyokat. A *19–20. század fordulóján* jelenik meg a *reformpedagógiai* mozgalom. Képviselői számára a gyermek nem passzív befogadó – sem a magolás, sem a szemléltetés nem elegendő: a gyermek cselekvését állítják középpontba. J. Piaget megfogalmazásában a megismerés nem más, mint a valóság viszonyainak belsővé válása, ami viszont csakis a cselekvés közvetítésével lehetséges – a valóság viszonyai, összefüggései tükröződnek a megismerő elmében. „A megismerés eredménye nem egy lenyomat, hanem egy fejlődő, aktív, a környezetére reagáló rendszer.” (Nahalka 1997, I: 38) Piaget kognitív struktúrákat ír le, melyek meghatározott fejlődési szakaszokban kialakuló értelmi műveletek rendszerei. A pszichológiai, majd kognitív kutatások eredményei szerint a szakaszos fejlődés elképzelése nem tartható: az emberi képességeknek nincs általános fejlettségük. Az, hogy bizonyos képességeink hogyan működnek, attól függ, hogy az a tudásterület, amelyen megnyilvánulnak, mennyire szervezett – vagyis az információ és annak feldolgozása tölt be jelentős szerepet.

2.2. A negyedik tanulás-szemlélet: a konstruktivista

A konstruktivizmus alapvetően ismeretelmélet, mely az objektivista ismeretelmélettel szemben határozható meg (Nahalka 2002). Felfogása szerint az emberi tudás konstrukció eredménye: a megismerő egyén felépíti azt a világot, amely meghatározza, tapasztalatait szervezi, s amely lehetővé teszi, hogy cselekedjen. Minthogy a megkonstruált világ mindenki számára más és más, gyakran nem sok köze van a tudományos eredmények által leírtakhoz.

A tanulás ennek a belső (reprezentációs) világnak a felépítésében jelentős szerepet kap. A tanítás során nem csak tényeket, adatokat, hanem kognitív struktúrákat is közvetítünk. Kérdés, hogy hogyan kapcsolódik az egyén már meglévő (a geertz-i „common sense” értelemben vett) tudásához az új

ismeret. Nahalka István szerint a tanulás típusait a következő kérdések mentén érdemes vizsgálni (összefoglalását adja Kiss):

- Van-e ellentmondás az új információ és az értelmező rendszer között?
- Történik-e feldolgozás, megkísérli-e egyáltalán a tanuló az új információ értelmezését a meglévő tudása segítségével?
- Ha van feldolgozás, akkor megtörténik-e az új tudás lehorgonyozása a régi rendszerhez vagy sem?
- A lehorgonyzás érdekében mi változik meg, a külső információ vagy az értelmező rendszer?
- Ha a belső rendszer átalakul, lényegi-e a változása?

Nahalka e kérdések alapján különbözteti meg az alábbi típusokat:

Problémamentes tanulás: nincs ellentmondás, van feldolgozás.

Teljes közömbösség: nincs ellentmondás, nincs feldolgozás.

Kizárás: van ellentmondás, nincs feldolgozás.

Magolás: van ellentmondás, van feldolgozás, de nincs lehorgonyzás.

Meghamisítás: van ellentmondás, van feldolgozás, van lehorgonyzás, de az információ megváltozik.

Kreatív mentés: van ellentmondás, van feldolgozás, van lehorgonyzás, az információ nem változik, de a belső értelmező rendszer változik – nem lényegesen.

Konceptuális váltás: van ellentmondás, van feldolgozás, van lehorgonyzás, az információ nem változik, de a belső értelmező rendszer változik – lényegesen.

2.3. Meghaladva megőrzés – együttműködés?

Az elképzelés, a célkitűzés érthető, de vajon megvalósítható-e? A gyakorló pedagógusok is a konceptuális váltások sorozatát szeretnék – és vélik – előidézni tanítványaik oktatásakor-nevelésekor. A hagyományosan tanulásnak nevezett esetek között mégis számtalanszor találkozunk olyan formákkal, melyek nem érintik a kívánatos tanulási típusok lényegét. A Nahalka István által felvázolt rendszer izgalmas, mert nem kizárja a tanulási folyamatok közül azokat, amelyek nem eredményeznek konceptuális váltást, hanem megmutatja a tanulásban betöltött szerepüket. Innen már csak egy lépés levetni a konstruktivista pedagógiának tulajdonított sarkított nézeteket. S felismerni a

modellben éppúgy benne rejlő dinamizmust, mint az általa reprezentált tanulási folyamatban.

Valóban mindannyian kulturálisan huzalozottak vagyunk, amibe beleépül mindaz a verbális és nem verbális tapasztalatunk, amelyekre életünk során szert teszünk – aki valaha törte már ki a bokáját, mindig máshogy fog gondolkodni a szalagok elhelyezkedésére, az egyszerű gépek működésére, mint aki nem. De neki is meg kell tanulnia az anatómia és a fizika alapfogalmait: a magolás/memoriter nem feltétlenül káros, csak nem cél, hanem eszköz. Ahogy az induktív módon, a saját kísérletek révén elsajátított ismeretek is. Sohasem térképezhetjük fel teljes mértékben azt, hogy mit tud már a tanuló, hogy miről mit gondol. Próbálkozhatunk, de még ha a „tárgyi tudás” bizonyos elemeire rá is találunk, az őket összekötő asszociatív viszonyokra sohasem.

3. Akkor mire építhetünk? Arra, hogy a tanulás-tanítás is kommunikáció.

3.1. A kód-modell szerint: azt állítottuk, hogy ismereteket, hiteket, érzelmeket közvetítünk a kommunikáció során, hogy a hallgató fejében ugyanaz a reprezentáció alakuljon ki.

3.2. Az inferenciális modell szerint: mindezt úgy adjuk át, hogy a másik felet is bevonjuk, hogy együttműködve szélesebb információhoz jusson.

3.3. A relevancia elve alapján az osztenzív kommunikáció során megmutatkozunk, s ezáltal megmutatunk.

S tesszük tanárként ezt úgy, hogy közben meg vagyunk győződve arról, hogy ami általunk láthatóvá válik, az pont az, amire ott és akkor szükség van ahhoz, hogy diákjaink kognitív környezete megváltozzék, legyen az tanulás vagy konceptuális váltás. Ebben a vonatkozásban az anyanyelvi nevelés semmiben sem különbözik az atomfizikától, a retorika a matematikától: nyelvi és/vagy nem nyelvi gesztusainkkal nyilvánvalóvá tesszük, hogy amit mondunk/teszünk, fontosnak tartjuk. Nem egyszerűen önmagáért, hanem azért, mert általa – ha a másik észreveszi – több lesz, más lesz, megváltozik, ami korábban volt.

Végül

Ahogy a beszéd, úgy a hallgatás is rámutatás, megmutatás, megmutatkozás. Egy mozdulat, egy szemöldökráncolás, de a „Hát, kérem szépen, azt el kéne olvasni...” is. És ez a lényeg, ezt tanultam Szépe tanár úrtól: nem a felszólítás, az utasítás, hanem a rámutatás, az „én ezt tenném”, „én így gondolom” gesztusa teremti meg a találkozást, a *communio* lehetőségét. Tudásaink személyes tudások, amelyeket megmutathatunk, de attól még személyességük megmarad.

Irodalom

Donald, Merlin (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris, Budapest.

Kiss Csilla: *A konstruktivista tanuláselmélet bemutatása a mechanika példáján keresztül*.

<http://metal.elte.hu/~radkat/modszer/modszer1.htm>

(utolsó letöltés: 2013. július 10.)

Nahalka István (1997): Konstruktivista pedagógia – egy új paradigma a láthatáron.

I. In: *Iskolakultúra* 2, 21–33.

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00122/pdf/1997-2.pdf>

(utolsó letöltés: 2013. július 10.)

II. In: *Iskolakultúra* 3, 22–40.

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00123/pdf/1997-3.pdf>

(utolsó letöltés: 2013. július 10.)

III. In: *Iskolakultúra* 4, 3–20.

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf>

(utolsó letöltés: 2013. július 10.)

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Sperber, Dan – Wilson, Deirdre (1995): *Relevance*. Blackwell, Cambridge.

Kétnyelvűség, nyelvek, tájnyelvek a nyelvvideológiák tükrében

Kelemenné Széll Zsuzsanna

Eötvös Loránd

Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori

Iskola

zsuzsanna.k.821@gmail.com

Kozma Krisztina

Eötvös Loránd

Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori

Iskola

kozmikriszti@gmail.com

Pap Kinga

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

mozsika2001@yahoo.com

1. Bevezetés

Az anyanyelv megőrzése és védelme egyénileg az egyes ember és az emberi közösségek számára is rendkívül fontos feladat. Anyanyelvünk önazonosságunk építő eleme (Pléh 2006, Lőrincz 2007).

Az elmúlt 50 évben etnikai mozgalmak sokaságát figyelhettük meg szerte a világban (Réger 2002). Ez azt mutatja, hogy az önmeghatározás igénye ma már a népcsoportok szintjén is jelentkezik (Görömbei 2003). A korábban etnikailag homogénnek vélt országok is sokféle kultúrát, nyelvet, mentalitást hordoznak. Ezekkel a gondokkal küzd a Kárpát-medence népessége is.

Vizsgálatunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy a kétnyelvűség megítélése hogyan függ össze az adatközlők nyelvtudásával, milyen feltételek mellett látják teljesülni a kétnyelvűséget, s hogyan ítélik meg a kétnyelvűek szellemi képességeit. Vizsgáltuk, milyen korreláció állapítható meg a korábbi, főleg iskolai (rendszerszerű) nyelvoktatás, illetve az idegen nyelvi környezetben való tartózkodás és a valós nyelvtudás között, valamint hogy ennek függvényében az adatközlők fontosnak tartják-e gyermekeik idegen nyelvi képzését, és az idegen nyelv választásánál milyen szempontokat érvényesítenek. Vizsgáltuk az anyanyelv, illetve az anyanyelvvel közvetített kultúra, éthos szerepét az identitás és a nyelvi attitűd

képződésében. Külön kitértünk kutatásunkban a tájnyelvi attitűdök vizsgálatára is.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A jelen kutatás célja annak kiderítése, milyen attitűddel rendelkeznek a megkérdezettek anyanyelvükkel és a tájnyelvekkel, valamint az idegen nyelvekkel kapcsolatban. Kutatásunkban 24 fő vett részt, véletlen mintaválasztás alapján. A 24 fős mintából 8 fő él Gerjen településen vagy környékén, 8 fő Szegeden és környékén, 3 fő Debrecenben, 2 fő Kaposváron és 3 fő Sopron környékén. 16 fő ép hallású beszélő, míg 8 fő siket.

Kutatásunk során előre tervezett kérdések alapján irányított strukturált interjú módszerével gyűjtöttünk adatokat. A hanganyagot diktafonra rögzítettük, hogy a szavakat kísérő egyéb jellemzőket is figyelembe vehessük. Az adatok feldolgozása SPSS 14.0 programmal, illetve a diskurzuselemzés módszerével történt.

3. Anyanyelv és identitás, kétnyelvűség, kettősnyelvűség

A mindennapi kommunikáció számára az *anyanyelv* fogalma lényegesen szokványosabb, mint a *vernakuláris nyelv*, *első nyelv* vagy *kétnyelvűség* fogalmak, ez utóbbi szavak nyelvészeti kifejezések (Kislexikon 2012).

Az *anyanyelv* szó értékjelentése nem semleges, az *anya-*előtag miatt érzelmileg telített, értelmezésében pedig az analógia elve működik, a szó jelentésmezeje az *anya-gyermek* kapcsolat mintájára a szeretet és a kiegyenlítetlenség köré szerveződik. Ez a fogalmi meghatározottság magában hordozza az azonosulást (*anya-*, vagyis saját nyelv) és az elkülönülést (vagyis *idegen nyelv*) megkülönböztetésének lehetőségét, mely már önmagában nyelvi kérdés, és az önmeghatározás, az identitás képződésének építőköve. Ezen felül pedig a közösséghez tartozás, illetve a többiektől, a más nyelven beszélőktől mint idegenektől való elkülönülés eszköze is.

A vizsgálatok (Borbély – Hattyár – Vančóné Kremmer 2008) azt erősítik, hogy az *anya-*, illetve *idegen* megítéléséhez kapcsolódó kettős mérce a mögöttes, a nyelvi attitűdöt irányító érzelmi háttérben markánsan jelen van.

A vizsgálati adataink tükrében elmondható, hogy az *anyanyelv* az adatközlők számára elsősorban nem „nyelvként”, nem szavakból és szabályokból összeálló „közegként”, hanem a

kultúra, az éthos hordozójaként artikulálódik. Olyan „átfogó keret”-ként, mely befolyással van önmagunk, a környezetünk, az idegen nyelvek és kultúrák befogadására, hozzájuk való viszonyunkra, és részt vesz a személyes nyelvideológia és az identitás képződésében (Szabó 2012).

3.1. Az adatközlők jellemzése kétnyelvűség tekintetében

A 24 adatközlő 100%-a beszél magyarul, 14-nek (58%) magyar az anyanyelve. 8 fő számára (33,3%) a magyar jelnyelv, egy adatközlő (4,1%) román anyanyelvű, egy pedig (4,1%) kizárólag magyarul beszél, de a „mi nyelvünknek” a beást tekinti. A megkérdezettek 41%-a kétnyelvű, ezen belül a siketek homogén csoportot képeznek, mindegyikük kétnyelvű, ez az adatközlők 33,3%-át jelenti, és 87% -ban kétnyelvűnek is vallják magukat. Közülük egy adatközlő nem tekinti magát kétnyelvűnek, mert a magyart nem használja tökéletesen, vagyis a kétnyelvűség definíciója miatt tekinti magát egynyelvűnek. A többi adatközlő közül további kettő viszont kétnyelvűnek tartja magát, holott valójában kettősnyelvű, egy pedig a siket adatközlő maximalista definíciójához hasonlóan, mivel napi szinten már nem használja a megtanult idegen nyelvet, nem tekinti magát kétnyelvűnek.

3.2. Az anyanyelv és az identitás összefüggése

Első kérdésünk: *Mit jelent számodra az anyanyelved?* Az adatközlők 67%-ától kérdeztük meg, az adatok elemzésénél ezt az arányt vettük 100%-nak. Az adatközlők anyanyelvről alkotott elképzelései hasonlítanak az eddig feltárt eredményekhez (vö. Borbély – Hattyár – Vančóné Kremmer 2008).

Az eredményeket négy fogalom köré csoportosítottuk.

1.) Az anyanyelv *esztétikai, érzelmi* megítélése az adatközlők 43,7%-ára jellemző. A válasz gyakoriságát a kérdésfeltevés módja is stimulálhatta, hiszen a kérdéskörben a *Melyik a legszebb nyelv a Földön?* kérdés is szerepelt. Érdekesség, hogy a nyitott kérdés ellenére csak egyetlen ember nevezett meg más nyelvet is a magyaron kívül, a mondatot pedig így folytatta, visszavonva a felsorolás érvényét: *mégis a legszebb a magyar.*

2.) Az anyanyelv instrumentális megközelítése az adatközlők 25%-ára jellemző. Ők a nyelvet az *önkifejezés, a kommunikáció, a magamat megértetem* eszközének tekintik.

3.) Az anyanyelvet kollektív tartalomként, *a haza, kultúra, történelem, életünk részeként* az adatközlők 18,7%-a éli meg.

4.) Az anyanyelvet hiperbolikus képek segítségével nevezi meg az adatközlők 12,5%-a, jellemzője ugyanakkor az érzelmi telítettség is, pl. *mindenki szereti, mindenkinek a legfontosabb*.

3.3. Nyelvtanulás, nyelvtudás, kétnyelvűség

Az adatközlők mindegyike tanult valamilyen idegen nyelvet, de arra a kérdésre, hogy *Hány nyelvet beszél?* 37,5% válaszolta, hogy csak az anyanyelvét, utóbbiak közül pedig egy személy azt, hogy *egyet sem*. Ez érdekes, mert az illető adatközlő számára a nyelv és anyanyelv különálló kategóriák, ő az anyanyelvi tudását nem számítja nyelvtudásnak.

Azok az adatközlők, akik nem beszélnek idegen nyelvet, az iskolai oktatás minőségével, a tanári teljesítménnyel, az idegen nyelvhez való érzelmi, ideologikus viszonyulásukkal, a lehetőségekkel magyarázzák a kompetencia deficitjét.

A vizsgálati anyag szerint az adatközlők önmagukat a maximalista definíció (Bloomfield 1933) szerint nevezik egy- vagy kétnyelvűnek, illetve néhány adatközlő esetében keveredik a kétnyelvűség és a kettősnyelvűség fogalma.

1.) Kétnyelvűnek a válaszadók azokat az embereket tartják, akik gyermekként nem monolingvális környezetben nőttek fel. Vagyis a kétnyelvűség *környezeti, külső tényező*: család, falu, város, ország függvénye – így vélekedett az adatközlők 25%-a.

2.) A kétnyelvűség fennállását belső tényezőktől, mint a *tudás foka*, anyanyelvi szint, folyékony nyelvhasználat, illetve a „nemcsak beszéd, hanem az illető nyelven való gondolkodás”-tól teszi függővé az adatközlők 20,8%-a.

3.) 18,7%-a az adatközlőknek pedig a *napi használattól* teszi függővé a kétnyelvűség meglétét.

A kérdések következő részét a kétnyelvűek szellemi frissességének megítélése képezte, melynek nyelvtudományi megítélése is sokáig ambivalens képet mutatott (Bloomfield 1920, Peal – Lambert 1962).

1.) A magukat kétnyelvűnek valló adatközlők, 33,3% mind pozitív választ adtak a kérdésre, indoklásukban pedig a *rugalmasabb, flexibilisebb, plasztikusabb gondolkodás és folyékonyabb beszéd* szerepeltek.

2.) Néhány egynyelvű (29,5%) is jobbnak tartja a kétnyelvűek szellemi frissességét, indoklásukban lényegesen ideologikusabb, ugyanakkor pozitívabb érvek szerepelnek. Egyrészt a kétnyelvűségből származó előnyt az egész

személyiségre vonatkoztatják, pl. *ahány nyelvet tud annyi ember, értékesebb ember*, továbbá *logikusabb, könnyebben tanul, könnyebben tanul másik idegen nyelvet, benne van az agyában az egész nyelv*.

3.) A kétnyelvűek szellemi frissességét kizárólag az egynyelvűek 37,5% tagadja. Úgy gondolják, a szellemi képességek és a nyelvtudás nem összefüggő tényezők, nem vonhatók le általánosítások, szerintük ez *szerencsés környezeti tényező függvénye*, vagy egyéni teljesítmény, pl. *ez is olyan, mint egy szakma*, vagy egyszerűen tagadják a kétnyelvűek előnyét.

Végül a „kétnyelvűség – egynyelvűség” témakörön belül az adatközlők azon megnyilatkozásait elemeztük, amelyek a gyermekeik idegennyelv-tanulására vonatkoznak. A második nyelv elsajátításának megkezdését 29,1% az iskoláskorban tartja szükségesnek, 33,3% óvodáskorra, 33,3% csecsemőkorra teszi ezt az időpontot, egy adatközlő pedig (4,1%) nem tudja, hogy mikor lenne célszerű a tanulást elkezdni.

Az idegen nyelv elsajátítása elsősorban gazdasági érdek, a jólét elérésének egyik alternatív lehetősége, ami a kivándorlás, külföldi munkavállalás, nagyobb mobilitás gondolatával kapcsolódik össze, illetve azzal a politikai közbeszéddel, mely ennek kívánatosságát hangsúlyozza. Az idegen nyelvhez néhány esetet leszámítva észelvéen közelítenek az adatközlők, valami önmagukon kívüli tényezőt látnak benne, szemben az anyanyelvvél, melyet érzelmileg ragadnak meg, mely identitásuk, nyelvi ideológiájuk része. A további nyelveket is ez alapján ítélik meg. Anyanyelvükhöz érzelmileg kötődnek, és azt a legjobbnak, legszebbnek, leggazdagabbnak tartják, és az idegen nyelvet mint rajtuk kívül állót, mint „nyelvet” határozzák meg; mégis az idegen nyelvek megítélése korán sem egységes. Ezek a különbségek nem vezethetők vissza a „tetszik – nem teszük” leegyszerűsítő magyarázatra, a megítélés mögött markáns ideológiák, súlyos sztereotípiák körvonalazódnak, melyek összefüggést mutatnak a környezetükben élő kisebbség ellen érzett negatív érzelmekkel.

Első átvezető kérdésünk a kétnyelvűség után a *nyelvek egyenlőségére* vonatkozott. Az adatközlők válaszait három csoportba osztottuk:

- 1.) *igen* (ezt a választ adta az adatközlők 12,5%-a);
- 2.) *igen de...* (ezt a választ adta az adatközlők 37,5%-a);

3.) *nem* (ezt a választ adta az adatközlők 43,7%-a).

Az első kategóriába mindössze két adatközlő tartozik: egyikük egyszerű igennel válaszolt, a másik hozzáteszi, hogy „szeretem a kisebbség nyelvét is”. Mintha érezte volna a következő kérdésünket, illetve azt akarta a kérdező számára egyértelművé tenni, hogy a nyelvek egyenlőségének kimondásával a népek egyenlőségét mondja ki.

A második kategóriába tartozók csak úgy akarnak tűnni, mint akik a nyelvek és népek egyenlőségét vallják, ugyanakkor az *igen* kimondása után a *de* ellentétes kötőszóval vissza is vonják állításukat, megszüntetve annak érvényességét, mintha abban bíznának, hogy *igen*-ük befolyásolja a kérdezőt és pozitívabb képet fest magukról, miközben valójában tagadják a nyelvek egyenlőségét. Indoklásul kizárólag az angol vagy az angol és német elterjedtségét, a vele való boldogulás esélyét, a nyelvvizsga nehézségét említik.

A *nem*-ek kategóriájában az adatközlők egy része nyíltan vállalja, hogy a nyelvek nem egyenlők. Gazdasági szempontok miatt, a velük való érvényesülés miatt a hasznosságukat egyfajta skálán helyezi el. Másoknál az anyanyelv előtérbe helyezése explicit módon, az érzelmi viszonyulás hangsúlyozásával történik. Implicit módon a szókincsbeli többlet, a nyelvi magasabbrendűség burkolt kimondásával. Végül három adatközlő valamelyik magyarországi kisebbség nyelvének alsóbbrendűségét mondja ki. Ezek közül enyhébb és távolságtartóbb változat a ténymegállapítás, pl.: *A cigány nyelvnek alacsonyabb a presztízse*. A másik vélemény a nyelvvizsga presztízseiből indul ki, de valójában nem a nyelvvizsga, hanem a nyelv értéktelenségét mondja ki. Egyfajta negatív tartományba irányuló fokozást látunk, pl.: *Vagy a lovári: ez nem nyelvtudás. Vannak értékesebb nyelvek*. Végül az utolsó példánkban a *számomra* diskurzusjelölő épp a mondottak érvényességi körét csökkenti azáltal, hogy nem keveri össze a véleményt a ténnyel, mint az előbbi agresszívebb formulánál. Itt azonban a leszólás szándékossága hordozza a nyelvi agresszió lényegét. Pl.: *Itt van a román, hát az csupa -is, -mis, -vis, -nyis, ... hát az milyen nyelv? Az semmilyen. Az hangzástanilag is egy semmi. Egy nulla. Számomra egy nulla. Egy nagy semmi*. Jól látható, hogy az érvek hiányát retorikai megoldások veszik át. A fokozás, az ismétlés meggyőző erejével él az adatközlő.

Ezt követően két magyarországi kisebbség anyanyelvének nyelvként való megítélésére kérdeztünk rá. Első kérdésünk a siketek jelnyelvére, annak nyelv voltára irányult. Adatközlőink között 1/3 arányban siketek szerepeltek, akik a jelnyelvet mind önálló nyelvnek és identitásuk részének tekintették. Az adatközlők válaszát ebben az esetben is az 1.) *igen*, 2.) *igen, de...*, 3.) *nem* kategóriába soroltuk.

Az adatközlők 63,6%-a a jelnyelvet határozottan nyelvnek tartja. Határozottságukat olyan diskurzusjelölők érzékeltetik, mint a fokozás: *igen, igen*, bizonygatás: *egészen biztos az; az, nagyon az*. Az igennel válaszolók közül három adatközlő (1/3) nem biztos a válaszban, bizonytalanságuk okát elsősorban a jelnyelvről való szűkös tudásukban fedezhetjük fel. A *hát* utáni rész azonban néha a második kategóriába csúsztatja át a választ, pl.: *Hát, az is egy nyelv*, ezt a választ leszólásnak is felfoghatjuk, ebben az esetben a szemantikai jelentést épp felülírja a pragmatikai jelentés. Ugyanez érezhető a *Hát igen, talán*. válasznál is. A második kategóriában találunk olyan válaszokat is, melyek szerint az adatközlő ugyan igent mond, de igenlését nyomban vissza is vonja, pl.: *Igen, igen. Neki nyelv. Nekünk ez nem így jön le. Képesség, mely nem biztos, hogy hang alapján történik, de a másikkal kommunikál. Van, aki nem is tud beszélni*. Valójában ezekben az esetekben is az ismerethiányból fakad a bizonytalanság. Ez az adatközlők 22,7%-át érinti.

A *nem* kategóriába három adatközlő (13,6%) tartozik. Érveik között olyan megállapításokat találunk, melyek a beszélt nyelvekkel való összevetésből származnak. *Az nem nyelv, mert a siketnéma is magyarul beszél, csak egyfajta írás vagy képirás, amit a szemével lát. Nem, nem tartom nyelvnek. Ez nem nyelv. Csak egy kifejezési formának tartom. Vagy: Valamilyen szinten jó, hogy létezik ilyen kommunikáció. Más országban más a jelelés. A jelelés az anyanyelvhez kötődik. Nem nyelv ez, egy jó segédeszköz*.

A kérdéskör utolsó és egyben legneuralgikusabb pontja a cigány nyelvváltozatok megítélése. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a cigány kisebbségről alkotott negatív kép milyen mértékben tükröződik a nyelvükről alkotott attitűdben.

Az adatközlők közül kizárólag egy ember válaszolta azt, hogy nem tartja nyelvnek a cigány nyelvváltozatokat. Egyedül ő

vállalta fel nézetét, látni fogjuk azonban, hogy az *igen, de* és még az *igen*-nel válaszolók között is nagy a bizonytalanság.

Az adatközlők nagy többsége (68,5%) úgy gondolja, a cigány nyelv változatai nyelvnek számítanak, a kilenc adatközlőből azonban csak ketten mondják azt, hogy érték, és az ő esetükben is a leszólás, a feszültség benne van a megnyilatkozásukban: *Igen, igen, igen, igen. Lehet egy nagyvárosban nem így ítélik ezt meg. Vagy: Az egy érték. Annyira kifordított a nyelvük. Szép egyébként. Ugyanolyan értékű nyelv. A kifordított jellemzés a negatív tartományba, míg a szép egyébként ennek visszavonására irányul. Egy adatközlő pedig kifejezetten pozitív érzélemmel beszél róla, ő a kapcsolatai miatt érzi ezt: Tetszik a cigány, a szerb. A kapcsolat miatt. Az adatközlők többsége azonban a cigány nyelvváltozat elfogadása után mindjárt valami leszólást illeszt a mondottak mellé, mint pl.: *Igazából tetszett a nyelvük. Nekem nem annyira értékesek, mert nem vagyok benne, nem használom. Nem kiirtani gondolom, hanem mindent a helyén kell kezelni. A kiirtani szó agresszív konnotációja sértővé teszi ezt a mondatot.**

Az adatközlők második, *igen, de...* csoportja (25%) a cigány nyelv változatait elismeri, de ezt vissza is vonja mindenki. Kevésbé sértő, kevésbé agresszív kijelentéseket tesznek, mint azok, akik ugyan elismerik a nyelvet, de a következőkben már nem a nyelvről, hanem magáról a népcsoportról vagy a hozzájuk kapcsolódó nézetekről kezdenek beszélni. Egyetlen adatközlő tagadta a cigány nyelvváltozatok nyelv voltát, róla viszont tudjuk, hogy személyes konfliktusai voltak a falujában élő cigányokkal, és meg is károsították. Ez az élmény valószínűleg felülírja azt a normát, hogy a kisebbségről, a cigányságról nem illik nyíltan rosszat mondani. *Hát én a cigány nyelvet, azt nem tartom nyelvnek. Nem szép nyelv a cigány nyelv szerintem. Valamilyen szinten nyelv. Nem? Valahogy csak máshogy beszél, mint egy magyar. Én nekem nem tetszenek a cigány nyelvek, olyan szép szavak nincsenek is benne. Engem zavar, ha a hátam mögött cigányul beszélnek.*

3.4. A tájnyelvi attitűdök

A jelen kutatás során azt is vizsgáltuk, hogy az adatközlők milyen attitűddel rendelkeznek a saját nyelvjárásukkal kapcsolatban. A 24 adatközlő közül 8 fő siket, így őket a kutatás ezen részébe nem vontuk be, mivel a siketek a tájnyelv fogalmát ugyan ismerhetik,

de az egyes tájnyelvek között meglévő hangtani különbségeket nem érzékelik a fülükkel.

Kulcsfontosságúnak tartottuk megtudni, vajon hogyan vélekednek a beszélők a saját maguk által beszélt tájnyelvről. 4 fő érzi úgy, hogy olyan kötődéssel viseltetik a saját tájnyelve iránt, hogy azt anyanyelvének is tekinti. Egy fő ki is hangsúlyozta, hogy ő születésétől fogva emiatt kétnyelvűnek tartja magát. 12 fő nem tartja a tájnyelvet önálló nyelvnek. A tájnyelv csupán a magyar nyelv része, de különálló, a többi nyelvvel egyenértékűnek nem tekinthető. A jelenség legfőbb veszélye abban rejlik, hogy a válaszadók a tájnyelvet stigmatizálják, ami az anyanyelv stigmatizálását is jelenti. Ennek pedig az anyanyelv megtartása szempontjából beláthatatlan negatív következményei lehetnek.

Kutatásunk következő részében azt kérdeztük, *Tetszik-e a tájnyelv?* az adatközlőknek.

A kérdezettek 38%-a válaszolt igennel, nekik tetszik a tájnyelv, míg 62% nemmel felelt a kérdésre. Az ilyen nyelvet beszélő embert legtöbbször paraszti munkát végzőnek tartják, butának, iskolázatlannak és műveletlennek is. Úgy vélik, akik tájnyelven beszélnek, minden bizonnyal falun vagy tanyán laknak. Ezt támasztja alá a 7 leggyakoribb válasz is, amely szerint a tájnyelven beszélők jószágtartással, állattenyésztéssel foglalkoznak, s a társadalom szegényebb rétegébe tartoznak. 3 beszélő a tájnyelvet nem is tartja nyelvnek, csupán nyelvünk egy torzulatának, ami nevetséges, vicces dolog csupán. Egy személy állítja, hogy mindezek mellett őt zavarja a tájnyelvi beszéd, s minden bizonnyal szégyellnivalónak is tartja. Szeretne leszokni a saját tájnyelvi beszédéről, de nem mindig sikerül neki csak a norma szerint beszélni. Ezt kudarcként éli meg, és nagyon szégyelli. Úgy véli, ezáltal ő kevésbé értékes ember, és mások lenézik a beszéde miatt. Az 1. táblázat alapján látható, hogy azt a nyelvet, melyet mindannyian anyanyelvükként sajátítottak el és beszélnek, negatív módon ítélik meg.

<i>Indok</i>	<i>fő</i>
Csúnya	6
Parasztos	8
Csak a műveletlenek, tanulatlanok beszélnek	8
Falun, tanyán beszélnek így	8
Nem jó semmire	2
Nevetséges az ilyen beszéd	1
Ez a szegények beszéde	6
Aki jószággal bánik, az beszél így	7
Zavar, ha ilyet hallok	1
Ez egy nyelvi torzulat	3
Ez egy életforma, igazi magyar nem beszél így	1

1. táblázat: A tájnyelvvvel szembeni negatív attitűd okai

Az adatok azt mutatják, hogy a nyelvjárást maguk is beszélők utasítják el a saját vagy mások által használt nyelvet. Negatív attitűdjüket jól példázzák az indoklásban felhozott magyarázatok. Mindez még inkább elszomorító, ha figyelembe vesszük, hogy a válaszadók milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek. A megkérdezett 16 fő közül egyetemet végzett 5 fő (31%), főiskolát végzett 4 fő (25%), középfokú végzettséget pedig 3 fő (19%) szerzett: ebből megállapítható, hogy a megkérdezettek 75%-a rendelkezik középfokú vagy annál magasabb szintű végzettséggel.

A megkérdezettek közül sokan viszonyulnak negatív attitűddel a nyelvjárásokhoz. Napjainkban is megfigyelhető az a jelenség, hogy a magasabb iskolai végzettségűek, de sajnálatos módon még a pedagógusok jelentős része is téves elképzelésekkel rendelkezik a nyelvjárásokat illetően. Elítélik, szégyellnivalónak, üldözendőnek tartják a nyelvjárási beszédet. Az okokat minden bizonnyal az ismeretek hiányában, a nagyfokú tájékozatlanságban kell keresnünk. Elgondolkodtató, hogy ha ilyen pedagógusok nevelik az iskolákban a gyermekeket, vajon milyen előítéletek alakulnak ki a diákokban? Hiszen a stigmatizálás megjelenése ellen éppen itt kellene a legtöbbet tennünk, és éppen a tanítóknak, tanároknak kellene leginkább fellépni ellene. Kutatásunk során azonban egyértelműen kiderült, hogy a megkérdezettek 62%-a elutasítja a tájnyelvet.

Irodalom

- Borbély Anna – Hattyár Helga – Vančóné Kremmer Ildikó (2008): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. 15. Élőnyelvi konferencia. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bloomfield, Leonard (1920): *Language*. Gorge Allen & Unwin Ltd, London.
- (1933): *Notes on the Menominee Language*. Rinehart & Winston, New York.
- Görömbei András (2003): *Anyanyelv, irodalom, tudomány, nemzettudat*. Nap Kiadó, Budapest.
- Kislexikon (2012): <http://www.kislexikon.hu/anyanyelv.html> (letöltve: 2012. június 26.)
- Lőrincz László (2007): Az anyanyelv fontossága. In: *Debreceni Szemle*, 15., 3., 409–411.
- Peal, Elisabeth – Lambert, Wallace (1962): The relation of bilingualism to intelligence. In: *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol 76(27), 1–23.
- Pléh Csaba (2006): A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 753–782.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Szabó Tamás Péter (2012): „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos” – A javítás mint gyakorlat és mint téma a diákok és tanáraik metanyelvében. Gamma, Dunaszerdahely.

A nyelvtanítás fontossága a horvátországi magyarok anyanyelvi nevelésében

Ana Lehocki-Samardžić

Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
alehocki@ffos.hr

1. A horvátországi magyar oktatásról dióhéjban

A magyarok anyanyelvi oktatása Horvátországban a második világháborút követő időszakban nagy változásokon ment keresztül. Az éppen aktuális hatalmi szervek az oktatási rendszer módosításával kezdték gyakorolni hatalmukat, ami a magyar nyelv helyzetére is erősen hatott.

A honvédő háború előtt¹ a horvátországi magyarság továbbtanulás céljából Vajdaság felé gravitált. Drávaszög szinte minden településén működtek magyar tannyelvű általános iskolák, de középiskolai tanulmányokat csak Pélmonostoron lehetett folytatni, vagy Vajdaság valamelyik középiskolájában. A volt Jugoszlávia területén a magyar nyelvű oktatási programok legnagyobb választéka Vajdaságban volt.

Az 1991-es rendszerváltás után a horvátországi magyar oktatás teljes vertikuma a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék megalapításával alakult ki 2007 őszén, kilenc évvel a Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ (HMOMK)² megalakulása után.

1.1. A horvátországi nyelvpolitikáról és a magyar nyelv helyzetéről Horvátországban

A modern horvát államban az anyanyelven történő oktatás alkotmányos jog. A nemzeti kisebbségek nyelvi jogairól szóló Osloi ajánlások³ alapján kiegészítették a Horvátországban élő kisebbségek nyelvi jogait, amelyek szerint anyanyelvükön tanulhatnak, anyanyelvük helyesírási szabályai szerint írhatják

¹ A honvédő háború 1991–1995 tartott.

² A HMOMK-ban óvoda, általános és középiskola működik. A középiskola három programot működtet: szállodaipari, bolti eladói és gimnáziumi tagozatokon.

³ *The Oslo Recommendations Regarding the Linguistic Rights of National Minorities & Explanatory Note* (1998). The Hague, Foundation on Inter-Ethnic Relation.

nevüket, a hivatalokban is anyanyelvüket használhatják.⁴ Mégis a magyar iskolák és tagozatok száma a 20. század közepétől rohamosan csökken (Faragó 1998: 10). Ennek több oka is van, amit elsősorban a magyar nyelv presztízsének csökkenésében kell keresni, mert a horváttal és a világnyelvekkel szemben – főleg a modern oktatási programok tükrében, melyek fő célja a globálisan gondolkodó emberek nevelése – a magyar nyelv helye még a mindennapi életben is háttérbe szorult. A magyar nyelv egyre rosszabb helyzetének második nagyon fontos oka a horvát nyelv nem megfelelő ismerete, ami továbbtanulási nehézségeket okozhat, ha a diákok szülőföldjükön szeretnének továbbtanulni. A gazdasági, anyagi és egyéb szociális okokból fakadóan a többségben való érvényesülés tendenciája miatt a két népszámlálás (2001 és 2011) között kb. 1500 fővel csökkent a magyarok száma Horvátországban. A gazdasági válság miatt sokan Nyugatra költöztek, akik pedig itthon maradtak, el kellett hagyniuk őseik földjeit, szőlőjeit, és városba költöztek. Mindez a vegyes házasságok növekvő számát, egyben a magyarság csekély természetes szaporulását eredményezte. Idővel a magyarság előregedett; az anyanyelvet általában már csak a nagyszülők használják, a szülők passzív nyelvtudással rendelkeznek, a gyerekek már egyáltalán nem tudnak magyarul. Ez a helyzet okozta a mostani oktatási modellek kialakulását, illetve módosítását, mint ahogy ezt az eszéki magyar tanszék és az ott alkalmazott glottodidaktikai módszerek alkalmazása példáján fogom bemutatni.

1.2. Anyanyelvi oktatási modellek Horvátországban

1.2.1. Általános és középiskola

A mai horvát oktatási törvények szerint a tannyelvet illetően általános és középiskolai szinten három típusból választhat a szülő (Máté – Kosić – Göncz 2009: 3):

„A” típusú oktatásról beszélünk, amikor a tanulás magyar (anya)nyelven történik horvát nyelvtanulással egybekötve, és a magyar és horvát nyelvi órák száma megegyezik (heti 4–4).

„B” típusú esetben kétnyelvű az oktatás: a természettudományi ismereteket horvátul, míg a társadalomtudományi ismereteket magyarul közvetítik.

⁴ Ha egy adott területen a kisebbségi lakosok száma legalább 1/3-a az összalakosságának.

„C” típusú oktatásban minden tantárgyat horvát nyelven tanulnak, választott tantárgyként pedig felvehetik a magyart is. Ez az ún. *anyanyelvápolási modell*. A nyelvápoló órák nem szerepelnek az osztály órarendjében, a gyerek részéről ezek látogatása külön áldozattal jár (előbb jön vagy tovább marad az iskolában), tanulási előmenetele értékelésének szempontjai pedig kevésbé szigorúak.

1.2.2. Felsőoktatás

A magyar nyelv használatát tekintve a felsőoktatásban is három modellről beszélünk:

„A-modell” a magyar nemzetiségi tanterv. Az ilyen típusú modellt és annak alapján kidolgozott tantervet 2011/2012-ig használtuk az eszéki magyar szakon.

„B-modell” az ún. *hungarológiai modell*, ami a zágrábi Hungarológia Tanszék tantervének az alapja.

„C-modell” a modulós tanterv, ami az előző kettőnek a kombinációja. Az ilyen modell kezdő (1-es modul) és haladó (nemzeti előjelű 2-es modul) oktatást foglal magába. Az eszéki magyar szak jelenlegi tanterve a C-modell alapján készült, a 2012/2013-as tanévtől kezdtük alkalmazni.

2. A nyelvtan fontossága az idegen nyelv tanításában

A modulós tantervet az egyre több horvát ajkú és egyre kevesebb magyar ajkú hallgató miatt vezettük be. Az ilyen tanterv alkalmazása elsősorban a közvetítő nyelv használatában mutatkozik meg, de a terv tartalmát is – a nyelv- és a nyelvészeti órákat tekintve – erősen befolyásolja. Míg a 2-es modulban a magyart anyanyelvként oktatjuk, amit számos irodalom, művelődéstörténet és néprajz tartalmú kurzussal egészítettünk ki, az 1-es modulban a magyart idegen nyelvként oktatjuk,⁵ ami megköveteli a glottodidaktika legújabb tendenciáinak követését a minél eredményesebb tanítási-tanulási folyamat érdekében,

⁵ Ebben a modulban nemcsak horvát nemzetiségűek tanulnak. Számos olyan családi név szerepel az 1-es modul névlistáján, amely egyértelműen magyar származásra utal. Mivel a magyar nyelvet a honvédő háború után született generációk már nem nagyon ismerik, amikor a nem magyar ajkúak oktatásáról és a 2-es modulról beszélek, elsősorban a tanítási módszerekre és a tanítandó tartalomra gondolok, és nem a hallgatók nemzeti identitására, hiszen vannak olyanok is, akik nem beszélnek a magyar nyelvet, de magyaroknak vallják magukat. Ez már sokkal összetettebb szocio-politikai kérdés, ami nem kapcsolódik szorosan az itt feldolgozott témához.

miközben csak egy cél van előttünk: a BA képzés végére elérni a B2-es szintet⁶ és az MA képzésen egy közös programba integrálni a két modult.

A nyelvtanításban szükséges változások miatt, illetve a nyelvtanítás mellőzése miatt a német és az osztrák iskolarendszerben már bizonyos változások következtek be, amit Königs szavaival támasztok alá: „*A szakmai vitákban ma általános egyetértés van abban, hogy a grammatika oktatása és a grammatika explicit tanulása nagymértékben szolgálják a nyelvelsajátítást*” (Königs 2004: 46). Horvátországban a kompetencia alapú oktatás legelőször az idegen nyelvek tanításában kezdődött,⁷ majd később az anyanyelv tanítására is kiterjedt. A kompetenciákat fejlesztő tankönyvek, amelyek a nyelvtanulásból mellőzték a nyelvtan tanítását és a hallás utáni értést (technikai felszereltség szükséges hozzá) és a kommunikációs készség fejlesztésére helyezték a hangsúlyt, nem tudtak eleget tenni az elvárásoknak. Az ilyen rendszer nevelte generációk érkeznek az egyetemre, amelyek anyanyelvük rendszerét sem ismerték meg rendszeren. Őket kell megtanítani egy teljesen új és tőlük nagyon messze álló nyelv használatára. Ez a feladat nem lenne olyan nagyon nehéz, még a fentiekben hozott problémák ellenére sem, ha megfelelő tankönyvek, kézikönyvek és nyelvtanok állnának rendelkezésünkre.

Bárdos Jenő szerint minden nyelvtanítási kézikönyvnek két lényegi területe van: *a nyelvi tartalom közvetítése és a készségek fejlesztésének kérdésköre* (Bárdos 2000: 55). A nyelv tanítása a nyelvi tartalmak közé sorolandó, viszont a grammatika tanítása a készségek fejlesztését eredményezi. A nyelvtanárok mindennapi kommunikációjában a nyelvtan tanítása a szavak különféle változásainak, a szószerkezeteknek és a mondatszerkezeteknek formacentrikus megközelítését jelenti (uo.). A konstruktivista pedagógia bevezetése előtt a tanárokat az osztotta meg, hogy a nyelvtant milyen mennyiséggel és milyen mélységgel tanítsák. Ma a nyelvtani jelentések tanulmányozása és azok rendszerbeli kapcsolódása a különféle beszédfunkciók megvalósulásával történik. Mindez nem azt jelenti, hogy a hagyományos nyelvtant többé nem kell tanítani, csupán a módszertani hagyományon kell

⁶ KER szerint (Közös Európai Referenciakeret)

⁷ A HNOS (Hrvatski nacionalni obrazovni sustav – A Horvát Nemzeti Oktatási Rendszer) bevezetésével a 2002/2003-as tanévben.

változtatni a diákjainkban kialakuló új világkép kialakítása érdekében. Mivel a pedagógiai nyelvtanok a nyelvtanítás alapművei, azok módszertani alapja pedig a kontrasztivitás (Budai 1979: 37), az általunk kiválasztott alapvető tanítási módszer is a *kontrasztív nyelvtanítás*.

Mindkét modulon vannak magyar származású hallgatóink, akiknek a nyelvi, illetve nyelvtani ismerete nagyon csekély. Drahotá-Szabó szerint „*A leíró nyelvtan rendszerének ismerete nélkül a kompetencia nem alakítható ki*” (Drahotá-Szabó 2011: 19); ezzel egyetértve mi is fontosnak tartjuk a nyelvtantánítást, aminek tanítási módszereit az adott csoporthoz igazítjuk, és nem a nemzeti hovatartozásukhoz vagy a programban előre megadott paraméterekhez, csoportos beosztásokhoz.

2.1. A nyelvtan tanításának módszerei az eszéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken

A történeti módszereket három nagy csoportba sorolhatjuk a nyelvtantánítás fő szempontjai szerint: *teljességre törekvő, szelektív* és *hanyagoló típusú* módszerek. *A szelektív nyelvtantánítás* alapján a megtanítandó nyelvtani szerkezeteket úgy válogatják meg, hogy a nyelvtanárok megállapítják az adott nyelvtani szerkezetek nehézségét vagy hasznosságuk fokát. A szelektív nyelvtantánítás a pedagógiai nyelvtanok alapja.⁸ Az ilyen nyelvtanok leginkább a szerző véleményét tükrözik, az ő alapelveiről tanúskodnak. Legismertebb alapelv a kontrasztivitás elve. Pályafutásom kezdete óta a nyelvtanításban a kontrasztív módszereket alkalmazom. Tapasztalataimból kiindulva, valamint szakirodalomban talált érvekkel alátámasztva ezeket rendkívül eredményesnek tartom.

A nyelvtantánítás elhanyagolása vagy rejtegetése a direkt elvű⁹ módszerekben alkalmazható, ami a kommunikatív módszer alapja. Ez viszont nem működik a nyelvtanulás kezdő szintjein, mivel a kezdő szinteken a tudás még nem bírja el a nyelvtani absztrakciókat, az anyanyelvhez meg tilos fordulni. Ezek a módszerek a *nativista* (Crystal 2003: 293–295) nyelvtanulási módszert utánozzák. Esetünkben ezt nagyon nehéz elérni, mivel a

⁸ A nyelvtanok felosztásáról bővebben lásd Crystal 2003: 118.

⁹ A direkt elvű módszerek az idegen nyelv kizárólagos használatát követelik meg.

nativista módszer a környezet bevonását is érti, amit az a tény is bizonyít, hogy a gyermeknyelv elsajátításának megfigyeléseiből alakult ki, és a nyári egyetemeken és nyelvviskolákban alkalmazott nyelvtanítási módszernek az alapja. Az idegen nyelv tanítása sokszor olyan környezetben történik, ahol a többség nyelve más mint a tanult nyelv (esetünkben ez a horvát nyelv), ami a nativista elvet teljesen kizárja. Felnőttek képzésében a Tanszékünkön az ilyen módszer elképzelhetetlen, mivel a megértés fogalma ekkor már úgy alakult ki, hogy csak olyat ért a hallgató, amit egy korábban elsajátított tartalommal tud összekapcsolni (Budai 1979: 27). A Tanszéken a *kontrasztív konstruktivista* módszereket alkalmazzuk. Mivel a környezet nyelve horvát, így a nativista módszereket teljes mértékben ki lehet zárni.

A konstruktivista módszerek a hallgató előzetes tudására építenek. A tanulás ráhangolódás szakaszában a tanár csupán segít a diáknak megtalálni és megerősíteni magában azt a belső motivációt, aminek segítségével sikeresen el fogja végezni a feladatokat, és így eljutni a tudás birtokába. A konstruktivista pedagógia a tanulási-tanítási folyamatának a motivációs részét – ez a frontális tanítási módszerek alapja – a ráhangolódás váltotta fel, ami az egyfajta belső motiváció keresését jelenti az előző tudásra alapozva.

A nem magyar anyanyelvű hallgatóink esetében a már korábban szerzett magyar nyelvi ismereteket több szinten hívjuk elő: fonetikai, szemantikai és lexikai, szintaktikai, általános nyelvészeti és kulturális szinten. Ezek közül a nyelvtanulás teljes folyamatában (ráhangolódásban, jelentésteremtésben és reflexióban) az általános nyelvi-nyelvtani ismeretekre alapozunk, amelyek elsősorban az anyanyelvből szerzett ismeretekből származnak. Hallgatóinknak legelőször a horvát és a magyar grammatikai hagyomány különbségeit magyarázzuk, majd a csak a magyar nyelvre jellemző nyelvi ismereteket közvetítjük. A nyelvtanulásban mindig az anyanyelvi kódból indulunk ki, amit az iskolai rendszerben sajátítottak el, ezért nem szabad csodálkozni, ha hallgatóink minden nyelvtani jelenséget a horvátal hasonlítanak össze. Ahhoz, hogy ez ne zavarja a magyar nyelvtani rendszer megértését, már az elején elmagyarázzuk a két rendszer közti különbséget, és felhívjuk a figyelmüket az ebből adódó esetleges téves következtetésekre és nyelvhasználati hibákra.

2.1.1. *Az anyanyelv szerepe az idegen nyelv tanításában*

„Amikor az ember egy idegen nyelvet tanul, nem „nyelvet” tanul, annak már birtokában van” (Budai 2010: 37). Budai gondolatából kiindulva azt látjuk, hogy amikor egy idegen nyelvet tanulunk, akkor igazából egy új kódot tanulunk és nem „nyelvet”. Már léteznek bennünk azok az alapok, amelyek segítségével megismerjük az új nyelv működését úgy, hogy egy újabb kódot építünk rájuk. A kérdés igazából az, hogy mennyire új az „új”. Az idegen nyelvek tanulása a különbségek vagy a hasonlóságok alapján történik. Ezért kell-e egyáltalán új rendszert kiépíteni? Az ugyanabba a nyelvcsaládba tartozó nyelveknél a különbségek elsajátítására összpontosítunk, a különböző nyelvcsaládokba tartozók esetében pedig a hasonlóságokra.

A nyelvi tartalom közvetítésében vannak olyan elkülönítő kompetensek, amelyeknek együttesen az a funkciójuk, hogy kapcsolatot teremtsenek a nyelv és a világ dolgai között, valamint a tényleges nyelvhasználatban a nyelvet használó emberek között (Budai 2010: 41). Budai továbbá két részre bontja a közvetített tartalmat (uo.): a szemantika hatáskörébe tartozó tartalom (viszony- és szabályrendszert közvetítő tartalmak), a pragmatika hatáskörébe tartozó tartalom (a kommunikáció alapelvei, például a grice-i maximák betartása (bővebben lásd Grice 2001: 213–227), az udvariassági formulák használata (Lehocki 2008) stb. Amiben különbözik az anyanyelv az idegen nyelvtől, azok többek között a térbeli viszonyok kifejezésére használt nyelvi eszközök. Minél nagyobb a hézag a kultúrák között, annál nagyobbak lesznek a különbségek a térbeli viszonyok kifejezésére. Ezeket a viszonyokat az indoeurópai nyelvekben az esetvégződések és elöljárós szerkezetek fejezik ki, az uráli nyelvekben pedig az esetragok és a névutók.¹⁰

2.1.2. *Milyen nyelven kellene tanítani a nyelvtant? – a magyar nyelv tanításának példája Eszéken*

Véleményem szerint az adott nyelv logikai működésének megismerése miatt szerfelett fontos az anyanyelv bevonása a nyelvtanulásba, főleg kezdő szinten – még ha két különböző nyelvcsaládba is tartoznak a nyelvek, sőt tipológiájukat tekintve is

¹⁰ Bővebben lásd Lehocki-Samardžić 2013: 66–78.

különböznek.¹¹ A nyelvtanulás során az absztrakt nyelvtani kategóriák magyarázata megköveteli az anyanyelv használatát.

„Meggyőződésem szerint ebből a centrumból kell kiindulni, azaz a szókincs és a grammatika a nyelvoktatásban központi szerepet játszanak, hiszen ezek az alapjai a kompetenciamodellben is szereplő többi nyelvi kompetenciának is. Mindez vonatkozik az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásra egyaránt” (Drahota-Szabó 2011: 26). Drahota-Szabó Erzsébet szavai alátámasztják azt a módszertani megoldást, amit a tanszékünkön is használunk. A kezdeti nyelvtanulás megalapozása az anyanyelv segítségével történik, ezt követi a kommunikatív módszer, végül az anyanyelv teljes mellőzése a tanulási-tanítási folyamatból. Csak így lehet elvezetni a hallgatót a mély nyelvtudás szintjére, ami az elsődleges célunk az Eszéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken.

3. Összefoglalás

Tanszékünkön számos problémával kell szembenéznünk. A fentiekben bemutatott módszerek alkalmazását megnehezíti az is, hogy országunkban nem rendelkezünk megfelelő tankönyvekkel, kézikönyvekkel, szótárakkal és nyelvtanokkal, amelyek segítségével a horvát anyanyelvűeknek eredményesebben lehetne nyelvet tanítani. Rajtunk van a feladat ezeket megteremteni, közben újabb és újabb generációknak a magyar nyelvet és kultúrát közvetíteni.

Irodalom

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

— (1979): *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Crystal, David (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

¹¹ A magyar és a horvát nyelv között sem genetikai, sem tipológiai alapon nem találhatunk hasonlóságokat.

- Drahota-Szabó Erzsébet (2011): (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?). In: *Modern nyelvoktatás*, 17. évfolyam, 4. szám, 14–35.
- Faragó Ferenc (1998): *A horvátországi magyarság oktatásügye 1945-1995*. HunCro, Eszék.
- Grice, H. Paul (2001): A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk): *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Königs, Frank G. (2004): Grammatikvermittlung im Trend – Trends der Grammatikvermittlung. Beobachtungen zu Rolle und Gestaltung der Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kuhn, Peter (szerk.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 66)*. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg, 40–78.
- Lehocki-Samardžić Ana (2008): Kultúrális különbség jelei az üdvözlési formulákban és ebből következő fordítási és értelmezési nehézségek. In: *Acta Hungarica Universitatis Essekiensis* 1. J. J. Strossmayer Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Eszék, 95–111.
- (2013): A lokális elmélet magyar és horvát példákon. In: *Acta Hungarica Universitatis Essekiensis* 5. J. J. Strossmayer Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Eszék, 66–78.
- Máté Anikó – Kosić Julianna – Göncz Lajos (2009): *Horvátországi magyarok tannyelvválasztása: úttmutató a szülőknek és a pedagógusoknak*. A Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala.

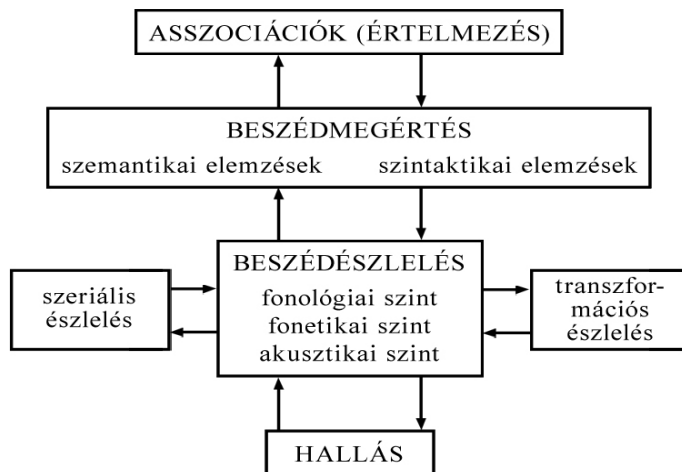
Tanulásban akadályozott kisiskolás korú gyermekek beszédfeldolgozási folyamatainak fejlődése

Macher Mónika

Nyugat-magyarországi Egyetem
Apáczai Csere János Kar és
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
monika.macher@gmail.com

1. Bevezetés

A beszédészlelés és beszédmegértés összetett mechanizmusa lehetővé teszi az elhangzott üzenetek azonosítását, megértését és értelmezését. A pszicholingvisztika hierarchikus elmélete értelmében a beszédmegértés folyamata több szintből épül fel, amelyek törvényszerű együttműködésben biztosítják a hallottak megértését (Gósy 2005).



1. ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy 2005: 148)

A beszédfeldolgozási mechanizmus zavaráról akkor beszélünk, ha az elhangzott közlés azonosítása pontatlan, az értelmezés gátolt. A tapasztalatok szerint a beszédfeldolgozás három folyamatának és ezek szintjeinek bármelyike mutathat elmaradást, zavart, leggyakrabban azonban – különböző mértékben – mindhárom terület és részfolyamat érintett, ilyenkor a zavarok változatos módokon járhatnak együtt. A nem ép működés hatással van a pontos artikulációra, a hallott/olvasott

információk feldolgozásának minőségére és a szókincs alakulására. Mindez a beszédprodukciónak szegényes voltához, az írott nyelv elsajátításának nehézségéhez, súlyos iskolai kudarcokhoz vezethet (Gósy 2007).

A tanulásban akadályozottság fogalma a hazai gyógypedagógiai szaknyelvben az utóbbi években terjedt el, ennek megfelelően a beszédfeldolgozást tárgyaló szakirodalom mennyisége erősen korlátozott. Az érintett gyermekek beszédét – pontos adatok közlése nélkül – tartalmi szempontból általában a szókincs terjedelmével, összetételével, a mondatszerkezettel, illetve a szövegalkotás fejlettségével jellemzik a szerzők, továbbá megjegyzik, hogy jelentős részük küzd beszédmegértési gondokkal. A tanulásban akadályozottság többnyire a beiskolázást követő időszakban megjelenő probléma, amely három fő területet érint. Az észlelés eltéréseiként észlelhetők az egyensúlyészlelés és a taktilis-kinesztetikus észlelés zavarai, illetve az auditív, vizuális és mnesztikus észlelés működésének problémái. A kivitelezés-végrehajtás hiányosságai elsősorban motorikus területen jelentkeznek, megfigyelhetők az izomtónus zavarai, a nagymozgások és finommotorika problémái, a cselekvés tervezésének nehézségei. A szociális-emocionális területen mutatkozó eltérések pedig az általános pszichés állapot zavarai, a késztetéseket, motivációt, munkavégzést, önirányítást és önértékelést érintve jelenhetnek meg (Gaál 2000; Gruber – Ledl 2004).

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A jelen vizsgálat fő célja az volt, hogy a beszédpercepció működése és a tanulási képességek minősége közötti összefüggéseket vizsgálja. Valószínűsíthető volt, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek az esetükben a kognitív területeken tapasztalható elmaradások miatt – életkoruk és iskolai előrehaladásuk ellenére – kisebb-nagyobb mértékű beszédpercepció és beszédmegértési problémával küzdenek. Feltételezhető volt továbbá, hogy a percepció részfolyamatai szoros együttműködésben segítik a feldolgozás mechanizmusát, a kisgyermekre jellemző módon.

A 3–12 éves gyermekek vizsgálatára kidolgozott GMP-diagnosztikával, amelyet Gósy Mária fejlesztett ki, az életkornak megfelelően a nyelvi szintek szerint vizsgálható a gyerekek beszédpercepciója; a vizsgálati eredmények ugyanakkor

lehetővé teszik, hogy a különböző korosztályok eredményeinek összevetésével kapjunk képet a feldolgozó mechanizmus fejlődéséről. A felhasznált tesztek a következők voltak: az észlelés akusztikai szintjét vizsgáló *mondat- és szóazonosítás zajban* tesztek, a fonetikai szint működését vizsgáló *szűrt* és a fonológiai működést vizsgáló *gyorsított mondatok* azonosítása, a *szeriális észlelés, transzformációs észlelés és mondat-, illetve szövegértés* vizsgálata. Az altesztekben elvárható eredmény 7 éves kortól minden esetben 100% (Gósy 1995/2006). Az adatok statisztikai feldolgozása során IBM SPSS Statistics 20 szoftvert használtunk.

A vizsgálatban részt vevő célcsoportba tartozók mindegyikét szakértői bizottság nyilvánította tanulásban akadályozottnak; hallásuk ép volt, többségükben általános iskolába jártak. A GMP vizsgálatban 50 fő 7 éves és 50 fő 10 éves korú tanulásban akadályozott gyermek vett részt, nemenként közel azonos arányban. A kontrollcsoport a tanulásban akadályozott gyermekekével azonos osztályokban vagy évfolyamon tanuló, átlagos képességű gyermekekből tevődött össze. Életkoruk 7 és 10 év volt, nemenként szintén azonos arányokat mutatva.

3. Eredmények

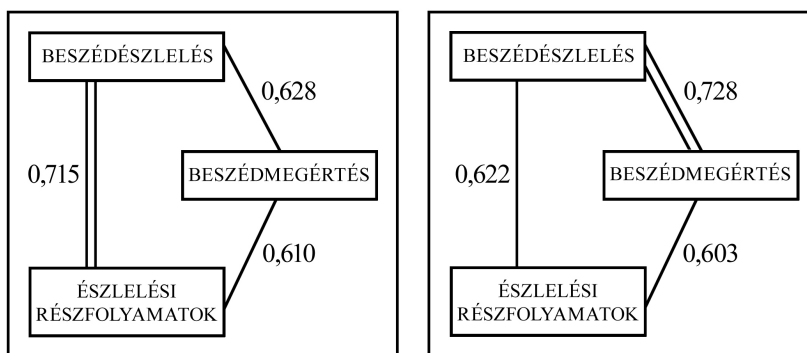
A vizsgálat eredményeiről elmondható, hogy az adatok megerősítik a feltételezést, miszerint a tanulásban akadályozott gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai jelentősen eltérnek a kontrollcsoport tipikus fejlődésű gyermekeinek percepciós szintjétől. A számokban kifejezett eredmények alapján a következő főbb eltérések fogalmazhatók meg. A tanulásban akadályozott 7 éves gyermekek percepciós mutatója – amely az elvégzett altesztek átlageredménye – 52,14%, míg a 10 éves korosztályban ez az eredmény 58,66%, az előforduló értékek szórása magasabb a fiatalabb gyermekek között. A kontrollcsoportban 7 évesen a percepciós mutató 80,34%, 10 éves korban 87,7%.

A tanulásban akadályozott 7 éves gyermekek eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy – jelentős egyéni különbségek mellett – mindegyikőjük esetében elmaradás tapasztalható a teljes percepciós mechanizmus minden részfolyamatában, akusztikai, fonetikai és fonológiai szinten. Ebben a csoportban a percepciós folyamatok közötti összefüggések is meghatározásra kerültek. A

Pearson-féle korrelációanalízis minden alteszt között összefüggést mutatott a lehetséges 28 összefüggésből 25 esetben 1%-os szignifikanciaszinten, 3 esetben 5%-os szignifikanciaszinten. A mért kapcsolatok között a leggyengébb $r=0,281$ és legerősebb $r=0,699$. Erős összefüggés tapasztalható a vizsgált altesztek között 11 esetben. Ezek a kapcsolatok 1%-os szignifikanciaszinten a következők: összefüggések az akusztikai észlelés és az akusztikai-fonetikai észlelés, fonetikai észlelés, szeriális észlelés, mondatértés, szövegértés között; az akusztikai-fonetikai észlelés és a fonetikai észlelés, transzformációs észlelés, szövegértés között; a fonetikai észlelés és szeriális észlelés között; a szeriális észlelés és szövegértés között; illetve a mondatértés és szövegértés között.

A tanulásban akadályozott gyermekek 10 éves korban – szintén változatos egyéni különbségek mellett – a 7 évesekkel megegyező módon mindannyian elmaradást mutatnak a teljes percepciós mechanizmus minden részfolyamatában, akusztikai, fonetikai és fonológiai szinten. A percepciós folyamatok közötti összefüggéseket vizsgálva a Pearson-féle korrelációanalízis majdnem minden alteszt között összefüggést mutatott a lehetséges 28 összefüggésből 21 esetben 1%-os szignifikanciaszinten, 4 esetben 5%-os szignifikanciaszinten. A mért kapcsolatok között a leggyengébb $r=0,328$ és legerősebb $r=0,645$. Erős összefüggés tapasztalható a vizsgált altesztek között 8 esetben. Ezek a kapcsolatok 1%-os szignifikanciaszinten a következők: összefüggések az akusztikai észlelés és fonológiai észlelés között; az akusztikai-fonetikai észlelés és mondatértés, szövegértés között; a fonetikai és fonológiai észlelés között; a fonológiai észlelés és szeriális észlelés, szövegértés között; a szeriális észlelés és szövegértés között; illetve a mondatértés és szövegértés között. Értelemszerűen a feldolgozási mechanizmus beszédészlelésének, ehhez kapcsolódó részfolyamatainak és beszédmegértési folyamatainak működése szorosan együttműködhet, de a folyamatok akár önállósulhatnak is. A három terület átlageredményeiből számított Pearson-féle korrelációanalízis eltérő erősségű összefüggéseket bizonyított (2. ábra). A célcsoportban 7 éves korban a beszédészlelés és -megértés, valamint a beszédmegértés és a kapcsolódó részfolyamatok között közepes mértékű, jelentős kapcsolatot mutatnak ($r=0,628$ és $r=0,610$). A beszédészlelés és a

kapcsolódó részfolyamatok magas korrelációjú, markáns kapcsolatot mutatnak ($r= 0,715$) 99%-os szignifikanciaszinten. A kapcsolatok változására jellemző, hogy az észlelés és megértés között erősödő ($r= 0,728$), míg az észlelés és a kapcsolódó részfolyamatok gyengülő összefüggést ($r= 0,622$) mutatnak, a beszédmegértés és kapcsolódó részfolyamatok között változatlan, közepes mértékű korrelációval ($r= 0,603$). A kutatás adatai megerősítik azt a más vizsgálatok alapján megfogalmazott megállapítást, hogy a gyengébb percepció teljesítmény szorosabb együtt mozgásokat mutat a folyamatok között, illetve hogy a tipikustól eltérő fejlődésmenet esetében a feldolgozás csak abban az esetben képes – még ha alacsony szinten is – működni, ha a részfolyamatok változatlan-erősödő kapcsolatot alakítanak ki, együttműködésük pedig szoros, ahol éppen a folyamatok relatív önállósága jelenti a minőségi változást (Gósy – Horváth 2006).



A Pearson-féle korreláció értéke és jelölése:

gyenge kapcsolat - - - - - közepes kapcsolat ————— erős kapcsolat = = = = =

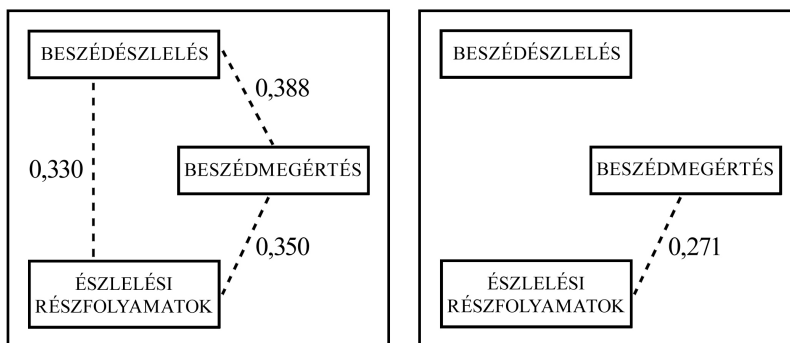
2. ábra: A vizsgált folyamatok összefüggése a célcsoportba tartozó 7 és 10 éves gyermekeknél

A kontrollcsoportba tartozó gyermekek eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy – szintén jelentős egyéni különbségek mellett – 7 éves korban mindegyikőjük esetében tapasztalható elmaradás a percepció mechanizmus egyes részfolyamataiban, akusztikai, fonetikai és/vagy fonológiai szinten. A csoport 68%-ánál, azaz 32 fő esetében tapasztalható egy-egy ép részfolyamat: 3 fő akusztikai szintje működik megfelelően; a fonetikai szint 26, míg a fonológiai szint 5 főnél működik az életkorban elvárható szintnek megfelelően; 6 fő esetében 2 ép részfolyamat működését mutatják az eredmények. A percepció folyamatok közötti összefüggéseket vizsgálva a

Pearson-féle korrelációanalízis az altesztek felénél összefüggést mutatott a lehetséges 28 összefüggésből 14 esetben 1%-os szignifikanciaszinten. A mért kapcsolatok között a leggyengébb $r=0,392$ és legerősebb $r=0,744$. Erős összefüggés tapasztalható a vizsgált altesztek között 9 esetben. Ezek a kapcsolatok 1%-os szignifikanciaszinten a következők: kapcsolatok akusztikai észlelés és akusztikai-fonetikai észlelés, fonetikai észlelés, fonológiai észlelés, mondatértés között; az akusztikai-fonetikai észlelés és fonetikai észlelés, fonológiai észlelés között; a fonetikai észlelés és fonológiai észlelés, mondatértés között; a fonológiai észlelés és mondatértés között.

A kontrollcsoportba tartozó 10 éves gyermekek eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy – csökkenő egyéni különbségek mellett – szintén nincs olyan gyermek, akinek ne lenne elmaradása a percepciós mechanizmus valamely részfolyamatában, akusztikai, fonetikai és/vagy fonológiai szinten. A csoport 88%-ánál, azaz 44 fő esetében tapasztalható egy-egy ép részfolyamat: 6 fő akusztikai szintje működik megfelelően, a fonetikai szint 33, míg a fonológiai szint 5 főnél működik az életkorban elvárható szinten, 9 fő esetében pedig 2 részfolyamat ép működése igazolt. A percepciós folyamatok közötti összefüggéseket vizsgálva a Pearson-féle korrelációanalízis 1%-os szignifikanciaszinten csupán a szeriális észlelés és szövegértés kapcsolatában igazolt szignifikáns, de gyenge $r=0,391$ összefüggést.

A kontrollcsoport 7 éveseinek eredményei között az észlelés-megértés, észlelés-részfolyamatok, illetve részfolyamatok-megértés kapcsolatokban egyaránt gyenge korrelációjú, de biztos összefüggés bizonyítható 95 és 99%-os szignifikancia szinten ($r=0,388$; $r=0,350$; $r=0,330$), amelyek közül 10 éves korra kettő már elhanyagolható mértékű, míg a megértés és a részfolyamatok közötti kapcsolat megtartja gyenge jellegét ($r=0,271$) (3. ábra). A tipikus fejlődésű gyermekek között – a szakirodalmi tapasztalatokkal megegyezően – a készségek fejlődésével a beszédfeldolgozásban is gyengülő együttműködések jellemzőek. Ez a folyamatok önállósulására és magasabb szintű működésére utal.



A Pearson-féle korreláció értéke és jelölése:

gyenge kapcsolat - - - - - közepes kapcsolat ————— erős kapcsolat = = = = =

3. ábra: A vizsgált folyamatok összefüggése a kontrollcsoportba tartozó 7 és 10 éves gyermekeknél

4. Következtetések

A beszédfeldolgozó mechanizmus működésében 7 éves korban átlagosan 3,5 év, míg 10 éves korban ennél magasabb, körülbelül 6,5 év a tanulásban akadályozott gyermekek elmaradása az életkorukban elvárható teljesítményhez viszonyítva. Ez az eredmény megfelel annak a tapasztalatnak, miszerint az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek az elemi alapkészségek fejlettségében többségi társaikhoz képest átlagosan 2–3 évnyi, de akár 5–7 évnyi elmaradást mutathatnak. Az egyes készségek fejlettségében azonban jelentős egyéni eltérések tapasztalhatók. A tanulásban akadályozott gyermekek fejleszthetőségével, az iskola fejlesztő hatásával kapcsolatban biztató eredménynek tűnik, hogy a jelen felmérés eredményei szerint a fejlődés üteme hasonló a cél és kontrollcsoportban. A fejlődés mértékének minimális mértéke azonban továbbgondolást és további kutatásokat igényel, egy lényegesen hatékonyabb fejlesztés és oktatási metodika kidolgozása szempontjából.

A 7 éves célcsoportban a beszédészlelés és -megértés, valamint a beszédmegértés és a kapcsolódó részfolyamatok között közepes mértékű korreláció volt mérhető. A kapcsolatok változására jellemző, hogy azok nem egyértelműen gyengülő tendenciát mutatnak, ami arra utal, hogy a gyengébb percepció teljesítmény szorosabb együtt járásokat mutat a folyamatok között, illetve, hogy a tipikustól eltérő fejlődésmenet esetében a feldolgozás csak abban az esetben képes működni, ha a részfolyamatok együttműködése szoros, ahol korábbi vizsgálatok

szerint (Gósy – Horváth 2006) éppen a folyamatok relatív önállósága jelenti a minőségi változást.

A jelen vizsgálat eredményei arra engednek következtetni, hogy a beszédfeldolgozás képességének fejlesztése minden vizsgált csoportban kiemelten szükséges.

Irodalom

- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 429–459.
- Gósy Mária – Horváth Viktória (2006): Beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései gyermekkorban. In: *Magyar Nyelvőr*, 130. évfolyam, 4. szám, 470–481.
- (1995/2006): *A GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatainak vizsgálata*. Nikol, Budapest.
- (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- (2007): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gruber, Heinz – Ledl, Viktor (2004): *Allgemeine Sonderpädagogik, Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen*. Jugend und Volk, Wien, 43–80.

„Harangoznak a tündérek.” Gyermeknyelvi megnyilatkozások családon belül

Magyarné Szabó Eszter

Pécsi Tudományegyetem

Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola

magyarne.eszter@gmail.com

1. Bevezető gondolatok

A gyermeknyelv és az abban felfedezhető különleges nyelvi rendszer akkor kezdett igazán foglalkoztatni, amikor édesanya lettem. Kislányaim (Eszter 8,10; Júlia 7,2; Anna 3,1) nyelvi produktumait jegyzetekben örökítettem meg. Ezek közül most azokat a megnyilatkozásokat válogattam ki, amelyek nyelvi komikumot tartalmaznak. Mit sorolhatunk a nyelvi humor kategóriájába? „*A nyelvi humor, mivel a nyelv sajátjaiból fakad, időhöz, nyelvi rétegekhez és a hallgatók vagy az olvasók műveltségéhez van kötve*” (Nagy 1968: 11). Ennek alapján megkülönböztethetünk a mondat szemantikájából adódóan többértelmű szavakból, homonímiából, az átvitt jelentés eredeti jelentésben való értelmezéséből, félrehallásokból, továbbá frazeológiai egységek kontaminációjából létrejövő humorforrást. Jelen tanulmány a különböző félrehallásokból, bizonyos szavak elferdítéséből, illetve a szavak újszerű alkalmazásából eredő gyermeknyelvi megnyilatkozások elemzésével foglalkozik.

2. A gyermeknyelvi verbális humor jellemzői

Több szerzőnél is szerepel a gyermeknyelvi humor témaköre; így nemzetközi vonatkozásban megemlíthető Paul E. McGhee elmélete, aki a humor inkongruencia-elméletéből kiindulva négyes felosztást alkalmazott. Ebben a rendszerben az 1–2 éves gyermekekre elsősorban az inkongruens cselekvések jellemzők; kétéves kortól megfigyelhető a szokatlan, oda nem illő kifejezések használata; négyéves kortól datálható a fogalmi meg nem felelésből származó nyelvi humor; míg hétéves kortól számítható a szójátékokra és a szavak többértelműségére is figyelő nyelvhasználat (McGhee 1979). A hazai szakirodalomból Séra László említhető, aki többek között megállapítja, hogy már az óvodás korú gyermekek is szívesen játszanak a szavakkal, amikor értelmetlen hangsorokat és nonszensz verseket találnak ki, illetve memorizálnak. Szerinte kilencéves kortól növekszik a

nyelvi humor iránti érzékenység. A 12–14 évesek már képesek a felnőttekre jellemző módon befogadni a verbális humort; kifejlődik bennük az (ön)kritika és egyedi humorérzék; sőt, már reflektálnak is a humoros helyzetekre (Séra 1980).

3. A különböző nyelvi megnyilatkozások elemzése

Mielőtt ismertetném az összegyűjtött anyagot, meg kell jegyeznem, hogy az alábbi pontokban felsorolt nyelvi példák közül néhányra jellemző, miszerint nem sorolható be homogén módon egyetlen kategóriához, hanem többféle elemzési szempontnak is megfelel. Ezeket egy helyen, ám a rájuk illő összes variánssal elemzem.

3.1. Az elemzés szempontjai

3.1.1. Időrend

Felettebb sajátos időszemlélet jellemzi a gyermekek nyelvhasználatát. Saját nyelvi példáimban is jól megfigyelhető, hogy hatéves kor alatt még nincsenek egyértelmű keretei a múlt, jelen és jövő történéseinek, azaz az egyes idősíkok egymásba csúszhatnak, illetve logikus sorrendjük összekeveredhet.

Középső kislányom, Júlia szolgáltatta a legtöbb anyagot ehhez. Kétéves és három hónapos korából származó megjegyzése: *Mindjárt megfújom, csak megvárom, hogy lemenjen a melegje.* Ebben a mondatban tipikusan összekeveredett az ok-okozati viszony. Ezen kívül sajátos birtokjeles ragozás figyelhető meg az utolsó szóban. Hároméves és négy hónapos korában keletkezett ez a mondata: *Majd kifújuk tegnap.* Az időhatározószók felcserélésén túlmenően további érdekessége ennek a példának a jövő-jelen-múlt hármásának szerepeltetése, mégpedig ebben a fordított sorrendben. Édesanyámnál történt egyik látogatásunk kellemes emlékeket ébresztett benne: *Azokban a régi, szép időkben, amikor bújócskáztunk nálatok.* Ekkor három hónap híján ötéves volt. Legidősebb kislányom, Eszti nagyon szereti elmesélni az álmait. Ez történt például négy és fél éves korában is. *Tudod, mit álmodtam? Mindjárt mondom, csak megkeresem az elejét* – nyilatkozta. Ennek a példának a fő érdekessége a verbálisan is kifejezett logikai gondolkodás. A meséket hallgatni és elmondani egyaránt igénylik; alig egy évvel később hangzott el tőle a következő mondat: *Ha Csipkerózsika száz évet aludt, akkor utána sokáig nem kell neki délután.* Nemcsak az időrendből következő logikai érvelés emelendő itt ki, hanem a saját életének

párhuzamba állítása a mesehőssel, továbbá annak élő személyként való kezelése is. Legfiatalabb kislányom, Anna egyéves és tízhónapos korában arra a kérdésemre, hogy hová megyünk, ezt válaszolta: *Elfelejtette anya*. Ez számomra amiatt vált kiemelendővé, mert ilyen kicsi korában már el tudott vonatkoztatni a mondat konkrét jelentésétől.

3.1.2. Poliszémia

Ez a fogalom a szavak többértelműségét jelenti. A szavak aktuális jelentését a szövegkörnyezet, illetve a beszédhelyzet szabja meg.

Egyik este, villanykapcsoláskor született a következő mondat Julcsitól: *Majd én felvillanyozom (J. 2,9)*. Ezzel a kijelentésével nemcsak a szobát, hanem bennünket is sikerült „világos” hangulatba varázsolnia. A csúszda tetején tett nyilatkozat: *Fedélzeti ellenőrzés (J. 2,11)*. Ugyancsak a játszótéren, de már a lecsúszás után: *Na, fellépek a tettek mezejére (J. 2,11)*. Mindkét mondat a konkrét és elvonatkoztatott jelentés összeolvadásának köszönheti komikus többletjelentését. Egy számára fontos történet elbeszélését megelőzően így hívta fel figyelmemet: *Várj egy kicsit, amíg kibontakozok (J. 3,2)*. Nyilván kibontakozás alatt ő a megfelelő szavak megkeresését értette. A finom reggeli készítését követően: *Apa, neked bundás az illatod (J. 3,9)*. Azonnal enyhült a szülői felelősségre vonás szigora, amint elhangzott a következő mondat: *Miért nem tartod be a játékszabályokat? – Mert valaki elharapta a betartócsövet (J. 5,1)*. Legnagyobb lányom szokásos álommesélésének egyik nagy dilemmája így oldódott meg: *Nekem olyan álmom volt... Nyilván a sárkány nem fért bele, de a számár igen (E. 4,3)*. A konkrét és az elvonatkoztatott jelentés összemosódását szintén mesélés közben „alkalmazta”: *A farkasnak összefutott a nyál a szájában. – Kivel futott össze? (E. 5,4)*. A fogorvosnál tett látogatásunk sajnos foghúzással végződött; Eszti az érzéstelenítő miatt elferdült száját így nevezte meg, a tükörbe belenézve: *Labilis a szám (E. 4,5)*. Itt a poliszémia mellett sajátos szóhasználat is megfigyelhető. Az óvodában ebédkor evett pincepörkölt említésekor csodálkozva tette hozzá: *De nem is a pincéből hozták föl (E. 5,0)*. Ez egy újabb példának tekinthető a gyermeki logika működéséhez is.

3.1.3. Félrehallások

Szilveszter éjjelén, a Himnuszra várakozva Eszti kérdése: *Mikor fogsz a hínárosra kapcsolni? (E. 4,3)*. A gyermekkor

elkerülhetetlen sebesüléseinek egyikénél: *Látod? Lemorzoltam a könyökömet (E. 4,7)*. Apa érettségiző diákjait várva: *Apához jönnek a szerenádok (E. 4,7)*. Ez egyúttal megszemélyesítésnek is felfogható. A következő mondatban a félrehallás mellett szintén megfigyelhető a sajátos nyelvhasználat, ami a ragozást érinti: *Anya, csorogott a gyomrom (J. 2,8)*. A meseszövegben eredetileg *hipp-hopp, itt terem* szerepelt; ezt Julcsi így értette félre: *Azt mondta a tündér, hogy popit terem (J. 2,10)*. Sokszor játszottuk el a kecskegidás történetet; a humorforrás alapja ebben a példában a *ronda, rekedt* félreértése: *Az én anyukám hangja selymes, mint a méz, a tiéd pedig ronda retek (J. 2,10)*. (Ehhez megjegyzendő, hogy a retket akkoriban még nem kedvelte, így egyfajta képzettársításként is felfogható ez a szóferdítés.) Egy másik kedvelt mese, a Hókirálynő szolgáltatott egy vicces szóösszemosódást: *Hogy hívták azt a kisfiút, akinek szilánk fűrődött a szemébe és a szívébe? Kay, ha jól emlékszem. – Milyen kályha? (J. 3,4)*. Egy hasonló eset bevásárlás alkalmával történt, amikor Julcsit kérte meg Eszti: *Ha van piros óra, nézd meg az árát*. Julcsi reakciója: *Eszti, a boltban nincs olyan, hogy vámpiros óra (J. 6,3)*. A következő nyelvi lelemény akkor született, amikor a pénztáros körmeire tettem megjegyzést: *Szép ez a minta a körmödön*. Julcsi csodálkozva kérdezte: *Milyen bődön? (J. 6,6)*. Régóta kényeztetnek a hátam masszírozásával; az egyik ilyen alkalmat követően Eszti jövőbeli állásterveinek egyikét hallhattam: *Tudod, anya, én masszánő leszek (E. 5,2)*. Hogy mennyire súlyos volt a helyzet egy játékbaba esetében, azt a következő nyelvi példa érzékelteti: *Ennek a kisbabának száz százalékos a betegsége. Hány ingere is van? (J. 3,11)*. Egyik este történt megjegyzésemre, miszerint: *Anna anya és apa legkisebb közös többszöröse, azonnal érkezett a méltatlankodó kiegészítés: Anya, az Anna nem szőrös! (J. 4,9)*. Bizony, a cukorka és egyéb hasonló ételek fogyasztása súlyosan rongálhatja a *fögrománcot (J. 3,10)*. Férjem próbált Annának krétarajzot készíteni a ház előtti aszfalton, ehhez azonban négykézlábra kellett ereszkednie. *Lemegyek alfába*. Anna körülnézett, majd így válaszolt: *Apa, itt nincsen fa (A. 2,2)*. Julcsinak a mai napig nem ízlik a *tartálmártás (J. 5,2)*.

3.1.4. Kontamináció

Ennél a nyelvtani jelenségnél hasonló jelentésű szavak, szókapcsolatok vagy összetett kifejezések mosódnak össze.

A Shrek című animációs mesefilm Jótündér keresztanyája Eszti változatában: *keresztündér* (E. 4,3). Sajnos Julcsi nem viselkedett megfelelően, mert *összerontotta a játékomat* (E. 4,3). A játékbabák rendszeresen *átölelkeznek* (E. 4,4). Egyikük ráadásul *meztelenre öltözött* (E. 4,3). A lufi – számos kísérlet túlélését követően – *szétlukadt* (J. 2,9). Julcsi saját meseváltózatában olyannyira dühös lett a gonosz boszi, hogy *megmérgeződött, hangja megszorult, és csinált egy mérgezett almát* (J. 2,5). Itt egyúttal poliszémia is megfigyelhető. A szemöldökráncolást látva Julcsi komolyan aggódni kezdett értem: *Nem szeretném, hogy ráncos legyen a hajad* (J. 3,0). Enyhe költői hajlam: *Ha én szél volnék, sohasem szelelnék* (J. 5,2). Kettős humorforrás, mivel a szelelnék szó többértelmű; Julcsi itt amúgy a szél tulajdonságára, a fújásra gondolt, amit ő szeelésnek hívott akkoriban.

3.1.5. Szándékos szóviccek

Julcsi egyik saját ihletésű meséjében az egyik főhős egy *csigapásztorlány* (J. 3,6) volt, mivel szeretett nagyon lassan sétálgatni. *Hogy ityeg a fityeg? Hogy fityeg a ketyeg?* (J. 3,8). Táncolás közben, de azt rossz helyen művelve, saját magának így énekelt Julcsi: *Rángasd el magad!* (J. 3,9). Az uborkásüveget megkopogtatva: *Kopp-kopp! Ki van ott? Uborka úr?* (J. 3,9). A modern kor gyermekeinek technikához való viszonya Julcsi egyik saját kitalálású meséjének címében is tetten érhető: *Vévéné pont egyszervolt pont hu* (J. 5,10). Miután nem aratott osztatlan sikert az egyik élcelődése, Julcsi helyesbített: *Én nem szoktam igaziból viccelni, csak játékból szoktam viccelni* (J. 3,0). Eszti, afelett érzett örömeiben, hogy gyorsan hat a gyógyszer: *Úgy érzem, mintha dézsából öntenék rám a gyógyulást* (E. 5,7). Szintén nagyot kacagtak saját játékajánlataikon, nevezetesen, hogy *játsszunk sasosat és társasosat* (E. 5,1; J. 3,5). Egyértelműen tetszett nekik a szavak összecsengése. Kedvencünk egy utazás közben játszott barkochba alkalmával született, amikor Julcsi kérdezgetett minket az apokalipszis jelenségéről. Miután elmagyaráztuk neki, hogy ez voltaképpen a világ végét jelenti, majd apukája azt találta mondani, hogy picit elfáradt, nem játszik többet, közlécsőnk ezzel a szóval rukkolt elő: *apukalipszis* (J. 6,1).

3.1.6. Gyermeki logika

Amikor Julcsi – kezében egy dobozkával – azt kérte, adjak valamit, ami szeretetből származik, én pedig megpuszítottam, ezt mondta: *A pusztit nem lehet beletenni az ajándékdobozba (J. 3,7)*. Egy esti vétkezés bevallása: *A ti fogkrémetek véletlenül a számba nyomódott (J. 3,10)*. Egyik nap lemaradtam az időjárás-jelentésről, Julcsi azonban nyomon követte az eseményeket, melyekről nem felejtett el tájékoztatni sem: *Én láttam, anya: két napocska és egy eső (J. 3,6)*. *Hol szültél? – Kórházban. – Hogy kerültél oda? (J. 2,8)*. *Én nem akarom azt, amit szeretnék (J. 3,1)*. Amikor a gonosz meseszereplőkhöz értem az általam kitalált mesében, ő pedig félni kezdett, úgy döntött, nem élhetnek tovább, hogy elmúljon a szorongása is: *halasd meg őket! (J. 3,5)*. A védőnő kérdésére: *Julcsi, tudod, hol van a bokád? Ügyes vagy*. Julcsi válasza: *Persze, hiszen bokazokni van rajtam (J. 5,1)*.

3.1.7. Szokatlan szóhasználat

Ha abbahagyod a tett-vevést... (E. 5,3). Az egyes buszt látva: pöcökbusz (J. 3,7). A tésztához már megforrolt a víz (J. 3,9). Gyakran beleélték magukat a különböző szerepekbe: Én egy ördöggrája vagyok. A felsejem fekete, az alsajom fehér (J. 3,9). Julcsi nagyon fázott: Rezeg a szám (J. 3,10). Anna álmos lett: Alszani megy a baba. Én is aludok (A. 2,5). Amikor örül, akkor vigyorgik (A. 2,5). Amikor a kap ígét használta múlt időben: kapt (A. 2,5); a siet ide múlt ideje pedig siett (A. 2,5) volt. A mumust képviselő fésű: gubuncolás fésű (J. 2,9). Az óvodai rendezvénykor: Nem szeretném, hogy a Télapó ott lebzseljen (J. 2,6). Arra a kérdésre, hogyan érezték magukat a nagyszülőknél, ez a válasz érkezett: Jó volt, csak nagy volt a hemzsegés (E. 4,3). Megbetegszedett a kutyus (J. 2,8). Lecsaptam egy molylepkét. Kész van a pusztulás (J. 2,8). Sajátos összeolvadás figyelhető meg a szülni / megszületni / születés vonatkozásában: Én születtem a kisbabát. Tologáltam egész nap (J. 2,8). Miután elpakoltuk a lufikat és a színes szalagokat a szülinap végén: Ó, levették a nagy buliságot (J. 2,4).

3.1.8. Hasonlatok

Fürdetéskor rajzoltam Julcsi hátára egy fagyit; segítségképpen közöltem ezt az információt: *Van rajta három gombóc*. A válasz nem váratott sokáig magára: *Télapó (J. 3,11)*. Egy alkalommal, amikor Julcsi megbetegedett, és Esztinek egyedül kellett mennie

oviba: *Julcsika nélkül olyan az ovi, mint az arc mosoly nélkül* (E. 5,6). Egy ajándék felpróbálását követően valóságos allegória bontakozott ki: *Olyan, mintha rám öntötték volna. Mint Hamupipőkére a topánkát. Vagy mint Hófehérkére a herceget* (E. 5,7). Egy saját maga által készített ajándék átadása után: *Arra gondoltam, hogy a meglepetéstől olyan szép lesz, mint amikor az égen ragyognak a csillagok* (E. 6,9).

4. Összefoglalás

Mindhárom kislányomról elmondható, hogy viszonylag korán, egyéves kor körül kezdtek el beszélni. A különböző animációs filmekben előforduló verbális humort sem kellett elmagyarázni; jót szoktak nevetni azokon is. Egyik kedvenc mesehősük Shrek. A felvonultatott nyelvi példák alapján megállapítható, hogy mind McGhee, mind Séra elméletét megcáfolták bizonyos értelemben, hiszen nemcsak a humor befogadására, de annak kreálására való hajlamuk is korábban bontakozott ki. Anna pedig lelkesen halad nyomdokaikon – a verbális humor tekintetében is.

Irodalom

McGhee, Paul E. (1979): *Humor, Its Origin and Development*. Freeman, San Francisco.

Nagy Ferenc (1968): A nyelvi humor főbb típusai. In: *Magyar Nyelvőr*, 92. évfolyam, 1. szám, 10–22.

http://mnytud.arts.klte.hu/szleng/tanulmanyok/mny-nyr/nagy_ferenc1968.pdf

(Utolsó hozzáférés dátuma: 2013. július 20.)

Séra László (1980): *A nevetés és a humor pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Olvasás anyanyelven és idegen nyelv(ek)en

Mátyás Judit

Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
matyas@ktk.pte.hu

1. Bevezetés

Szépe György tanár úr ösztönzésére kezdtem el foglalkozni a német nyelvű szaknyelv kutatásával, s ezen belül is a szakmai szövegek értő olvasásának problémájával. Ő hívta fel figyelmemet a szaknyelv vizsgálatának fontosságára. A szaknyelvi szövegek jellegzetességeinek megfigyelése során az is világossá vált számomra, hogy a szakmai szövegek, a szakirodalom olvasása napjainkban nagyon aktuális, vizsgálandó, igazi alkalmazott nyelvészeti téma, probléma.

A felsőoktatási intézményekben a hallgatók számára alapvető elvárás, hogy tanulmányozzák az idegen nyelvű szakirodalmat. Egyre több lehetőségük nyílik arra is, hogy külföldi egyetemeken, főiskolákon tanuljanak, idegen nyelv(ek)en szerezzenek diplomát. Ezért elengedhetetlen, hogy a sikeres olvasáshoz, tanuláshoz szükséges módszereket, stratégiákat megismerjék és tudatosan alkalmazzák.

Az idegen nyelvű szövegek olvasásának sikerességéhez az alapot az anyanyelvi olvasás jelenti, ezért az anyanyelven történő olvasás magas szintje, az anyanyelvi olvasás elsajátításakor, fejlesztésekor megtanult módszerek és stratégiák meghatározzák az idegen nyelvű (szakmai) szövegek olvasásának minőségét is.

2. Olvasás magyarul és idegen nyelven. Megértéskutatás

Hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szöveg megértése, vagyis a szövegértés. „A szövegértés azt jelenti, hogy megértettük a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget mint szemantikai/szintaktikai/gondolati egységet. A szöveg értelmezése – adott esetben – ennél többet jelent: az adott szöveget behelyezzük egy tágabb ismeretanyagba és/vagy egy korábban tárolt információsorozattal hasonlítjuk össze” (Gósy 1999: 110). Az olvasás az egyik legbonyolultabb pszichikus tevékenységünk: tanult folyamat, ugyanakkor a megtanult ismeretek legnagyobb részét is olvasással szerezzük

meg. Az olvasási készség ezért rendkívül fontos eszköztudás (Czachesz 1999b).

A szövegek megértésének, értelmezésének, valamint a megértés folyamatának kutatása a hatvanas években a kognitív pszichológia, majd a nyolcvanas években a kognitív pedagógia keretében történt. Az olvasási folyamat kognitív elmélete az önálló munkavégzést, a diák által irányított, problémamegoldó tanulás fontosságát hangsúlyozza, és azt, hogy a hatékony ismeretszerzés feltételeként a tanuló az új ismereteket előzetes tudásához, tapasztalataihoz kapcsolja. A kognitív megközelítés tehát a megértést és a tanulói önállóságot helyezi a középpontba (Czachesz 1999b, Homolya 2002).

A megértéskutatás történetében a hetvenes évek jelentettek fordulópontot, a nyelvészek figyelme ekkor a megértés működésének elemzése felé fordult. A kutatás történetét tanulmányozva három alapvető irányvonal figyelhető meg: az interakciós, a moduláris és a konnekcionalista (Pléh 1998). Az interakciós elképzelés az egyirányú információáramlás helyett felülről lefelé ható folyamatokban gondolkodik, és a megértést az általános tudás, valamint a megismerés hatálya alá helyezi. A moduláris felfogás a megértés során megfigyelhető folyamatokat külön egységeknek, önállóan működő moduloknak tekinti, és felfogása értelmében egyszerre csak kevés dolog figyelembevételre történik. A konnekcionalista modell szerint nincsenek egymástól elkülöníthető tevékenységek, hanem az értés során minden információs szint egyformán működik, a megértés teljesen automatikus (Pléh 1998).

A megértéskutatás tehát sok síkon és sok irányban zajlik. Az értés folyamatát, az alkalmazott stratégiákat befolyásolja a szövegek típusa, szerkezete; az idegen nyelvű szakmai szövegek esetében pedig a nyelvismeret szintje és a befogadónak a témával kapcsolatos tudása is. Ezért az olvasás és a szövegértés tanításakor az adott helyzetnek megfelelő, rugalmasan alkalmazott módszerek kiválasztásában rejlik a siker titka. A megoldást – mivel összetett készség vizsgálatáról van szó – a módszerek és a stratégiák komplex alkalmazása jelenti.

A bemutatott irányzatok elsősorban az anyanyelvi megértés folyamatát vizsgálták. Az elméletek azonban idegen nyelvű szövegek esetében is alkalmazhatók, mert az anyanyelven elsajátított értési folyamatok a későbbiekben meghatározzák az

idegen nyelvű szövegértést is (Drescher 2001). „Az anyanyelvi nevelésre hárul a nyelvészeti alapvetés; ennek korszerűsítése az idegen nyelvek tanulásával is összefügg” (Szépe 2000: 649). Az anyanyelvi oktatással, tanulással, szövegértéssel kapcsolatos tapasztalatokat a későbbiekben – természetesen továbbgondolva és az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasására vonatkozó eltérésekkel kiegészítve – feltétlenül ajánlatos hasznosítani.

3. Az olvasási készség fejlesztésének szükségessége napjainkban

Funkcionális analfabétizmus

Az értő olvasás készségének, valamint a módszereknek a fejlesztése napjainkban azért aktuális probléma, mert a magyarországi olvasásvizsgálatok is a diákok olvasási gondjaira hívják fel a figyelmet. A Monitor '91, a Monitor '93 és a Monitor '95 teljesítménymérések eredményei szerint az iskolások olvasási kultúrája hanyatló tendenciát mutat (Gósy 2000), ami funkcionális analfabétizmushoz vezethet.

„Funkcionálisan analfabéta az a személy, aki képtelen gyakorolni azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képtelen arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa a saját, illetve a közössége fejlődését” (UNESCO-konferencia 1978 – idézi Steklács 2003: 31).

Az olvasással kapcsolatos problémák egyébként nemcsak hazánkban jelentenek komoly gondot, hanem világszerte megfigyelhetők. Erre a tényre világítanak rá nemzetközi szintű felmérések is, így például az 1990–1991-ben végzett IEA-felmérések (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) (Czachesz 1999a), 2000-ben a PANEL-, a FRAME- és a 2002-es NIFL- és a RAND-vizsgálatok (Nagy 2004). A 2002-ben és 2004-ben az OECD megbízásából végzett készségfelmérő vizsgálat, a PISA-teszt magyarországi eredményei szerint a részt vevő diákok minden esetben a rangsor utolsó harmadában végeztek (Kuthy 2007).

Az olvasáskutató Adamikné Jászó Anna arról ír, hogy a probléma Amerikában sem ismeretlen: „Ha egy átlagos amerikai campuson körülnéz az ember – volt rá módom, mert két teljes tanévet tanítottam amerikai egyetemeken –, szembetűnik egy épület, rajta a felirat: *remedial reading*, azaz 'javító, gyógyító olvasás'. Ez az az intézmény, ahol az olvasni nem tudó

egyetemistákat (!) kúrálják. Mivel töltötték ezek a diákok a 12 iskolai évet, hogyan mentek át a különféle teszteken? Ha olvasni nem tudó tömegek kerülnek ki a közoktatási intézményekből, akkor ott baj van” (Adamikné 2003: 59). Ezek a gondolatok is felhívják a figyelmet arra, hogy a problémával szembesülni kell: ha az anyanyelven történő olvasás ilyen komoly gondot jelent a diákok számára, akkor később idegen nyelvű szövegekkel sem tudnak mit kezdeni.

Chachesz (1999b) szerint az olvasástanítással alapvetően két gond van Magyarországon. Az egyik, hogy az olvasáspedagógia hazánkban elsősorban a kezdő olvasók tanítását jelenti, és a későbbiekben a tanárképző főiskolákon, egyetemeken a kötelező pedagógiai kurzusokon – néhány felsőoktatási intézmény kezdeményezéseitől eltekintve – szinte semmit sem tanulnak a hallgatók az olvasásról, az olvasási készség fejleszthetőségéről. Pedig az olvasás – mint eszköztudás – birtoklása sok időt és fejlesztést igényel. A másik nagy gond az, hogy hiányzik az uralkodó gyakorlatból az olvasási készség nagyon fontos komponense, a megértés (Czachesz 1999b). Gósy (2000) azt javasolja, hogy az olvasás tanítását célszerű volna a későbbi életszakaszokban – így a felsőoktatási intézményekben – is folytatni.

2006-ban az EU oktatási ügyekkel foglalkozó bizottsága prioritásként jelölte meg az olvasási készség folyamatos fejlesztését, az olvasási gondok kezelését, és hangsúlyozta, hogy Európának 2010-re a világ legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell válnia, amely képes a fenntartható fejlődésre (Steklács – Szabó – Szinger 2008).

4. Kreativitás és motiváltság, mint a sikeres olvasás alapfeltételei

Az olvasási folyamat kognitív elmélete szerint az előzetes (szakmai) ismeretek, az önálló munkavégzés, a tanulás – amely a módszerek, valamint a stratégiák komplex alkalmazását is magában foglalja – és az értő, gondolkozó olvasás jelentik a sikeres szövegértés alapját. A kognitív szemléletű olvasásfelfogás értelmében elvárt szövegértéshez szükségesek még a magas szintű, automatizált olvasási készség, valamint a dekódoló (betű- és szófelismerési) készségek (Czachesz 1999a).

Az értő szövegolvasás ezen felül kreativitást is igényel. A kreativitás szellemi rugalmasságot, szokatlan asszociációkat, az

információk újfajta átstrukturálását jelenti (Leone 1997). A kreatív gondolkodás hét fő komponense a problémaérzékenység, újszerű kérdésfeltevés, lényegkiemelés, elemző- és szintetizáló képesség, ötletgazdagság, a gondolkodás rugalmassága és eredetisége (Tóth 2002).

Sajnos, számos tényező gátolhatja azonban a kreativitás kibontakozását. Így például egyéni okok: gátlások, önbizalomhiány, vagy külső, tőlünk független előírások, elvárások. Nagy problémát jelenthet az analitikus gondolkodás túlzott hangsúlyozása és így a divergens gondolkodásmód háttérbe szorulása. A családi indíttatás, az oktatási intézményben kialakított, kialakult légkör szintén meghatározó ok. A kreativitást gátló tényezők vizsgálatakor figyelemre méltóak és meghatározóak Brown gondolatai is (idézi Bárdos 2002), aki szerint a nyelvtanulás során a következő fázisok különíthetők el: kezdetben euforikus állapot, lelkesedés, ezt követi a kulturális sokk, majd a fokozatos felépülés és a teljes gyógyulás. Guiora (1995) szerint nyelvtanulás közben a félelmet az anyanyelv okozza, mert az anyanyelv a pszichológiai integritás alapját képezi. A siker érdekében a nyelvtanulónak képessé kell válnia a kognitív váltásra, a jelenségek más szemszögből való kategorizálására. Mindezt továbbgondolva azonban nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy az anyanyelv sokszor segíti is az idegen nyelv elsajátítását. Az anyanyelven szerzett tapasztalatok, a korábban elsajátított olvasási stratégiák, különösen a szövegértés, az értő olvasás tanítása és tanulása során hasznosíthatóak és hasznosítandók.

A kreativitás és a rugalmas gondolkodásmód kibontakozásában különösen fontos a tanár szerepe. Feladata az, hogy oldja a gyakran nagyon összetett okok miatt kialakult gátlásokat, és segítse a divergens gondolkodást. Nyitott, rugalmas módon ez csak oldott, segítő szándékú környezetben valósulhat meg, ahol a tanár visszajelzése elsősorban biztatást, jó szándékú kritikát és észrevételt jelent. A biztatás azért fontos, mert a dicséret hatására 70%-kal nő a teljesítmény, míg kritika hatására 20%-os, ha pedig nincs megjegyzés a teljesítményre, csak 5%-os javulás tapasztalható. A pszichológiai tényezőknek tehát rendkívül nagy szerepe van (Prohászkané 1996).

5. Szintetikus olvasás

A szintetikus olvasási módszer alkalmazására hazánkban először a 60-as, 70-es években került sor a Budapesti Kandó Kálmán Műszaki Főiskolán, azzal a céllal, hogy a kötelezően előírt orosz nyelvű szakmai szövegek értő olvasását támogassa. Akkoriban a felsőfokú intézmények hallgatói számára azért volt fontos a gyors, értő olvasás oktatása, mert a diákok hiányos nyelvismerettel, gyenge nyelvi előképzettséggel rendelkeztek. A másik komoly gondot a nyelvi órák alacsony száma okozta. Két éven át heti két órában folyt az orosz nyelv oktatása, s ez ennyi idő alatt mindössze 120 tanórát jelentett (Majorné 1967).

A kiindulópont az volt, hogy a hallgatók egyik alapvető gondját, a hiányos szókinccset hogyan lehetne stabilizálni, elmélyíteni. A Major Ferencné és kollégái által összeállított feladatokban a tanult szókinccs egy része alapszövegekben, gyakorlatokban, valamint szintetikus szövegekben ismétlődött. Ezáltal megszilárdult a hallgatók szakmai szókinccse, és képessé váltak a szótár nélküli szövegértésre. A feladatok összeállításakor kiindulópontként szolgált Klücsnyikova elmélete (idézi Majorné 1986), mely szerint pszichológiai szempontból az olvasás folyamata három szakaszból tevődik össze: az elsődleges szintézisből, az elemzésből és a másodlagos szintézisből. Ennek értelmében tehát a szöveget először globálisan értelmezzük, ezt követően vizsgáljuk meg a nyelvtanilag és tartalmilag nehezebb vagy meg nem értett részeket, majd harmadik lépésként az egészet ismét összekapcsoljuk, szintetizáljuk, átgondoljuk (Majorné 1967, 1968, 1978, 1980, 1986).

A szintetikus olvasást Major Ferencné 1980-ban megjelent *Az idegen nyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései* című könyve alapján kezdem alkalmazni német nyelvű gazdasági, üzleti szövegekben. Ennek a szövegfeldolgozási módszernek a segítségével a tanuló szótározás nélkül, a már szilárdan elsajátított lexikai ismeretei, az úgynevezett potenciális szókinccse révén, illetve a szakkifejezések megfigyelésével, továbbá a korábban megszerzett nyelvtani tudása és beszéd-, olvasási tapasztalatai alapján közvetlenül érti meg a szöveget, ugyanúgy, mintha magyarul olvasna.

A szintetikus olvasás közben elsősorban a képzett és az összetett szavak, valamint az internacionalizmusok kiemelésére,

tudatos megfigyelésére kerül sor, mert ezek a kifejezések nagymértékben segítik a szótár nélküli értő olvasást.

Azért döntöttem a Majorné értelmezésében definiált szintetikus olvasás – tehát a szövegek kontextusba ágyazott, lexikai szinten történő megközelítése – mellett, mert oktatási tapasztalataim szerint a diákok az értő olvasás és a fordítás közben gyakran tipikus hibaként az ismeretlen szavak szintjén képesek „leragadni”; ez pedig a minőség és pontosság tekintetében is gátolja a sikert.

A német nyelvű gazdasági szakmai szövegekben különösen jellemzőek a többtagú összetett szavak, valamint az internacionalizmusok, melyek napjainkban főképpen anglicizmusok. A szakszövegekben szintén gyakoriak a képzett szavak, melyek igekezői, ragjai a németben a szójelentést nemcsak módosíthatják, hanem gyakran teljesen meg is változtathatják, ezért tudatos megfigyelésük szintén javasolt.

Íme néhány példa:

e Beschaffung |'beszerzés', *e Beschaffenheit* |'minőség';
dienen |'szolgál', *verdienen* |'(pénzt)keres', *bedienen* |'kiszolgál';
handeln |'kereskedik', *verhandeln* |'tárgyal' (Mátyás 2007).

6. Tanulási stratégiák

Egyik alapgondolatom tehát az volt, hogy a szintetikus olvasás módszerével gyakorolt szövegértés folyamán a diákok megismerik a szakmai szövegek struktúráját, nyelvi és nyelvtani sajátosságait, valamint aktiválják korábban szerzett nyelvi, szakmai ismereteiket, passzív szókincsüket. Napjainkban a diákok körében azonban gyakoriak a tanulási problémák is, és ezek gátolhatják az olvasási készség fejlesztését, az értő olvasás sikerességét.

A tanulás két lényeges célkitűzése: az ismeretek és készségek megszerzése, valamint a teljesítménynövekedés. Tanulással eredményeket érünk el, ismereteink bővülnek, új információkra teszünk szert (Kron 2000). Ugyanakkor új ismeretekhez alapvetően olvasással jutunk, a gyakorlás, az ismétlődés, a tanulás pedig teljesítménynövekedést eredményez, és az olvasási készség színvonala is javul. Ennek az összefüggésnek az értelmében indokolt, hogy az olvasás fejlesztésére alkalmazzuk a tanulási folyamatot segítő stratégiákat magyarul és idegen nyelve(ke)n is.

A vizsgálat során alkalmazott stratégiák – amelyeket egy svájci és egy amerikai egyetem tanárai közösen állítottak össze, és tankönyvformában is megjelentettek – hiánypótló tanulási segédeszközöknek számítanak, és fordulópontot, előrelépést jelenthetnek a sikeres, önálló, a kreatív tanulói munkát feltételező nyelvtanulás, illetve (nyelv)oktatás számára (Capaul – Nüesch 1997). Metzger (1999, 2010) a következőket emeli ki a *stratégia* definiálásakor: a *stratégia* kifejezés használata azért indokolt, mert nem egyszerűen tanulási technikák alkalmazásáról van szó, hanem olyan gondolkodási és munkafolyamatokról, tevékenységekről, amelyeket a tanulás során tudatosan lehet alkalmazni és folyamatosan ellenőrizve a gyakorlati igényekhez igazítani. Az ilyen értelemben vett tanulási és munkastratégiák önmagukban nem jelentik a sikerességet, de a sikeres tanulás lehetőségét feltétlenül.

Az említett segédkönyvek útmutatásokat, tanácsokat tartalmaznak, és a következő három fontos terület tanulási stratégiájára épülnek: a tanulási szituáció pozitív alakítása, az ismeretszerzés folyamata és a vizsgázás. A három terület a következő nyolc – az értő olvasás problémájához is kapcsolódó – témakört öleli fel: motiváció, időbeosztás, koncentráció, félelem és stressz, lényegfelismerés, információfeldolgozás, vizsgázás, önkontroll.

7. Összegzés

Az idegen nyelvű szövegek értő olvasását az anyanyelv és a már kialakult olvasási stratégiák segíthetik vagy gátolhatják. Az általános iskolában elkezdődő anyanyelvi nevelés, amelynek szerves része az olvasástanítás, olyan alapot jelent, amely nélkül a későbbiekben az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasása nem válhat sikeressé (Szépe 2000).

A megfelelő szintű szövegértés alapját jelentik az előzetes (szakmai) ismeretek, az önálló munkavégzés és a tanulás – mindezek magukban foglalják a módszerek és a stratégiák alkalmazását is. Ezen kívül lényeges az is, hogy a kreatív, a problémákat – ha kell, ötletesen – megoldani tudó diákok képesek tanulási, olvasási stratégiák sikeres alkalmazására, s a szöveg megértésének foka és minősége függ az olvasó következtető-, valamint asszociációs készségétől is (Hardi 2007).

Az olvasás- és megértéskutatás elméleti eredményeinek célirányos gyakorlati alkalmazása azért aktuális és sürgető

feladat, mert az értő olvasással kapcsolatos gondok nemcsak sajátosan magyar problémák.

Az idegen nyelv(ek)en történő sikeres szövegértés érdekében ajánlatos a korábban megszerzett anyanyelvi tapasztalatokat, ismereteket hasznosítani, hogy anyanyelvünk ne gátolja, hanem segítse az idegen nyelv(ek)en történő olvasást, tanulást.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: *Modern nyelvoktatás*, VIII. évfolyam, 1. szám, 5–18.
- Capaul, Roman – Nüesch, Charlotte (1997): Problemorientiertes und selbständiges Lernen im Fachbereich Wirtschaft und Recht. In: Rolf, Dubs – Richard, Luzi (Hrsg.): *25 Jahre IWP*. St.Gallen, 178–189.
- Czachesz Erzsébet (1999a): Az olvasásmegértés és tanítása. In: *Iskolakultúra*, 1999/2. szám, 3–15.
- (1999b): Olvasástanításunk eredményei és problémái. In: *Modern Nyelvoktatás*, V. évfolyam, 1. szám, 25–36.
- Drescher Attila (2001): Az értő idegen nyelvi olvasás szövegtanához. In: Kukorelli Sándorné (szerk.): *III. Dunaújvárosi Nyelvvizsgáztatási és Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, 108–111.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina, Budapest.
- (2000): Olvasás és alkalmazott nyelvészet. In: *Modern Nyelvoktatás*, VI. évfolyam, 2–3. szám, 35–41.
- Hardi Judit (2007): Hibáüzenetek kezelése az idegen nyelvi olvasás folyamatában. In: *Modern Nyelvoktatás*, XIII. évfolyam, 1. szám, 61–72.
- Guiora Alexander (1995): Nyelv és megismerés. In: *Modern Nyelvoktatás*, I. évfolyam, 1. szám, 37–49.
- Homolya Katalin (2002): Az olvasási készség. In: Bárdos Jenő – Garanczi Imre (szerk.): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém, 299–316.
- Kron, Friedrich (2000): *Pedagógia*. Osiris, Budapest.
- Kuthy Erika (2007): Meg kell-e ijednünk a PISA-teszt eredménye

- láltán? In: *Modern Nyelvoktatás*, XIII, évfolyam, 2–3. szám, 81–91.
- Leone, Daniel (1997): *Die Kreativitätsförderung im Unterricht-Strategien, Probleme und Handlungsempfehlungen*. St.Gallener Universität, St.Gallen, 466–481.
- Major Ferencné (1967): Az orosz nyelv oktatása a Felsőfokú Híradás- és Műszeripari Technikumban. In: *Felsőoktatási Szemle*, 6., 366–367.
- (1968): Ismétlési eljárások. In: *Az idegen nyelvek tanítása*, 2., 33–38.
- (1978): A szintetikus olvasás szerepe a szókincs szilárd elsajátításában. In: *Az idegen nyelvek tanítása*, 4., 104–112.
- (1980): *Az idegen nyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ, Budapest.
- (1986): Az idegen nyelvi olvasásról. In: *Pedagógiai Szemle*, 784–791.
- Mátyás Judit (2007): A szövegértelmezés szempontjából veszélyes képzett szavak előfordulásának aránya a német nyelvű gazdasági/üzleti, kereskedelmi és idegenforgalmi szakirodalomban. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Apáczai-Napok 2007, Értékkörzés és teremtés*. Győr: NYME Apáczai Csere János Kar, 314–321.
- Metzger, Christoph (1999): *Lern- und Arbeitsstrategien*. Aarau, Sauerländer.
- (2010): *Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende. WLI-Hochschule*. Cornelsen, Sauerländer.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: *Magyar Pedagógia*, 123–142.
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris, Budapest.
- Prohászkané Szilágyi Enikő (1996): Hogyan lehetnénk sikeresek? (Pszichológiai problémák a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban). In: Bakonyi István – Hatoss Anikó – Németh Tihamér (szerk.): *Kultúra – nyelvtudás – szakemberképzés*. Széchenyi István Főiskola, Győr, 11–16.
- Steklács János (2003): *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Pécs, 24–51. (PhD-értekezés.)

- Steklács János – Szabó Ildikó – Szinger Veronika (2008): Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek kezelésének vizsgálata az Európai Unióban. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu>
- Szépe György (2000): Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. In: *Educatio*, IX. évfolyam, 4. szám, 639–650.
- Tóth Péter (2002): A tanulói problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének stratégiái. In: *Az oktatás mint befektetés*. Pécsi Tudományegyetem, Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar, Pécs, 231–243.

A vizuális (képi) kommunikáció relevanciája és jelenléte néhány napjainkban használt középiskolai nyelvtankönyvben

Molnár Mária

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
molnar0430@gmail.com

1. Bevezetés

Az anyanyelvi nevelés a családban kezdődik, az óvodai és iskolai közeg pedig a meglévő nyelvi-nyelvhasználati ismeretek tudatosítását végzi. Bármelyik közeget tekintjük is, mindegyikről elmondható, hogy a társadalmi-kulturális környezet, az információszerzés módja, mely körülveszi az anyanyelvi nevelés színtereit, erősen és alapjaiban változtatja meg annak célját és funkcióját.

A tömegkommunikáció, a modern információs-kommunikációs technikák, az internethasználat vizuális/auditív társadalmi együttélést feltételez, valamint egy újfajta tanulási folyamatot (Nyíri 2001). Nyíri szerint a vizuális jellegű tudástartalmakat szövegszerűség nélkül is megértjük (Nyíri 2006). Vagyis gondolkodásunk és főként az internet közegében felnövő nemzedék (az ún. Z generáció) gondolkodása egyszerre vizuális és verbális. Az iskolai nevelésben pedig érdemes kihasználnunk az ebben rejlő lehetőségeket (Nagy 2006, idézi Antalné Szabó 2010).

Különösen az anyanyelvi nevelésben tartom ezt fontosnak, hiszen az ifjúsági szubkultúra és a hozzá kapcsolódó nyelvhasználati forma is a vizualitással és az auditív gazdagsággal jellemezhető. Miért ne lehetne bevinni ezt a nyelvváltozatot, illetve a vizualitást az anyanyelvi nevelés folyamatába, a szöveges információ fő közvetítőjébe, a nyelvtankönyvekbe.

2. A vizuális/képi kommunikáció mibenléte

A vizuális kommunikáció tárgyalásakor a legtöbb esetben a vizuális médiumok kerülnek előtérbe. Ilyenkor főként ikonokra, rajzokra, képekre és mozgóképekre gondolunk. Ez a vizuális kommunikáció közvetlen formája. Létezik azonban közvetett, verbális formája is, amelynek kiemelt területe az úgynevezett

metafora-kommunikáció, azaz a nyelvi kommunikáció által közvetített vizuális képek, ideák.

3. A kutatás kiindulópontja: a gyakorlat

Gyakorlott gimnáziumi magyartanárként tapasztalom hétről hétre, hogy tanítványaim azokat a nyelvtanórákat kedvelik a legjobban, amikor használjuk az interaktív táblát, melyen az interneten elérhető (nem minden esetben szakmaspecifikus, de azzá alakítható) anyagokkal: képekkel, ábrákkal, filmrészletekkel, reklámanyagokkal dolgozunk.

4. Elméleti alapvetés: vizualitás a modern pedagógia szolgálatában

Az interaktív tábla használatával egyszerre valósul meg a vizualitás és az interaktivitás. Az aktuális tananyagot feldolgozó ábrák, táblázatok a tanóra folyamán, azaz a tanítási-tanulási folyamatban jönnek létre. A diák maga fedezi fel és alkotja meg a tanulási tartalmat, mely így a sajátjává válik. Ez megfelel a modern kor pedagógiai nézetének, a konstruktivista pedagógiai felfogásnak: az aktív megismerési folyamaton keresztül a tanuló maga alkotja meg és építi be a tudását a személyiségébe (Nahalka 2003). Tehát a vizualitás és képesség az anyanyelvi nevelés által meghatározott célok közül a személyiség fejlődésére is hatással van, valamint a motiváció szolgálatában is áll: növeli az érdeklődést az elsajátítandó ismeretek iránt.

Ezt az affektív tényezőt azonban a legfőbb taneszközön, a tankönyvön keresztül is be lehet vonni a tanítási-tanulási folyamatba. Nemcsak attól „jó” egy tankönyv, hogy releváns információt közvetít, érthető a nyelvezete, és esztétikailag is megfelelő. A tankönyvírónak azt is figyelembe kell vennie a 21. században, hogy a szöveges információszerezés szerepe egyre csökken, és átadja a helyét a tömegkommunikációs eszközök, az internet által nyújtott vizuális/auditív csatornáknak, újfajta információszerezésnek, tanulási folyamatnak.

Ez az egyik oka annak, hogy amellettt érvelek, hogy a nyelvtankönyvek tartalmazzanak minél több vizuális élményt nyújtó, ezáltal a tanulási folyamatot, a tananyag jobb megértését, könnyebb elsajátítását elősegítő fotót, rajzot, ábrát, diagramot stb. Nem azt szorgalmazom, hogy több legyen a képi információ a szövegesnél, hanem azt, hogy annak kiegészítője, megtámogatója legyen az értelmezés és a magyarázat szintjén.

Ha a modern pedagógia másik meghatározó elve, az adaptivitás felől közelítünk, mely összekapcsolódik a konstruktivizmus elvével (Antalné Szabó 2010), akkor megint eljuthatunk a képi kommunikáció világához. M. Nádasi Mária könyvében az adaptív oktatást szubjektív központú gyakorlatként jelöli meg, mely jelenti mind az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő differenciálást, mind az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő egységesítést (M. Nádasi 2007). Nahalka István szerint is szükséges az egyéni és életkori sajátosságok figyelembevétele a tanítási folyamat során (Nahalka 2003).

5. Szociolingvisztikai nézőpont

Az egyéni sajátosságok közé pedig beletartozik a tanulók nyelvhasználata is. Szükséges, hogy a pedagógus ismerje a tanulók nyelvét. Nemcsak az otthonról hozott anyanyelvi változatra gondolok, hanem arra a csoportnyelvre is, melyet ifjúsági nyelvként szoktunk emlegetni, és amely az ifjúsági szubkultúra részének tekinthető. Ez a domináns kultúrától eltérő érték-, szabály- és normarendszer, valamint viselkedési formák összessége.

Nyelvhasználatukat egészen leegyszerűsítve a következőképpen jellemezhetjük: kevés szöveg, sok kép, zene, hangzás, dallam. Benne a verbális kommunikáció szorosan összefonódik a non-verbális csatornákkal. Kiss Jenő középiskolásoknak szóló nyelvpolitikai-szociolingvisztikai tankönyvében belső kettősnyelvűségről (diglosszia) beszél, melynek elterjedését a modern, képes-hangos tömegtájékoztatói eszközök elterjedéséhez köti (Kiss 1994).

A nyelvváltozatok ismerete, tananyagként való jelenléte mint szociolingvisztikai ismeret szükséges a kódváltás kialakításához. A kommunikációt előtérbe helyező nyelvtankönyvek viszonylag nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a különböző beszédhelyzetekben különböző stílusban kell megnyilatkozni. Ezeket feladatok segítségével gyakoroltatják is, a nyelvváltozatbeli különbségekkel azonban keveset vagy alig foglalkoznak. Pedig a szociolektusok és a dialektusok a beszédhelyzetek felett állnak és teljesen autonóm rendszereknek minősülnek (Borbás 2010). A váltást közöttük meg kell tanulni.

Ugyanígy szükséges a verbális és a nem-verbális kommunikáció közti kapcsolat feltárása is. Annak a tudatosítása és bemutatása, hogy a kettő összefonódik a hétköznapi életben: a

verbalitás és vizualitás, az auditív elemek egyszerre hatnak, és képesnek kell lennünk eligazodni ezek szövevényében. Mind a kódolás, mind a dekódolás szükségeltetik nap mint nap. Gondoljunk csak a reklámokra és azok manipulatív hatásaira! (Lózsi 2012)

6. A vizuális/képi kommunikáció/kultúra megjelenése a tantervekben

A szakiskolai kerettantervi dokumentum igen előremutató abban a tekintetben, hogy figyelembe veszi kultúránk megváltozott világát:

„A kerettanterv épít az egyre nagyobb szerepet betöltő digitális és vizuális kultúrára (fotó, film, digitális tartalmak stb.), illetve a média pozitív és negatív jelenségeinek értelmezésére is. A fiatalok sokszor könnyebben jutnak el a virtuális világ és vizualitás felől a szövegekhez, mint fordítva. A most szakiskolába kerülő fiatalok már a Z generáció tagjai, akik a digitális világba születtek, teljes természetességgel használják a digitális eszközöket, szabadidejükben a világhálón élnek, sokkal nehezebben illeszkednek be szűk környezetükbe. A kerettantervnek és a hozzá kapcsolódó közismereti programnak ezt figyelembe kell vennie. Ugyanakkor a média működésének, illetve a manipuláció hatásmechanizmusainak megértése is nagyon fontos cél.” (Kerettanterv, szakisk. kiegészítés; kiemelés tőlem – M.M.)

A középiskolai kerettantervekben a vizuális kommunikáció csak részben szerepel ezekben a szabályozó dokumentumokban.

A négyosztályos középiskolák számára készült kerettanterv B változata (mely szintén a NAT által megjelölt fejlesztési területeken alapul) kiemelten épít a medializáltságra az irodalom oktatásában; a digitalizációt, a kulturális eszköz- és jelrendszer-váltást, valamint az IKT-eszközök használatát mindkét tárgynál fontosnak tartja.

Miután az új kerettantervek is próbálnak igazodni a fentiekben vázolt kulturális változáshoz, most már csak az a kérdés, hogy a tankönyvek figyelembe veszik-e a vizualitást, annak hasznosságát a tanulók jövőjére nézve és hasznosíthatóságát a tananyag könnyebb elsajátíthatósága érdekében.

7. A vizualitás/képiség néhány középiskolai nyelvtantankönyvben

A továbbiakban a vizuális (képi) kommunikáció elemeit, eszközeit próbálom tetten érni néhány középiskolai nyelvtankönyvben. A tankönyvelemzés két síkon történt:

1. Felhasználja-e a vizuális (képi) kommunikáció nyújtotta lehetőséget a tanítás-tanulás folyamatában – motiváló tényezőként, illetve értelmező-magyarázó funkcióban?
2. Mit tanít a vizuális (képi) kommunikációról?

7.1. Kismértékben a motivációkeltés és az értelmezés/magyarázat szintjén használja fel a vizualitást

7.1.1. Szende Aladár (1993): A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Néhány táblázaton, folyamatábrán és térképen kívül semmilyen más képi kommunikációs eszközt nem tartalmaz a tankönyv. A szövegszedésben félkövérrel emelték ki a lényeges információt.

A tankönyv semmit nem tanít a vizuális kommunikáció közvetlen formájáról – meg sem említi annak létét.

A közvetett forma, vagyis a verbális jellegű szóképek a szépirodalmi stílus tárgyalásánál kerülnek elő, azonban a hétköznapi nyelvünk képi eszközeiről szó sem esik.

7.1.2. Baloghné Juhász Valéria – Pappné Kiss Katalin (2004): Magyar nyelv és irodalom tankönyv (kerettantervre épülő) a szakiskolák számára. Pedellus Novitas Kft., Debrecen.

A tankönyvcsaládban képek, fotók találhatóak irodalmi személyekről és helyekről, a szövegszintet kiegészítve.

A 10. évfolyamos tankönyv *A reklám* c. fejezetében a kép és szöveg kapcsolata nincs kifejtve.

7.1.3. Józsefné Orbán Ildikó – Szabóné Tóvári Éva (2001): Magyar nyelv a szakiskolák számára. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba.

A tankönyvcsalád zöld színnel kiemelt összefoglaló táblázatokat és ábrákat tartalmaz.

A 9. évfolyamos tankönyvben a szerzők a vizualitást felhasználva próbálják a tanulót rávezetni arra, hogy a jelentés több sík együttes alkalmazásával is megragadható. A 10. évfolyamosban pedig a *Nyelven kívüli eszközök* fejezetben a szöveg írásképeivel és a képversekkel foglalkoznak a szerzők. Itt három gyakorlatot találtam, melyben a képi és a verbális csatorna

együttes alkalmazásával juttatják információhoz a szerzők a diákokat.

7.1.4. Dobszay Ambrus – Fekete Gabriella – Fenyő D. György – Hajas Zsuzsa – Kautnik András – Schleicher Imréné – Trencsényi Borbála (2002): Magyar nyelv és irodalom. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

A tankönyv szerzői színes képeket és ábrákat alkalmaznak a tananyag könnyebb befogadhatósága és a motivációkeltés érdekében.

Az írásképmint mint a nem verbális kommunikáció című fejezet (135–136) az írott szöveg vizuális élményként való befogadását és felhasználását mutatja be. A közvetett formára, a verbális módon kifejezett képszerűsége a költői képek rövid felsorolásánál történik utalás (65).

A 10. évfolyamos tankönyv *A tömegkommunikáció összetevői, folyamatai és eszközei* című fejezetében esik szó arról, hogy a csatorna fajtája szerint a tömegkommunikáció lehet írott, auditív, vizuális vagy audiovizuális (158). Bővebb információt egyik formációról sem adnak a szerzők.

7.2. A motivációkeltés/értelmezés szintje mellett a tananyagban is kisebb mértékben jelen van a vizualitásról szóló információ

7.2.1. Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (2004): Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A tananyag jobb megértése céljából diagramok, ábrák, illusztrációk találhatók mindegyik tankönyvben. A jelfogalom értelmezése ábrák, képek alapján történik (16–19).

A 11. évfolyam számára készült tankönyv a szépirodalmi stílus tárgyalásánál mutatja be a szóképeket és azok működését mind a művészi, mind a hétköznapi nyelvben. Helyet kap tehát a verbális jellegű képi kommunikáció is.

7.2.2. Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit (2000): Magyar nyelv és kommunikáció. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A 11. évfolyamnak és a 17–18 éveseknek szóló tankönyvben *A nem nyelvi stíluseszközök* c. fejezetben a hangzó szöveg nem nyelvi stíluseszközeinek és az írott szöveg nem nyelvi stíluseszközeinek felsorolását adják a szerzők (55–59).

A metaforakommunikáció, tehát a közvetett forma kapcsán megemlítik, hogy nemcsak az irodalmi nyelvnek, hanem a köznyelvnek is része a képiség, melynek funkciója a hatáskeltés, a figyelem felkeltése, ez utóbbira azonban nem találtam gyakorlatot. A 12. évfolyam számára készült tankönyvben az érettségire készített összefoglaló részben egy táblázat formájában újra megjelenítésre kerül mindez.

A számítógépes szövegszerkesztésben rejlő lehetőségeket hasznosnak ítélik meg a szerzők, melyet érdemes kiaknázni (57).

Ezen tankönyvcsalád 9–10. évfolyamos könyvének rajzaihoz Lévai Dóra készített szóbeli és írásbeli fogalmazási feladatokat. Antalné Szabó Ágnes a helyesírási szabályokat táblázatokba foglalta, melyek a tananyag vizuális támogatottságát mozdítják elő (Antalné Szabó 2010).

7.2.3. Hajas Zsuzsa (2004): Magyar nyelv 9–12. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Ábrák, rajzok segítik a tananyag könnyebb befogadását ebben a hagyományos szövegelrendezésű fekete-fehér tankönyvcsaládban, melyben a szövegkiemelés félkövérítéssel, illetve zöld színnel történik.

A 9. és a 12. évfolyamos tankönyvben a vizuális csatorna, maga a képi kommunikáció a tömegkommunikáció kapcsán, annak eszközeit bemutatva jelenik meg.

A gyakorlat szintjén a 10. évfolyamos tankönyv például szórózsa, szósüni vagy szótérkép készítését kéri fogalmakról (94/2.), illetve a Wenn-diagramos ábrázolást mutatja be (94/3.).

7.3. Mindkét szinten épít a vizualitásra

7.3.1. Dr. Oláh Tibor – Péter Orsolya (2011): Magyar nyelv. (Tankönyv és munkafüzet) Maxim Könyvkiadó, Szeged. (középiskola 9-12. évfolyam)

Általában elmondható a tankönyvcsaládról, hogy a tankönyvi szöveg, illetve a feladatok mellé ábrákat, képeket helyeztek a könnyebb befogadhatóság és a gondolkodás elősegítésére. Tipográfiaileg bő eszköztárral rendelkezik: változatos betűméret és -típus, színes háttér, színes címek jellemzik.

A 9. évfolyam tankönyvében egy külön fejezet a vizuális kommunikációról szól *Mindennapjaink képi világa* címen. A fejezet elején a következő olvasható: „Ebben a leckében a vizuális kommunikáció értő, de egyben kritikus befogadásához és használatához szeretnénk segítséget nyújtani” (10).

A tankönyvcsaládnak ebben a részében a leíró nyelvtani anyagot képek segítségével, valós élethelyzetek képi ábrázolásával gyakoroltatják a szerzők: képek alapján igék megnevezése a feladat (80/2); képekhez egyszerű mondatok írása (130/5) (1. sz. melléklet).

7.3.2. Fráter Adrienne (2011): Magyar nyelv a középiskolák számára. Mozaik, Szeged.

A tankönyv szövegezése, valamint a képek, ábrák elrendezése is vizuális élményt nyújt. A jól tagolt, szellős szöveggép kiemelései és színes címeivel, valamint háttérével a vizualitás szolgálatában áll.

Csak a 10. évfolyamos tankönyvben például harminc feladatot találtam, melyek a képi kommunikáció segítségével gyakoroltatják a tananyagot. Ezek közül néhány: a norma szóról készített fűrt-ábra bővítése (50/2; 2. sz. melléklet); képekhez manipulatív érvekre támaszkodó feliratok kitalálása (134/2); képek alapján élethelyzetek összehasonlítása (86/7) (ez a feladattípus az idegen nyelvi vizsgákról ismert).

8. Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a 2000-es évek előtt megjelent tankönyvek nem használják ki a vizualitás/képiség nyújtotta előnyöket sem a motiváció, sem a magyarázó, értelmező funkció területén. A képi kommunikáció közvetett formájáról, a metafora-kommunikációról (annak is az irodalmi nyelvben betöltött szerepéről) adnak legfeljebb információt. Illusztrációs készletük viszonylag egysíkú (ábra, séma, kép, rajz).

Azok a 2000 után megjelent tankönyvek, amelyek hangsúlyt fektetnek a kommunikációra, érintik a tömegkommunikációt mint olyan témakört, mely alkalmas a vizuális (képi) kommunikációról való ismeretátadásra. Az Antalné–Raatz-féle könyv a vizualitást mint motiváló tényezőt használja fel a tanításban amellet, hogy a tankönyvi illusztrációk, ábrák, táblázatok magyarázó-értelmező erejűek is. A Hajjas Zsuzsa-féle tankönyvcsalád ismereteket is ad át a vizuális kommunikációról.

Két tankönyvcsaládot találtam, melyek mindkét szinten – a motiváció, illetve a magyarázat-értelmezés és az ismeretátadás szintjén is – a legteljesebb mértékig figyelembe veszik a kultúránkat átható képi kommunikációs rendszert. Dr. Oláh Tibor és Péter Orsolya, valamint Fráter Adrienn középiskolásoknak

szóló tankönyvei a kerettantervi leírást megelőzve a vizuális kommunikáció értő, de egyben kritikus befogadásához és használatához nyújtanak segítséget. Feladatok során át használják a kép nyújtotta lehetőségeket a nyelvi tananyag könnyebb elsajátításában. A tananyag minden szintjét átszövi a vizualitás. Még a leíró nyelvtani részeket is képek segítségével gyakoroltatják.

A korunk társadalmára jellemző audio-vizualitás másfajta gondolkodásmódot feltételez, a téri-vizuális gondolatmenetet, amelyben a tények helyett a képzelet játssza a fő szerepet az egyidejűségben (Gyarmathy 2002). Az új generáció így gondolkodik. Ehhez a gondolkodásmódhoz kell igazítani az anyanyelvi ismeretek befogadását is. Nyelvünk pedig nem szenved ettől csorbát. Hiszen nyelv és kommunikáció, verbalitás és non-verbalitás együttesen van jelen korunk hétköznapi nyelvhasználatában, így együttesen kell megjeleníteni ezeket. Ezt pedig kötelességünk megtanítani. Nem engedhetjük meg magunknak, hogy anyanyelvi oktatásunk lépéshátrányban legyen a mindennapi nyelvhasználathoz képest.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi oktatás új stratégiái.
In: *Magyar Nyelvőr*, 127. évfolyam, 4. szám, 407–427.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1274/127405.pdf>
- (2010): A magyar helyesírás vizuális rendszere. In: *Anyanyelvpedagógia*, 4. szám.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286>
(Letöltés dátuma: 2013. július 4.)
- Borbás Gabriella Dóra (2010): Konceptuális váltás szükségyszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban (A közoktatás felelőssége). In: *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, V. évfolyam, 1.szám, 51–63.
- Gyarmathy Éva (2002): Ki van kulturális lemaradásban?
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> (Letöltés dátuma: 2013. július 4.)
- Kerettanterv a négyosztályos középiskolák számára
http://kerettanterv.ofi.hu/3_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
(Letöltés dátuma: 2013. július 4.)
- Kiss Jenő (1994): *Magyar anyanyelvűek – Magyar nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Lévai Dóra (2012): Képes kommunikáció. In: Valaczka András (szerk.): *Módszerver*, II. évfolyam, 4. szám, 25–26. http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?uuid=9173fa0b-3adf-4e66-af68-24d7050b6b-ed&groupId=10801 (Letöltés dátuma: 2013. július 4.)
- Lózsi Tamás (2012): Multimediális szövegek az anyanyelvi órán. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401> (Letöltés dátuma: 2013. július 4.)
- M. Nádasi Mária (2007): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nagy Károly Zsolt (2010): A képi gondolkodás logikája. http://www.etnologia.mta.hu/~nagykzs/hva/txt_ie/ie_10.html (Letöltés dátuma: 2013. július 4.)
- Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 103–136.
- Nyíri Kristóf (2001): Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. In: *Tanulási-tanítási módszerek fejlesztése*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iii-nyiri> (Letöltés dátuma: 2013. július 4.)
- (2006): *A gondolkodás képelmélete*. <http://mek.oszk.hu/00500/00587/html/index.htm> (Letöltés dátuma: 2013. július 4.)

Mellékletek

1. sz. melléklet:

5. Írj megadott típusú egyszerű mondatokat a képekhez!

_____	_____	_____
tagolt, teljes főmondat	tagolt, teljes bővített mondat	hiányos kérdő mondat
_____	_____	_____
alanytalan mondat	tagolatlan mondat	hiányos felszólító mondat

2. sz. melléklet:

a) Alkossatok párokat! Gondoljátok végig a fűrtábra segítségével, mi jut eszetekbe a norma szőről! Minél több elemmel bővítsetek az ábrát!

```
graph TD; norma((norma)) --- iskolai[iskolai]; norma --- szabalyok[szabályok]; norma --- ki_normalis[Ki normális?]; norma --- tarsadalmi[társadalmi]; norma --- szokas[szokás];
```

Anyanyelvi nevelés a gyógypedagógiai ellátottak körében: a helyesírási képesség fejlesztésének lehetőségei

Nagy Jenőné Pruzsinszki

Andrea

Józsefvárosi Egységes

Gyógypedagógiai

Módszertani Központ és

Általános Iskola

Budapest

nagyjenoneandrea@gmail.com

Zajdó Krisztina

Nyugat-magyarországi

Egyetem

Apáczai Csere János Kar

Gyógypedagógiai Intézeti

Tanszék

Győr

zajdo@hotmail.com

1. Bevezetés

A helyesírási kompetencia az írott szövegeket alkotó szimbólumok ismerete, valamint ezek felismerésének és használatának képessége.

A tanulásban akadályozott gyermekek számára különösen nagy kihívást jelent a helyesírás elsajátítása, mivel meg kell tanulniuk a szavak helyes kiejtését, fel kell ismerniük és reprodukálniuk kell a szavak helyes írásmódját, az írásjeleket, valamint azok használatának szabályait.

Az előadás bemutatja a tanulási akadályozottság okozta nehézségeket és a segítségnyújtás lehetőségeit, a gondolkodási képességnek, a helyesírási készségnek, a szabályok alkalmazása képességének fejlesztése terén.

2. A kutatás tárgya, célja, résztvevői

A kutatás a tanulásban akadályozott gyermekek helyesírásának fejlődését vizsgálta abból a célból, hogy az eredmények hozzájárulhassanak újabb módszertani eljárások kidolgozásához, a hatékonyabb tanulási eredmény eléréséhez. A vizsgált minta egyik csoportja F70-es BNO kategóriába sorolt¹ gyerekekből állt, a kontroll csoport többségi általános iskolában tanul. Összevetettük tehát az eltérő tantervű, és a többségi általános

¹ A betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer (BNO) F70: Enyhe mentális retardáció. 2012 decembere óta a DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 5. kiadása van érvényben, ahol az F70 kategória neve „enyhe fokú intellektuális képességzavar” megnevezésre változott.

iskolában tanuló gyermekek helyesírási készségek terén nyújtott teljesítményeit 2., 4., 6., és 8. osztályban, 7–16 éves korig. Először a szavak, majd a mondatok szintjén végeztük el a vizsgálatot, látó - halló tollbamondásként. A kísérleti és a kontroll csoport megfigyelésének célja a helyesírási képesség fejlesztésének és a fejlesztés hatékonyságának vizsgálata volt, a helyesírási hibák mennyiségének és minőségének feltérképezése alapján. A statisztikai elemzés eredményeinek ismeretében megállapítható, hogy jelen kutatás eredményei szerint a helyesírás terén nem mutatható ki szignifikáns különbség a két csoport teljesítménye között. A tanulmány ennek okait taglalja. A szegregált intézményben az olvasás és írás tanítása a Meixner Ildikó által kidolgozott diszlexia prevenciók módszerrel történik, mely gyógypedagógiai terápiás indíttatású. Lényege: a késleltetett betűtanítás, a Ranschburg-féle homogén gátlás kialakulásának megelőzése, betűtanításnál a hármas asszociációs kapcsolat kialakítása (akusztikus, vizuális, beszédmotoros), valamint a gondolkodás merevségének elkerülése. A magánhangzók tanítása artikulációval, a mássalhangzók tanítása hangutánzással történik. A többségi iskola tanulói Apáczais tankönyvcsaládból tanulnak írni és olvasni. Az előkészítő időszakban a tiszta hangképzés elsajátítására helyeződik a hangsúly.

Az iskolában eltöltött évek alatt arra kell törekednünk, hogy a tanulók minél könnyebben és jobban fejezzék ki magukat, mikor kézzel írnak, ezen belül pedig fejlődjön helyesírásuk. Fontos, hogy a diákokban kialakítsuk az igényt a magyar nyelv helyes használatára mind szóban, mind írásban.

Az iskolába kerülő gyermeknél fontos, hogy jól halljon, lásson, tisztában legyen az irányokkal, helyesen fogja a ceruzát. Az óvodai évek alatt kiderül, hogy bal- vagy jobbkezes.

Kisgyermekkorban az írás elsajátítása ügyesebbé teszi a kezét, összehangolja az idegpályákat, és szorosan összefügg a személyiség fejlődésével is.

Ahhoz, hogy a tanuló a szavakat reprodukálni tudja, meg kell tanulnia a betűk írott alakját is.

2.1. A helyesírás-tanulás és a helyesírás-tanítás céljai

A célok között szerepel a példák (a szavak, a szókapcsolatok) helyes írásképeinek a megtanulása, a helyesírási szabályok megértése, megtanulása és alkalmazása. Fontos még a helyesírást segítő eszközök (a helyesírási kézikönyvek és a számítógépes

helyesírás-ellenőrző programok) funkcionális alkalmazásának bemutatása, gyakoroltatása.

A helyesírás tanításánál is figyelembe kell venni, hogy a diákok auditív, vizuális vagy motoros percepcióban fejlettebbek-e. Az iskolában tehát nemcsak azt kell megtanítani a diákoknak, hogy a bagoly szót ly-nal írják, hanem azt is, hogy ha nem tudják helyesen leírni a szót, akkor milyen technikával jegyezhetik meg a helyesírását.

2.1.1. A helyesírási szabály alkalmazásának lépései:

A szabály szövegének megértése, a szabályelemek értelmezése, tartalmuk és sorrendjük emlékezetbe vésése, a szabályalkalmazás szükségességének felismerése írás közben, a szabály felidézése és alkalmazása.

2.1.2. A helyesírási memória fejlesztése:

Sokféle tényezőtől függ, hogy helyesen emlékezünk-e egy-egy szó írásképeire: magától a szótól, a diák képességeitől, a bevésés és a felidézés körülményeitől. A diákoknak be kell látniuk, hogy a helyesírást is tanulni kell, időt kell szánniuk a nehéz helyesírású szavak megjegyzésére és gyakorlására.

2.2. A tanulásban akadályozottak írásmozgására jellemző tünetek

Merev, görcsös kéztartás és ceruzafogás, helytelen vonalvezetés, lassú írás, sok betűtévesztés, betűkihagyás. Továbbá formázási nehézségek, szabálytalan betűkapcsolás, gyakori áthúzások és átjavítások, rendezetlen, akár olvashatatlan íráskép, szabálytalan, változó nagyságú betűformák, nehezített betűkapcsolás. Legtöbbször az azonos írásmozdulattal kezdődő betűket tévesztik, például *l-f, u-v*.

Tartalmi hibák lehetnek: egybe-, illetve különírás, hosszú – rövid magánhangzó- és mássalhangzó-párok meghallása, „máshogy írjuk, máshogy ejtjük” hibás leírása, szavak helytelen elválasztása, ékezetek le hagyása a magánhangzókról, kétjegyű mássalhangzók helyett egyjegyűek írása. Betűkihagyások (*alma-ama*), betűbetoldások (*krumpli-kurumpli*), szótagkihagyások, betűbetoldások, betűk sorrendjének felcserélése (*hártya-hátyra*). Szavak leírása értelmetlenül, szótagcserék, szótagduplázások, szavak kihagyása a mondatból, toldalék különírása a szótól, reverziók.

Hangok egyéb tulajdonságainak (pl. zöngéesség) hiányos észlelése. Nyelvtani szabályok (nagybetű, írásjelek, mondat eleji nagybetű, mondatközi írásjelek,) használati hibái.

Tollbamondás után hang-, szó-, mondat-reprodukálási zavarok, kihagyások, szórendváltoztatások, szó/mondatrész kihagyások. A hosszú és rövid magánhangzókat, mássalhangzókat nem érzékelik, ezek jelölése számukra nehéz.

2.3. Eltérés a két populáció között a képességek terén

Kognitív képességek: észlelés, emlékezés, koncentráció, logikai műveletek, problémalátás, motoros és orientációs képességek, emocionális és szociális képességek.

Kommunikációs képességek: beszédértés, szókinccs, grammatikai szerkezetek, szövegalkotás, metakommunikáció és önkifejezés.

A tanulás terén tapasztalt sikertelenség, a hátrányos szociális környezeti hatások, a társak általi kirekesztés, a tanítói dicséret hiánya érdektelenné, kedvetlenné, motiválatlanná tesz. Ennek következményeképpen kialakulhat figyelemzavar, hiperaktivitás, de szorongás és zárkózottság is.

2.4. A vizsgálat bemutatása

A 30 szó, melyet látó - halló tollbamondás után írtak le a tanulók: *első, szó, osztály, folyó, ijed, ajtó, vaj, fej, dió, fiú, tea, falu, kapu, lassan, kézzel, benéztek, meghallgat, tanít, igazság, barátság, tudtuk, féljünk, vissza, aztán, Erzsi, bemegy, kinyit, azonban, reggel, siettünk*

Vizsgált helyesírási problémák a szavak tollbamondásánál:

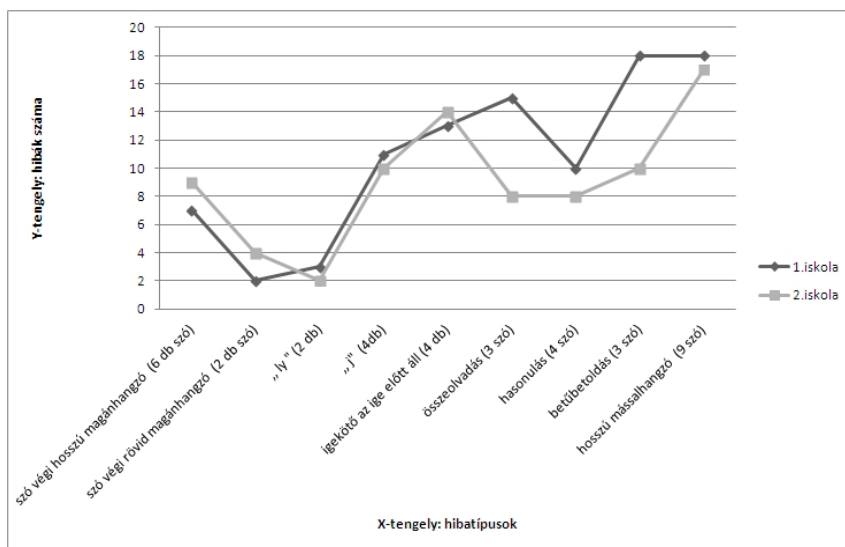
1. Szó végi hosszú magánhangzó, 6 szó: *első, szó, folyó, ajtó, dió, fiú*
2. Szó végi rövid magánhangzó, 2 szó: *kapu, falu*
3. „ly” a szóban, 2 szó: *osztály, folyó*
4. „j” a szóban, 4 szó: *ijed, ajtó, vaj, fej*
5. Igekötős ige, az igekötő az ige előtt áll, 4 szó: *kinyit, bemegy, meghallgat, benéztek*
6. Összeolvadás, 3 szó: *barátságosan, féljünk, ijedten*
7. Hasonulás, 4 szó: *igazság, aztán, kézzel, azonban*
8. Betűbetoldás, 3 szó: *dió, fiú, tea*
9. Hosszú mássalhangzó a szóban, 9 szó: *lassan, kézzel, hallgat, vissza, siettünk, mellett, tanított, bennünket, reggel*

A szöveg, melyet szintén látó - halló tollbamondásként írtak le a tanulók:

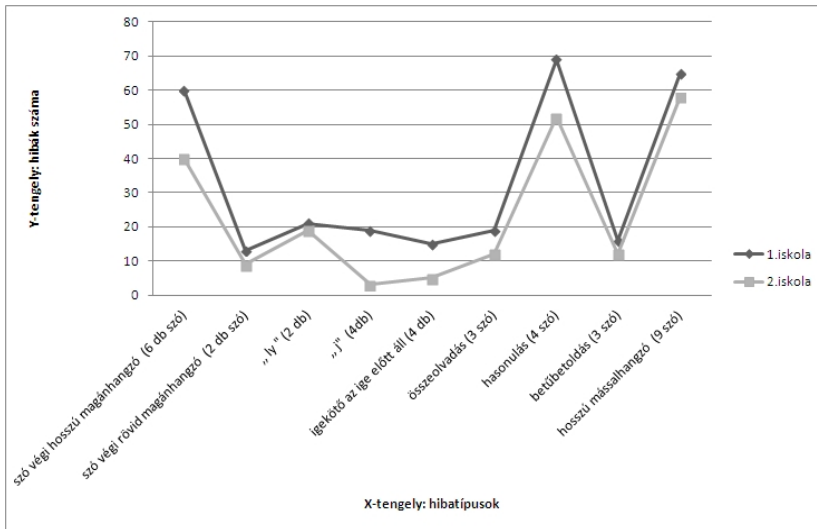
Emlék

A falu iskolája a folyó mellett volt. Nagy kapuját kézzel alig tudtuk kinyitni. Első osztálytól kezdve Erzsébet néni tanított bennünket. Barátságosan mondta, hogy ne féljünk. A fiúk azonban ijedten néztek be az ajtón, aztán lassan bementek a terembe. Tea, dió és vajás kenyér volt az asztalon. Meghallgattunk egy mesét az igazságról. Másnap reggel vidáman siettünk tanulni.

A grafikonokon szürke színnel jelöltük a többségi iskola tanulóinak teljesítményét, feketével pedig a szegregált intézményben tanuló diákokét.



1.sz. grafikon: Hibatípusok – 2. osztály szavak



2.sz. grafikon: Hibatípusok – 4. osztály szavak

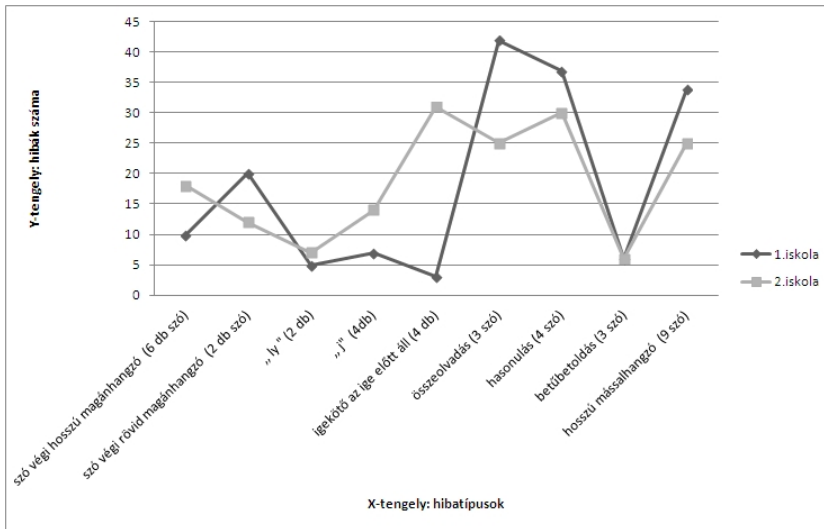
A 2. osztály grafikonján látható, hogy a szegregáltan tanulók a szó végi hosszú magánhangzók, a *j-ly*-s szavak, az igekötős igék és a hasonulás esetében lényegesen több hibát követtek el.

Az is tisztán kivehető, hogy mind a két csoportban a legtöbb hiba az ékezetek kitételénél, a mássalhangzók hosszúságának jelölésénél és a hasonulásnál volt.

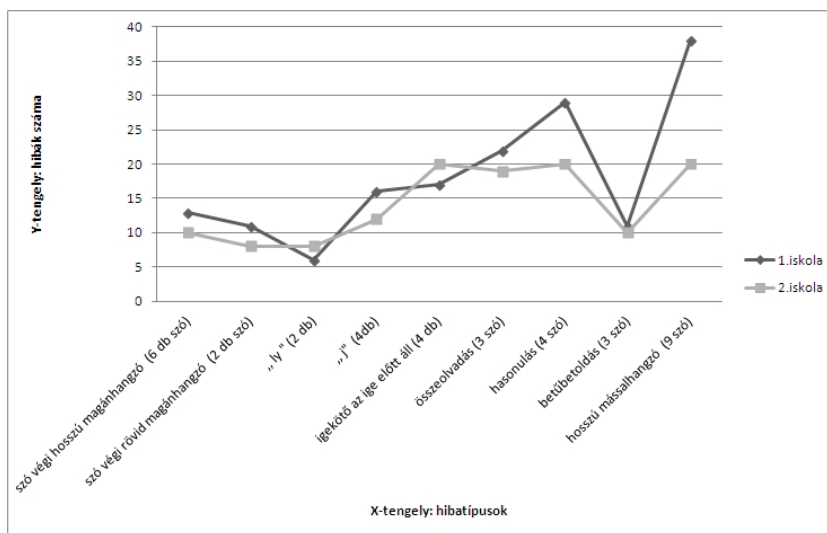
Ők azonban még ezekhez kapcsolódó nyelvtani szabályokat nem tanulnak, a szegregáltan tanuló diákok pedig csak a 2. osztály év végére sajátítják el az összes betű kis és nagy alakját.

A 4. osztály grafikonján kivehető, hogy a szegregáltan tanuló diákok a szó végi rövid magánhangzók, az összeolvadás, a hasonulás és a hosszú mássalhangzók esetében ejtettek több hibát. Ez adódhat náluk a beszédértés, beszédhang-hallás nehézségéből, de beszédhiba miatt is előfordulhat.

A szó végi hosszú magánhangzók kitételénél a többségi iskola tanulóinál több olyan hibát észleltünk, ami figyelmetlenség következménye is lehet. Több hibájuk volt még a *j-ly*, és az igekötős igék használatánál.



3.sz. grafikon: Hibatípusok – 6. osztály szavak



4.sz. grafikon: Hibatípusok – 8. osztály szavak

A 6. osztályos tanulók esetében kiemelkedően sok hibája volt a tanulásban akadályozottaknak a hasonulás és a hosszú mássalhangzók esetében. A többi helyesírási problémánál azonban lényeges javulás mutatható ki, mind a két iskolatípusban.

A 8. osztályos tanulók az általános iskola végére az alapvető helyesírási szabályokat megtanulják és alkalmazzák is. Meglepő módon azonban a szó végi hosszú magánhangzók, az igekötős igék, a betűbetoldás – értsd: oda nem illő betű beírása a szóba – esetében sok hibájuk mutatkozott. A tanulásban

akadályozottaknál a betűbetoldás, az összeolvadás és a hosszú mássalhangzók írásakor volt több hibájuk. Összességében sajnos a 6. és 8. osztályt tekintve nem mutatható ki komoly előrelépés, pedig az iskolában eltöltött két évnek meghatározónak kellene lennie, a fejlődés irányába mutatva.

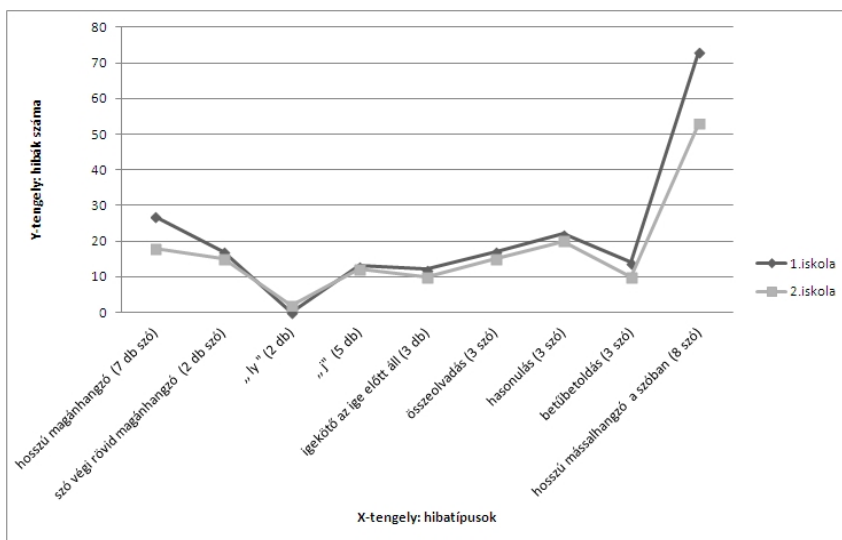
A helyesírás vizsgálatokor azonban figyelembe kell vennünk a serdülőkor sajátosságait, a motiválatlanságot, valamint az esetleges részképesség-zavar okozta nehézségeket is.

A szavakat szövegbe ágyazva is lediktáltam a tanulóknak. Érdekes képet mutatnak a grafikonok a kiértékeléskor.

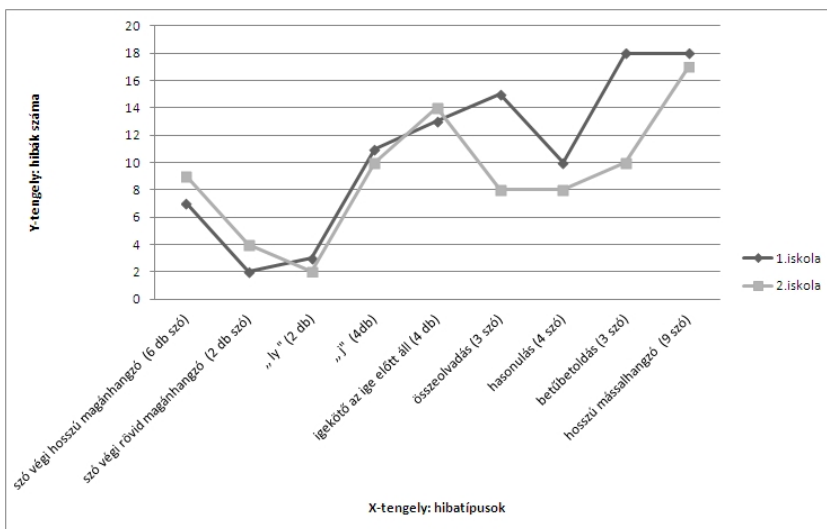
A 4. osztályban mind a két iskolatípusban a hosszú magánhangzók és mássalhangzók írása esetében mutatkozott a legtöbb hiba.

Összevetve a szavak diktálásakor többször hibáztak a tanulók, mint a szöveg esetében.

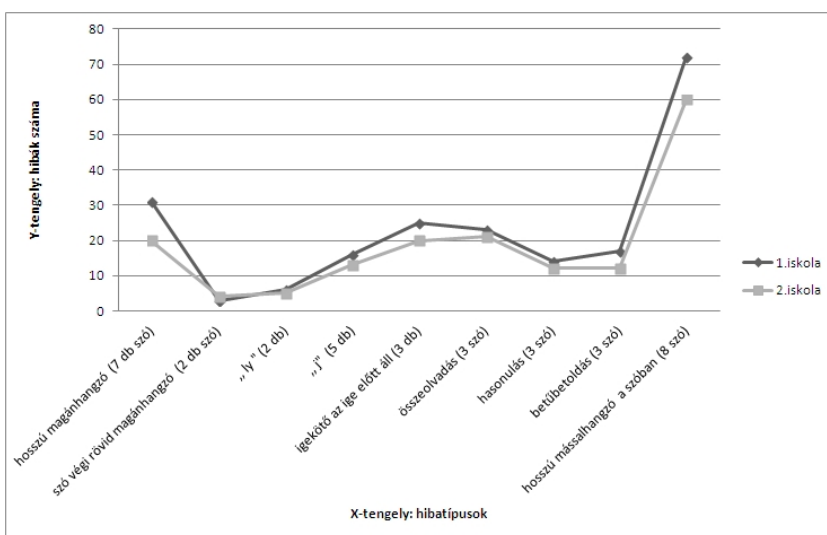
Ugyanez állapítható meg 6. és 8. osztályban is. Sajnos itt lehangolóbb képet kaptunk. Nem mutatható ki szignifikáns eltérés a két populáció fejlődése között, és osztályonként sem tapasztaltunk ezekben az esetekben fejlődést.



5. sz. grafikon: Hibatípusok – 4. osztály szöveg



6.sz. grafikon: Hibatípusok – 6. osztály szöveg



7.sz. grafikon: Hibatípusok – 8. osztály szöveg

3. Összefoglalás

Megállapítható tehát, hogy mind a két populáció esetében fejlődés látható ugyan, de a tudástartalom fejlődése nem arányos az iskolában eltöltött évekkkel. A hibák aránya mind a két iskolában ugyanazokban az esetekben volt magas. Érdeemes tehát több hangsúlyt helyezni a szótagolásra, a helyes kiejtésre, valamint a gyakorlásra.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi – új technikái. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. szám.
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hernádi Sándor (1987): *A helyesírási készség fejlesztése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dr. Illyés Sándor (2000): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Kiefer Ferenc (2006): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1974): *A helyesírás fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (2008): *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok*. Pedellus Tankönyvkiadó.

„Közös lónak...” Köz(hely)mondások a közoktatásban

Nagy Tamás

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Tanszék (demonstrátor)
nt.nagytamás@gmail.com

1. Bevezetés

Jelen tanulmány a köz(hely)mondásokkal¹ foglalkozik oly módon és azzal a céllal, hogy az az anyanyelvi nevelésben is hasznosítható legyen. Írásom elején a szólások és közmondások hasonlóságait és különbségeit tárgyalom, majd rátérek a köz(hely)mondások pragmatikai, metapragmatikai és szemantikai megközelítéseire. Ezután a tárgyalt nyelvi alakulatok mögötti fogalmi metaforákra fókuszálok. A *Közös lónak túros a háta!* közmondás példáján keresztül szemléltetem, hogy miként lehetne alkalmazni a fogalmi integrációt (blendet) a közoktatásban. Írásomat rövid összeggel zárom.

2. Szólások és közmondások hasonlóságai és különbségei

Magyarországon a szólások és közmondások gyűjtésének és kutatásának nagy hagyománya van. E különleges nyelvi elemek gyűjtése hazánkban már a XVI. században, Baranyai Decsi János munkájával megkezdődött, majd számos kutató (pl. Tolnai Vilmos, Kertész Manó, Kanyó Zoltán, O. Nagy Gábor) foglalkozott velük. Napjainkban is jelennek meg olyan gyűjteményes kötetek, amelyek csokorba gyűjtik „nyelvünk virágait”.

A szólásoknak és közmondásoknak hatalmas szakirodalma van, hiszen két diszciplína: a nyelvészet és a folklorisztika kutatói egyaránt előszeretettel foglalkoznak velük.² A folklorisztikán belül a szólások és közmondások (proverbiumok) vizsgálatával egy önálló tudományág, a parömiológia foglalkozik (Tóthné Litovkina – Mieder 2005). Nyelvészeti megközelítésben a

¹ A köz(hely)mondások elnevezést később indoklom.

² Kulturális és történeti meghatározottságukból fakadóan jellegzetességeik szociológiai, kulturális antropológiai és kultúrtörténeti szempontból is fontosak lehetnek (Békei 2012b).

szólások és közmondások a frazeologizmusok³ közé tartoznak, de ennek a jelentéstani kategóriának nem prototipikus példányai, hiszen terjedelmük túlmutat a szókapcsolat méretein (Békei 2012a). A frazeologizmusok regisztrálhatók lexikalizálódott szótári formaként, a nyelvi absztrakció (langue) síkján élő, a nyelv sajátos képződményeként számon tartott alakulatként, ugyanakkor létezik összefüggő szövegbe szerkesztett alkalmazott változatuk, használati (parole) formájuk is (R. Molnár 1996: 185).

A szólások és közmondások között három alapvető különbség állapítható meg. (1) A közmondások mindig mondatértékűek, a szólások azonban nem feltétlenül mondatok. (2) A közmondások didaktikus jellegűek, megállapítások, tanácsok vagy ítéletek, a szólások viszont a beszéd nyelvi-stiliztikai eszközei, melyek leginkább egyedi esetekre alkalmazhatók. (3) A közmondások önmagukban teljes gondolatot tartalmaznak, velük ellentétben a szólásokat gyakran ki kell egészíteni.

A szólások és közmondások közeli rokonságban állnak. A két kategória közti határ könnyen átjárható: a szólások közmondásokká ((*valami*) *nem fenékig tejföl* → *Nem minden fenékig tejföl.*), a közmondások pedig szólásokká (*Ár ellen nem lehet úszni.* → ((*valaki*) *ár ellen úszik*) alakulhatnak (Tóthné Litovkina – Mieder 2005).

A folklorisztikai és a nyelvészeti megközelítés egyaránt jelzi, hogy a közmondások egy mondatnyi terjedelmű lezárt egységek, melyek kollektív bölcsességet fogalmazznak meg (Békei 2012a: 2). A közmondás terjedelme azonban nem a meghatározásából fakad, hanem egyfajta következmény, ugyanis „*az elemi jeleneteket (cselekvéseket, történéseket, állapotokat) megjelenítő mondatok, melyek azokat fogalmilag és nyelvileg is leképezik, olyan feldolgozási egységek, amelyek egyrészt begyakorlottá, közösségileg konvencionálissá váltak, másrészt emészthető méretű csomagokba rendezik az információkat*”

³ R. Molnár Emma szerint a nemzetközi szakirodalomban a „frazeológia” terminusnak létezik egy szűkebb és egy tágabb értelmezése. A szűkebb az idiómákra (szólásokra, közmondásokra) vonatkozik, a tágabb értelmezés szerint idetartozik minden két vagy több szóból álló megszilárdult nyelvi egység is, amelynek egészé tömörült a jelentése, és így állandósult (R. Molnár 1996: 184).

(Békei 2012a: 5). A közmondás szemantikai tömörsége szintaktikai letisztultsággal jár (uo.).

A tömör és letisztult, kognitív szempontból szimbolikus nyelvi egységnek⁴ tekinthető közmondások felismerését a diskurzusban nagyfokú kognitív szaliencia⁵ jellemzi. A szaliencia komplex fogalma „*a percepció síkján a szembeötlőséggel, feltűnőséggel, a konceptualizáció síkján pedig a könnyű hozzáférhetőséggel jellemezhető*” (Tátrai 2011: 116). A közmondások használóinak a hozzáféréskor, a diskurzus további résztvevőinek pedig a szövegtípus felismeréséhez nincs szükségük nagy mentális erőfeszítésekre. Ez a konceptuális egységek elsáncoltságával (begyakorlásával),⁶ memóriabeli beágyazottságával magyarázható. Békei szerint a közmondások kognitív szalienciája kétféleképpen értelmezhető. Egyrészt a közmondásnak mint mondásnak az azonosítására, szövegtípusként való meghatározására vonatkoztatható, mely szorosan összefügg a konceptuális egység könnyű hozzáférhetőségével, másrészt vonatkozik a közmondás

⁴ A kognitív nyelvészetben a nyelvi egység olyan nyelvi kifejezés, mely morfoszintaktikailag átlátható a beszélő és a hallgató számára, megértéséhez pedig nem kell a részleteket egyenként feldolgozni (Langacker 1987: 58–59, idézi Békei 2012a).

⁵ A szaliencia és a pragmatikai tudatosság – azaz hogy a diskurzusok résztvevői mennyire tudatosan kísérlik meg kielégíteni saját maguk és mások kommunikációs igényeit, mennyire kontrollálják az ezzel kapcsolatos választásaikat és az egyezkedéseiket kísérő társas kognitív folyamatokat – szorosan összefügg. Így a szalienciának két fajtáját különböztethetjük meg. A kognitív szaliencia a konceptuális egységek (fogalmak) könnyű elérhetőségét, aktiválhatóságát jelenti, valamint az azokkal párhuzamosan aktivált kontextuális ismeretek könnyű elérhetőségét és feldolgozását. A társas szaliencia ezzel szemben arra vonatkozik, hogy az alkalmazott nyelvi konstrukciók mennyiben felelnek meg a diskurzus során érvényesülő szociokulturális normáknak (Tátrai 2011: 115–116).

⁶ Tolcsvai Nagy Gábor szerint „*az elsáncolás (entrenchment), másképp begyakorlás valamely fogalom elméleti körülhatárolódását és viszonylag könnyű előhívhatóságát (aktiválhatóságát) nevezi meg. Egy gyakran előhívott fogalom könnyen hozzáférhető, nyelvi kifejezésekben aktiválva könnyen megérthető, egy ritkán előhívott fogalom ezzel szemben nehezen aktiválható*” (Tolcsvai Nagy 2005: 28).

jelentésének értelmezésére, amely egyes közmondások esetében kevésbé automatikus (Békei 2012a: 3–4).⁷

3. A köz(hely)mondások pragmatikai, metapragmatikai és szemantikai megközelítései

A közmondások pragmatikai és szemantikai vizsgálata csak szoros kölcsönhatásban képzelhető el. Habár közmondásaink szótári alakban is léteznek, használatuk, diskurzusba történő beemelésük mindig szituációhoz kötött (Békei 2012a: 7), jelentésük a háttérkontextusba ágyazva működik (Békei 2012b: 289). Ez a beemelés az intertextualitás prototipikus példája, az idézés tipikus esete.⁸ „A közmondásnak a diskurzusban való megjelenését azért tekinthetjük idézésnek, mert a közmondás állandó formában él, azon a megnyilatkozó nem változtat akkor, amikor beépíti a saját megnyilatkozásába. Az egységként tárolt közmondást idézetként emeli be, megidéz egy régi diskurzust úgy, hogy annak nincs kölcsönösen kapcsolata az ő jelen megszólalásával” (Békei 2012a: 7). Az idézés sikeressége, a közmondás hatékonysága szorosan összefügg a nyelvi tevékenységet jellemző pragmatikai tényezőkkel.⁹ A megnyilatkozóknak ismernie kell a helyzetet és az annak megfelelő hagyományt (közmondást), valamint képesnek kell lennie hatékony megnyilatkozás létrehozására (i. m. 8–9). A közmondás idézésével a megnyilatkozó a tudatosság szubjektumaként a közösséget jelöli meg (i. m. 10), amely kiindulópontként magát a megnyilatkozót jelöli ki (Tátrai 2011: 156).¹⁰ A közmondás (az idézés) hatékonyságához a befogadó ágens előzetes tudása is nélkülözhetetlen, ugyanis ha számára ismeretlen mondás hangzik el, a megértés nagy mentális erőfeszítést igényel, sikeressége bizonytalan lesz.

⁷ Lásd Békei tanulmányában: a *Nem esik messze az alma a fájától* közmondás a nyelvhasználatban egyaránt megjelenhet pozitív, negatív és semleges értékítéletet tartalmazó jelentésben (Békei 2012a).

⁸ Az intertextualitás és az idézés funkcionális–kognitív megközelítéséről bővebben lásd Tátrai 2011: 153–170.

⁹ Pl. kommunikációs szituációnak, célnak, valamint a beszédpartner elvárásainak megfelelő nyelvi formák kiválasztása, kommunikációs igények kielégítése.

¹⁰ A közmondásokban megjelenő perspektivizációról és tudatosság szubjektumáról bővebben lásd Békei 2012a.

Elsáncolt, begyakorolt és könnyen előhívható közmondásaink napjainkra elkoptak, köz(hely)mondásokká váltak. Azonban több tényezőnek köszönhetően (pl. urbanizáció, modernizáció, humor, irónia stb.) ma is (át)alakulnak.¹¹ Az interneten a következő ferde közmondásokkal (antiproverbiumokkal) találkozhatunk: *Ritka, mint a fehér kóla. Ép hardverben ép szoftver. Jobb ma egy notebook, mint holnap egy szerver. Szövegszerkesztőből nem lesz vírusölő. A szomszéd gépe mindig gyorsabb. Közös számítógépnek tele van a gyökérvénytára.*¹²

A magyar rapkultúrában egy TRIX nevű fiatal előadó *Közmondásos fless*¹³ című számában kreatívan forgatja ki a szaliens köz(hely)mondásokat, humorral és iróniával reflektál rájuk: *Lehettem volna az, aki nézi az ajándék ló fogát. Vágom, nem esik messze az Apple a gazdag poFájától. Úgy hallottam manapság, mindenkinek tele a hócipője / Az én cipőm hóval van tele, lyukas meg már kinőttem. Csak a menhelyeken mondom, hogy itt van a kutya elásva. Hallgatni arany, suttogni ezüst, megszólalni bronz. Vakok közt a küklopszra is mondhatjuk, hogy sasszem / A pénzéhes disznólány bmw-vel álmodik..., asszem!*

Ahogy a fenti példákön is látható, az antiproverbiumok létrehozói és használói ironikusan viszonyulnak a közhelyekké vált proverbiumokhoz, de ez nem jelenti azt, hogy kétségbe vonnák igazságtartalmukat. Az (fel)új(ított) nyelvi elemek nem foglalják magukban az irónia ellentétként való értelmezését.¹⁴ Ezekben az esetekben az alakzat funkcionális–kognitív pragmatikai meghatározása sokkal gyümölcsözőbbnek bizonyul.

¹¹ A köz(hely)mondásokat már Karinthy is kiforgatta az *Együgyű lexikon*ban: „Kutyából nem lesz szalonna. Legfeljebb disznózsír” (Karinthy 1912).

¹² <http://blog.xfree.hu/keres.tvn?mit=gy%F6k%E9rk%F6nyvt%Elra&byusername=&page=1>

¹³ <http://www.youtube.com/watch?v=MC-4OkwndBQ>

¹⁴ Az irónia ellentétként való felfogása már Szókratésznél megkérdőjeleződik, nála ugyanis az irónia nem alakzatként, hanem attitűdként jelent meg. A romantikus irónia (pl. Schlegelnél), valamint az alakzat modern és posztmodern értelmezései még problémásabbá teszik a retorikai hagyomány által teremtett bináris modellt. Eco például így ír az irónia kapcsán a modern és a posztmodern művekről: „*Irónia, metanyelvi játék, kijelentés a négyzetben. Vagyis míg egy modern mű esetében az, aki nem veszi a lapot, szükségképpen elutasítja a művet, addig posztmodern terén az is lehetséges, hogy valaki nem veszi a lapot, és mindent komolyan vél. Már csak ilyen (ilyen kockázatos) az irónia. Mindig van, aki az iróniát komolyan veszi*” (Eco 2002: 612).

Tátrai megközelítése átértékelheti az iróniával kapcsolatos hétköznapi vélekedéseinket: „*az irónia alkalmazásával a megnyilatkozó reflexíven viszonyul az ironikusan értett reprezentációhoz: kétségbe vonja a megkonstruálásához kapcsolódó kiindulópont (értékelési centrum) megfelelőségét, helyénvalóságát az adott diskurzusban, és implicit módon egy másik kiindulópontot ajánl fel, ahonnét az a dolog és/vagy esemény, amelyre a másik figyelmét irányítja, adekvátábban jeleníthető meg a résztvevők által feldolgozott körülmények között. Mindebből az is kiderül, hogy elégtelennek tűnik az a széles körben elterjedt meghatározás, amely szerint az iróniával az ellenkezőjét közöljük annak, amit mondunk*” (Tátrai 2011: 190). Az antiproverbiumok kontextusában az irónia tehát nem a közhelyekben megfogalmazott igazság ellentétét, sokkal inkább a tudatosság szubjektumaként megjelölt közösség (és a hagyomány) karneváli kifigurázását jelenti – a kreativitás, a humor és egy alternatív értékelési centrum révén.¹⁵ Az elferdített közmondások esetében nagyfokú metapragmatikai tudatosság figyelhető meg, azaz „*a résztvevők képesek reflexíven viszonyulni a különféle nyelvi konstrukciókhoz és a velük összefüggő kognitív folyamatokhoz, illetőleg szociokulturális elvárásokhoz*” (i. m. 119). A metapragmatikai tudatosság nyelvileg expliciten megjelenik az azonos jellegű jelzésekben (lexikai elemek, állandósult szerkezetek stb.), amelyek a nyelvi tevékenységhez történő reflexív viszonyulás nyelvi kifejezői (i. m. 120). A metapragmatikai tudatosság mértéke, valamint az ugyanezzel a fogalommal leírható jelzések terjedelme és kidolgozottsága eltérő lehet, de a két jelenség között szoros összefüggés figyelhető meg: minél terjedelmesebbek és szemantikailag kidolgozottabbak a fenti jelzések az adott megnyilatkozásban, annál nagyobb metapragmatikai tudatosság jellemzi a megnyilatkozó(k) nyelvi tevékenységét (uo.).

¹⁵ Érdekes, hogy bizonyos antiproverbiumok esetében megfigyelhető két, a quintilianusi hagyomány által szembeállított alakzat: a metafora és az irónia harmonikus egysége. Az irónia olykor úgy jelenik meg, hogy megváltozik a fogalmi metafora forrás- vagy céltartománya (pl. *Ritka, mint a fehér holló.* → *Ritka, mint a fehér kóla.*). (A forrás- és céltartományokról bővebben lásd a 17. lábjegyzetet.) De az irónia fakadhat a megnyilatkozások figuratív és referenciális jelentéseinek játékból is (lásd 10. lábjegyzet).

4. Metaforák a közmondások mögött

A metaforák szempontjából a közmondások két csoportra oszthatók. Léteznek egyenes szemantikájú, szó szerint értelmezhető (pl. *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra. Tévedni emberi dolog.*) és átvitt, áttételes jelentésű (pl. *Az alma nem esik messze a fájától. Sok lúd disznót győz.*) közmondások (Tóthné Litovkina – Mieder 2005). Az utóbbiak mögött fogalmi metaforák¹⁶ működése fedezhető fel. Metaforikus jelentés csak egy adott közmondás konkrét használatakor jelenik meg,¹⁷ de az általános szerkezet a szótári alaknál is megadható például a kognitív metaforaelméletekben alkalmazott fogalmi integráció (blend) segítségével.¹⁸ Így megragadható az a folyamat, amelynek során egy közmondás mentális műveletek révén a nyelvi rendszerből a nyelvhasználatba kerül. Feltárható, hogy milyen elméleti folyamatok történnek akkor, amikor egy közmondást kontextualizálunk.¹⁹

Vegyük például a *Közös lónak túros a háta!* közmondásunkat!

A közmondás általános szerkezete, amely a diskurzusba kerüléskor válik specifikussá, a következő: Két bemeneti tartomány, amelyek az adott fogalmi keretből (forrás- és

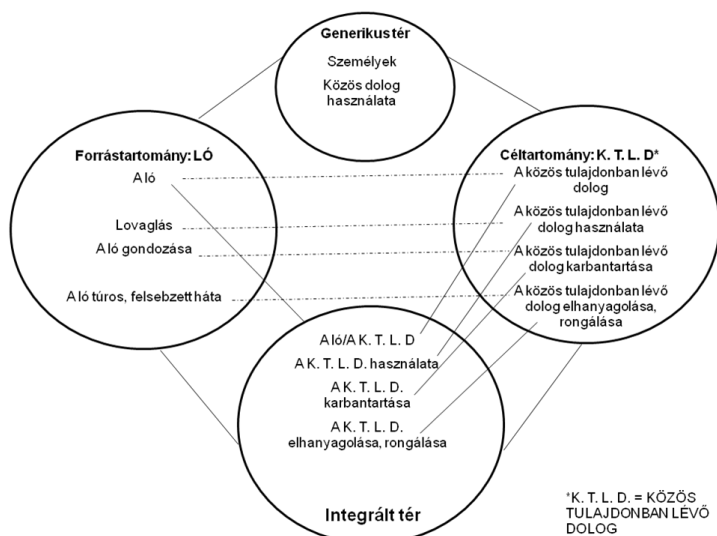
¹⁶ A kognitív megközelítés szerint a metafora használatakor kialakul valamilyen hasonlóságra épülő fogalmi interakció (pl. SEBÉSZET HENTESSÉG), amely által metaforikus nyelvi kifejezést kapunk (pl. *Ez a sebész egy hentes*). A két fogalmi keretet forrástartománynak (ahonnan merítünk) és céltartománynak (amit el akarunk érni) nevezünk. A céltartományt mindig a forrástartományon keresztül értjük meg. A fogalmi metaforákat megfelelések (leképezések) alkotják, amelyekkel a céltartomány bizonyos elemeit megfeleltetjük a forrástartomány bizonyos elemeinek (Kövecses 2005, 2009).

¹⁷ Az ÁLTALÁNOS SPECIFIKUS metafora lép ekkor működésbe (Kövecses 2005: 54–55).

¹⁸ A blend „*dinamikus jelentésszerkezet, fogalmi integrációs szerkezet, mely összetett elméleti műveleteken alapul*” (Tolcsvai Nagy 2006: 638). Annak szemléltetésére hozták létre, hogy az ember egy-egy szöveg interpretációja során hogyan vegyít össze különböző fogalmi mezőket. Vizsgálja és modellezi az agyban lezajló interpretációs folyamatokat. Ehhez a mentális (vagy konceptuális) tér fogalmát használják, amely olyan konceptuális (fogalmi) „csomag”, amely a megértés pillanatában jön létre az elmében. A blendről, valamint a kognitív metaforaelméletekről általában bővebben lásd Kövecses 2005, 2009; Tolcsvai 2006.

¹⁹ A kontextus fogalmának pragmatikaelméleti megközelítéséről bővebben lásd Tátrai 2004.

céltartomány) alakulnak ki, interakcióba lép. Így létrejön a KÖZÖS TULAJDONBAN LÉVŐ DOLOG LÓ fogalmi metafora, amelyet leképzések alkotnak (A ló → A közös tulajdonban lévő dolog stb.). A leképzések segítségével cáfolható az a tévhit, miszerint a ló hátára túró került volna,²⁰ feltárható a valódi jelentés: a ló háta túros, azaz sebes.²¹ A két bemeneti tartomány között a generikus tér teremti meg a kapcsolatot, amelyben az szerepel, ami a bemeneti tartományokban közös (több személy egy közös dolgot használ). A bemeneti tartományok releváns elemeit az integrált tér örökli, amelyben megjelenik a közös dolog karbantartása és a közös dolog elhanyagolása, rongálása között feszülő ellentét.



2. ábra: A Közös lónak túros a háta! közmondás fogalmi integrációja

²⁰ „Közös lónak túros a háta!” halljuk gyakran, ha közös ügyekről esik szó. De hogyan kerül a túró a ló hátára? (http://regiolapok.hu/anya_nyelv_csavar)

²¹ „túros (szláv = "sebes, gennyes keléses") Ma már csak a közmondásban él: "Közös lónak túros a háta (= a nyereg felsebzi a hátát, hisz több lovas többet fásaszt). Ne ejtsük, ne írjuk "túrósnak", mert semmi köze a tejtermékhez. Mint Gvadányinál is olvashatjuk: "Iszákom kötöttem a hermec (= nyeregheveder) szijára, úgy, hogy ne okozzon túrt az a hátára" (Egy falusi nótáriusnak)" (Tudományos és Köznyelvi szavak Magyar Értelmező Szótára: <http://meszotar.hu/keres-t%C3%BAros>). O. Nagy Gábor így határozta meg a közmondás jelentését: „Közös lónak túros ('kisebesedett, feltört') [*táj:deres*] a háta = amit többen is használnak, az rendszerint hamar tönkremegy, mert a lelkiismeretlen emberek kevésbé vigyáznak rá, mint arra, ami csak az övék" (O. Nagy 1985: 442–443).

Ezt az általános sémát örökli meg a következő antiproverbium, amelynek kidolgozott metapragmatikai jelzései nagyfokú metapragmatikai tudatosságra utalnak: *Közös számítógépnek tele van a gyökérfkönyvtára. De a Közös lónak túros a háta!* köz(hely)mondásra nyíltabb iróniával is lehet reflektálni, amely sokkal több alternatív értékelési centrumot kínál: *Közös lónak túros a csusza.*²² *Közös lónak túros a táska.*²³ Mindkét jelenséget kamatoztatni lehetne a közoktatásban kreativitást fejlesztő, játékos feladatok formájában.

5. Összegzés

Rövid tanulmányomban igyekeztem képet adni a köz(hely)mondások pragmatikai, metapragmatikai és szemantikai megközelítéséről. Célom az volt, hogy ráirányítsam a figyelmet arra, hogy a közmondások nemcsak azért fontosak az anyanyelvi nevelésben, mert gondolatiságuk útján irányítani lehet a gyereket „a felelősségteljes döntés felé a névtelen múlt és a tapasztalatok alapján már bizonyítottan helyénvaló népi bölcsesség nevében” (Békei 2012a). A proverbiumoknak és antiproverbiumoknak nagy szerepük lehetne a diákok kreativitásának, pragmatikai és metapragmatikai tudatosságának fejlesztésében (pl. szituációk kitalálása az általános szerkezetekhez, szinonim közmondások keresése és gyártása, ferde közmondások kitalálása). A bemutatott fogalmi integráció modelljét alkalmazni lehetne a közoktatásban, hiszen segítségével a tanulók hamarabb megértenék, melyik közmondás milyen kommunikációs szituációban releváns, és hogy az adott nyelvi elem hogyan forgatható ki, fordítható el (humorral, iróniával). Így szinte észrevétlenül, játékosan kaphatnának teljesebb képet a közmondások szemantikájáról, nyelvhasználatuk és gondolkodásuk összefüggéseiről.

Irodalom

Békei Gabriella (2012a): A közmondások pragmatikai vizsgálata.
In: Parapatics Andrea (főszerk.): *Félfuton 7*.
http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/Bekei%20Gabriella_KESZ.pdf (letöltve: 2013. július 9.)

²² A ferde közmondás Boncz Gézától származik.

²³ http://unciklopedia.org/wiki/Ferde_k%C3%B6zmond%C3%A1sok (2013)

- (2012b): Időjelölés a közmondásokban. In: *Magyar Nyelvőr*, 136. évfolyam, 3. szám, 288–303.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1363/136303.pdf> (letöltve: 2013. július 9.)
- Eco, Umberto (2002): Széljegyzetek a Rózsa nevé-hez. In: *A rózsza neve*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 611–614.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora – Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.
- (2009): Versengő metafora elméletek? „Ez a sebész egy hentes”. In: *Magyar Nyelvőr*, 105. évfolyam, 3. szám, 271–280.
http://www.c3.hu/~magyarnyelv/09-3/kovecses_093.pdf
 (letöltve: 2013. július 9.)
- Langacker, Roland (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford.
- R. Molnár Emma (1996): Az idiómák nyelvi természete és stílári lehetőségei. In: Szathmári István (szerk.) *Hol tart ma a stilisztika (stíluselméleti tanulmányok)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- O. Nagy Gábor (1985): *Magyar szólások és közmondások*. Gondolat, Budapest.
- Tátrai Szilárd (2004): A kontextus fogalmáról. In: *Magyar Nyelvőr*, 128. évfolyam, 4. szám, 479–494.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1284/128410.pdf> (letöltve: 2013. július 9.)
- (2011): *Bevezetés a pragmatikába – Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tóthné Litovkina Anna – Mieder, Wolfgang (2005): „*A közmondást nem hiába mondják*” – *Vizsgálatok a proverbsok természetéről*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2005): Kognitív jelentéstani vázlat az igekötős ígéről. In: *Magyar Nyelv*, 101. évfolyam, 1. szám, 27–43.
<http://www.c3.hu/~magyarnyelv/05-1/tolcsvai.pdf> (letöltve: 2013. július 9.)

Források

- <http://blog.xfree.hu/keres.tvn?mit=gy%F6k%E9rk%F6nyvt%E1ra&byusername=&page=1> (letöltve: 2013. július 9.)
http://regiolapok.hu/anya_nyelv_csavar (letöltve: 2013. július 9.)

http://unciklopedia.org/wiki/Ferde_k%C3%B6zmond%C3%A1sok
(letöltve: 2013. július 9.)

Karinthy Frigyes: Együgyű lexicon <http://mek.oszk.hu/02400/02478/02478.htm> (letöltve: 2013. július 9.)

Trix: Közmondásos floss <http://www.youtube.com/watch?v=MC-4OkwndBQ>

Tudományos és Köznyelvi szavak Magyar Értelmező Szótára
(<http://meszotar.hu/keres-t%C3%BAros>)

A Digitális Nyelvtörténeti Olvasókönyv bemutatása

Németh Dániel

Pécsi Tudományegyetem

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

nemeth.sz.daniel@gmail.com

1. 2013-ban megkezdett projektünkben a magyar nyelvemlékek digitális közlésére vállalkoztunk. Még a kivitelezés kezdeti fázisában tartunk, így előfordulhatnak változások, változtatások egyes részletekben. A megvalósulás a dino.zolhe.com webes címről elérhető honlapon követhető nyomon. Online felületen gyűjtjük össze az adott nyelvemlék digitális fényképét, melyről megkíséreljük elkészíteni a lehető legpontosabb betűhű átiratot. A módszer nagy előnye, hogy bármilyen nyelvre adaptálható, tehát a felületen lehetőség adódik bármely nyelv szövegeinek bemutatására, elemzésére – a későbbiekben akár a rokon nyelvek fontosabb nyelvemlékeinek és fordításainak bemutatására is. A multimédiás és internetes felület könnyíti az ismeretszerzést: egy tárhelyen belül megtalálható minden szükséges adat. (Az itt bemutatott képek egy része a honlapról származik, más részük pedig az olvashatóság érdekében a szövegek nyers változatáról készült.)



3. ábra: A honlap fejléce

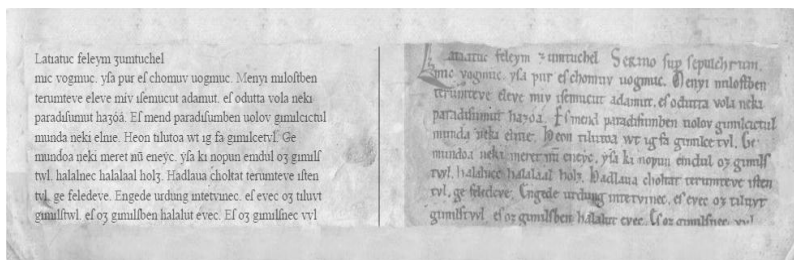
2. Ezáltal egy olyan szövegtárat hozunk létre, melyben az eredeti példányok és az olvasatok, értelmezések együtt kapnak helyet. A gyűjtemény a magyar nyelvtörténet ómagyar és középmagyar korának egyes állomásait mutatja be, információkat szolgáltatva e korok és nyelvemlékek nyelvállapotának tanulmányozásához. A történeti szemlélet választ tud adni olyan kérdésekre, melyekre a szinkrón nyelvszemlélet természetéből eredően nem – azaz vizsgálja a nyelv változásait és ezek rendszerének összefüggéseit is. A Digitális Nyelvészeti Olvasókönyv ezzel is hozzájárul a

nyelvi készségek fejlesztéséhez. A betűhű átiratok nyelvemlékenkénti elkészítése mellett a hivatalosnak tekinthető, illetve korábbi átiratokat és olvasatokat is elérhetővé kívánjuk tenni. Ez kellő összehasonlítási alapot nyújt az alaposabb elemzéshez, a szövegekhez készített feladatok pedig több készséget is mérhetnek, fejleszthetnek.

A szövegek közlésekor az az igényünk támadt, hogy legalább az egyik közlési formában úgy adjuk vissza a szövegeket, ahogyan a kézzel fogható írott változaton szerepelnek. Ez a módszer viszont megnehezíti, sokszor megakasztja az olvasást, így ez a forma széles körű használatra korlátozottan alkalmas, éppen az oktatásban kevés hasznát vennénk. A korábban megjelent papíralapú olvasókönyvek betűhű közléseinek, fonetikai átírásainak, olvasatainak, értelmezéseinek módszerét kívánjuk elektronikusan követni: bár ezek betűhű közlései egyes írásjeleket mellőznek, mi ezeket is megjelenítjük. A *Magyar nyelvemlékek* (Molnár – Simon 1980) és az *Ómagyar szövegek nyelvtörténeti magyarázatokkal* (Mészöly 1956) kötetek olvasatainak felfogása eltérő: az első az APhI-rendszert alkalmazza, a másik a magyar helyesírás fonetikus elvét részesíti előnyben – mi eddig az utóbbihoz közelítettünk.

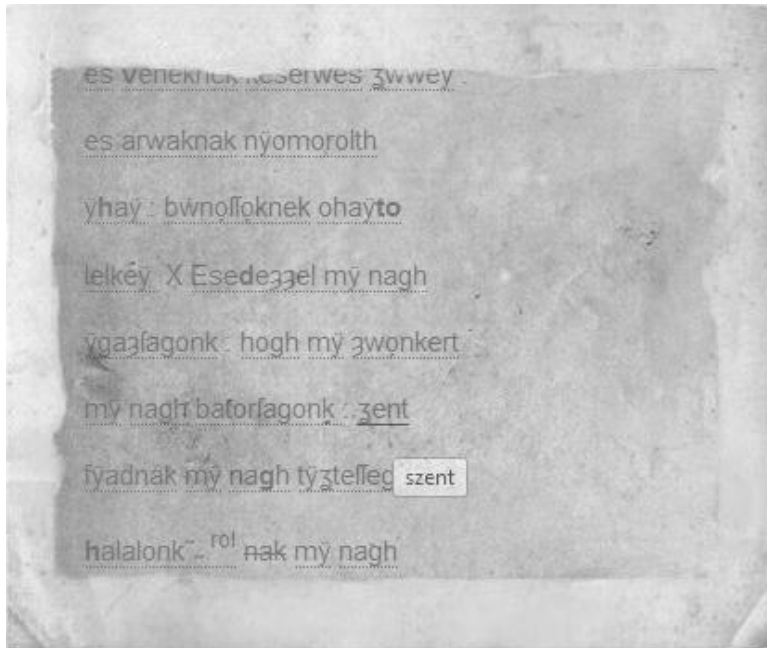
3. A honlap fejlécének első oszlopában található a nyelvemlékek listája, emellett kibővülő fülek vezetnek minket az egyes nyelvemlékekhez. A kiválasztott szövegek főleg azok lesznek, amelyek a közoktatásban is megjelennek: a Tihanyi Apátság alapítólevele, a Halotti beszéd és könyörgés, az Ómagyar Mária-siralom; a későbbiekben a szentekről szóló legendákkal bővítenénk a sort. A szövegeket mindenekelőtt képi és (kereshető) szöveges formátumban is be kívánjuk mutatni. Az átiratok elkészítésekor UniCode kódolást használtunk, de mivel nem minden jel található meg benne, egyes mellékjeles betűk megjelenítéséhez kiegészített karakterkészletet is felhasználtunk. Az átiraton kívül a kutatók által készített olvasatok és értelmezések kellő információt nyújtanak az oktatáshoz és kutatáshoz egyaránt. Az olvasatok fonetikai és történeti szintaktikai információkat, az értelmezések jelentéstani és stílustörténeti magyarázatokat nyújtanak az érdeklődőknek. Az elemzések készítéséhez *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótárát* (Benkő 1967–1976) használtuk fel. Beépítettünk egy

modult, amelynek segítségével virtuálisan lapozhatóvá és párhuzamosan olvashatóvá váltak a közölt nyelvemlékek.



2. ábra: A Halotti beszéd és könyörgés betűhű átírata és a képe

Korábban a szövegeket közöltük egy általunk készített olvasatban is, amelyek mellett nagyobb egységenkénti értelmezés volt olvasható. Ezenkívül ezen a szinten a szavak hivatkozásként működtek, ahonnan szótári szócikkhez hasonló felület volt elérhető. Ezen a felületen alaktani elemzés, az adott szó jelentésének fejlődési sora (a szövegben előforduló jelentést kiemelve) és etimológiai megjegyzések, a szó korábbi szöveghelyen található előfordulásai voltak olvashatók. Mivel ezeket az elemzéseket saját magunk készítettük, a későbbiekben ezekre nem támaszkodhatunk, ugyanis a cél az volna, hogy a számítógép maga végezze el az elemzést, melyet végül csak ellenőrizni kellene. További szempont, hogy a korpusz kiépítése után lenne ideális ilyen elemzések elkészítése, de ehhez még nem rendelkezünk megfelelő nagyságú bázissal. Későbbiekben a morfológiai elemzéseket is elkészítenénk, kiépítve ezzel egy karakterláncra való keresés lehetőségét (akár szófajra, toldalékra, szótőre való kereséssel) – a gép által végzett elemzéseket ellenőrizve. Megtartottuk viszont az általunk „olvasatfelügyelő” névre keresztelt funkciót, ami azt jelenti, hogy ha a betűhű átírat szavai fölé helyezzük az egér kurzorát, megjelenik egy ablak az adott szó mellett, és megmutatja, hogyan olvasható az adott karaktorsor.



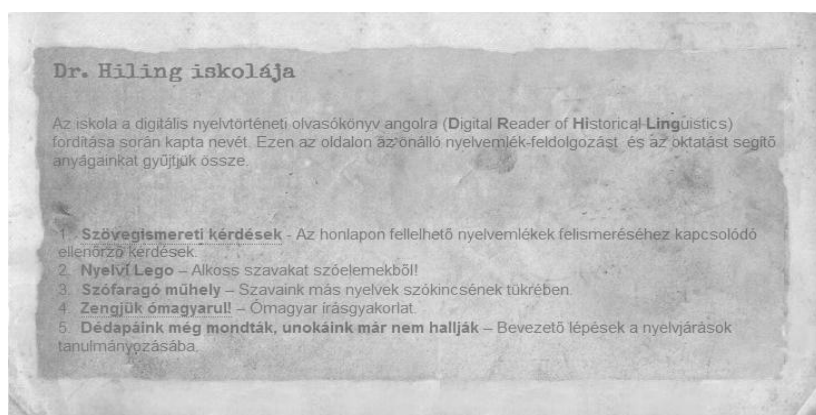
3. ábra: Az olvasatfelügyelő funkció

Elvetettük azt az ötletet is, hogy a betűhű átírat szavaihoz hangzó anyagot társítsunk. A korpusz kiépítése után lehet, hogy visszatérünk ehhez a lehetőséghez, azonban így a lehetséges olvasatokból kiindulva egy egyértelműsítő lapra vezető linkként működne a szavak, ahonnan a megjelenő listából kiválasztva lehetne meghallgatni a szavak lehetséges kiejtését.

A nyelvelmékek ilyen feldolgozása kiváló vizsgálati terepe és segédanyaga lehet az egyetemi tankönyveknek is (Korompay 2003, Bárczi – Benkő – Berrár 1980), hiszen az ezekben megtalálható részletes ismeretanyag feloldja a különböző írásjelek okozta nehézségeket is.

4. A közölt szövegek feldolgozásához, illetve a közoktatásban való használat megsegítéséhez feladatokat is tervezünk, melyek készítésekor a Fiala Nyelvészek Munkaközössége által elkészített módszerekhez és gyakorlatokhoz (FINYEMU 1977) szeretnénk közeledni. Tehát olyan feldolgozási módot szeretnénk javasolni, melynek során a tanuló a tanár vezetésével önmaga fedezi fel az összefüggéseket, a megszerzett ismereteket pedig egyből összekapcsolja más tanórákon szerzettekkel. Ezáltal komplex tudást kapnának a diákok.

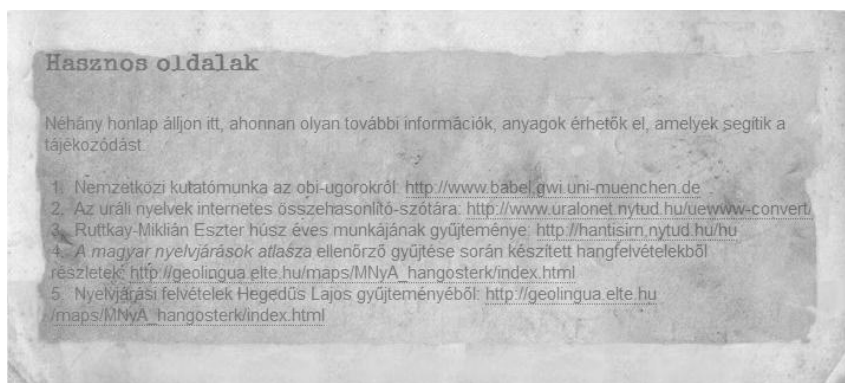
Jelenleg ötféle feladat-tervünk van. Az első típusú feladat a szövegismeretre koncentrál – ehhez jelenthet segítséget a közlésre szánt szövegek helyesírási jellegzetességeinek alapos ismerete. A nyelvmelékek bemutatásával a magyar írástörténet egy része – a hangjelölés-történet és írásjel-használat az általunk feldolgozott nyelvmelékekből (Kniezsa 1952, Farkas 1971, Keszler 2003) – a sűrített adatsorok és táblázatok helyett magukban a forrásokban követhető nyomon. A szövegismeretet egy online feleletválasztós kérdéssor teszti, ahol az oktató beállíthatja az e-mail címét, így ha egy diák kitölti a tesztet, a rendszer automatikusan továbbítja az oktatónak az eredményeket. Emellett természetesen megmutatja az eredményt százalékosan, illetve a helyes megoldásokat is. A többi típus a nyelvi szintek bemutatására, összehasonlításra, a szókincs fejlesztésére ajánlott. A hangtan köréből például a korabeli kiejtést, történeti nyelvjárási jelenségeket szeretnénk bevonni. De emellett szeretnénk olyan feladatokat is kidolgozni, ahol a szavak szóelemekre bontásának készségét fejlesztenénk, miközben a szótövek alakítani változását és a toldalékok fejlődését mutatnánk be. Ezek segíthetnek szemléltetni a nyelv változásának lépéseit: tövéghangzók lekopását, pótnyúlást, nyíltabbá válást, szóhasadást stb. A feladatokban szeretnénk kitérni a mai nyelvjárások közti hangtani és lexikai különbségekre.



4. ábra: A feladatok csoportjai

Nyelvünk eredete és rokonsága is szerepelne a feldolgozáskor – a nyelvtörténeti ismeretek alapjaként. Ezért a „Hasznos oldalak” fülről elérhetők olyan internetes projektek, melyek az uráli nyelvcsalád nyelveit és népeit mutatják be.

Köztük találunk ezeken a nyelveken írt szövegeket, nyelvészeti adatbázisokat, online szótárakat és néprajzi beszámolókat is.



5. ábra: A hasznos oldalak jegyzéke

Hivatkozások

- Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán (1980): *A magyar nyelv története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benkő Loránd (szerk.) (1967–1976): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–III*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Farkas Vilmos (1971): *Helyesírásunk hangjelölés-rendszerének története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FINYEMU = Fialat Nyelvészek Munkaközössége (1977): *Munkafüzetek a gimnáziumok számára: Ember és nyelv*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest – Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs.
- Korompay Klára (2003): *Helyesírás-történet. Az ómagyar kor és A középmagyar kor*. In: Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 281–300 és 579–595.
- Knieszsa István (1952): *Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészöly Gedeon (1956): *Ómagyar szövegek nyelvtörténeti magyarázatokkal*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár V. József – Simon Györgyi (1980): *Magyar nyelvemlékek*. Franklin Nyomda, Budapest.

Nyelvtörténeti ismeretek a gyakorlatban

Oszkó Beatrix

MTA Nyelvtudományi Intézet
oszko.beatrix@nytud.mta.hu

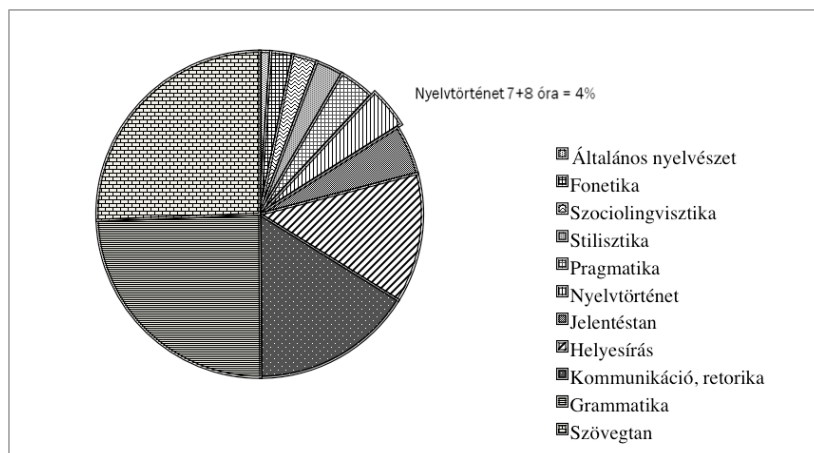
Raátz Judit

MTA Nyelvtudományi Intézet
Eötvös Loránd
Tudományegyetem
Mai Magyar Nyelvi Tanszék
raatz.judit@nytud.mta.hu

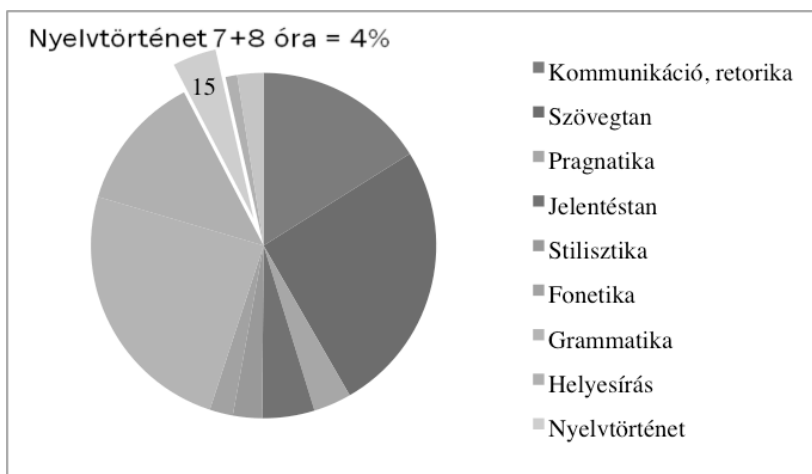
1. A nyelvtörténet helye az alapdokumentumokban

A nyelvtörténet tanítása általában kis óraszámban (vö. 1. ábra), de mindig része az anyanyelvi nevelésnek. A legújabb, 2012-es Nemzeti alaptantervi dokumentumot tanulmányozva már az anyanyelvi nevelés általános alapelveit és céljait megfogalmazó bevezetőben olvashatjuk: „Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata a nyelv mint változó rendszer megismerése...” (NAT 2012: 10660). Tehát a nyelvtörténet tanításának egyik fontos feladata, hogy a nyelv állandó változását, annak főbb területeit megismerjék a diákok.

A Nemzeti alaptantervben a magyar nyelv és irodalom fejlesztési feladatai között az „Anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek” oktatási szakaszok szerinti követelményének leírásában a nyelvtörténet mint szemlélet mind a 12 évfolyamon végigvonul. A konkrét nyelvtörténeti ismeretek tanítása a 7–8. évfolyamon, illetve a 9–12. évfolyamon történik. Hogy pontosan mi is az az elvárt tananyag, amelyet a diákoknak meg kell ismerniük, azt kifejtve a kerettanterv tartalmazza.



1. ábra: A magyar nyelvi témakörök aránya a tantervben



2. A nyelvtörténeti tananyag tartalma a kerettantervben

A 2012-es kerettanterv magyar nyelvi tananyagában a nyelvtörténet tanítása a 7–8. és a 11–12. évfolyamon található. A 7–8. évfolyamon *A nyelv állandósága és változása* című témakör 7 tanórán javasolja bemutatni a szókincs változása mellett a magyar nyelv eredetét (a finnugor rokonságot), valamint nyelvünk helyét a világ nyelvei között. Az elsajátítandó kulcsfogalmak között követelményként szerepel a *nyelvváltozat*, a *nyelvcsalád* és az *uráli nyelvcsalád* fogalma.

A 11–12. évfolyam számára 8 órában javasolja a kerettanterv a nyelvtörténeti ismeretek tanítását. Itt a főbb témakörök: a nyelvtípusok és nyelvcsaládok, a magyar nyelv jellemzői; a magyar nyelv eredete, finnugor rokonságának bizonyítékai, története, kutatói; a nyelvtörténeti kutatások forrásai: kéziratos és nyomtatott nyelvemlékek; a magyar nyelv történetének főbb korszakai, a legfontosabb nyelvemlékeink, valamint nyelvtörténeti-nyelvtudományi kézikönyvek megismerése, használata. A tananyag részét képezi még a szókincs jelentésváltozásának, a nyelvújítás történetének, hatásának megismerése is.

Az elsajátítandó kulcsfogalmak között követelményként szerepel a *nyelvtípus*, *nyelvcsalád*; *uráli nyelvcsalád*, *finnugor rokonság*; *ősmagyar*, *ómagyar*, *középmagyar kor*, *újmagyar kor*, *újabb magyar kor*; *nyelvemlék* (*szórványemlék*, *vendégszöveg*, *kódex*, *ősnymtatvány*); *ősi szó*, *belső keletkezésű szó*, *jövevény- és idegen szó*; *nyelvújítás*, *ortológus*, *neológus*; *szinkrón* és *diakrón nyelvszemlélet* fogalma (Kerettanterv 2012).

A konkrét magyar nyelvi tananyag mellett természetesen számos lehetőség akad; más tantárgyi témakör is alkalmas lehet a diákok nyelvtörténeti ismereteinek bővítésére, szemléletük formálására. Fontos, hogy a közoktatásban tanító kollégák szakjuktól függetlenül vallják és kövessék a kerettantervben a nyelvtörténet témakörénél megfogalmazott nevelési-fejlesztési célt, melynek feladata: *„A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése: a magyar nyelv eredetéről kialakított elméletek ismeretében elhatárolódás a tudománytalan nyelvrokonítástól, de nyitottság az újabb tudományos kutatások irányában”* (Kerettanterv 2012).

3. Gyakorlatok, ötletek a nyelvtörténet tanításához

Az alábbiakban olyan ötleteket, lehetőségeket kívánunk bemutatni, amelyek segítik a nyelvtörténet oktatását. Az ajánlott feladatok a számítógép, a világháló és a modern technika lehetőségeire épülnek, igyekeznek az IKT-kompetenciákat is fejleszteni, és bármelyik tankönyvhöz jól használhatók.

3.1. Nyelvemlékek

A nyelvemlékekkel való ismerkedés a tanítás során igazán akkor lehet élvezetes, ha az eredeti forrásokat legalább fotón be tudjuk mutatni. Erre a jelenlegi, kicsi tankönyvi képek nem megfelelők. A tantervi követelményben szereplő források igen sokrétű, teljes bemutatását megtehetjük az Országos Széchenyi Könyvtár honlapján található nyelvemlékek oldalán: <http://nyelvemlekek.oszk.hu/tud/nyelvemlekek>. Ez a felület pontos leírást ad minden forrásról úgy, hogy közben annak eredeti fotóját is bemutatja. Ha rendelkezünk interaktív táblával, akkor egy-egy nyelvemlék fotója jól ki is nagyítható, a vizsgált jelenségek megfigyelhetők, sőt be is jelölhetők a virtuális fotókon.

3.2. Madártávlatból

A Reguly Társaság honapja ad otthont annak az online anyagnak (Csepregi és mtsai 2012) amelynek első megvalósulása egy CD-ROM volt, ez a Finnugor Népek VI. Világkongresszusának 2012-ben Siófokon rendezett találkozásiára készült: <http://www.regulytarsasag.hu/madartavlatbol/>.¹ Az interaktív, a

¹ Az oldal részletes bemutatását az *Anyanyelv-pedagógia* online folyóiratban olvashatjuk (Csepregi 2013).

tanítás során szemléltetőanyagként jól használható honlap anyaga ingyenesen érhető el. A következőkben a honlap bemutatása mellett néhány ötletet is adunk arra, hogyan használhatjuk fel az oktatásban az egyes oldalakon megjelenő tartalmakat.

A cím nemcsak a finnugor mitológiában is jelentős (vízi)madarakra utal, hanem előrevetíti azt is, hogy nem apró részletekig terjedő információk következnek majd, hanem távolabbról, „madártávlatból” szemlélődhetünk, így alkothatunk képet a tárgyalt témákról. Ezek a következők: „Nyelvcsaládunk”, „Rokon szavaink” és „Interjúk, videók”. Ez utóbbi rész mellett, hogy ízelítőt ad abból, hol foglalkoznak ma Magyarországon finnugor nyelvekkel, megszólaltat néhányat azok közül, akik hazánkban élnek, itt dolgoznak vagy dolgoztak, s anyanyelvük valamelyik finnugor nyelv. Bár érdekes lehet udmurt, mari vagy vepsze beszédet hallani, a tanítás során felhasználható anyagot inkább a másik két részben lelhetünk.

3.2.1. Nyelvcsaládunk

„A nyelvcsalád kialakulása” fülre kattintva juthatunk azokra az oldalakra, amelyek az uráli nyelvek közötti rokoni viszonyokat régebbi és újabb keletű családfa-ábrázolások segítségével szemléltetik. Csoportosan vagy önállóan elvégezhető feladatnak ajánlhatjuk, hogy vessék össze a diákok az egyes családfákat, megkeresve rajtuk az egyezéseket és különbségeket. Internetes gyűjtés tárgya lehet annak kiderítése, hogy kik az egyes ábrák szerzői, milyen szerepet játszottak az összehasonlító nyelvtudományban.

Az „Uráli népek földrajza” fül két részletben, Európa és Oroszország térképe segítségével mutatja be, hogy hol élnek ma ezekben a térségekben finnugor és uráli nyelvet beszélők. Az európai rész statikus, az egyes népekre vonatkozó összes adatot egy térképlapra sűrítve látjuk. A magyarról például nemcsak azt tudhatjuk meg, hogy a 2012-es népszámlálási adatok szerint hányan éltek az anyaországban, hanem a Kárpát-medencében és a Földön magyarul beszélők száma is fel van tüntetve. Az oroszországi rész térképén négy régiót különítettek el a szerkesztők, ezek közül az egyikre kattintva nagyított térkép tárul elénk (ugyanakkor a jobb oldalon látható a teljes térkép kicsinyített változata, sötéttel jelölve az éppen szemléltetett területet). A térképvázlaton fel van tüntetve a nagyobb és kisebb közigazgatási egységek neve, valamint az, hogy melyik uráli nép

lakja, hányan vallották magukat ehhez a néphez tartozónak,² ebből hányan beszélik a nyelvet az adott területen és hányan Oroszország-szerte. A térképeket nézve kínálják magukat a következő feladatok: a) keressék meg a diákok, hogy melyik nyelvet beszélik a legtöbben/legkevesebben; b) hol a legnagyobb a különbség a népet alkotó emberek és a nyelvet beszélők száma között; c) gyűjtsék össze a tanulók, hogy melyik nyelvet hányan beszélik, az eredményeket ábrázolják grafikonon.

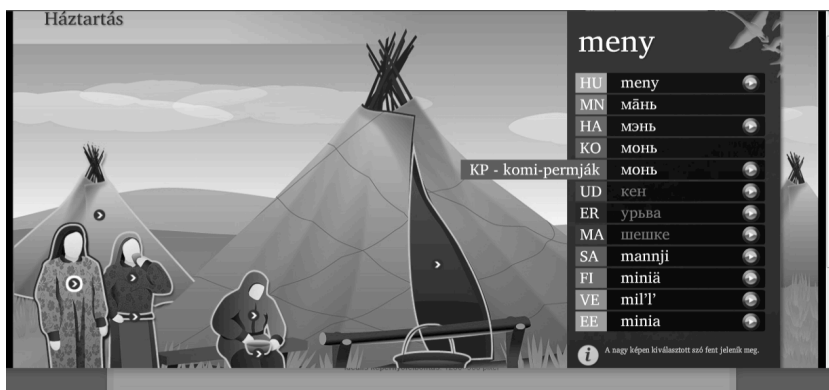
3.2.2. *Rokon szavaink*

A legnagyobb érdeklődésre valószínűleg ez a rész tarthat számot. A négy színes kép az alapszókinccs egy részét mutatja be a következő témakörök szerint: Természet, Testrészek, Háztartás, Számok.

Az egyes képeken kis nyíl jelzi, hogy éppen melyik szó rokon nyelvi megfelelői olvashatóak a jobb oldalon, ahol a nyelvek nevei a sor elején kétbetűs rövidítéssel vannak feltüntetve (ezekre állva az egérrel láthatóvá válik a rövidítés feloldása is). A legtöbb sor végén szintén nyíl látható, ez azt jelzi, hogy a szóról hangfelvétel is készült. Ide kattintva meghallgathatjuk a hangos illusztrációt: a rokon nyelvi szót egy anyanyelvi beszélőtől. Sajnos a hangzó lista még nem teljes, de írott formában tizenkét finnugor nyelvből szerepelnek adatok. Lehetőség van arra is, hogy egy témakör összes szavát megtekintsük egy választott nyelven. A listákon színkód jelöli a közös eredetű és a jövevényelemeket.

Az oldal sok lehetőséget ad játékra, az összehasonlító nyelvészet módszereinek illusztrálására. Megfigyeltethetjük például azt, hogy két szó rokonsága nem hasonlóságukon alapul, példákat gyűjtethetünk a szabályos hangmegfelelésekre, stb.

² A 2010-es népszámlálási adatok szerint, vö: <http://www.perepis-2010.ru/>



2. ábra: A „Háztartás” témakör megjelenítése a „Madártávlatból” című interaktív anyagban

3.3. Uralonet

Míg az előző oldalak a téma játékosabb megközelítésére adnak lehetőséget, a következő adatbázist a nyelvtörténet, összehasonlító nyelvészet iránt komolyabb érdeklődést mutató diákoknak és tanáraiknak ajánlhatjuk. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének honlapjáról érhető el az a keresőfelület (<http://www.uralonet.nytud.hu>), mely a szintén az intézetben készült uráli etimológiai szótár, az *Uralisches Etymologisches Wörterbuch* (Rédei 1986–1989) anyagát dolgozza fel és egészíti ki olyan módon, hogy egyes részei a középiskolai oktatásban is használhatóak lehessenek. A keresőfelület az oldal gondozóinak szándéka szerint hamarosan kiegészül majd egy, a feladatokat összegyűjtő tematikus oldallal. A sokszempontú, összetett keresés (fonológiai, morfológiai, lexikológiai kérdésekre egyaránt kaphatunk választ) mai formájában inkább a kutatók igényeit elégítheti ki, de vannak a felületnek már most is olyan részei, amelyeket bátran használhatunk egy középiskolai nyelvtan- (nyelvtörténeti) órához kapcsolódva. Ezek általában azok az egységek, amelyekkel az adatbázist feltöltő és gondozó munkacsoport tagjai egészítették ki az eredeti anyagot. Ilyen a kikövetkeztetett alapalakok jelentése, mely már magyarul és angolul is olvasható az eredeti német mellett, vagy az egyes rekonstrukciók fogalmkörökbe való sorolása. Az alapalakokat jelentésüknek megfelelő mezőkhöz rendeltük, s ez is lehet a tárgya egy lekérdezésnek. Ennek az információnak a segítségével nemcsak egy konkrét szóalakra kereshetünk rá, hanem listázható egy fogalomhoz tartozó valamennyi elem. Kikereshetjük például, hogy az uráli vagy finnugor – esetleg ugor – alapnyelvben milyen

szavak létezhetnek az időjárási jelenségek kifejezésre; vagy az „evés, ivás” témakörben. A tematikus egységekben való eligazodást egy legördülő menü segíti.

Külön oldalakon szerepelnek az azonos nyelvekhez tartozó lexémák, így egy helyen megtalálható például az adatbázisban szereplő összes magyar adat. Az oldalon különböző szín jelöli a nyelvjárási és régi alakokat (ez a kiegészítés csak a szavakhoz készült el).

A digitalizált változat forrása eredetileg német volt. A felület jelenleg magyar és angol nyelven is rendelkezésre áll, de az egy-egy etimológiához tartozó adatok többsége, valamint a magyarázatok egyelőre csak német nyelven olvashatók. A magyar tagot is tartalmazó etimológiák magyarázataink fordítása jelenleg is folyik, s hamarosan a nagyközönség számára is elérhető lesz.

Az oldalon való tájékozódást „Súgó” könnyíti meg, a projekt történetéről, a munkálatok résztvevőiről az „Információk”-ból tudhatunk meg részleteket.

Ennek a felületnek a használata komolyabb előkészületet jelent a tanár számára, nehezebb feladat elé állíthatja a diákokat, de az érdeklődők bizonyára szívesen használják ki az általa biztosított lehetőségeket.

3.4. Hot Potatoes

A Hot Potatoes az interneten ingyenesen elérhető feladatkészítő program, amelyet legálisan és ingyen, regisztráció nélkül letölthetünk a következő oldalon: <http://hotpot.uvic.ca/> (a „downloads” / „Hot potatoes 6.3 installer” útvonalat kövessük!). A programmal öt különböző játékos feladattípust szerkeszthetünk, így pl. kvíz sorokat, keresztrejtvényt, zárt tesztek, párosító feladatokat. Fontos, hogy amikor készen vagyunk a feladat szerkesztésével (és elmentettük a játék tervét), akkor az ikonok közül (felül, középen) a kis kék pókhálóra kell kattintani ahhoz, hogy a program konvertálja a feladatot a megjelenítési formátumba. A szoftver előnye, hogy értékeli az egyes felhasználók által elvégzett feladatokat, és azonnal statisztikát is készít a megoldásokról. Ez a tulajdonsága alkalmassá teszi arra, hogy bármikor tudjuk használni akár ellenőrzésre, összefoglalásra vagy csupán az eredmények rögzítésére. A 12. évfolyamos nyelvtörténeti témakör összefoglalására a *Magyartanítás* 2010/5. számának Ötlettár rovatában (Raátz 2010) találunk egy összefoglaló feladatsort.

3.5. Szófelhő

Egyre gyakrabban találkozunk egy adott szöveg szavaiból létrehozható szófelhővel. Ezek gyorsan elkészíthetők a <http://www.tagxedo.com/app.html> vagy <http://www.wordle.net> oldalakon. A programok a szövegek sajátos képi megjelenítését végzik el, a bennük előforduló szavak gyakorisága alapján. A többször megjelenő elem nagyobb teret kap a képen. Az így készült alkotásokat egy asszociációs játékhoz hasonlíthatjuk, mely nemcsak a szövegben szereplő szavak alapján magának a szövegnek a felismerésére irányulhat, hanem új közelítési módot is jelenthet a legfiatalabb generációhoz. Az ő életükben ugyanis a vizualitás sokkal jelentősebb szerephez jut, a kép stimulus várhatóan nagyobb érdeklődést vált ki a pusztán szövegesnél.

A létrehozott szófelhő alapja lehet egy-egy nyelvtörténeti feladatnak is. Az alábbiakban egy ilyen feladatot mutatunk be. A szófelhőkben egy-egy nyelvemlék szavait adtuk meg.



A feladat:

A) Nevezd meg, melyik nyelvemlékeket rejtettük el a szófelhőkben?

B) Add meg minél több nyelvemlékbeli szó mai jelentését!

Az ilyen típusú feladatok szerkesztésében segítségünkre lehet Nádori Gergely bejegyzése is a *Tanárblogban*: <http://tanarblog.hu/internet-a-tanoran/2587-szoevgfelhk-alakra-szabva>.

Források

- Csepregi Márta (2013): Nyelvrokonságról – betűvel, képpel, hanggal. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2. szám.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=453>
- Csepregi Márta – Oszkó Beatrix – Ruttkay-Miklián Eszter – Salánki Zsuzsa (2012): *Madártávlatból*. Finnugor Világkongresszus Magyar Nemzeti Szervezete.
<http://www.regulytarsasag.hu/madartavlatbol/>
- Kerettanterv (2012): 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet
<http://kerettanterv.ofi.hu/>
- Nádori Gergely: Szófelhők alakra szabva. *Tanárblog*.
<http://tanarblog.hu/internet-a-tanoran/2587-szoevghelk-alakra-szabva>
- NAT (2012): *Magyar Közlöny*, 66. szám, 10660.
- Raátz Judit (2010): Ötlettár. *Magyartanítás*, 51. évfolyam, 5. szám, 40.
- Rédei Károly (főszerk.) (1986–1989): *Uralisches Etymologisches Wörterbuch*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
<http://nyelvemlekek.oszk.hu/tud/nyelvemlekek>
<http://www.uralonet.nytud.hu>
<http://hotpot.uvic.ca/>
<http://www.tagxedo.com/app.html>
<http://www.wordle.net>

Az osztálytermi kommunikáció archetípusai és a „túlélési stratégiák”

Porkoláb Ádám

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
adam.porkolab@gmail.com

1. Néhány gondolat a tanárok „mérhetőségéről”

Közhelynek számít, hogy valamennyi szakma közül társadalmi szinten a legtöbb elvárás a tanárok munkáját terheli. Kevés olyan hivatás van, amelynek bírálatát mindenki gyakorolja. A pontosság kedvéért meg kell jegyeznem, hogy a tipizálhatóság bélyege nem csak a tanárokat égeti. Az egyik, nyelvtanárok számára készült módszertani kötet példának okáért a diákok következő csoportosítását hozza: „*az ideális tanuló*”, „*az érdektelen passzív*”, „*az alapos elemző*”, „*a »nagy dumás«*”, „*a szorongó*”, „*a »művészlélek«*”, „*a kritikus*” (Szilágyi – Szőke 2007: 36-40).

Szerencsére az elmúlt években hazánkban is kialakult a pedagógiai kommunikáció alaposabb, előítéletektől mentes vizsgálatának igénye (különös tekintettel *Herbszt Mária*, *Antalné Szabó Ágnes* és *Scheuring Flóra* munkáira). A publikált szakcikk példaként például *Grice* társalgási maximáinak tantermi teljesülését kísérik figyelemmel (Herbszt 2008). A másik, terjedőben levő kutatási terület az osztálytermi kommunikáció egy-egy elemét állítja középpontba. Ez lehet például a *tanári kérdés* (Antalné Szabó 2005) vagy az *-e* kérdő partikula megjelenése (Scheuring 2011). Az említett kutatások mellett természetesen számtalan más út is létezik az osztálytermi kommunikáció elemzésében, például a magyar tudományos életben egyre elfogadottabb *genderszemlélet*. A külföldön már elfogadott genderlingvisztika a diákok megnyilvánulásait elemezve arra a következtetésre jutott, hogy egy lánytanulónak kevesebb esélye van részt venni az osztálytermi beszélgetésben, mint egy fiúnak, ez a hátrány esetenként az értékelés folyamán is elkísérheti (Swann 2003: 311).

Kutatásom – szigorúan véve – egyik irányhoz sem kapcsolható. Én inkább vizsgálatom eszközének, indikátorának tekintem az osztálytermi kommunikációt, amelynek segítségével választ kaphatunk a tanári beszédmódok milyenségére. Fő állításom, hogy bizonyos pedagógusi magatartástípusok

meghatározzák az osztálytermi kommunikációt, továbbá állítom, hogy ezek jól elkülöníthető mintázatokat alkotnak, amelyeket én „az osztálytermi kommunikáció archetípusainak” neveztem el.

Ennek az elméletnek bizonyos elemei már régóta léteznek a szakirodalomban. Hasonló vizsgálatokat végzett *Annamarie Tausch* munkatársaival az 1960-as években. Ők négy típusba sorolták a tanárokat: *erősen autokratikus, autokratikus, szociálintegratív és laissez-faire*. Vizsgálataik azonban elsősorban pszichológiai vonatkozásúak voltak, nem nyelvészetiek: más típusú terminológia és különböző „viselkedéssdimenziók” segítségével kívántak meghatározni egy-egy tanártípust. Az „*erősen autokratikus*” pedagógust például 10 jegy alapján különböztették meg; ilyenek például a feszültség, a pesszimizmus, a tanulói viselkedés hamis megítélése. (Tausch és munkatársai kutatásairól lásd Zrinszky 1993: 53.)

Jelen munka – mivel több tanár és diák idiolektusának révén jött létre – szeretne akciókutatás lenni. Ezért a kutatás megpróbál szakítani a „szenvtelen nyelvész” sztereotípiával, és a megfigyelésből nyert adatokat a hatékonyabb osztálytermi kommunikáció érdekében kívánja felhasználni.

2. Az osztálytermi kommunikáció általános szempontjai

A tanórai megnyilatkozások elemzéséhez mindenképpen szükséges néhány alapvetést tenni, amelyek mentén továbbhaladhatunk. Maga a kérdés elemzése azért izgalmas, mert az iskola az a színhely, ahol „*a családok és közösségek kulturális identitásának alapjai formálódnak, ahol a társadalmi mobilitáshoz és sikerhez szükséges ismeretek megszerezhetők*” (Szabó-Gilinger 2009: 520). Az előbb idézett gondolatra rezonál *Szitó Imre* álláspontja is. Az iskolapszichológus megerősíti, hogy „*az iskolai kommunikációs folyamat minősége meghatározza, milyen kognitív színvonalat érnek el a diákok a tanulás során, és milyen interperszonális kapcsolat alakul ki a tanárok és a diákok között*” (Szitó 2007: 7).

A beszélt nyelv elsődlegessége tehát nem vitatható a pedagógiai munkában, szerepét még nem tudták átvenni a szemléltetőeszközök (Antalné Szabó 2005: 173). Azt azonban fontos megemlíteni, hogy az osztálytermi kommunikáció nem felel meg a mindennapi társalgás szabályrendszerének, hanem sajátos jellemzőkkel bír: „*intézményesült, formális, rituális elemeket is tartalmazó, aszimmetrikus, célja szerint tudásátadó,*

az iskolai és a társadalmi szocializációt is szolgáló” folyamat (Herbszt 2008).

A tipikus osztálytermi párbeszéd a tanári kérdésen alapszik (Nagy 1976). Nagy Ferenc szerint a didaktikai célú kérdezés jellegénél fogva különbözik a hagyományos kérdéstől: itt „leggyakrabban az kérdez, aki többet tud a kérdezettnél” (Nagy 1976: 58). A tanári kérdés etnometodológiai vonatkozásait tekintve hármasságokból épül fel, az „összetevők” azonban rendre változnak a szakirodalomban. Én a Nassaji és Wells nevéhez köthető, ún. „háromszatú párbeszéd” szekvenciát látom elfogadhatónak, amely *kérés–adás–elfogadás* szerkezetű (Nassaji – Wells 2000). Maga a szekvencia már finomabb megkülönböztetésekre is alkalmazható: azt feltételezi, hogy a tanári beszéd redundánsabb formában tartalmazza a diákok által megválaszolható kérdéseket. Ez a szekvencia lehetővé teszi annak az esetben a vizsgálatát is, ha a tanuló nem ad rögvést választ, hanem esetleg visszakérdezéssel „felel” a tanárnak. Ezek az egymás melletti fordulók sajátos egységekbe, ún. „szomszédsági párokba” sorolhatóak (Herbszt 2010b: 37). Így vizsgálhatóvá válnak a diákok által működtetett „*túlélési stratégiák*” is (Martin 1980, idézi Szitó 2007: 42), amelyek segítségével valóban több szempontú analízist végezhetünk.¹

A nyelvészeti eszközökkel vizsgálható osztálytermi interakció – bármennyire alapvetőnek tűnik, mégis fontos hangsúlyozni – *a tanár és a diákok közös interakciójaként*, mondhatjuk úgy is: „munkájaként” *keletkezik*.² Szitó Imre ugyanis az osztálytermi kommunikációt három szintre bontja: egyéni belüli *intrapersonális* kommunikációra, két személy között zajló *interperszonális* kommunikációra és *csoportkommunikációra* (Szitó 2007: 13–14). Az általam megfigyelt osztálytermi kommunikáció nagyrészt interperszonális jellegű volt, csoportkommunikáció főleg a „laissez-faire” típusú tanár óráján fordult elő.³

¹ Ezek a stratégiák az elbátortalanító tanári magatartásformák miatt, főleg a túlzott elvárások hatására keletkeznek.

² Bár a tantermi megszólalások több egysége (Scheuring Flóra szerint 78%-a) a tanárhoz kapcsolódik, és terjedelemben is hosszabb (Scheuring 2011).

³ Tervezett formában a tanórák csoportmunkára épülő feladatai közben is megjelenhet.

Az osztálytermi kommunikáció archetípusainak vizsgálatát tehát a már említett hármas egységből kell eredeztetnünk. Kutatásaim során úgy találtam, hogy a különböző tanári kommunikációs archetípusok különbözőképpen működtetik ezt a hármas szekvenciát. A leginkább eltérő egység az *értékelés (feedback)* volt.⁴ A három osztálytermi kommunikációs archetípus ezt eltérően – a diákok tudását különböző mértékben elismerő módon – használja.

A másik dimenzió, amely mentén vizsgálhatóak az osztálytermi kommunikáció archetípusai: *az osztály és a tanár közösen kialakított rítusai*. Érdekes, továbbgondolandó a Griffin és Mehan állítása, mely szerint „*az órának nevezett társas eseményt kialakított konvenciók alkotják*” (Griffin – Mehan 1981: 541). Ezek a „forgatókönyvek” szintén vizsgálhatóak aszerint, hogy a tanár milyen erősen készíti a diákokat a betartásukra. Természetesen a tanulók kezdetben ezeket a verbális és nem verbális nyelvi megállapodásokat, „rejtett tantervi” elemeket még nem ismerhetik, mindez az iskolai szocializációs folyamat során ivódik beléjük.

3. A három osztálytermi kommunikációs archetípus

A három osztálytermi kommunikációs archetípus jellemzőit elszórtan, több középiskolában és több osztályban is megfigyeltem 2009 és 2012 között. Saját kutatásaim arra mutatnak, hogy ezek az osztálytermi beszédmodellek tantárgy- és intézményfüggetlenek.⁵ Nem állítom, hogy a modellek valamennyi pedagógus beszédmódját pontosan meghatározzák, de mindenképpen kiindulási pontként kell rájuk tekinteni. Azt is szem előtt kell tartanunk, hogy – ahogyan a „jó tanár” sokféle lehet – nincs olyan pedagógus, akinek a beszédmódja maradéktalanul és „vegytiszta” megfelelné az itt leírtaknak.⁶

A megfigyeléseim eredményeképpen három különböző pedagógusi kommunikációs modellt tudtam elkülöníteni. A fogalomhasználatomban megmaradtam az *Annamarie Tausch* és munkatársai által használt három név mellett. Az *erősen*

⁴ Sinclair és Coulthard (1975) a szekvencia harmadik elemét „feedback”-nek nevezte el. A visszajelző kategóriát három részre bontotta: elfogadás vagy elvetés, értékelés, megjegyzés.

⁵ A jelen dolgozat empirikus anyagát 2012. október 18-án zártam le.

⁶ Ha a tanárok egyéni beszédmódját vizsgáljuk, inkább arányokról kellene beszélnünk.

autokratikus kategóriát – mivel nem találtam adekvát, a nyelvészetben biztonsággal felhasználható mérőeszközt az „autokratizmus” mérésére – funkció nélkülinek láttam, így használatát mellőztem. Így a továbbiakban az *autokratikus*, *a demokratikus*, és a „*laissez-faire*” modellekre fogok hivatkozni.

Megjegyzendő, hogy a három beszédmodell neve elsősorban a könnyebb megkülönböztetést és nem a morális ítélezést szolgálja. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a demokratikusnak kinevezett osztálytermi archetípus sokkal inkább *a posteriori* kategória, amelynek a megvalósulására nem lehet tökéletesen tudományos kritériumokat hozni.

3.1. Az autokratikus osztálytermi kommunikáció

Az autokratikus jellegű osztálytermi kommunikáció során a kommunikáció szintjei közül (ismerteti Szitó 2007: 13) a legerőteljesebben az interperszonális jellemző domborodik ki, ezen belül is legnagyobb részben a „*tanár a diáknak*” irányba halad a kommunikációs folyamat.

A megfigyelt esetek kétharmadában egyértelműen kimutatható a tanár verbális dominanciája. A tanári beszéd elsőbbsége abban is megnyilvánul, hogy ebben a beszédmodellben a pedagógus a diákok kérdéseire csak abban az esetben válaszol, ha azt összeegyeztethetőnek találja az általa aprólékosan kidolgozott pedagógiai folyamattal. A tanóra rítusrendszere markánsan kivehető, a megfigyelő által is jól követhető. A már kialakított „forgatókönyv” (Herbszt 2010a: 15–19) erőteljesen meghatározza az óra menetét, attól való eltérés minimális mértékben sem lehetséges, az normaszegésnek minősül. Az interperszonális kommunikáció második fajtája, „*diák a diáknak*” (Szitó 2007: 14) csak minimális arányban fordul elő. A tanulók egymás közötti beszélgetése villanásszerű, jellemzően a tanórai folyamatról kérdezik egymást, s a diskurzusok mindössze pár másodpercig tartanak. Erre főleg a tanár „verbális üresjárataiban” nyílik lehetőségük (például a táblára írás közben, vagy amíg a komputerén keres valamit). Együttbeszélésre – kisszámú kivételtől eltekintve – főleg a pedagógus által generált szituációkban kerülhet sor (például matematikai eredmények ismertetése közben, osztályviták esetében). A diákok „túlélési stratégiáira” ebben az esetben különösen igaz, hogy „*főként a goffmani »belebonnyolódás*

színlelése» kategóriát merítik ki” (Martin 1980, idézi Szitó 2007: 42).

A kommunikációs modellt használó oktatókra jellemzőnek találtam, hogy a „háromosztatú párbeszéd” visszajelző/értékelő részét tudatosan, legfőbb eszközként, több cél elérése érdekében működtették. Egyrészt például ennek segítségével ellenőrzik a diákok munkáját, továbbá hangsúlyos szerepet tölt be a kívánt viselkedési formák, rítusok betartatásában is.

<p>Osztály feletti kontroll fenntartása:</p> <p><i>T: Mennyi az eredmény, Barnabás?</i></p> <p><i>D: (más szólal meg)</i></p> <p><i>T: Mondom Barnabás!</i></p>	<p>Ellenőrző funkció:</p> <p><i>T: Nézzük, kinek lett jó!</i></p> <p><i>D: (az osztály nagy része csendesen jelentkezik)</i></p> <p><i>T: Remélem is!</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1. táblázat: Példák az értékelés használatára az autokratikus osztálytermi kommunikáció esetén

3.2. A „laissez-faire” osztálytermi kommunikáció

A „laissez-faire” (más néven anarchikus) jellegű osztálytermi kommunikáció során szintén az interperszonális jellemző a hangsúlyos, annyi különbséggel, hogy itt nem a „tanár a diáknak”, hanem a „diák a diáknak” irány a jellegzetesebb. Az osztályban folyó kommunikáció nagyobb része ebben az esetben a diákok között zajlik (akik főleg a padtársukkal vagy a mögöttük ülővel beszélgetnek). Általánosnak tekinthető, hogy emiatt a tanulók jelentős része nem a tanárra figyel. Az együttbeszélés a „laissez-faire” osztálytermi kommunikáció folyamán széles körűnek látszik, időtartama nem korlátozódik az ismeretek átadására, hanem zavartalanul folyik az óra végéig.

Az ilyen tanóra kommunikációs értelemben kétfajta beszédmód (tanári és diák) rivalizálásaként fogható fel, amelynek eredménye valamiféle állandó kommunikációs „fészék”. Ennek a verbális káosz az a sajátossága, hogy a részt vevő felek kölcsönösen megpróbálják figyelmen kívül hagyni a másik fél által mondottakat. A tanár ebben az osztálytermi kommunikációban olyan alárendelt szerepben van, amely nem ítéhető pedagógiailag kedvezőnek.

Közösen kialakított rítusrendszerről ilyen esetben nem beszélhetünk. A megfigyelt tanórák során a pedagógus sokszor nyílt ellenállásba ütközött az órai munka alakításában.

Véleményem szerint a rítusrendszer kialakulását tovább nehezíti a terem elrendezése és a nem kötött ülésrend is. Emiatt barátok és jó ismerősök kerülnek egymás mellé, ami szintén támogatja a diák-diák kommunikációt, de nehezíti az órai munkát, a tanulás és tanítás folyamatát.

A diákok „túlélési stratégiáinak” célja e modell esetében pont az ellentéte a már elmondottaknak: itt a cél az osztálymunka destrukciója. Emiatt a pedagógus az ilyen típusú osztálytermi kommunikáció során sokkal kisebb arányban tudja a „háromosztatú párbeszéd” értékelő funkcióját használni: szavai nem bírnak olyan abszolút értékkel, mint a már ismertetett modell esetében. A tanári ellenőrzésre a diákok nyílt ellentmondással vagy negligálással válaszolnak, amire sokszor nem születik megfelelő tanári reakció.

<p>Osztály feletti kontroll fenntartása:</p> <p><i>T: Nem kell megenni a számológépet! Balázsék is rám figyelnek!</i></p> <p><i>D: Nem!</i></p> <p><i>T: (hallgat)</i></p>	<p>Ellenőrző funkció:</p> <p><i>T: Nézzük meg a feladatot. András, írd fel a megoldást!</i></p> <p><i>D: Ne írjuk!</i></p> <p><i>T: Bálint, légy szíves, írd fel!</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. táblázat: Példák az értékelés használatára a „laissez-faire” osztálytermi kommunikáció esetén

3.3. A demokratikus osztálytermi kommunikáció

A három osztálytermi kommunikációs modell közül talán a demokratikus modell meghatározása a legnehezebb, mivel ez elsősorban elvi kategória: konkrét megvalósulása, tehát *az optimális tanár-diák kommunikáció* sokkal inkább a tanári idiolektus függvénye, mint általános kategória, emellett nagyban függ az adott tanulócsoport nyelvi sajátosságaitól is. Ilyen értelemben előfordulhat, hogy a demokratikus osztálytermi kommunikáció bizonyos osztályok számára *nem válik automatikusan ideálissá*.

A demokratikus osztálytermi beszédmodellre általában jellemző, hogy változatosabb kérdésformákat használ, épít a tanulók tudására, az ismeretek reprodukciója mellett a Bloom-taxonómia magasabb rendű műveleteit is célul tűzi ki (Herbszt 2010a: 42). A beszédmodell a kommunikáció több

szintjét használja, és az így létrejövő párbeszéd a szabályosabb, „köznapibb” társalgás bizonyos funkcióit mutatja. Az ilyen osztálytermi kommunikációra kevésbé jellemző az aszimmetria. Az osztálytermi verbalitás a megszólalás arányait tekintve ebben a modellben optimálisabb, kiegyensúlyozottabb: a beszélők aktivitásában nagyobb aránytalanság nem jelentkezik, de a tanári megszólalások mennyisége még ebben az esetben is meghaladja a diákokét.

A demokratikus modellben a tanári kommunikáció általában a kidolgozottabb kódú nyelvhasználatot preferálja, ám nyomokban felfedezhetőek benne az autokratikus stílusú beszédmód jellegzetességei is: a tömör, felszólító mondatok és az indokolatlan kijelentések. Legtöbbször azonban a pedagógus a nyelvi normákhoz igazodik: kér és udvarias modorban beszél az osztállyal. Osztálytermi dominanciáját nem gátolják, hanem alátámasztják a felhasznált szemléltetőeszközök, a diákok figyelmét többé-kevésbé állandóan birtokolja.

Mindent egybevetve a pedagógus a munkája során az interperszonális megszólalások több módját is használja, beszédmódja közelít a diákokéhoz. Emellett a „*tanár a diákokhoz*” módszer mellett a kiselőadás vagy az osztályvita módszerével biztosíthatja (a forgatókönyvben „legalizálhatja”) a „*diák a diákhöz*” beszédmódot is. Szerencsére az ilyen típusú pedagógiai munka egyre gyakrabban és erőteljesebben épít a csoportkommunikációra a kooperatív tanulási technikák révén. A tantermi normarendszer az ilyen esetekben nagyrészt dinamikus, és jól kivehető még a kilencedik évfolyamos osztályok esetében is. Mindez persze nem jelenti azt, hogy a rítusrendszer azonnal gyökeret is verne a tanulóknak.

Ebben a kommunikációs modellben a „háromosztatú párbeszéd” értékelés része – ellentétben a „laissez-faire” modellel – funkcióval bír, de a tanár kezében nem ez az egyedüli eszköz az osztálymunka irányítására. Ebben a kommunikációs modellben a végső cél a diákok *motiválása*, nem pusztán az értékelése. Az osztálytermi kommunikáció ideális esetében domináns „túlélési stratégiákról” nem beszélhetünk.

Mindezeket figyelembe véve úgy gondolom, hogy ez a fajta tanári kommunikációs attitűd megfelel a modern pedagógia elveinek, és használata bizonyos körülmények teljesülése esetében jobb hatásfokú munkára sarkallhatja a tanulókat.

Érdeemes lenne ezt a feltevést a gyakorlatban is tovább vizsgálni a különböző osztályjelleggel bíró csoportok esetében is (például művészeti vagy humán beállítottságú osztályokban).

<p>Osztály feletti kontroll fenntartása:</p> <p><i>T: Barna, légy szíves rajzold fel a társadalmi piramist!</i></p> <p><i>D: (hangos osztályzaj)</i></p> <p><i>T: Nem kell bekiabálni, mert Barna is tudja.</i></p>	<p>Ellenőrző funkció:</p> <p><i>T: Mit jelent a despotizmus?</i></p> <p><i>D: Hát, egyszer leírtuk.</i></p> <p><i>T: A Mátyás jelentkezett, nem te!</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. táblázat: Példák az értékelés használatára a demokratikus osztálytermi kommunikáció esetén

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. In: *Magyar Nyelvőr*, 129. évfolyam 1. szám, 173–185.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1292/129204.pdf> (Elérés: 2013. április 21.)
- Griffin, Peg – Mehan, Hugh (1981): Értelem és rítus a tantermi beszélgetésben. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.) (1997): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris, Budapest, 541–563.
- Herbszt Mária (2008): Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi kommunikációban. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. szám.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88>
 (Elérés: 2013. április 21.)
- (2010a): *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- (2010b): A tanári kérdés a tantermi kommunikáció folyamatában. In: Gecső Tamás – Kiss Zoltán – Tóth Szergej (szerk.): *TI és MI – Alkalmazott nyelvészet és interdiszciplinaritás*. Tinta, Budapest, 34–44.
- Nagy Ferenc (1976): *A tanárok kérdéskultúrája – oktatáslélektani kísérlet*. Akadémiai, Budapest.
- Nassaji, Hossein – Wells, Gordon (2000): What’s the use of the ‘triadic dialogue’? An investigation of teacher-student interaction. In: *Applied Linguistics*, 21/3: 376–406.

- Scheuring Flóra (2011): Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 4. szám.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=345>
(Elérés: 2013. április 21.)
- Sinclair, John McHardy – Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press London.
- Swann, Joan (2003): Iskolai nyelv – nyelv és gender oktatási környezetben. In: Juhász Valéria – Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat* I. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged, 310–327.
- Szabó-Gilinger Eszter (2009): Az osztálytermen belüli nyelvhasználat: tanári attitűdök a tanórán. In: Borbély Anna és társai (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Tinta, Budapest, 519–525.
- Szilágyi Anikó – Szőke Andrea (2007): *1 tanár, 1 diák, 1 könyv azoknak, akik üzleti nyelvet tanítanak magánúton*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szító Imre, Dr. (2007): *Kommunikáció az iskolában*. Argumentum, Budapest.
- Zrinszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A diskurzusjelölők a tanári magyarázatokban¹

Schirm Anita

Szegedi Tudományegyetem
Magyar Nyelvészeti Tanszék
schirmanita@gmail.com

1. Bevezetés

A diskurzusjelölőkkel kapcsolatos elméleti kutatások a diskurzuselemzés kurrens témái közé tartoznak mind a hazai, mind a nemzetközi nyelvészeti szakirodalomban, azonban az elméleti eredmények gyakorlati hasznosíthatóságával eddig még igen kevésbé foglalkoztak (Yang 2011). Pedig ez a funkcionális szóosztály a hétköznapi, a félintézményes és az intézményes kommunikációban egyaránt fontos szerepet tölt be. Ennek ellenére az oralitásban gyakran használatos diskurzusjelölőket (pl. a *hát*, a *szóval*, az *ugye* és a *persze* elemeket) az alap- és középfokú oktatás során még mindig gyakran beszéd-tölteléknek, azaz kerüendő és pongyola, funkciótlan nyelvi elemeknek tartják részben a nyelvművelő hagyomány továbbélése miatt, részben pedig az oktatási gyakorlat hiányosságainak köszönhetően (Schirm 2011: 80–89). Tanulmányomban a pedagógiai kommunikáció szövegtípusai közül a tanári magyarázatokat mutatom be a textuális és interperszonális funkciókat egyaránt kifejező diskurzusjelölőkre koncentrálna, egyfelől azt kutatva, hogyan járulnak ezek hozzá a tananyag érthetőségének, tanulhatóságának és a mondanivaló koherenciájának a megalkotásához, másfelől pedig azt vizsgálva, hogy milyen beszélői attitűdöket képesek a diskurzusjelölők kifejezni. Az osztálytermi kommunikáció általános jellemzése után a tanári magyarázatok sajátosságaira és a diskurzusjelölők pedagógiai kommunikációban betöltött szerepköreire térek ki röviden (2. rész), majd a vizsgálati módszer, a korpusz és a hipotézisek bemutatása következik (3. rész). Végül pedig a korpuszból származó példák segítségével az elemzés legfőbb eredményeit (4. rész) ismertetem.

¹A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

2. A tanári magyarázatok sajátosságai

A diskurzusjelölők tanári magyarázatokban betöltött szerepének a bemutatásához először magát a kommunikációs szituációt, azaz az osztálytermi kommunikáció jellemzőit kell megvizsgálni. Az osztálytermi kommunikáció a tanár és a diákok között folyó, pedagógiai céloknak alávetett, dinamikus, interaktív kommunikáció, amely intézményes keretek között, kötött időtartammal zajlik, formális stílusú és aszimmetrikus (Albertné 2004, Herbszt 2010). A beszédjogot a klasszikus frontális tanítás során a tanár osztja az órákon, ő irányít és neki van joga a témaváltásra is. A tanári beszédre a nagyfokú redundancia jellemző, s a beszédaktusok közül a tanórán a tanár részéről a kérdés, a magyarázat, az utasítás, a fegyelmezés és a tájékoztatás dominál, míg a tanulók beszédcselekvései közül a válaszok a leggyakoribbak (Antalné 2005). A pedagógus az ismeretátadás mellett normát is közvetít, valamint a viselkedést is szabályozza, s emellett gyakran még nyelvi ideológiákat is terjeszt.

A tanári magyarázatok a tanár és az egész osztály között a tanár részéről indított monologikus közlések, amelyek törvényszerűségek, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítik elő (Falus 2003: 261). A tanári magyarázat az előadásnál rövidebb időtartamú, ám a pedagógus itt is összefüggően beszél és érvel, míg a tanulók legtöbbször hallgatnak. Komplex megnyilatkozástípusról van szó, amely megjelenhet önállóan, de más tanítási módszer részeként is (Antalné 2011). Tipikusan tájékoztató funkciója van, és jellemző rá a redundancia. A hatékony magyarázat a didaktika tankönyvek szerint „logikus, világos, érdekes, tömör, egyszerű”, amellett „szenvedélyes, érzelmekkel kísért” (Falus 2003: 262), s az eredményességéhez nagymértékben hozzájárul a célok pontos megfogalmazása, a tanulók előzetes ismereteinek a számbavétele, a példák kiválasztása, az audiovizuális eszközök használata, a szabatos megfogalmazás és élénk előadásmód, a vázlat készítése, valamint a magyarázat logikus felépítése. Ez utóbbit az ok-okozati viszonyok kifejtésekor használt következtető és magyarázó kötőszavak megléte is nagymértékben erősíti. Kutatási eredmények igazolták, hogy pozitív kapcsolat van a magyarázó kötőszavak előfordulásának gyakorisága és a tanulói teljesítmény között (i. m. 264). Ezek a vizsgálati eredmények a diskurzusjelölők textuális szerepköre miatt már előre vetítik azok

kötelező megjelenését és relatív magas számát is, azonban az interperszonális funkciókkal általában nem számolnak a didaktikai leírások.

Az oktatás nyelvével kapcsolatban Zrinszky László (2002: 38–39) W. Loch nyomán négyféle funkcióról ír: az operatív, az instruktív, a kommunikatív és az emancipatív funkcióról. Értelmezésében az operatív funkciónak a kulturális objektumok reprodukálásában van szerepe, az instruktív funkció a „tanulást teszi lehetővé”, a kommunikatív funkció a tanár-diák kapcsolatot szolgálja, míg az emancipatív funkció a kritikus gondolkodói magatartáshoz járul hozzá. Egyik funkció sincs azonban bővebben kifejtve Zrinszkynél, konkrét nyelvi példákat sem találunk rájuk, azonban valószínűsíthető, hogy a szerző által instruktívnek és kommunikatívnek nevezett funkciók hozhatók kapcsolatba a diskurzusjelölők különböző szerepköreivel: a textuális, az attitűdjelölő és az interakciós funkcióval. Deborah Schiffrin *Discourse markers* (1987) című klasszikus munkájában ugyanis ezeket a funkciókat társítja a diskurzusjelölőkhöz (idézi Kertes 2011: 152). A textuális funkció a szövegegységek közti viszonyt adja meg, azaz például a kapcsolást, az újraformálást, az összegzést vagy az idézést. E funkció révén vesznek részt a diskurzusjelölők a szöveg koherenciájának a létrejöttében és fenntartásában. Az interakciós funkció a beszélő és a hallgató viszonyára utal: a beszédaktusok, a válaszok, a vélemények és értékelések, valamint a közös tudásra utaló elemek sorolhatók ide. Az ezzel a funkcióval bíró egységek tehát főként a figyelem irányítását szolgálják. Az attitűdjelölő funkció a beszélőnek a mondanivalóhoz vagy a kontextus egyéb eleméhez való viszonyulását fejezi ki, azaz értékítéletet jelöl. A diskurzusjelölők pedagógiai kommunikációban betöltött funkcióinak a működését Kertes Patrícia (2011) érvelő érettségi dolgozatokban vizsgálta, azonban ezek a szerepkörök szintén jelen vannak az órán zajló tanár-diák interakciókban, a tanári kérdésekben, instrukciókban és magyarázatokban is (vö. Schirm 2013).

Loretta Fung és Roland Carter (2007) angol nyelvű pedagógiai diskurzusokat elemezve a diskurzusjelölőknek négy fő alapfunkcióját különítették el: az interperszonális, a referenciális, a strukturális és a kognitív funkciót. Az interperszonális funkció a beszélők közti szociális távolság csökkentését szolgálja a közös tudás megosztása, illetve az egyetértő attitűd kifejezése

segítségével. A referenciális funkció a kutatók szerint a logikai (kapcsolatos, ellentétes, választó, következtető, magyarázó) viszonyok jelzését takarja, de ide sorolják a kitérést és az összehasonlítást is, míg a strukturális funkcióhoz a téma elkezdését, folytatását, lezárását, a témaváltást vagy épp a beszélőváltást jelölő elemek tartoznak. A kognitív funkcióval bíró egységek pedig gondolkodási műveleteket, továbbá hezitációt vagy újrafogalmazást fejeznek ki (Yang 2011: 105).

Láthatjuk, hogy a pedagógiai kommunikációval foglalkozó különféle elméleti írások funkciómegadásai nem azonosak; vannak ugyan köztük átfedések, ám eltérések is akadnak a diskurzusjelölők szerepköreit illetően. Azonban bárhogya is kategorizáljuk e funkciókat, az biztos, hogy a diskurzusjelölők fontos szerepet töltenek be a tanár és a diákok közötti információáramlás hatékonyságában. A továbbiakban ezt mutatom be.

3. A vizsgálati módszer, a korpusz és a hipotézisek

A diskurzusjelölők tanári magyarázatokban betöltött szerepeinek a feltérképezéséhez korpuszelemzést végeztem, amelyhez Antalné Szabó Ágnes *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisát* (ASZ MODA 2002–) használtam fel. A korpuszból 8 tanórát, összesen 377 percnyi szöveget vizsgáltam. A tanórákat úgy választottam ki, hogy különböző életkorú, nemű és különböző iskolatípusokból származó tanári beszédmodok legyenek a mintában, így idősebb és fiatalabb, valamint felső tagozaton és középiskolában tanító férfi, illetve női tanár által vezetett órák kerültek be az elemzendő anyagba. A minta tehát csekély mérete ellenére is reprezentálja az eltérő tanári beszédmodokat, így alkalmas a tendenciák feltérképezésére, azonban az eredmények nagyobb mintán még mindenképpen tesztelendők. A 8 tanóra mindegyike nyelvtanóra volt, így az is megfigyelhető, hogy a nyelvi szabályok tanítása és tanulása közben hogyan és mire használják a tanárok a diskurzusjelölőket, illetve az is tanulmányozható, hogy elhangzik-e ezeknek az elemeknek az alkalmazására vonatkozó utalás vagy tiltás.

Korábbi kutatásom (Schirm 2013) során a gyakoriság, a beszélői szerephez (tanár / diák) és a szövegtípushoz (tanári kérdés, magyarázat, instrukció, tanár-diák interakció) való kötöttség mentén vizsgálva a pedagógiai kommunikációban megjelenő diskurzusjelölőket bebizonyosodott, hogy ebben az

intézményes beszédhelyzetekben is hasonló arányban jelennek meg ezek az elemek, mint a spontán hétköznapi beszélgetésekben. A diskurzusjelölők textuális funkciója előrevetíti a tanári magyarázatokban való gyakori előfordulásukat, azonban a jelen vizsgálat előtt a kiinduló hipotézisem az volt, hogy a textuális szerepkör mellett a tanárok saját attitűdjük kifejezésére és a diákokkal való proaktivitás jelzésére, valamint önreflexióra is használják ezeket az elemeket.

4. Eredmények

A vizsgált anyagban a diskurzusjelölők használatára vonatkozó utasítással vagy nyelvi babonával nem találkoztam, ám rengeteg diskurzusjelölő volt a korpuszbeli tanári magyarázatokban, ahogy azt az alábbi (1–4) példák is mutatják:

- (1) *Na, most a kérdés, amivel most foglalkozunk, az az, hogy mi az összetett szó és mi nem az. Ugye? Hát ez az, amit olyan nagyon nehéz eldönteni.*
- (2) *Na, akkor most nézzük meg, hogy ennek a sikeres beszédnek milyen részei vannak, tehát menjünk egy kicsit tovább!*
- (3) *Na most itt nem azt írom, ha milliót lenne, ugye akkor 1000000-t, milliókat, bizony ám, de a -k is ott van, 1000000-kat.*
- (4) *Na de, ugye, tudjuk azt, hogy van olyan, hogy egybeírás, van olyan, hogy különírás – és a kötőjeles írás az melyiknek a változata?*

A korpuszban a *hát*, az *akkor* és az *ugye* fordult elő a legtöbbször, de domináns volt még a *na*, a *persze*, a *tényleg*, az *illetve*, a *vajon* és a *szóval* is. S az adatok azt mutatták, hogy nem funkciótlan töltelékelemként viselkednek ezek a szavak, hanem nagymértékben hozzájárulnak a tananyag érthetőségének, tanulhatóságának és a mondanivaló koherenciájának a megalkotásához. A pedagógiai kommunikáció oldaláról állandó igényként jelentkezik az ideális tankönyvszöveg és tanári magyarázat ismérveinek az összegyűjtése (Eöry 2008), s a jelenlegi vizsgálat igazolta, hogy a megfelelő diskurzusjelölő-használat igen fontos szerepet játszik a tananyag érthető és tanulható megformálásában. A mondatokat és nagyobb szegmenseket összekapcsoló szavak kötőszói szerepkörükkel fogva segítenek a magyarázat értelmezésében, hiszen a diákok számára expliciten jelölik a részek közti logikai viszonyt. A fent

idézett példák diskurzusjelölői közül az (1)-ben szereplő *hát* konklúziószóként viselkedik, s a mondanivaló részösszefoglalását jelzi, a (2)-ben lévő *tehát* következtetést fejez ki, a (3) és (4)-beli *de* pedig ellentétes viszonyt jelöl. Láthatjuk azonban, hogy a tanári magyarázatokban nem a logikai viszonyt kifejező diskurzusjelölők vannak többségben, a textuális szerepkörön belüli kapcsoló funkció ugyanis nem domináns. Ehelyett egyrészt a mondanivaló elkezdését vagy az addigiakhoz kötését kifejező *na*, illetve *akkor* elemek a gyakoriak, valamint a nyilvánvaló állítást és evidenciát jelölő *ugye*. A (3) példában szereplő *bizony ám* nyomatékosító szerepkörű, míg a (4)-beli *tudjuk azt* interakciós funkciójából adódóan az aktivált közös tudásra utal.

A tanári magyarázatokban lévő diskurzusjelölők a diákok segítségére vannak: használatukkal ugyanis könnyebben érthetőek a magyarázatok, hiszen az információ tagolásában, a részek összekötésében és a figyelem irányításában is szerepet játszanak ezek az elemek. Emellett azonban a tanári attitűdöt is képesek jelezni. Működésüket egy hosszabb részlet (5) elemzésén keresztül mutatom be:

(5) *Virágváza. Ugye? Virágváza. Virágnak a vázája. Na, hát ezek az alárendelő szóösszetételek és akkor most. Az előbb egy nagyon érdekes dolgot láttunk, hogy hát most favágó vagy fát vágó. Ő, és itt a következőről van szó. Vannak mondatrészek, amelyeknek van ragjuk. Ezt ugye mindenki tudja. És vannak olyan mondatrészek is, amelyeknek nincs ragjuk, pontosabban mi a ragjuk? Ezt egyszer megbeszéltük. Az a ragjuk, hogy. Jó. Akkor vegyük úgy, hogy nincs ragjuk. Majd lehet, hogy visszatérünk rá. Ő, melyik mondatrésznek van ragja? Aki az egyiket tudja, az talán jelentkezzék, gyerekek, hát ... Csaba?*

Az idézett tanári magyarázat jól példázza ennek a megnyilatkozástípusnak a jellemzőit: a redundanciát, a többféle beszédaktus jelenlétét és a tanári kérdésnek a magyarázatba való beillesztését. A félkövérrel kiemelt szavak pedig egyértelműen mutatják, hogy a diskurzusjelölők szükségszerű velejárói ennek a kommunikációs módnak. A *hát* háromszor, míg az *ugye* és az *akkor* kétszer is megjelentek a példában, ám ezek az elemek nem csupán ebben az idézetben, hanem az egész korpuszban dominánsak voltak. A magyarázatokbeli kérdő *ugyé*-ra a tanárok nem várnak választ. Míg a hétköznapi beszélgetésekben gyakran

alkalmazzák önigazoló szerepben ezt a kérdőszót, addig a tanári magyarázatokban más a funkciója. Használatával a tanár a saját gondolatmenetébe igyekszik bevonni a diákokat, azaz az elem az együttgondolkodást szolgálja. Emellett nyilvánvaló állítást és evidenciát is sokszor jelöl a tanórai közlésekben, ahogy azt a példabeli *Ezt ugye mindenki tudja* állítás is mutatja, amelyben a tanár és az osztály nyilvánvaló, közös ismeretanyagára való utalást fejezi ki az elem. A *na* diskurzusjelölő strukturális szerepet tölt be, ugyanúgy, ahogy ugyanabban a megnyilatkozásban szereplő *akkor* elem is, előbbi a magyarázat kezdetét, utóbbi pedig a mondanivaló továbbfolytatását jelzi. A *na* után megjelenő *hát* (*Na, hát ezek az alárendelő szóösszetételek*) nyomatékosít, a *hát* második előfordulása (*hát most favágó*) már a kapcsoló szerepet mutatja, míg a harmadik megjelenése (*gyerekek, hát...*) beszélői attitűdöt kódol: szemrehányást fejez ki. A példabeli *pontosabban* procedurális jelentésében szerepel, két megnyilatkozást köt össze, és használatával a pedagógus tartalmi önjavítást, újrafogalmazást végez. A *jó* elem pedig lezárja az addigi gondolatmenetet, s jelzi, hogy új közlés következik, amit az *akkor* diskurzusjelölő vezet be. A *talán* elem szintén diskurzusjelölőként viselkedik a magyarázatban, s nem az 'esetleg' jelentésében szerepel a szó, hanem éppen annak ellentétét próbálja a használatával a pedagógus ironikusan kifejezni. Az (5) alatti tanári magyarázat teljesen átlagos a diskurzusjelölők számarányát tekintve, az osztálytermi kommunikációnak ennek a szövegtípusában ugyanis egyáltalán nem kivételes az ilyen magas szám, ahogy azt a (6)-os példa is mutatja:

- (6) *A minőség- és mennyiségjelző. Na most, nem emlékszik valaki, **persze** ezt biztos megbeszéltük, hogy **tulajdonképpen** nem az a helyzet, hogy nincs ragja, hanem, hogy a ragja az, ragja az, **hát** ugyanaz, csak egy kicsit matematikusabb nyelven. **Hát akkor** mi a ragja? Figyelj. Mit teszel be abba az egyenletbe, hogy $25+x=25$?*

A (6)-os példában a textuális szerepkörben álló *na* elem utáni *perszé*-vel a tanár a korábban már elmondottakra, azaz közös tudásra utal, míg a *tulajdonképpen* az utána álló állítás erősségén módosít. A magyarázatbeli első *hát* (*hát ugyanaz*) a beszéd-toldáson túl evidenciát is kifejez, míg az *akkor* előtti *hát* kötőszói értelmében, 'tehát' jelentésben szerepel és a két elem egymást erősíti.

A tanár nemétől, életkorától, a tanítandó anyagrésztől és a diákok életkorától függetlenül a korpuszbeli tanári magyarázatok strukturálisan nagyon hasonlóan épültek föl a diskurzusjelölők előfordulásait tekintve. A magyarázat elején általában a mondanivaló elkezdését jelző diskurzusjelölő állt (pl. *na, akkor, hát*), ez gyakran a korábban, akár más tanórákon elhangzottakhoz kapcsolta az utána álló részt. A magyarázat logikus felépítését a mellérendelő logikai viszonyokat kifejező elemek (pl. *tehát, hát, de*) erősítették. Az egyes magyarázatrészek összekapcsolását és a témaváltást szintén diskurzusjelölőkkel (pl. *aztán, és akkor most*) oldották meg a tanárok, ahogy egy-egy rész lezárását (pl. *jó*) vagy a közbevetést (pl. *egyébként, tulajdonképpen*) is. A figyelem fenntartására és a diákokkal való folyamatos kapcsolattartásra, továbbá együttgondolkodásra is tipikusan diskurzusjelölőket alkalmaztak (pl. *ugye, aha*). A beszélői attitűdök közül felfokozott érzelmi állapotot, nyomatékosítást (pl. *hát, bizony ám*) is jelöltek ezek az elemek, illetve evidenciát (pl. *persze, ugye, tényleg*) is képesek voltak kifejezni. Ezek mellett a beszédtervezési és a gondolkodási folyamatokat is (pl. *nos, hát, szóval, pontosabban*) jelezték.

5. Összegzés

A vizsgált korpusz elemzése igazolta, hogy a tanári magyarázatoknak igen fontos részei a diskurzusjelölők: nagy számban és változatos funkciókban fordulnak elő. Egyfelől a mondanivaló elkezdését és továbbvitelét segítik, azaz textuális szereppel bírnak, s a diskurzusszegmenseket összekötő funkciójuk mellett változatos logikai viszonyokat is képesek jelölni, például kapcsolatos, ellentétes, magyarázó vagy következtető viszonyt. A logikai minőségek explicit jelzése segít a diákoknak a mondanivaló értelmezésében. Másrészt a tanári magyarázatok strukturálásában és a figyelem irányításában is részt vesznek a diskurzusjelölők: a témaváltáskor és az összegzéskor is használják ugyanis őket, valamint a korábban elhangzott információkhoz is képesek kötni a megnyilatkozásokat. Emellett beszédtervezési funkciójuk is van, hiszen a pedagógus egyszerre gondolkodik és beszél, ezért sokszor gondolkodásjelzőként, illetve önjavító szerepkörben újrafogalmazás-jelölőként, továbbá hezitáláskor vagy épp időnyerő szerepben használatosak. Továbbá jelezhetik a diákok számára a tanárnak a mondandóhoz, illetve a kommunikációs szituációhoz való viszonyulását, önreflexió

jelzésére és értékelésre is alkalmasak amellet, hogy fatikus funkcióval is rendelkeznek.

Az elemzés eredményei tehát bebizonyították, hogy a vizsgált funkcionális szóosztály a pedagógiai kommunikációnak, azon belül is a tanári magyarázatoknak a szövegtípus jellegéből adódóan természetes velejárója, és a hatékony információáramlás segítője. Éppen ezért fontos, hogy mind a tágabb szakmai közönség, mind pedig a laikus nyelvhasználók, köztük a diákok is megismerkedjenek a diskurzusjelölőknek a tanításban és tanulásban betöltött szerepeivel, hogy az egyes szövegfajtákban megjelenő funkciók bemutatásával és az ismeretek továbbhagyományozásával – a szövegalkotó kompetenciát fejlesztve – sikeresebb és hatékonyabb kommunikációra legyenek képesek.

Irodalom

Albertné Herbszt Mária (2004): *Pedagógiai kommunikáció*. HEFOP anyag.

http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio.pdf

(letöltve: 2011. 09. 02.)

Antalné Szabó Ágnes (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. In: *Magyar Nyelvőr*, 129. évfolyam, 2. szám, 173–185.

— (2011): A tanári magyarázat. Elhangzott: *Beszédkutató 2011*. Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2011. október 27–28.

Eöry Vilma (2008): Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* III. Iskolakultúra, Budapest, 7–16.

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 243–296.

Fung, Loretta – Carter, Roland (2007): Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. In: *Applied Linguistics*, 28/3, 410–439.

Herbszt Mária (2010): *Tanári beszédmagatartás*. SZEK JGYFK, Szeged.

Kertes Patrícia (2011): A diskurzusjelölők funkciója érvelő érrettségi szövegekben. In: *Magyar Nyelvőr*, 135. évfolyam, 2. szám, 148–160.

- Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schirm Anita (2011): *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. PhD-értekezés, kézirat, Szeged.
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm_anita_doktori_disszertacio.pdf
(letöltve: 2013. 07. 21.)
- (2013) (megjelenés alatt): Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-Fitt Image, Budapest.
- Yang, Shanru (2011): Investigating discourse markers in pedagogical settings: a literature review. In: *Arecls*, Vol. 8, 95–108.
research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_8/yang_vol8.pdf
(letöltve: 2013. 07. 21.)

Források

ASZ MODA (2002–) = Antalné Szabó Ágnes: *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisa*.

A nyelvi változási folyamatok tanítása általános és középiskolában, különös tekintettel a neologizmusokra¹

Sólyom Réka

Károli Gáspár Református Egyetem
Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet
Magyar Nyelvtudományi Tanszék
solyomreka@hotmail.com

1. A dolgozat témája, felépítése

A jelen dolgozat *a nyelvi változási folyamatok* tanításának, e nagy témakörön belül pedig elsősorban *a neologizmusok tanításának lehetőségeit* vizsgálja általános és középiskolás diákok körében.

A dolgozat a neologizmusok jelenségéhez, felismeréséhez és használatához kapcsolódó alkalmazott nyelvészeti, illetve a vizsgált korosztály, 7–9. osztályosok számára a hétköznapi életben megjelenő, jól érzékelhető jelenségeket mutat be egy, a szerző által összeállított feladatlap néhány jellemző gyakorlatának segítségével (a feladatlap a Raabe Kiadó *Magyar nyelv – Tanári Kincsestár* 2011. áprilisi számában jelent meg, lásd Sólyom 2011).

A dolgozat felépítése a következőképpen alakul: vázolja a nyelvi változási folyamatok jelentőségét, megjelenésüket a *Nemzeti Alaptanterv*ben, majd röviden összefoglalja a neologizmusok definiálásának lehetőségeit, valamint a konkrét gyakorlatok bemutatásával vizsgálatuk, tanulmányozásuk fontosságát az általános és középiskolai oktatásban.

2. A nyelvi változás folyamatának fontossága az általános és középiskolai oktatásban

A nyelvi változási folyamatok tanulmányozása, valamint a témakörhöz kapcsolódó nyelvtörténeti, szociolingvisztikai, dialektológiai stb. jellemzők megismerése, a szinkronia és a diakronia jelenségének megértése az anyanyelvi nyelvhasználók fontos kompetenciái közé tartoznak. A nyelvhasználat kettős beágyazottságának, a „... nyelvrendszertani tényezők, tehát a változásban érintett nyelvi elemek, jelenségek nyelvrendszertani

¹ A dolgozat a K 81315 számú, Kognitív stilisztikai kutatás című OTKA-pályázat keretében készült.

adottságai, viszonyai...”, illetve „... a társadalmi (társas, szociokulturális) tényezők” (Kiss–Pusztai 2003: 23) vizsgálatának a most vizsgálandó szűkebb terület, a neologizmusok tanulmányozásában is nagy jelentősége van.

Fontos, hogy az anyanyelvi nyelvhasználók is felismerjék e változási folyamatokat, és az alap- és középfokú magyarnyelv-oktatás során érzékennyé váljanak ezek iránt a jelenségek iránt, hiszen ez az érzékenység jelentős hatással lehet az anyanyelv-használatukra, a nyelvi jelenségekhez kapcsolódó (pozitív és negatív) attitűdjükre is.

A témakör a *Nemzeti Alapterv*ben is fontos helyet foglal el. A NAT általános megfogalmazása szerint a diákoknak „... ismerni kell az anyanyelv és a nemzeti kultúra, a nyelv és a valóság, a kommunikáció és a társas világ közötti összetett kapcsolatot, a nyelv változó-változtató természetét, másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét” (NAT 2012: 21). A jelenséggel kapcsolatban korosztályokra lebontva a következőket ajánlja: 7–8. osztályban a feladat „... példák (régebbi korok szövegei, szövegrészei) alapján a nyelvi állandóság és változás megfigyelése a mai állapottal való összevetés során, elsősorban a szókincsben és a tanult nyelvtani jelenségek szintjén.”, 9–12. osztályban pedig „... tájékozódás a nyelvközösség és a nyelvi rendszer történetének főbb szakaszaira vonatkozóan. (...) Napjaink nyelvi változásainak felismerése” (NAT 2012: 34).

3. A neologizmusok meghatározása; megjelenésük az általános és középiskolai oktatásban

A *neologizmusok* fogalmával, jelenségével kapcsolatban számos meghatározás, csoportosítás született a magyar és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt (a teljesség igénye nélkül lásd például a *Stilisztikai lexikon*, az *Alakzatlexikon*, Zsemlyei 1996, Minya 2003, illetve az *A dictionary of stylistics*, a *Dictionnaire des Termes Littéraires*, a *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* vonatkozó leírásait). A definíciókkal kapcsolatban elmondható, hogy általában és első helyen kiemelik: a neologizmusok „új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok, nyelvtani formák” (Szathmári 2004: 154).

A fenti meghatározásokhoz kapcsolódóan célszerűnek tűnik még megjegyezni, hogy a neologizmusok használatában jelentős szerepe lehet a *közlő és a befogadó* előzetes (vagy – mivel a

szókészlet új elemeiről van szó – ilyen hiányában előzetesként értelmezett) *tapasztalatainak, ismereteinek*, az ezekből fakadó elvárásainak, illetve stílustulajdonításának is (Sólyom 2012: 268). E jellemzőknek ugyanis fontos szerepe lehet abban, hogy egy adott nyelvhasználó a nyelvtörténetnek egy adott időpillanatában miért dönt a neológ nyelvi jelenség használata mellett (ha egyáltalán mellette dönt).

A neologizmusok jelenségének tanulmányozása, konkrét példák gyűjtése, csoportosítása a vizsgált korosztály számára többféle haszonnal is járhat a tanórán: egyrészt érdekes feladatot, gyűjtőmunkát jelenthet, csoportos és kooperatív munkaformák kialakítására adhat lehetőséget, másrészt pedig lehetőséget adhat a szókészlet változásának közvetlen tanulmányozására is a gyűjtött példák segítségével.

4. A dolgozatban bemutatandó feladattípusok

A dolgozat a következőkben néhány olyan, különböző munkaformák (egyéni, pármunka és csoportmunka) alkalmazását lehetővé tevő feladattípust mutat be Sólyom 2011 alapján, melyek támogathatják a vizsgált korosztály esetében a nyelvi változási folyamatok, szűkebben pedig a neologizmusok tanulmányozását, megismerését.

4.1. Ötletbörze

Az *ötletbörze* az egész osztály vagy kisebb csoportok számára is alkalmas lehet ráhangolódásképpen. Sok magyar nyelvi témakör esetében eredményesen használható ez a feladattípus, hiszen segítségével a tanulók rájönnek, hogy milyen előzetes ismereteik vannak a témakörben, és különféle módokon megpróbálhatják ezeket összegyűjteni, rendszerezni.

A neologizmusok témakörében *több szempontú csoportosítást, osztályozást végezhetünk*: a táblára felrajzolt, előre elkészített nagy lapokra nyomtatott ábrákra, vagy – ha rendelkezésre áll – interaktív táblán kivetítve, halmazábrán feltüntetve megadhatunk kategóriákat, amelyek alapján a tanulóknak rendszerezniük, osztályozniuk kell ötleteiket.

Ilyen kategóriák lehetnek például a következők: neologizmusok csoportosítása *a szó vagy kifejezés jelentése szerint* (itt segítségképpen alkategóriák is megadhatók, például tárgy, intézmény, foglalkozás, sport, szlengből vagy diáknyelvből ismert szó; a sor természetesen bővíthető); neologizmusok

csoportosítása *a keletkezés módja alapján* (szóösszetétel, szóképzés, idegen szó, rövidülés, mozaikszó, hosszabb kifejezés stb.).

Ezt a gyakorlatot akár versenyszerűen is megoldhatjuk az osztályban: ilyenkor több csoport gyűjt példákat megadott idő alatt ugyanazokhoz a kategóriákhoz; a verseny győztese az lesz, akinek a legtöbb neologizmust sikerült összegyűjtenie. Célszerű a feladat ellenőrzése során feltenni a kérdést: miért gondolták a résztvevők, hogy neologizmus az a szó vagy kifejezés, amelyet a táblázatba beírtak. Ennek megvitatása közben ugyanis rá lehet mutatni arra a meglehetősen bonyolult kérdésre, hogy a nyelvi változás folyamata során adott időpillanatban vajon meghatározható-e, hogy egy vizsgált nyelvi jelenség még neologizmus-e vagy már nem számít annak, valamint megfigyelhetővé válhat az is, hogy egy olyan nyelvi jelenség, amely az egyik nyelvhasználó számára még neologizmusnak számít, már nem az egy másik nyelvhasználó számára (a nyelvi változás folyamatának megközelítéseiről részletesen lásd Croft 2000 összefoglalását).

4.2. Szómagyarázat és a keletkezés módjának vizsgálata

Ennek a feladatnak az esetében a tanulók egy neologizmusokból álló *szólistát* kapnak, melynek tagjait a mellékelt táblázatban a megfelelő keletkezési módhoz kell besorolniuk. A feladat előtt tisztázni kell *a szóalkotás megadott módjait* (szóösszetétel, mozaikszó-alkotás, idegen szó, rövidülés+kicsinyítő képző), és érdemes egy-egy példát megadni ezekre.

A feladat párban vagy egyéni munka keretében (például házi feladatként is) elvégezhető. Plusz feladatként megkérhetjük a diákokat, hogy gyűjtsenek további példákat, és ezekkel egészítsék ki a táblázatot. Példa a táblázatra és szólistára:

A keletkezés módja	Példák
szóösszetétel	
mozaikszó-alkotás	
idegen szó	
rövidülés + kicsinyítő képző	

1. táblázat: Megadott neologizmusok csoportosítása a keletkezés módja szerint

Szavak: *adathalász, burgi, dugódíj, főzi, INBÉ, kutyaszitter, lol, Műpa, netbook, PR, quad, router, sali, skype, trolibőrönd, vilcsi.*

4.3. Szövegértés és disputa

Ez a feladattípus arra mutat be példát, hogy hogyan lehet a témakörhöz kapcsolódó *szövegértési feladat témáját disputával kombinálni*.

A tanulóknak egy rövid szöveget kell elolvasniuk önállóan az *e-könyv olvasókról*² (a feladat megírása, 2011 óta eltelt időszakban egyre inkább az *e-könyv-olvasó* írásmód terjed; ez a forma fel meg a magyar helyesírás szabályainak is, lásd <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/kulegy#>).

Az olvasottak alapján a diákoknak először egy szövegértést ellenőrző feladatsort kell kitölteniük. Ez rákérdez néhány olyan neologizmus (*e-könyv, e-könyv-olvasó, e-papír, okostelefon*, majd az *e-* előtag) jelentésére, amelyek fontosak a szöveg értelmezése szempontjából. Ennek a feladatnak a megoldása azért is tűnik célszerűnek, mert korábbi években felvett kérdőíves vizsgálatok azt mutatták, hogy a vizsgált korosztályban gyakori volt az *e-* előtagnak mutató névmásként való értelmezése (Sólyom 2012: 161).

Miután az osztály tisztázta a szövegben szereplő fogalmak jelentését, sor kerülhet a 30 (vagy ha egy következő tanítási órán folytatjuk a témát, a 40) perces disputára, melynek témája „E-olvasás vagy hagyományos olvasás?”. A disputa forgatókönyvének megfelelően (Szálkáné 1999: 141–157) a két disputázó csapat feladata, hogy érveket gyűjtsenek a kapott téma mellett és az ellenfél témája ellen. Mivel a kérdés napjainkban igencsak aktuális, mind az általános, mind a középiskolás korosztály körében élénk vita alakulhat ki, melynek keretében megvitázzuk több, fent említett neologizmus jelentését, valamint az általuk megnevezett eszközökhöz kapcsolódó tapasztalatokat is.

4.4. Feladatküldés

Ez a feladat, amely Kagan 2004 feladattípusának adaptációja a témakörre, csoportosan végezhető el, kooperatív munkafolyamatban. A csoportok fotókat és leírásokat kapnak olyan használati eszközökről, melyek neve neologizmusnak számít a magyar nyelvben (a képeken *fényceruza, uborkalift*,

² A cikk a <http://olvasas.trukkok.hu/elektronikus-konyvek.php> internetes oldal alapján készült (letöltve: 2011. február 11.).

router és *quad* láthatók). Ollóval tíz darabra vágják a kapott képet, majd a darabokat átadják a tőlük balra ülő csoportnak.

A csoportok feladata az, hogy először összerakják a kapott darabokból a teljes fotót, majd ennek tanulmányozása után megpróbálják *közösen definiálni és a többi csoportnak bemutatni*, mit ábrázolhat a fénykép (nem baj, ha nem sikerül kitalálni a képen látható tárgy pontos nevét és funkcióját, mert a bemutatás után az a csoport, amelytől a kép darabjait kapták, a birtokában levő leírás alapján hozzászólhat a magyarázathoz).

4.5. „Füllentős” játék

Ez a gyakorlat szintén Kagan 2004 leírásának adaptációja a témára. Az osztály három csapatot alkot. Mindegyik csapat kap egy-egy leírást és egy képet egy olyan jelenségről, amely az elmúlt években jelent meg Magyarországon, és amelynek eléggé talányos, napjaink magyar köznyelvében neologizmusnak tekinthető elnevezése van (a megadott leírások és képek a következő dolgokat mutatják be egy-egy rövid cikkben: *narancsbőrgyilkos farmer*, *e-papír*, *passzívház*). A csapatok elolvassák és értelmezik a kapott leírást.

A gyakorlat során a csapatoknak az olvasottak alapján két meglepő, de igaz, valamint egy szintén meglepő, de hamis *állítás* kell *megfogalmazniuk* a kapott jelenségről. A csapatoknak minden állítás elhangzása után szavazniuk kell (egy csapatnak egy szavazata van), hogy szerintük igaz vagy hamis az állítás. A szavazatok összesítése után végül az a csapat győz, amelyiknek a legtöbbször sikerült „becsapnia” a többi csapatot. (Végül közösen tisztázzuk a neologizmusok jelentését és természetesen azt is, hogy melyik állítás volt igaz és melyik hamis.)

4.6. Kétoszlopos következtetés

A *kétoszlopos következtetés*, mely ugyancsak megtalálható Kagan 2004 leírásában, eredményesen adaptálható sok magyar nyelvi témakörre (lásd például Antalné 2006 feladatát az azonos szabály szerint írandó szavakról), így hasznosítható a nyelvi változás és a neologizmusok témájának feldolgozása során is. A feladatot ebben az esetben célszerű pármunkában végezni, hogy a párok induktív módon, saját maguk találhassák meg az érvényes szabályt.

A táblán/kivetítőn két oszlop látható. Mindkét oszlopban olvasható két-két példa, melyek különböző típusú, más-más tulajdonságú halmazokat képviselnek (például egybeírandó és

különírandó szavakat). A párok feladata az, hogy *kitalálják a szabályt*. A szabály kitalálása és megbeszélése után pedig (akár házi feladatként) új példákkal is kiegészíthetik az egyes oszlopokat. Példák kétoszlopos következtetésekre:

1. csoport: idegen eredetű szavak írásmódja. Kérdés: Írható-e a szó „magyaros helyesírással” vagy nem? (Célszerű az *AkH*-ban és/vagy az *ISz*-ben ellenőrizni a szavakat.)

1. oszlop	2. oszlop
<i>pendrive, quad</i>	<i>kapucsínó, csip</i>

2. csoport: a két oszlopban igék és újabban előforduló *be* igekötős alakjaik szerepelnek. Kérdés: Mi a különbség jelentésükben, stílusukban?

1. oszlop	2. oszlop
<i>vállal, alszik</i>	<i>bevállal, bealszik</i>

3. csoport: a két oszlopban ezúttal *-da/-de* és *-i/-csi* képzőkkel létrejött neologizmusok szerepelnek. Kérdés: Mikor alkalmazzuk ezeket a toldalékokat? Milyen jelentése, stílusa lesz az így létrejövő szavaknak?

1. oszlop	2. oszlop
<i>faloda, fénymásolda</i>	<i>nari ('narancs'), vilcsi ('villamos')</i>

4. csoport: az első oszlopban szóösszetétellel, a másodikban pedig szóvegyüléssel, szóösszerántással keletkezett új szavak szerepelnek. Itt ismét megvitathatjuk, hogy milyen a stílusa a 2. oszlop szavainak, valamint azt, hogy hol találkozhatunk a rájuk jellemző szóalkotási módokkal (reklámyelv, írói, költői hapax legomenonok).

1. oszlop	2. oszlop
<i>orrtapasz, netnagy</i>	<i>csokoholista, gyernőtt</i>

4.7. Rejtvény

A jelen dolgozatban bemutatandó feladattípusok közül az utolsó a *rejtvény*: a keresztrejtvényt önálló munkaként (házi feladatként vagy óra végi feladatként) érdemes megoldani. Ez a gyakorlat is a neologizmusok témaköréhez kapcsolódik: a vízszintes sorokba az 1–11-ig számozott fogalmakat kifejező neologizmusokat kell beírni. A következőkben a meghatározásokat és a már megoldott keresztrejtvényt közlöm:

1. Az *irányadó napi beviteli érték* rövidítése.
2. A számítógéphez csatlakoztatható külső adathordozó hardver, melyre fájlokat menthetünk.
3. A hódeszka angol elnevezése, melyet a magyar nyelvben is gyakran használunk.
4. MSN-en gyakran használt, angol eredetű rövidítés („*laugh out loudly*”) a ’vicces, nevetséges’ jelentés kifejezésére.
5. Kisméretű laptop.
6. Bejegyzések sorozatából álló, folyamatosan bővülő weboldal, melynek témája igen változatos lehet (például személyes napló, munkahelyi, üzleti kommunikáció vagy valamely speciális témához kapcsolódó bejegyzések).
7. Hangulatjel, emóció + ikon.
8. Az informatikában a *kiszolgáló* angol elnevezése magyar helyesírással.
9. Mosolygó hangulatjel magyar helyesírással írva.
10. Négykerekű terepmotor, túramotor.
11. Az „írva csevegés” (Érsok 2003) angol eredetű neve magyar helyesírással.

1.				I	N	B	É					
2.				P	E	N	D	R	I	V	E	
3.			S	N	O	W	B	O	A	R	D	
4.					L	O	L					
5.	N	E	T	B	O	O	K					
6.		B	L	O	G							
7.	E	M	O	T	I	K	O	N				
8.				S	Z	E	R	V	E	R		
9.			S	Z	M	Á	J	L	I			
10.				Q	U	A	D					
11.				C	S	E	T					

2. táblázat: Rejtvény

5. Összegzés

A fenti *gyakorlatokban* közös, hogy mindegyik *a nyelvi változás*, szűkebben pedig a mai magyar köznyelvben megjelenő *neologizmusok témaköréhez* kapcsolódik (Sólyom 2011). A közölt feladatok azonban sok tekintetben különböznek is egymástól: *más-más munkaformákat* (egyéni, pármunka, csoportmunka) kívánnak, így a megcélzott korosztály (9–11. osztályosok)

számára változatos tevékenységeket jelenthetnek a magyar nyelvi órákon.

Gyorsan változó világunkban nap mint nap újabb és újabb neologizmusok jelennek meg, más, régebbi nyelvi jelenségek viszont eltűnnek a nyelvhasználatból. Az itt közölt feladatok szóanyaga a 2011. év magyar köznyelvét tükrözi. A nyelvi változásoknak megfelelően a feladattípusokhoz tartozó szóanyag az idő múlásával változtatható, bővíthető vagy éppen szűkíthető, míg maguk a feladattípusok vélhetően a jövőben is eredményesen használhatók lesznek az oktatási folyamatban.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes (2006): Mozgásos helyesírási gyakorlatok. In: *Ötletposta*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyar tanári Tagozat.

<http://magyartanar.mnyt.hu/upld/otletposta4.pdf> (letöltve: 2013. július 3.)

Croft, William (2000): *Explaining Language Change. An Evolutionary Approach*. Longman, Harlow – New York.

Érsok Nikoletta Ágnes (2003): Írva csevegés – virtuális írásbeliség. In: *Magyar Nyelvőr*, 127. évfolyam, 1. szám, 99–104.

<http://nyelvor.c3.hu/period/1271/127111.pdf> (letöltve: 2011. április 15.)

Kagan, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató és Tanácsadó Kft., Budapest.

Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (2003): *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Magyar Tudományos Akadémia (2011): *A magyar helyesírás szabályai*. Akadémiai Kiadó, Budapest. (=AkH)

Minya Károly (2003): *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

NAT (2012): Nemzeti Alaptanterv. In: *Magyar Közlöny*, 66. szám.

<http://www.ofi.hu/nat> (letöltve: 2013. április 11.)

Sólyom Réka (2011): Hogyan változik a nyelv ma? In: Szabó Piroska (szerk.): *Magyar nyelv – Tanári Kincsestár*, 18. kiegészítő kötet, 2011. április. Raabe Kiadó, Budapest.

- (2012): Fórumszövegek vizsgálata: neologizmusok elemzése a szemantikai felépítés és a stílus szociokulturális rétegzettségének vonatkozásában. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. ELTE, Budapest, 263–299.
- Szálkáné Gyapay Márta (1999): *Gyakorlati retorika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szathmári István (2004): *Stilisztikai lexikon: stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- (főszerk.) (2008): *Alakzatlexikon: a retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2008): *Idegen szavak szótára*. Osiris Kiadó, Budapest. (=ISz)
- Ueding, Gert (Hrsg.) (2001): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Van Gorp, Hendrik et al. (eds.) (2001): *Dictionnaire des Termes Littéraires*. Honoré Champion Éditeur, Paris.
- Wales, Katie (1990): *A dictionary of stylistics*. Longman, London – New York.
- Zsemlyei János (1996): *A mai magyar nyelv szókészlete és szótárjai*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.

Mit állítunk? Miről állítjuk? A mondatrészek tanításának problémái

Szabó Veronika

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Tanszék és
MTA Nyelvtudományi Intézet
sz.veronika1983@gmail.com

1. Bevezetés

Az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legvitatottabb területe a grammatika tanítása. Nem véletlen, hogy Mulroy könyve, amely az amerikai nyelvtanításról szól, a *The War Against Grammar* ('A grammatika elleni háború') címet viseli (Mulroy 2003). A mondat tanítása pedig azért áll a viták középpontjában, mert a nyelvészeti szakirodalomban számos egymással versengő szintaxiselmélet él egymás mellett, és nem tisztázott, melyik lenne a legalkalmasabb a közoktatás számára. A választott keret általában azt is meghatározza, hogy milyen fogalmakkal dolgozhatunk. A magyar nyelvtan tanításában a hagyományos leíró grammatika által képviselt mondat az egyeduralkodó, amely a Becker-féle elképzelésen alapul. Becker nevéhez köthető az öt mondatrész megkülönböztetése (alany, állítmány, tárgy, határozók, jelzők), valamint a formai és a szemantikai kritériumok együttes alkalmazása (Gallmann – Sitta 1992). A dolgozat egy konkrét példa segítségével javaslatot fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogyan lehetne az újabb nyelvelméletek eredményeit figyelembe véve módosítani a mondatrészek jelenlegi meghatározását.

2. Elméletek a nyelvtanításban

A teljes modellfüggetlenség mellett alapvetően két lehetőség adódik egy új, iskolai mondatnyi eljárás kialakítására:

- egyetlen modell kiválasztásával és leegyszerűsítésével;
- vállalva az eklektikusságot, több modell segítségével egy minél többféle szerkezetet kezelni képes új eljárás kidolgozásával.

A teljes modellfüggetlenség nehezen valósítható meg. Ha egyetlen modellre építünk, annak előnye, hogy a szakma által már legitimált elméleti háttérrel alkalmazhatunk. Hátránya viszont, hogy egyrészt nagyon kevés olyan modell létezik, amellyel

kapcsolatban szakmai konszenzusról beszélhetünk; másrészt kérdéses, hogy az adott modell leegyszerűsíthető-e anélkül, hogy alapelvei sérülnének, és még alkalmas legyen megfelelő számú konstrukció elemzésére. Az sem elhanyagolható szempont, hogy van-e az elméletnek a teljes magyar nyelvre adaptált változata, hiszen az oktatásban nem egyes jelenségeket kezelni képes technikák szükségesek, hanem egy lehetőség szerint teljes, koherens nyelvreírás kell választani.

A kevert modell előnye, hogy kifejezetten oktatási célra készül, és tekintettel van a különböző nyelvelméletek közös pontjaira. Segítségével nem csak nagyon egyszerű szerkezetek kezelhetők. Probléma viszont, hogy több ponton támadható, és megkérdőjelezhető az összebékíthetőség lehetősége is (Bácsi 2013). Az írás 4. fejezetében egy ilyen kevert eljárást mutatok be.

Ha végigtekintünk a mondattan modelljein, azt látjuk, hogy a hagyományos leíró nyelvtanon kívül kétféle formális irányzatról beszélhetünk: a frázisstruktúra-nyelvtanok (vagy más néven generatív nyelvtanok) összetevőket feltételeznek a mondaton belül, a függőségi nyelvtanokban pedig a relációk játsszák a főszerepet. A generatív nyelvtanok az elemi nyelvi egységekből frázisokat, a frázisokból bonyolultabb szerkezetű frázisokat építenek. A függőségi nyelvtanokban a viszonyok az elemi nyelvi egységek között jönnek létre. A generatív grammatikák képesek az adott nyelv elemeiből újraíró szabályok segítségével jólformált kifejezéseket generálni, a függőségi nyelvtanok szabályai megszorítások. Bár a generatív nyelvtanok egyes változataiban is szerepet játszik a lexikon, a függőségi nyelvtanok eredendően lexikalisták. Mindkét elméletben hierarchikus fagráfokat találunk a mondatok reprezentálására, de a generatívban a csomópontokon szófaji kategóriák nevei állnak, a függőségi nyelvtanok nagy része viszont a csomópontokon elemi lexikai egységeket tüntet fel, és a gráf éleit címkézi meg a szintaktikai viszonyok megnevezésével.

Egyre nagyobb teret hódítanak az úgynevezett posztgeneratív irányzatok is. Ilyen például a konstrukciós nyelvtan, amely annak a leírását tűzte ki célul, hogy „hangzó nyelvi formához jelentést és jelentéshez hangzó nyelvi formát tudunk társítani” (Kálmán 2001a: 17). A konstrukciós nyelvtan egységei tehát a frázisoknál is nagyobb forma–jelentés párok. Ez a nyelvtan nem újraíró szabályokkal írja le a nyelvet, nincsenek hierarchikus gráfok, a grammatika mintázatokkal dolgozik.

A mondatrészekkel kapcsolatban tehát már az is kérdéses, hogy a leendő iskolai nyelvtanban – legyen az egyetlen modell egyszerűsítése vagy kevert modell – elemi lexikai egységeket, frázisokat vagy konstrukciókat értünk-e mondatrészen. Ha pedig döntünk valamely megoldás mellett, még akkor is nyitva marad a kérdés: hogyan határozzuk meg és nevezzük el a mondatrészeket?

3. A mondatrészek meghatározásának nehézségei az alany példáján keresztül

A választott elmélet hozza magával saját fogalomkészletét, de számos terminus többféle modellben is használatos; gyakran az azonos elnevezések különböző denotátumokat jelölnek. Tipikus példa az alany fogalma (Halliday – Matthiessen 2004). A terminus – sokszor definiálatlanul – felbukkan a magyar szakirodalomban, a hagyományos leíró nyelvtonon kívül a funkcionális–kognitív nyelvtonban (Imrényi 2011), a konstrukciós jellegű nyelvtonban (Kálmán 2001b), az LFG-ben (Komlósy 1992) és a transzformációs generatív elméletekben (pl. É. Kiss 1998). Komlósy (1992) a szintaktikai funkciókat rangoknak tekinti, a ranghierarchia csúcsán állna az alany. A rangok azonban „tartalmatlan, jelentés nélküli fogalmak”, és célszerű őket „definiálatlan primitív fogalmakként kezelni, mintsem látszatdefiníciók gyártásával kísérleteznünk.” (1992: 61).

Ebből adódhatna, hogy a leendő iskolai nyelvtonban teljesen le kell mondani a hagyományos értelemben vett mondatrész-elnevezésekről, hiszen a meghatározhatatlan egységek nem használhatók az oktatásban. Az elvetés ellen szól azonban az, hogy ezek a fogalmak jelen vannak szépirodalmi alkotásokban (pl. Babits: *A lírikus epilógja*; Weöres: *Még egyszer az élet értelméről*), az alapvető kategóriák (alany, állítmány, tárgy) az idegen nyelvi órákon is egyfajta közös tudás részei.

Ha azonban emiatt mégis a mondatrészek és elnevezéseik megtartása mellett döntünk, felmerül a kérdés, hogy milyen kritériumok alapján definiáljunk. A klasszikus leíró nyelvtonban jelentéstani, alaktani, mondattani szempontok szerint határozzák meg a mondatrészeket. Az alanyról például meg szokták említeni, hogy az a mondatrész, amelyről az állítmány valamit megállapít, és alanyesetben áll. Az az elem, individuum (személy, dolog, halmaz, fajta), amelyről a mondat állítást közöl. Általában főnévi vagy „főnévi természetű” (Kugler 2000).

Ahogy B. Nagy – Farkas (2005) és Medve (2002) is megfogalmazza, ez a definíció homályos, mivel

- nem az alany, hanem a topik az, amely az állítmányról állítást tesz (pl. a *Julit érdekli a nyelvészet.* mondatban nem alanyesetű mondatrészről teszünk állítást);
- alanya nem csak az állítmánynak lehet (vö. *Az apa készítette torta finom.*);
- a jelentéstani szempont nem megfogható (pl. *Az infláció csökken.* mondatban *az infláció* egységet nehéz a *személy, dolog, halmaz, fajta* kategóriák bármelyikébe is besorolni);
- alanyesetben nem csak az alany áll, hanem a jelöletlen rövid birtokos, az azonosító mondatban a névszói állítmánynak nevezett mondatrész, az alany mellett álló értelmező, valamint egyes mennyiséget jelölő kifejezések vagy rangot, foglalkozást jelölő névszók más névszók előtt (vö. *Péter bácsi fia, Lali Juli barátja.*).

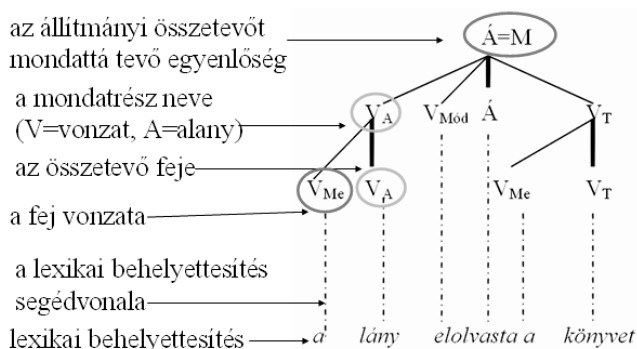
Az alany meghatározhatóságát nehezíti a *kell* és a *szabad/muszáj (+létige)* mellett álló infinitívuszi bővítmény besorolása is. Mivel az ilyen bővítmények személytelenek,¹ és univerzális elv, hogy ilyenkor nem állhat a mondatban nominatívuszi alany (csak *-nAk* ragos bővítmény), ezért a generatív modell szerint a mondatban rejtett alany található, amely az infinitívusz vonzataként születik meg (É. Kiss 2009). Egy ki nem mondható rejtett alany feltüntetése az ágrajzon nem intuícióbarát megoldás. Ha viszont az infinitívuszt magát tekintjük alanyként – ahogyan az a mai iskolai nyelvtanban szokásos – akkor számolnunk kell azzal, hogy kétféle alanyunk lesz, egy névszói jellegű és egy infinitívuszi, amelyek eltérő szintaktikai viselkedést mutatnak (más bővítményeket vehetnek fel, és a *kell* esetében nincs is szó az igével való egyeztetésről).

Mi tehát a megoldás? Hagyjuk meg a hagyományos definíciót azzal érvelve, hogy a prototipikus alanyra az állítások igazak? (A prototipikus alanyról lásd Tolcsvai Nagy 2008.) Vagy a lehető legpontosabb definíciót keressük meg? Netán bontsuk fel a mondatot szintjeinek megfelelően, és külön definiáljuk a morfológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai szinten megjelenő alanyt?

¹ Kivéve Észak-Magyarországon, ahol a *kell* személyragozható. A *kell* melletti infinitívusz ragozási különlegességeiről lásd É. Kiss (2009).

4. Kísérlet az alany meghatározására egy új mondatelemzési eljárásban

Az általam javasolt mondatelemzési eljárás kevert abban az értelemben, hogy bár használja a hagyományos nyelvtan mondatrész-elnevezéseit, egyfajta összetevős szerkezetet épít ki a mondatban. Eszerint a mondat olyan összetevőkből áll, amelyek kisebb összetevőkre bonthatók. Az összetevő feje határozza meg a mondatrész tulajdonságait, bővítményei pedig lehetnek kötöttek (vonzatok) és szabadok.



1. ábra: Ágrajzos példa egy új mondatelemzési eljárásból

A mondatelemzés az összetevőket címkézi meg mondatrészi elnevezésekkel, de nem törekszik a minden szempontt figyelembe vevő, pontos meghatározásra, ugyanis egy ilyen definíció rendkívül hosszú, bonyolult, emiatt használhatatlan lenne az oktatásban.² Ezért Halliday nyomán (Halliday – Matthiessen 2004) legalább három szintjét különbözteti meg a mondatnak:

1. formai szint (amely morfológiai és szintaktikai szempontok alapján jellemezhető). Ide tartoznak a szófaji információk, alaktani információk, mondatrészi viszonyok és a vonzat-viszonyok;
2. szemantikai–logikai szint (az állításra korlátozódik);
3. pragmatikai–szövegtani szint (ide sorolhatók a diskurzusfunkciók).

² Egy szemantikai jegyeket és logikai viszonyokat is felhasználó definíció így hangzana az alanyra vonatkoztatva: a kategorikus mondatok tranzitív igéjének prototipikus alanya névszói, jelöletlen, topik, cselekvő vagy átélő és +élő jegyű (lásd Tolcsvai Nagy 2008).

E szerint a felosztás szerint beszélhetünk grammatikai alanyról a formai szinten, logikai alanyról a szemantikai–pragmatikai szinten és topikról a pragmatikai–szövegtani szinten (a logikai alany és a topik különbségéről lásd Gécség – Kiefer 2009). Javaslatom szerint az iskolában tanítandó mondatrészeket kizárólag formai szempontok alapján lehetne elkülöníteni, a rétegeket akár párhuzamosan, akár egymás után, de semmiképpen sem keverve tanítani.

A mondat szintjeinek különválasztásával is felmerülnek problémák (például a morfológia nem mindig ad fogódzót a szintaktikai szerep megállapításához, lásd az *Almát ad Péternek.* és *Nekimegy a falnak.* mondatok *-nAk* ragos bővítményeit), ugyanakkor a segítségével az eddigiekhez képest megfoghatóbb kategóriákhoz jutunk. Ezért Antal (1985) elveit figyelembe véve, de az ő módszereit következetesebben alkalmazva az alábbi szempontokat választottam egy mondatrész meghatározásához:

1. mi az adott mondatrész fejének a szófaja;
2. milyen toldalékokat kaphat az adott mondatrész feje;
3. milyen fejű mondatrész bővítménye;
4. milyen ez a kapcsolat (vonzat vagy szabad bővítmény, mennyi lehet belőle, van-e egyeztetés).

Alanynak ezért ebben a mondatelemzési eljárásban azokat az összetevőket tartom, amelyek igei fejű mondatrész alanyesetű névszói fejű vonzatai. Az igei állítmánynak az időjárás-igéken (és a *kell, lehet* igéken) kívül általában van alanya, ezekkel számban és személyben egyeztet, a szerkezetek szintjén pedig a melléknévi és határozói igeeknek lehet alanyi vonzata. Ez utóbbi azonban csak 3. személyű lehet. Az el nem hangzó, de az igei ragokból kikövetkeztethető alanyt is feltüntetjük az ágrajzon az egyeztetésre hivatkozva. Az infinitívusz tehát e szerint az elképzelés szerint nem alany.

Ez a felfogás igeközponitú tehát, az alany is az igei állítmányi fej bővítménye. Az alany–állítmányi viszonyban kapcsolatban többféle elképzelés született, a két legelterjedtebb a hozzárendelő (egyenrangú) és az alárendelő (hierarchiát feltételező) felfogás. Laczkó (2001) részletesen összefoglalta a különböző elméleteket, ezért itt most csak azokat nevezem meg, amelyek miatt a vonzatos felfogás mellett döntöttem:

- Az alanyt nem minden esetben kötelező kitenni (pl. *havazik*), ez pedig az ige régens voltát bizonyítja

(régens az a nyelvi elem, amely megköveteli más elemek jelenlétét a mondatban).

- A szórend szempontjából az igei állítmány feje döntő fontosságú: az ige előtti szórend a magyarban tükrözi a diskurzusfunkciókat.
- A modern leíró (Kugler 2000), függőségi (Imrényi 2011) és a generatív irodalomban is igeközponitú szemlélet uralkodik, az ige a mondat központi magja (pl. É. Kiss 1998). Mindkét elméletípussal rokonítható, hogy az igei állítmányt mondatértékűnek tartjuk, az állítmányi összetevő tehát egy mondattal egyenértékű (erre szolgál az 1. ábrán látható ágrajzon az $\dot{A}=M$ egyenlőség, ahol az M =mondat).

5. Javaslatok az alany tanórai feldolgozására

Az iskolai mondatantánítás azonban nem ágrajzok készítését, elemek azonosítását, bonyolult definíciók megtanulását jelenti, a 4. pontban megfogalmazott meghatározás tehát csak kiindulópont egy tananyag kidolgozásához. A tananyag összeállításának elvei között szerepel a kognitív és a szociális képességek kiemelt fejlesztése kooperatív módszerekkel, a felfedeztetés fontossága, valamint a nyelvtan tantárgy tantárgyközi kapcsolatainak felhasználása (legfőképpen az irodalommal és az idegen nyelvvel hozható összefüggésbe).

A tanulók tehát a heurisztikus elvnek megfelelően maguk fedezik fel a mondat részeit szerkezetépítő és -átalakító gyakorlatok segítségével, maguk fogalmazzák meg a szabályokat, és különböző típusú szövegekben is megkeresik a megismert szerkezeteket. Az alany tanulásakor például alany-állítmány szerkezetű mondatokat tartalmazó versek segítségével vizsgálják az egyszerű mondatok közös tulajdonságait, bonyolult szerkezetű alanyos szerkezeteket egyszerűsítének, összehasonlíthatják az *alany* hétköznapi fogalmát a *grammatikai alany* fogalmával lexikoncikk alapján, el nem hangzó alanyokat vetnek össze más nyelvekkel, következtetéseket vonnak le, különböző szórendű mondatokat raknak össze szókárttyák segítségével, és megfogalmazzák a tanulságokat a tanári kalauz kérdéseire válaszolva. A mondatrészeket saját szempontok alapján csoportosítják, mindezzel fejlődik kognitív képességük, a rendszerező képesség és az összefüggés-megértés (Nagy 2000, 2003). Gyakorlásként mondatrészek bőrébe bújva fogalmazznak

meg állításokat, és megtanítják egymásnak a különböző nyelvi szinteken található alanytípusok különbségeit a kooperatív pedagógia eszköztárának segítségével.

6. További megoldatlan kérdések

A mondatrészek tanítása a módszertani kérdéseken túl további kérdéseket is felvet. Egyrészt tisztázatlan, milyen kritériumrendszert használunk a vonzat és a szabad határozó elkülönítésére. Másrészt el kell dönteni, hogy mely szerkezetek kapjanak mondatrészi státuszt: csak a tartalmas lexikai egységek vagy a grammatikai, viszonyító elemek is (pl. névelő, igekötő, tagadószó). Harmadrészt megfontolandó, hogy szükség van-e a mai iskolai nyelvtan bonyolult határozórendszerére, vagy lehet-e formai alapon egy egyszerűbb, intuícióbarát megoldást találni. Ezekre a kérdésekre készülő doktori dolgozatomban igyekszem választ adni.

Irodalom

- Antal László (1985): *A hatodik mondatrész*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (2005): *A középiskolai nyelvtankönyvekben megjelenő terminológiáról*. (Kézirat.)
- Bácsi János (2013): *Ha már tanítunk szintaxist...* In: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 1. Programfüzet*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs.
- Gallmann, Peter – Sitta, Horst (1992): Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 20. évfolyam, 2. szám, 137–181.
- Gécseg Zsuzsanna – Kiefer Ferenc (2009): A new look at information structure in Hungarian. In: *Natural Language & Linguistic Theory*, 27., 583–622.
- Halliday, M. A. K. – Matthiessen, Christian (2004): Towards a functional grammar. In: Halliday, M. A. K. – Matthiessen, Christian: *An Introduction to Functional Grammar*. Third edition. Hodder Arnold. London, 37–63.
- Imrényi András (2011): *A magyar mondat viszonyhálózati modellje*. Budapest. (doktori disszertáció, kézirat)
- Kálmán László (2001a): *Konstrukciós nyelvtan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- (szerk.) (2001b): *Leíró magyar nyelvtan: Mondattan 1*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- É. Kiss Katalin (1998): Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1–184.
- (2009): El kell menni/el kell mennem/el kell, hogy menjek/el kell menjek/el kellek menni. In: É. Kiss Katalin – Hegedűs Attila (szerk.): *Nyelvelmélet és dialektológia*. PPKE, Piliscsaba, 213–230.
- Komlósy András (1992): *Régensek és vonzatok*. JATE BTK Magyar Nyelvi Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, Pécs.
- Kugler Nóra (2000): Az alany. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 405–413.
- Laczkó Krisztina (2001): Az alany és az állítmány viszonya: hozzárendelés vagy alárendelés? In: *Magyar Nyelvőr*, 125. évfolyam 4. szám, 407–418.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1254/125402.htm> (letöltve: 2013. július 12.)
- Medve Anna (2002): Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról nem csak „magyargrammatikusoknak”. In: *Modern Nyelvoktatás*, 8. évfolyam, 2–3. szám, 50–56.
- Mulroy, David (2003): *The War Against Grammar*. Heinemann, Portsmouth.
- Nagy József (2000): Összefüggés-megértés. In: *Magyar Pedagógia*, 100. évfolyam, 2. szám, 141–185.
- (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. In: *Magyar Pedagógia*, 103. évfolyam, 3. szám, 269–314.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Topik, információfolyam, szórend. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 455–500.

Kontrasztív szemlélet az anyanyelvi nevelésben

Szűcs Tibor

Pécsi Tudományegyetem

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

szucs.tibor@pte.hu

Egy előadás esetében talán rendhagyó módon már előljáróban röviden összefoglalva megelőlegezem az absztraktban is rögzített gondolatmenetem vonulatának lényegét. Annál tömörebben ugyanis most sem tudnám megfogalmazni azokat az összefüggéseket, amelyekről szólni kívánok. Az előadás valóban gyakorlatias alkalmazott nyelvészeti hozzájárulást kíván nyújtani ahhoz az egyelőre inkább csak elvi szinten deklarált nyelvpedagógiai törekvéshez, amely kölcsönös és folyamatos kapcsolatot létesítene az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás között. Ebben az összefüggésben érdemes, a diákok (a tanulók és a hallgatók) számára érdekes és tanulságos lehet a magyar mint idegen nyelvi szemlélet érvényesítése is, mégpedig egyben az anyanyelvi nevelés és az irodalmi nevelés egységében is. Az előbbiből kiindulva nyelvünk tipológiailag sajátos vonásainak kontrasztív feltárásával, az utóbbit is külső rálátásban gazdagítva pedig a magyar irodalom komparatiztikai vonatkozásaival, irodalmunk fogadtatásával, a művek összehasonlító fordításkritikai elemzésével. Mindebből igen összetett hungarológiai kapcsolatrendszer bontakozik ki. Ennek érzékletes példákon keresztül történő láttatása valójában nemcsak a közoktatás, hanem a felsőoktatás szintjén is hiányzik, pedig a leendő magyartanárokat föl kellene készíteni erre a külső szemléletre is (miként a magyar mint idegen nyelv szakon ezt kezdettől tesszük).

Ezeknek a téziseknek a rövid kifejtéséhez azt is előrebocsátom, hogy magam szó szerint vettem, hogy emlékkonferencián vagyunk, és ennek megfelelően Szépe tanár úr egy-egy idevágó gondolatából kiindulva fűzöm tovább mondandóm szálait.

A hagyományos didaktikában tantárgyi koncentrációnak nevezett törekvés a tantárgyközi kapcsolatteremtés jegyében szorgalmazza az ismeretközvetítés széttagoltságának ellenében ható egységteremtés mozgósítását. A diszciplináris tárgyfelosztástól a manapság kiépülő integrált (komplex)

tantárgyak felé haladva a közoktatás tehát valamiképpen leképezi az újabb interdiszciplináris tendenciákat (vö. Chrappán 1998).

A magyar szakon belül régóta természetesnek tűnik az anyanyelvi és az irodalmi nevelés minél szorosabb összekapcsolása. Itt most elsődlegesen nem ezt állítom ugyan a középpontba, de hangsúlyosan megjegyzem, a megszokottnál is még sokkal szorosabb kapcsolódás lenne kívánatos, s ezt majd meg kívánom végül erősíteni azzal a hungarológia külső tükrében is belátható tanulsággal, amely a nyelv és a kultúra együttes közvetítéséből adódik. Jelen szempontunkból ezúttal egyelőre tehát kitüntetett figyelmet érdemelnek az anyanyelvi nevelés, valamint az idegennyelv-oktatás és a magyar mint idegen nyelv tanításának háromszöget alkotó viszonyrendszerében érvényesítendő kapcsolatok.

Szépe tanár urat folyamatosan foglalkoztatta az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás korszerűsítése, jó ideig még koordinálta is ezek kísérleti programjait, s eközben sosem feledkezett meg a kettő összekapcsolásában rejlő mozgósítási lehetőségekről sem. A magyartanároktól és a nyelvtanároktól kölcsönösen elvárhatónak tekintette ezt a nyitottságot. Már 1972-ben határozottan hangsúlyozta: „A tantárgyi koncentráció ugyanis nem korlátozódhat a csúcokra (a tantervkészítésre); ennek kritikus szintjét épp a konkrét oktatási folyamatot végző tanárok jelentik” (Szépe 1972: 214). Ideális, optimális együttműködésük szerintem ott kezdődik, hogy közös nevezőket kereső terminológiájukban kezdettől fogva igyekeznek egymással megfelleltethető metanyelven beszélni különféle nyelvtani jelenségekről, grammatikai kategóriákról szólva. S ott folytatódik, hogy az érintett nyelvek viszonylatában tipikusnak mutakozó transzfer-, illetve interferenciajelenségek ismeretében értékelik a hibaelemzés tanulságait. Magam a hibaelemzést a kontrasztív nyelvészet „előszobájának” szoktam nevezni. Mindenesetre a lexikai-szemantikai szinten felbukkanó hamis barátok és a rendszernyelvészeti szinteken ugyancsak jellegzetesen megjósolható tévesztések kontrasztív elemzése legföljebb diagnózisként állja meg a helyét, hiszen mára bebizonyosodott, hogy 100 százalékgig megbízható és egyértelmű receptekkel nem szolgálhat a kontrasztív nyelvészet. Viszont mégis sokat profitálhat belőle a nyelvpedagógia, mert egyfelől tudatosíthatóvá válnak a kérdéses különmeműnek tűnő nyelvi

jelenségek a *tertium comparationis*nak köszönhetően, másrészt polgárjogot nyerhet a kreativitásról tanúskodó analógiás hibák pozitív értékelése a köztes nyelvben. S mindez szellemiségében haladó módon tökéletesen eltér a korábbi gyakorlattól, amelyben – képletesen szólva – nem kerültek köszönő viszonyba az egyes nyelvek részben hasonló, részben különböző jellegű kategóriái, illetve nem talált megértésre semmiféle tanulói hiba.

Mindezek jelentőségének tudatában Szépe tanár úr tanulságosan érvelt az anyanyelv (jelesül a magyar) adottságaiból kínálkozó nyelvtanulási sorrend bizonyos szempontok szerint – részben az érintett nyelvek tipológiai jellege (a komplexitás morfológiai és szintaktikai arányait illetően), részben areális nyelvpolitikai megfontolások alapján – indokolt megválasztása mellett (Szépe 1965b: 131–132). (Az más kérdés, hogy e szakmai ajánlásainak egy kiragadott mozzanatát éppen nemrégiben próbálták általánosan kötelező érvénnyel, hatalmi szóval bevezetni a hazai közoktatásban.) Ám ugyanígy tudatában volt annak is, hogy hasonlóképpen meghatározó szerepet játszhatott tanult idegen nyelvek sorrendiségében a korábbiaknak a továbbiakra gyakorolt hatásrendszere (pl. Szépe 1965a: 46–47).

Szépe tanár úr felkarolta a hazai kontrasztív nyelvészet bontakozását. Többek között egyik első ilyen vállalkozása a „*Studia comparationis linguae hungaricae*” sorozatszerkesztése. Ennek első kötete a Juhász János szerkesztette magyar–német kontrasztív tanulmányokat tartalmazta (Juhász 1980); sajnos, a tervezett sorozat azonban hamarosan torzóban maradt (az angol, orosz és japán kötet után; 1980–1992).

A kontrasztív nyelvészet mint alkalmazott nyelvtipológia hagyományosan nyelvpárokat, újabban viszont nyelvegyütteseket is szembeállíthat eredendően rendszernyelvészeti, napjainkban pedig már korpusznyelvészeti megközelítésben is. Az érintett nyelvtanok metanyelvét illetően érdemes a *tertium comparationis* tételezésével és érvényesítésével közelíteni az egyes nyelvek belső és külső látószögét, azaz az önelvű és a fölérendelt szempontoknak (az univerzális kategóriáknak) való együttes megfelelést (vö. Szépe 1965a: 47; Szűcs 1996: 279).

A magyart idegen nyelvként szemlélve – a tanult idegen nyelvek viszonyítási rendszerében – tisztább összkép alakulhat ki nyelvünk tipológiai jellemzőiről és sajátos vonásairól. Ennek megfelelően az anyanyelvi nevelésben is föltétlenül árnyalni kell

azt az elterjedt tévhitet, hogy a magyar egyértelműen agglutináló nyelv volna, s be kell mutatni a legjellemzőbb hungarizmusokat is.

A lényegében morfoszintaktikai alapú klasszikus tipológiai osztályozásban természetesen helyénvaló a magyart dominánsan agglutináló típusba sorolni, de ismertetni kell ennek mégis viszonylagos mivoltát – egyfelől tehát az ennek ellentmondó jelenségeket, másfelől a flektáló és inkorporáló típusjegyek meglehetősen jelentős képviselőit. Más ismert (inkább analitikus hajlamú) nyelvekhez viszonyítva célszerű hangsúlyozni nyelvünk alapvetően szintetikus tendenciáját – az akár többszörös szóösszetételeknek, a toldalékhalmozásnak, az alkalmi morfológiai képződményekben is tetten érhető inkorporációnak a példáin (Szűcs 2006).

A hungarizmusok közül – átfogó szemléleti-szerkezeti szervező elv érvényesüléseként – kiemelkedik a konkrét és átvitt (kognitív kiterjesztésű) térszemlélet – kettős kombinációban (tudniillik az irányhármasság szerint és a közel-távolság opozícióban), valamint a felszíni zéró-allomorf bizonyos gyakori alaphelyzetek, illetve a hangsúlytalan pozíciók felszíni jelöletlenségében megnyilvánuló kiterjedtsége. E két komplex jelenségkör egyes előfordulásait már több ízben is részleteztem (pl. Szűcs 2009). Ezek mellett számos további jelenség, illetve nyelvtani kategória mutat még magyaros jelleget: ilyen például a személyjelölés közössége többféle szófaji kategóriában – diakrón poliszémiaként (*könyvem – olvasom, mennem, nekem, mellettem* stb.); nyelvtani nemek helyett az élő–élettelen, illetve a személy–dolog szembenállás alapján történő szemantikai alapú névmási paradigmikus elkülönülés (*ki / aki / valaki / senki / mindenki ~ mi / ami / amely / milyen / valami / semmi / minden* stb.); a tárgyhatározottság jelentősége két igeragozási rendszerünk egyértelműen funkcionális megoszlásában (tehát nem formális alapú osztályozó besorolásban elkülönülve); az ún. *dativus possessivus* mint *be*-típusú szerkezet (*vkinek van vmije*) – a *have/habeo*-szerkezettel szemben, s ezzel együtt a birtokviszony különben is sokféle formai kifejeződése; a morfoszintaktikai szerkezetek dominánsan balra bővítő sorrendje, amely a szintaxisban az SOV szórendi alapképletben is megnyilvánul (komplex típust jelezve); egyébként pedig az általánostól (a nagyobbtól) az egyedi/konkrét (kisebb) felé haladó sorrendiség

bizonyos szerkezetekben (dátumokban, a számsor helyi értékében, a személyi tulajdonnévben mint tkp. jelzős szerkezetben; gyökflectálás elsődlegesen lexikai funkcióval (a belső keletkezésű etimológiai szócsaládok szóteremtő-bokrosító építkezéséhez: például *jó ~ jós ~ jótékony ~ jószág ~ jog ~ jogar ~ jobb ~ jobbágy ~ javas(ol) ~ javul/javít ~ jámbor ~ gyógyul/gyógyít*); fokozott ikerítési hajlam a mellérendelő szóösszetételekben; gazdag igekötő-állomány; a kicsinyítő-becéző képzők rendkívüli változatossága (sokoldalú szemantikai-pragmatikai szerepkörrel); a szófaji rendszer hajlékonysága; egyértelmű *legato* tendencia (simító folyamatok) a hangsorépítésben, illetve a hangkapcsolatokban (vokális harmóniával, asszimilációs jelenségekkel); és így tovább. Nem kimerítő a felsorolás, de ezek együttese már egyértelműen sajátosan azonosíthatóvá teszi a magyart a világ nyelvei között.

A magyar toldaléktípusok hármassága (képző, jel, rag) jellegzetesen önelvű hagyomány, hiszen más nyelvek leírásában leginkább csak kettősségben különül el a deriváció minden egyéb szóvégi toldalékolástól. A magyar megkülönböztetés létjogosultságát a funkciók eltéréseivel és a szokványos sorrendiséggel együtt az a Szépe tanár úr által kifejtett logika is alátámasztja, amelynek értelmében a magyar morféma pozicionális sorrendje a szemiotika három dimenziójának megfelelően alakul (Szépe 1999). Így szintagmatikus ikonszerűség működik a komplex magyar morfológiai és morfoszintaktikai alakulatok (pl. *ér-ettségiző-k-nek, kép-telenség-eid-en túl*) hagyományos tő-képző-jel-rag/névutó sorozatában, amely ekként a lexikai-szemantikai belső magtól halad – a pragmatikai körülményeken át – a szintaktikai kontextusnak megfelelő külső kötődés felé. Mindez az elvont szerkezeti motiváció szempontjából tehát ún. sorrendi ikon.

Az opálosság ellenében ható transzparens alaktani képletek és a szócsaládokat kiterébélyesítő mezők egyébként egyértelműen megkönnyítik az összetett és képzett lexémák megtanulását. Így tehát csak kezdetben állja meg a helyét a világhálón köröző logaritmus, amely humoros ugyan az indoeurópai nyelvektől eltérő alapszókinccs külső idegensége miatt, ám a továbbiakban már igenis sokat segítenek a tagoltság említett összefüggései. Ezért szoktam az efféle tréfás túlzásokat egy közismert olasz

mondással jellemezni: „*Se non è vero, è ben trovato.*” (‘*Ha nem is igaz, azért nagyon találó.*’)

Szépe tanár úr hasonlóképpen élen járt a *magyar mint idegen nyelv* leíró-oktató gyakorlatának alakulásában – a kezdetektől, hiszen magát a kifejezést is az elsők között használta, differenciált skálán definiálta az anyanyelv másik pólusáig terjedően, és sokat tett itthon is, külhonban is azért, hogy a hungarológia, illetve a nyelvpolitika keretében kutatása és oktatása megindulhatott és föllendülhetett (Szépe 1981; 2000).

Azt is az elsők között hangsúlyozta a korszerű nyelvpedagógia szellemiségében, hogy „bármilyen, az idegen nyelvekre vonatkozó akcióban a nyelvet a kultúrával együtt kell kezelni” (Szépe 1984: 319). A kontrasztív és komparatív szempontból vizsgált *nyelv–nyelv és kultúra–kultúra* viszony esetében a nyelvsajátos, illetve művelődéstörténetileg egyedi vonások gazdag kognitív szemantikai-pragmatikai tartalmakat, érdekes irodalmi-művészeti megfeleléseket mutathatnak be, a nyelvben megkövült kulturális nyomokat hozhatnak felszínre. Az interkulturális és intertextuális szemlélet, a kapcsolattörténet, a recepció- és hatástörténet, továbbá pl. az irodalmi fordítások (és utóéletük) kutatásának tükrében árnyaltabban érzékelhetőek a mindenkori hazai és külföldi szemszögű magyar kánonok összehasonlításának tanulságai is.

Ilyen szempontból igen sajátos a magyar költészet státusza, ugyanis ebben nyilvánul meg legmeggyőzőbben és legsajátosabban egy irodalmi szöveg nyelvi közege. Nem lehet véletlen, hogy a magyarok általában bensőséges érzelmi viszonyban állnak anyanyelvükkel, fogékonyak a nyelvi játékokra, s ugyanakkor egyben kifejezett verskultuszról tesznek tanúbizonyságot, amely jó ideje már az óvodától hagyományosan az ünnepi alkalmakon, a szónoki beszédek idézetein át a versmondó versenyekig, az énekelt vers manapság különösen népszerű műfajáig terjed.

A magyar mint idegen nyelvi szemlélet érvényesítése megközelítésmódjában azt jelenti, hogy megkíséreljük nyelvünket „*kívülről és fölülről*” látni és láttatni – tehát az anyanyelvi neveléstől szükségszerűen eltérő szemléletben. Lám, milyen érdekes módon ellentétes fölfedező élmény várhat arra az idegenre, aki pedig éppen otthon szeretne lenni a magyar nyelvi és kulturális világban, valamint arra az ebben élő anyanyelvi

beszélőre, akinek íme megmutathatnánk, milyen is ez a világ kívülről.

Éppen ezért el kellene érni, hogy a magyar közoktatásban részismereti tananyagfejezetet alkothasson, illetve folyamatosan közismereti kitekintéssel szolgáljon a magyar mint idegen nyelv/hungarológia, hogy a magyar gyerekek és fiatalok képet alkothassanak arról, milyen az anyanyelvük idegen nyelvként szemlélve (a maga részben már említett sajátos vonásaival), s miként van jelen a magyar kultúra/irodalom/művészet ismerete/fogadtatása a nagyvilágban. Biztosak lehetünk abban, hogy az efféle kitekintés egyben betekintés is lenne, hiszen a külső tükörben fölismerhetővé válnának bizonyos mélyen belső érdekességek.

Ebben a vonatkozásban régóta kedvenc példám a helységnévragozás (*Budapesten–Bukarestben, Szegeden–Aradon*), amelynek kognitív háttérében nyelvileg konzerválódott a történelmi Magyarországon adott külföld–belföld megkülönböztetés. A magyartanítás már kezdő szinten igényli ennek szabályrendszerét, az anyanyelvi beszélő viszont egyszerűen képes alkalmazni anélkül, hogy ki tudná fejteni az idevágó szabályokat. Érdekes lehetne ilyeneket és hasonlókat (például a magyar kulturális reáliákat, a szórend szabályrendszerét stb.) tudatosítani a hazai anyanyelvi nevelésben – természetesen nem szájbarágósan készen tálalva, hanem fölfedeztető és alkotó módon.

Egyéb tantárgyakat is megérinthe a hungarológia ilyen szellemisége. Például az ismeretanyagok megfelelő helyein bizony részletesebben illenék tárgyalni mindenkori itthon és külföldön alkotó világhírű művészeink és tudósaink teljesítményét, a magyar találmányokat, a hungarikumokat és így tovább (vö. Fülel-Szántó 1987).

A hazai irodalmi nevelés hagyományosan élen jár a világban azzal, hogy alapos általános műveltséget biztosít a nemzeti és a világirodalom arányosan képviseltetett ismeretanyaga. Ezzel együtt szerencsésen láttatjuk a világirodalomnak a magyar irodalomra gyakorolt hatásrendszerét. Kívánatos lenne a viszony fordított irányában pedig kívülről is láttatni irodalmunkat, s ilyen külső rálátásban gazdagítani az összképet a magyar irodalom komparatiztikai vonatkozásaival, fogadtatásával, fordításokban történő ismertségével, egyes

kiemelt művek összehasonlító fordításkritikai elemzésével, amely nyilvánvalóan nyelvi-stilisztikai tanulságokkal is szolgálhat, s bizvást támaszkodhatna a nyelvismeretre. Sőt játékos didaktikai megoldásként például az irodalmi szövegek *kreatív-produktív* megközelítése, kreatív transzformálása, a kombinatorikus költői nyelvi játék is alkalmazható mindehhez (Petőfi 1990; Petőfi– Benkes 1992; Benkes–Petőfi 1993/1994).

A kompetenciaközpontú, a készségfejlesztést középpontba állító nyelvpedagógiában egyébként is találkozhat a kontrasztív, a kognitív és a funkcionális-kommunikatív szemlélet – az anyanyelvi nevelésben és a nyelvvoktatásban egyaránt. S ennek a találkozásnak a jegyében tágabb kontextusban is kívánatos a heurisztikus megoldások, a kreativitás, a produktivitás érvényesítése (vö. Dóla 2006).

Mindezek a magyar mint idegen nyelvi és kulturális összefüggések a hungarológia igényével újfent fölvetik tehát a közoktatásbeli anyanyelvi és irodalmi nevelés, valamint a nyelvvoktatás még szorosabb egységét, amelyre a felsőoktatásban föl kellene készülnie a magyar szakos tanárképzésnek is.

Irodalom

- Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János (1993/1994): Az (újra)alkotó képzelet nyomában. In: *Magyartanítás*, 1993/2. szám, 3–6; 1993/3. szám, 2–6; 1993/4. szám, 9–12; 1993/5. szám, 3–6; 1994/1. szám, 29–36.
- Chrappán Magdolna (1998): A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig. Összehasonlító fogalomelemzés. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 48. évfolyam, 12. szám, 59–74.
- Dóla Mónika (2006): Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Medve Anna – B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* (Iskolakultúra 30.) Iskolakultúra, Pécs. 76–90.
- Fülei-Szántó Endre (1987): Komparatív műveltségblokkok. In: *A Hungarológia Oktatása* (MLK, Budapest), 1. szám, 23–28.
- Juhász János (hrsg.) (1980): *Kontrastive Studien Ungarisch–Deutsch* („Studia comparationis linguae hungaricae” [1.]. Sorozatszerk.: Szépe György). Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Petőfi S. János (1990): Kombinatorikus költői nyelvi játékok. In: Petőfi S. János – E. Benkes Zsuzsa (szerk.): *Szöveg, szövegtan, műelemzés*. OPI, Budapest, 159–199.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa (1992): *Elkallódní megkerülni*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém.
- Szépe György (1965a): A nyelvoktatás nyelvészeti modellje (Korreferátum). In: *Modern Nyelvoktatás*, [régí folyam] 3. évfolyam, 2. szám, 39–47.
- (1965b): Újabb nyelvészeti jegyzetek az idegen nyelvek tanításáról. In: *Modern Nyelvoktatás*, [régí folyam] 3. évfolyam, 3. szám, 130–135.
- (1972): Jegyzetek idegen nyelv-oktatási problémákról. In: *Modern Nyelvoktatás*, [régí folyam] 9. évfolyam, 3. szám; 10. évfolyam, 1. szám, 214–225.
- (1981): A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In: *Magyar nyelv külföldieknek*, 5. szám (MM–NEI, Budapest), 9–27.
- (1984): Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról. In: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, XV. kötet, 303–329.
- (1999): A magyar morfematikus elemek sorrendjéről. In: *Magyar Nyelvjárások*, 37. kötet, 419–424.
- (2000): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia koncepciójának kialakulása a munkám során. In: *Hungarológiai Évkönyv*, 1. szám, 11–23.
- Szűcs Tibor (1996): A magyar mint idegen nyelv grammatikai terminológiájáról – határtalanul? In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára. JPTE – Keraban Kiadó, Budapest. I. kötet, 278–288.
- (2001): A magyar mint idegen nyelv leírásához. In: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak...* (Szépe György 70. születésnapjára). Lingua Franca Csoport, Pécs. II. kötet, 1219–1230.
- (2006): A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester* (Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek). Tinta, Budapest, 97–111.
- (2009): A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. In: *Hungarológiai Évkönyv*, 10. szám, 68–78.

Tanulásban akadályozott tanulók kommunikatív képességeinek fejlesztése iskolai tanórán kívüli foglalkozások keretében

Tengeri Éva

Baktakéki Körzeti Általános
Iskola
Baktakék
tengerieva@gmail.com

Zajdó Krisztina

Nyugat-magyarországi Egyetem
Apáczai Csere János Kar
Gyógypedagógia Intézeti Tanszék
Győr
zajdo@hotmail.com

1. A tanulásban akadályozott tanulók kommunikatív képességeinek minőségi fejlesztésére irányuló vizsgálat előzményei

Baktakék Borsod-Abaúj-Zemplén megye települése, ahol a lakosok nagy többsége többszörösen hátrányos helyzetűnek mondható. Különösen nehéz és embert próbáló pedagógiai célkitűzés az ilyen körülmények közül érkező, hátrányos helyzetükből kifolyólag tanulási akadályozottsággal küzdő gyermekek nevelése, oktatása. Célként fogalmazandó meg a lehetőségek, esélyek teremtése az ebben a környezetben felnövő gyermekek számára. Mind az iskolán belüli, mind pedig az azon kívüli foglalkozások pedagógiai tervezésekor célnak tekintendő, hogy perspektívát, társadalmi beilleszkedési esélyt kell nyújtani a falu iskolájában tanuló, a tanulás sikerének biztosítása szempontjából sok tekintetben ingerszegény, sajátos nyelvi és kulturális környezetből érkező gyermekeknek. E cél elérése szempontjából a kommunikációs képességek hagyományos és alternatív pedagógiai módszereivel történő fejlesztésének kiemelt jelentősége van.

A baktakéki iskolában tanuló gyermekek családjában jellemzően sok a munkanélküli, a tanulók többsége igen rossz anyagi körülmények között él. A szülők iskolázatlanok; javarészt még a nyolc általánost végzetek is funkcionális analfabéták. A szülők, családtagok – saját iskolázatlanságukból eredően – sokszor nem képesek segítséget nyújtani az iskolai tanulásban. A nyelvi-kommunikációs képességek fejlődése szempontjából kevésbé kedvező családi körülmények önmagukban is akadályozzák az iskolai környezetbe kerülő gyermek tanulási

sikerességét, társadalmi érvényesülését (Giddens 2008). Bár a cigányságra mint kisebbségre nem ez a jelenség a jellemző, a baktakéki tanárok megfigyelései szerint gyakori, hogy az itteni tanulók családjában nem kerül sor szókincsfejlesztő mesemondásra. Gyakran hiányoznak – pénz híján – élethelyzetek, amelyek lehetőséget adnának olyan, a legtöbb Magyarországon tanuló többségi diák számára mindennapos tanulási és társadalmi helyzetek megélésére, amelyek elősegíthetnék a tanulók kommunikatív és szociális alkalmazkodását, beilleszkedését (pl. a tanuló részére a család által vásárolt könyvek, iskolaszerek, számítógépek hozzáférhetősége; részvétel finanszírozása városlátogatás, színházlátogatás, múzeumlátogatás alkalmával; stb.).

2. A program pedagógiai tervezése

A tanulásban akadályozott tanulók életében nem érhetőek el kiemelkedő pedagógiai eredmények csupán az iskolai követelmények teljesítésének elvárásával. Olyan pedagógiai módszerek alkalmazása indokolt, amelyek lehetőséget biztosítanak a családok közös együttlétére, közös élmények szerzésére, közös tevékenységekre, beleértve a *közös tanulás megtapasztalását* is. Ennek érdekében került sor az előzetes terveknek megfelelően a családok és az iskola kapcsolatának szorosabbá fűzésére az egy tanéven át tartó *Tanulásban akadályozott tanulók kommunikatív képességeinek fejlesztése* elnevezésű program keretében.

Az egy évre szóló programtervezet közös foglalkozásokat, külön programokat és egy nyári tábor irányzott elő a tanulók részére. A programterv szerkezete lehetővé tette, hogy kiemelt hangsúlyt kapjanak a diákok kommunikatív képességeinek fejlődését elősegítő módszerek, a drámapedagógia, az élménypedagógia, a szülők, a családtagok (testvérek) és a pedagógusok aktív együttműködését biztosító közös tanulás.

A terv szerint végzett közös munka egyben lehetőséget teremtett a *közös fejlesztésre* is. Pályázati segítséggel vált lehetővé, hogy a szülők és családtagok is részt vehessenek az iskola által szervezett kulturális programokban, amelyek a kistérségben aktívabb közösségi életet hoznak létre (például „Közös karácsony”, „Szülők bálja”, „Gyermeknap”). A programok, a táborban közösen eltöltött idő, a sok új élmény, illetve a drámapedagógia eszközeivel eljátszott elképzelt vagy

valós helyzetek alapot teremtettek arra, hogy csoportos beszélgetések, viták alakuljanak ki a résztvevők között.

A tanulók és szüleik a tervek szerint új élményekhez kapcsolódó új szavakat, szó szerkezeteket, új viselkedéselemeket tanultak, amelyeket később sikeresen tudtak előhívni, alkalmazni. Nőtt a résztvevők magabiztossága, bátrabbá és határozottabbá vált a fellépésük, hatásosabb kommunikátorokká váltak. Mindezek a változások potenciálisan elősegíthetik társadalmi beilleszkedésüket, megkönnyíthetik a munka világába való bekapcsolódásukat.

Kiemelkedő jelentőségűek a tervezetben *a szülőkkel közösen megtartott* nyári táborig programok, melyek során szituációs játékokkal, érdekes feladatok megoldásával, általában az élményteremtés eszközeivel segítik a diákok kommunikációjának fejlődését, hozzájárulva ezzel tanulási nehézségeik, magatartási zavarainak leküzdéséhez. Fontos feladat volt, hogy mind a szülők, mind a diákok együttműködő magatartásukkal segítsék a program megvalósulását. Az együttműködő magatartás eléréséhez pedig kölcsönös kommunikáció, párbeszéd szükséges a szülők, a tanulók, a pedagógusok és a gyógypedagógus között. A kommunikációs csatornák kialakítása nem bizonyult egyszerű feladatnak. A szülőket motiválni kellett arra, hogy elfogadják: gyógypedagógus segíti gyermeküket a tanulásban. Fontos célként fogalmazódott meg, hogy a szülők megértsék: a tanulók fejlesztése hosszán tartó folyamat, amit csak magukkal a tanulókkal és szüleikkel együttműködve lehet sikerre vinni.

A résztvevők számára előnyösnek mutató, pedagógiai szempontból ingergazdagabb tanulási környezet segítette képességeik magasabb szintre fejlődését. Ennek megteremtésére adott alkalmat az egy tanéven át tartó, kommunikatív képességeket fejlesztő program, amely élménydús eseményeivel, rendezvényeivel lehetővé tette a gyermekek és hozzátartozóik fejlesztését.

A tervezett program zárását követően került sor egy beható vizsgálatra (Tengeri 2012) a kommunikatív képességfejlesztés eredményeinek mérése céljából.

3. Az utólagos vizsgálat folyamata

A program lezárását követő vizsgálatra 2012 júniusában került sor a Baktakéki Körzeti Általános Iskolában, ahol hét település

(Baktakék, Beret, Detek, Alsógagy, Felsőagy, Gagyapáti és Csenyété) halmozottan hátrányos helyzetű gyermekei tanultak (117 fő óvodás és 247 fő iskolás).

A vizsgálat kérdőíves módszerrel tárta fel a foglalkozások és programok hatását a tanulásban akadályozott tanulókra és családtagjaikra. Külön 23–23 kérdést tartalmazó kérdőív készült a tanulásban akadályozott tanulók és a szüleik számára. Mindkét vizsgálati célcsoport tagjai számára 70 kérdőív kiosztására került sor, melyekből 50–50 érkezett vissza és volt értékelhető.¹ Örömteli jelenségnek bizonyult a célcsoport magas válaszadási hajlandósága. A vizsgálat több kérdése is arra irányult, hogy milyen gátló tényezők vezettek az adott tanuló esetében az iskolai lemaradáshoz, a tanulási akadályok kialakulásához. A teljesség igénye nélkül itt csak néhány válasz kerül bemutatásra; a vizsgálat eredményeinek részletes közlésére később, az adatok részletes feldolgozását követően kerül majd sor.

4. A tanulók által kitöltött kérdőívek feldolgozása, eredményei

A tanulók szociális körülményeire irányuló kérdések közül a legkevésbé várt adatokat az egy háztartásban élők száma és a megkérdezettek testvéreinek száma mutatta. A *Hányan laktok a házatokban?* kérdésre adott válaszok alapján az egy lakásban élők száma 21 esetben volt 10–15 fő között, ami a megkérdezettek 42%-át tette ki, 18 esetben (36%) pedig meghaladta a 16 főt. Öt esetben (10%) volt 6–10 fő között a létszám, és 6 gyerek (12%) jelölte meg 5 fő alatt az együttlakók számát.

A testvérekre vonatkozó adatok is igen magas számarányt tükröznek. A *Hány édes testvéred van?* kérdésre adott válaszok szerint 16 fő esetében (32%) 7-nél több, 8 fő (16%) esetében 6, míg 13 fő (26%) esetében 5 testvére van a megkérdezett diákoknak; az egy, kettő, három, illetve négy testvért bejelölők száma összesen nem tette ki a hétnél több testvért bejelölők számát.

A *Tud a családot segíteni a tanulásban?* kérdésre 14 esetben (28%) érkezett nemleges válasz, 8 esetben (16%) jelezték a gyerekek, hogy olykor a nagyobb testvér tud segíteni. A nemleges válaszok visszavezethetők a szülők iskolázatlanságára,

¹ A szöveg további részében mind a tanulók, mind a szülők esetében a beérkezett és feldolgozásra alkalmas 50 kérdőív számít 100%-nak.

általános műveltségbeli hiányosságaira, amit a szülők számára létrehozott kérdőíven adott válaszok is igazoltak.

A válaszok arra engednek következtetni, hogy az egy háztartásban élők magas létszáma potenciálisan erősen befolyásolhatja a tanulási akadályozottság kialakulását, részben abból kifolyólag, hogy a családtagok nem tudnak segítő közreműködőjévé válni a diákok tanulási folyamatainak. A családban tapasztalható magas létszám inkább gátló, akadályozó tényezőként jelentkezik a tanulás sikeressége szempontjából. A családban meglévő magas gyermeklétszám gátló tényezőként hathat a tanulók tanulási előmenetelére, magatartására, hiszen a szülők folyamatosan elfoglaltak a kisgyermek gondozásával, így nem tudnak időt szakítani az iskolába járók tanulásának segítésére. Az iskolába járó gyermekeknek kevesebb idejük jut a tanulásra, hiszen részt kell venniük a háztartás ellátásában, a kisebb testvérek gondozásában, ezáltal tanulási lemaradásuk sok esetben egyre nő. Figyelembe kell venni azt a tényezőt is, hogy magasabb gyermeklétszám esetén a kiadások is jóval magasabbak, a megélhetésre fordított kiadásokon túl nem jut pénz kulturálódásra, tartalmas, magas színvonalú szórakozásra. Ezt a következtetést a szülői kérdőíven az egy főre jutó családi jövedelemre vonatkozó kérdésekre adott válaszok is alátámasztották. Hét válaszadó 10.000 Ft alatti, 8 válaszadó 10.000 – 20.000 Ft közötti, míg 18 válaszadó 20.000 – 30.000 Ft közötti összegben jelölte meg az egy főre jutó havi jövedelmet a családjában.

A felmérés néhány kérdése a tanulás során tapasztalt nehézségek meglétének fokát kívánta vizsgálni. Az *Ismétléd-e valamelyik tanévet?* kérdésre adott diákválaszokból kiderült, hogy igen magas, 72% (36 fő) az egy vagy akár több tanévet ismétlők száma. Ez a magas szám is tükrözi a tanulásban akadályozottság meglétét, azt, hogy sok esetben minden tanári erőfeszítés ellenére sem képesek ezek a diákok egy iskolaév alatt teljesíteni a számukra előírt követelményeket. Túlkorosságuk is nagyobb részt ennek a folyamatnak az eredményeként értelmezhető.²

² Az évismétléshez a tanulási nehézségek mellett a magas hiányzási óraszám is hozzájárul, valamint az a tény is, hogy ha a tanulók többször ismétlenek egy osztályt, nagyobb lesz az egy osztályba járók közötti korkülönbség, ami azt eredményezheti, hogy a nagyobbak részéről hamarabb jelentkeznek a

Egy következő kérdéssel a különböző tantárgyak nehézségi fokának megítélésére voltunk kíváncsiak. A *Melyik tantárgy a legnehezebb a számodra?* kérdésre kapott válaszokból (több tantárgy is megjelölhető volt) az tűnt ki, hogy a matematika mellett – amit 32-en ítélték a legnehezebbnek (64%) – a legtöbb gyermek számára a szöveges tárgyak tanulása ütközik komoly akadályokba, mint a magyar nyelv és irodalom (32 fő; 64%), a történelem (20 fő; 40%), a természetismeret (15 fő; 30%). Ezek az eredmények egyértelműen a szövegértési képességek gyengeségére, a szókincs fejletlenségére, a gyenge kommunikációs készségre engednek következtetni (Szőke-Milinte 2012). Meglepő eredmény született azonban az informatika tantárgy esetében adott válaszokból, hiszen egyetlen gyermek sem jelölte meg, hogy nehézséget okozna számára ennek a tárgynak a teljesítése. A készségtárgyaknál adott kedvező válaszok azt mutatták, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek bizonyos területeken – mint az ének, a rajz, a testnevelés tantárgyak – kiemelkedő teljesítményre képesek. Fontos eredmény, hogy ezeken a területeken a tanulók sikerélményekre tudnak szert tenni.

A következő kérdések azt tudakolták, hogy a diákok milyen mértékben hajlandók együttműködni az iskolával, az iskolában foglalkoztatott gyógypedagógussal, tanulási akadályaik leküzdése érdekében. Igénylik-e a segítségnyújtást, kéri-e a gyógypedagógus közreműködését? A *Kéred-e a gyógypedagógus segítségét a tanuláshoz?* kérdésre a válaszadók 58%-a, 29 fő kifejezetten igényelte a gyógypedagógus segítségét. Ez az eredmény jelzi, hogy maguk a diákok is felismerték: nehézségeik leküzdésével egyedül nem boldogulnak. Ráébredtek arra, hogy csak úgy képesek az iskolai elvárások teljesítésére, ha ahhoz igénybe veszik a külső támogatást.

A gyógypedagógustól kapott segítség hatékonyságának fokát tudakoló, *Észreveszed-e, hogy a gyógypedagógus segítsége után jobban megy a tanulás?* kérdésre adott válaszokból kitűnt: a tanulók 64%-a (32 fő) érzékelte, hogy észrevehetően könnyebben tanul ilyen helyzetben. Határozott javulást 7 fő, azaz 14% érzékelt. 11 fő, vagyis a tanulók 22%-a nem jelezte, hogy jobban menne számára a tanulás a gyógypedagógus segítségével. Elképzelhető, hogy ezeknek a diákoknak hosszabb időre van

magatartási problémák. Mindez gátló tényezőként hathat az oktató-nevelő munkára hatékonyságára is.

szükségük ahhoz, hogy kimutatható, számukra is érzékelhető javulást jelentsen esetükben a gyógypedagógus segítő tevékenysége.

5. A szülők által kitöltött kérdőívek feldolgozása, eredményei

A szülők által kitöltött kérdőívek eredményei aláhúzták, hogy a jövedelmi viszonyok nagymértékben befolyásolják a családok szociális helyzetét, hozzájárulnak a rossz életkörülmények, a családon belüli feszültségek kialakulásához. Az a tény, hogy a családoknak nincs lehetőségük élményt nyújtó eseményeket, közös családi programokat biztosítani gyermekeik számára, nyilvánvalóan hozzájárul ingerszegény környezetük kialakulásához, kommunikatív készségeik alacsony szintjéhez.

Arra a kérdésre, hogy *Mennyi az Ön családjában az egy főre jutó jövedelem?* elgondolkodtató válaszok születtek. 7 fő (14%) jelölt meg 10.000 forint alatti egy főre jutó jövedelmet. 8 fő (16%) adta azt a választ, hogy az egy főre jutó jövedelmük 10.000 és 20.000 forint között van. Szintén 8 fő (16%) azoknak a száma, akiknél 30.000 forint feletti az egy főre jutó családi jövedelem, és magas volt azoknak a száma (9 fő; 18%) akik a „nem tudom” választ karikázták be a jövedelmi viszonyokat illetően.

A *Legmagasabb iskolai végzettsége?* kérdésre adott válaszokból kiderült, hogy a válaszadó szülők egyike sem jutott el addig, hogy legalább szakmunkásképzőt végezzen, sőt 26 fő, a válaszadók 52%-a még az általános iskola 8 osztályát sem végezte el. A válaszadó szülők közül 10 fő (20%) válaszolta azt, hogy egyáltalán nem járt iskolába.

Fontos volt megtudni, hogy a szülők mennyire hajlandók/képesek együttműködni, rendszeresen kapcsolatot tartani a gyermeküket segítő gyógypedagógussal. A *Milyen időközönként konzultál gyermeke gyógypedagógusával?* kérdésre igen pozitív válaszok érkeztek. 11 fő (22%) hetente, 11 fő (22%) havonta, és 12 fő (24%) félévente vette igénybe a gyógypedagógussal való konzultáció lehetőségét. Ez azért is számít jelentős sikernek, mert a településen *korábban nem volt jellemző*, hogy ezeknek a hátrányos helyzetű gyerekeknek a szülei kapcsolatot tartottak volna az iskolával, érdeklődtek volna gyermekeik tanulmányi eredményei, előmenetele felől.

Az *Alkalmazza-e a gyógypedagógus javaslatait?* kérdésre adott válaszok azt tükrözik, hogy a válaszadók 52%-a (26 fő)

minden esetben alkalmazza a gyógypedagógus által tett javaslatokat. 19 fő (38%) nem minden esetben, csak alkalmanként fogadja meg a gyógypedagógus tanácsait. A kapott válaszokból az szűrhető le, hogy további erőfeszítés, meggyőzés, konkrét sikerek felmutatása szükséges a gyógypedagógus részéről annak érdekében, hogy a szülők gyermekük fejlődését látva még inkább megfogadják a tanácsait.

Az Érzékelt-e fejlődést a gyermekénél, amióta a gyógypedagógus foglalkozik vele? kérdésre a szülők többsége, 23 fő (46%) azt a választ adta, hogy jelentős fejlődést érzékelt gyermekénél a gyógypedagógus fejlesztő munkája nyomán. További 9 fő (18%) érzékelt némi fejlődést a gyermekénél, amióta gyógypedagógus foglalkozik vele. 11 fő (22%) nem követte nyomon, hogy fejlődött-e a gyermeke, amióta gyógypedagógus segíti a tanulásban, és csak 7 fő (14%) jelölte be azt a választ, hogy egyáltalán nem érzékelt fejlődést. Feltehető azonban, hogy egyes szülők nem voltak tisztában azzal, hogy a gyermekük milyen bemeneti eredményekkel rendelkezett a fejlesztő program kezdetén, így nem is tudták megállapítani, hogy a tanulók önmagukhoz képest milyen sikereket értek el a fejlesztőmunka segítségével. Az is előfordulhatott, hogy egyes szülők nem kísérték figyelemmel gyermekük fejlődését.

6. Összegzés

A Baktakéki Körzeti Általános Iskola az ország egyik leghátrányosabb helyzetű térségében működik, melyre jellemző a magas munkanélküliség, a rossz egészségügyi és szociális körülmények. A térség jellemzői tükröződnek a diákoknak az iskolával szemben támasztott alacsony elvárásaiban és a tanulásban akadályozott diákok körében tapasztalható magatartási problémákban. A pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak ebben a helyzetben olyan gyermek-centrikus módszereket kell alkalmazniuk, amelyek egyrészt a diákok sajátos problémáira, kérdéseire megfogalmazódó válaszokat keresik, másrészt megerősítik a családok és az iskola kapcsolatát.

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, a roma közösséghez tartozó családok nagymértékben igénylik azt a lehetőséget, hogy a tanulásban akadályozott tanulóknak lehetőséget kapjanak tanórán kívüli fejlesztő foglalkozásokra.

Az eredmények arra is rámutatnak, hogy a családok hasznosnak találták azokat a foglalkozásokat, amelyeken együttműködésre került sor a gyógypedagógus, a szülő, a testvér között abból a célból, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek kommunikatív képességeit *iskolán kívüli tevékenységekkel is fejlesszük*.

Fontos eredmény a tanórán kívüli foglalkozások fejlesztő hatásának bemutatása, amely egyúttal szükségessé teszi a pedagógusok, gyógypedagógusok szerepének újragondolását. „Még ma is nyugodtan kimondhatjuk, hogy tanár nélkül nincs oktatás, csak az osztálytermi, frontális oktatástól eltérő képzési helyzetekben megváltozott a tanár ismeretátadó szerepe, a pedagógusok már nem csak ismereteket közölnek, hanem cselekvésre készítetnek, vagy rávezetnek az ismeretek megszerzésének lehetséges útjaira... Napjainkban újra előtérbe kerülnek azok a nézetek, miszerint a pedagógus nem csak a száraz tudásátadással, tananyag közvetítéssel hat a gyerekek fejlődésére, hanem a tanítási, tanulási folyamatokon túlmutatva saját értékrendjét valamint a társadalmi elvárásokat is közvetíti a gyermekek felé, kijelölve ezzel úgymond a helyüket a társadalom szerkezetében.” (Szőke-Milinte 2005: 13). A jelen vizsgálat eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a településeken élő hátrányos helyzetű, tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztése terén a hagyományos, frontális pedagógiát előnyben részesítő módszerrel szemben sok esetben hatékonyabban érhetünk célt a tanórán kívüli, szabadabb, közvetlenebb keretbe ágyazott pedagógiai programok megvalósításával.

Az egy tanévet átívelő komplex program és az azt követő kutatás segítségével válasz született arra, hogy a programban részt vevő tanulásban akadályozott tanulók és családtagjaik mennyire értékelték pozitívan a foglalkozásokon együtt eltöltött idő hasznosságát. Az előzetes pedagógiai célkitűzések helyesnek és elérhetőnek bizonyultak, hiszen a vizsgálati kérdőíveket kitöltő gyermekek és szüleik véleménye szerint is *jelentős eredményeket értünk el a kommunikatív képességek fejlesztését célzó programsorozat alkalmazásával a tanulásban akadályozott gyermekek és családtagjaik esetében*.

A vizsgálat eredményeit a későbbiekben máshol részletesebben is ismertetjük.



Együtt a család a kézműves foglalkozáson



Kirándulás a szülőkkel közösen

Irodalom

Giddens, Anthony (2008): *Szociológia* (2. kiadás). Budapest, Osiris Kiadó.

Szőke-Milinte Enikő (2005): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.

— (2012): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (letöltve: 2012.09.13.)

Tengeri Éva (2012): *A gyógypedagógus és a családtagok (szülők, testvérek) együttműködésének elősegítési módjai a tanulásban akadályozott tanulók kommunikatív fejlesztése során: Tanulásban akadályozottak minőségi oktatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH mikro térség Baktakéki iskolájában* (szakdolgozat). Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Gyógypedagógia Intézeti Tanszék, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány, Győr.

Elemek a lexikonban

Viszket Anita

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Tanszék
viszket.anita@pte.hu

1. A kidőlő fa hangja

Az erdőben kidőlő fa csap-e zajt, ha nincs, aki hallja?¹ Erre a klasszikus filozófiai-pszichológiai kérdésre elképzelhető nyelvészeti válasz is: attól függ, hogy mit nevezünk *zaj*nak. A *zaj* morféma jelentésébe beletartozik-e az észlelő, befogadó vagy sem? Egyáltalán, hogyan határozzuk meg a morfémainkat?

2. A morfémahatárok kezelése

A következőkben négy rövid esettanulmányban ismertetem, hogy milyen tipikus morfémahatár-kezelési gondok adódnak a számítógépes nyelvészeti, a mentális lexikonnal foglalkozó és a nyelvelsajátítással kapcsolatos területeken.

Az esettanulmányok forrásai az elmúlt tíz évben szerzett tapasztalataim a kutatási, fejlesztési és nevelési területeken. A konklúzió pedig annak a felismerésnek a minél élesebb reflektorfénybe állítása, ami akár egy anyanyelvi nevelési konferencia mottója is lehetne: „*A nyelvre vonatkozó állításaink mindig feltételezések maradnak*, olyan modelleket alkotnak, amelyek megmagyarázhatják azt, hogy az állítólagos nyelv alapján miért képesek az emberek erre vagy arra” (Kenesei 2012: 75).

3. Morféma és allomorf

Mit érdemes tárolnunk a lexikonban? Az egyik lehetséges válasz, hogy morfémaikat: ebben az esetben az allomorfok a morfémaik variánsai, annak a leírásában szerepelnek. A másik lehetséges válasz, hogy allomorfokat: ebben az esetben a morfémaik az allomorfok fölötti (absztrakt) csoportosítások (szuppletív allomorfia).

Az elméleti nyelvészetben nem vitás, hogy a lexikon elemei a morfémaik és nem az allomorfok. Vitatott legfeljebb az lehet,

¹ Titchener, E.B. (1902): *Experimental psychology: A manual of laboratory practice*. (Vol. 1.) New York: The Macmillan Company.

hogyan hol húzódik egy-egy morféma határa: például a többes szám jele a magyarban egy morféma vagy kettő (-*k* és -*i*), illetve az -*ok*, -*ek*, -*ök*, -*ak* morfok allomorfjai-e a többes szám jelének, vagy a megjelenő magánhangzó ún. kötőhangzó, fonetikai jelenség, és mint ilyen, nem lexikonbeli kérdés (Kiefer – Ladányi 2000: 156–157, valamint Kiefer 2000: 587–590).

A számítógépes nyelvészetben a szövegfeldolgozás alapvető, megkerülhetetlen lépése a lexémák azonosítása. Ehhez rendelkezni kell egy háttértárral, egy lexikonnal, aminek alapján a szöveg elemeit azonosíthatjuk.

Vegyük példaként a *lovat* szót! Nagy eséllyel ezt a szót nem találjuk meg a háttértárként működő lexikonunkban. A *lov* azonban már adhat találatot: mint a *ló* kötött töve, allomorfa szerepelhet a szótárban. A toldalékok azonosításánál figyelembe vesszük a tő szófaját és egyéb tulajdonságait is, valamint természetesen a lehetséges toldalékok tulajdonságait. Így kialakul a megoldás, hogy egy *lov-* és egy *-at* morffal van dolgunk.

Amennyiben követjük az elméleti nyelvészeti hagyományt, és a lexikonunkban morfémákat tárolunk, sem a *lov-*, sem az *-at* nem lesznek a „lexémalistánkban”, csakis a leírásban, az allomorfok felsorolásánál találhatók majd meg. Toldalékok esetében talán nincs is ilyen felsorolás, hanem az alakok a megfogalmazott szabályok alapján generálhatók. Nincsenek készen tárolva, hiszen az elméleti nyelvészeti hagyományban ez így szokás, mert így elvszerű, így nem redundáns az adat. Elvileg ez helyes, de a számítógépes nyelvészetben nem célszerű.

Így aztán a számítógépes nyelvészeti modellekben mindenképpen lesz allomorf-lexikon, mert az ebben való keresés hatékonyabban működik, mint a leírásban való keresés (Gábor és mtsai 2008: 856). És nem kérdés, hogy valami allomorf vagy kötőhang+toldalék, mert a lényeg, hogy könnyen megtalálható legyen, vagyis legyen benne a listánkban. Nem állíthatjuk, hogy a számítógépes nyelvészet megoldása nem eléggé nyelvészeti, hiszen a program működése egyben az emberi nyelv működésének egyik modellje.

4. Denotáció vagy konnotáció

Ha egy szó több fogalmat jelent a kisgyermek nyelvén, mint a „felnőtt nyelvben”, akkor ezt a „tévedést” hogyan magyarázhatjuk? Az egyik lehetséges magyarázat az, hogy ennek a szónak gazdagabb a kontextusvilága, mert a jelentéstelisége

nagyobb a gyermek számára. A másik magyarázatban a jelentés-kiterjesztés módszerével írható le a felnőttektől eltérő jelentés.

A konkrét megmagyarázandó jelenség: amikor egy kisgyerek a *papa* szót használja akkor is, ha a fényképalbumokat szeretné nézegetni, és akkor is, ha egy bácsit lát az utcán, akkor vajon ez a szó nagyobb jelentésteliséggel szerepel a szótárában, mint egy felnőtt szótárában, vagy egyszerűen (még) más a jelentése?

A nyelvelsajátításnak van néhány közismert jellemző vonása, szakasza. Kiemelem azokat, amelyek az én szempontomból különösképpen relevánsak (részletesebben lásd Pléh és mtsai 2008: 839–843).

Ilyen például a *holofrasztikus* szakasz, amikor az egyes szavak egész mondatokat képviselnek. Nyilván a nyelvelsajátításnak ezen szakasza még alkalmatlan a felnőttkori anyanyelvvél való egybevetésre a morfémahatárok szempontjából. A *főnévi főlény* is jellemző a kisgyermeknyelvre, ami megint befolyásolja a morfémahatárokat, hiszen a főnevek nem egyszer cselekvésekre is utalnak. A gyerekek elsősorban az *alapkategóriák* megnevezésére koncentrálnak, vagyis például nem az egyes virágfajták megnevezése a fontos nekik, elegendő az, hogy *virág*. A *jelentés-kiterjesztés* is fontos módszere a nyelvelsajátítás korai szakaszának: ilyenkor a gyermek vagy általánosít, vagy éppen ellenkezőleg, leszűkíti a fogalom használatának körét.

Kérdés, hogy a korai gyermeknyelvnek ezekkel a közismert jellemzőivel magyarázható-e a *papa* szónak ez a kétféle jelentése. Vagy a kétféle jelentés mögött kétféle stratégia húzódik meg? A *papa* - 'bácsi' kapcsolat (jelentés-kiterjesztés) a klasszikus példák egyike. De mi a helyzet a *papa* - 'fényképalbum' jelentéssel? Különösen annak fényében, ha a későbbiek során (már a holofrasztikus szakaszon túl) a *papa* szó jelentése lesz a 'rajzolj nekem valamit!' is. A főnévi főlény vagy az alapkategóriák előnyben részesítése nem tűnik ebben az esetben elegendő magyarázatnak, hiszen kategória szempontjából nincs rokonság a *papa* és a *fényképalbum* között, és mindkettő főnév.

Mivel a *papa* - 'fényképalbum' kapcsolat értelmezésében a nyelvelsajátításhoz használt fogalmak nem nyújtanak eléggé meggyőző magyarázatot, nézzük meg, hogy a szavak (lexémák)

jelentésével kapcsolatban milyen jellemzőket szokás alkalmazni a mentális lexikon pszichológiai vizsgálataiban? A pszichológiai kutatások általában a konnotatív jelentésre összpontosítanak. A konnotáció elemzésében sok fogalom használatos. Alapfogalmak a jelentéstelenség, a képkiváltó érték, a mozgáskiváltó érték és az érzelmi jelentés (Pléh és mtsai 2008: 792–797). A számomra most releváns fogalom a *jelentéstelenség*. A jelentéstelenség fogalma Titchener² munkásságára vezethető vissza, a lényege, hogy egyes szavakról hány másik szó jut eszünkbe.

Amennyiben a *jelentéstelenség* fogalmával magyarázzuk a *papa* - 'fényképalbum' kapcsolatot, ez azt jelenti, hogy a *papa* szó a vizsgált kisgyermek mentális lexikonjában nem a felnőtt nyelvben szokásos konnotációval bír. A *jelentés-kiterjesztés* mint magyarázat viszont nem a konnotáció, hanem a denotáció különbségével magyarázza a jelenséget: ebben az esetben a nyelvelsajátítás korai szakaszában a kisgyermek más, tágabb jelentést tulajdonít a *papa* szónak, pl. ezért hív minden bácsit *papának*. Természetesen dönthetünk úgy, hogy a *papa* - 'bácsi' kapcsolat a denotáció, míg a *papa* - 'fényképalbum' kapcsolat a konnotáció eltéréséből fakad, és ezzel magyarázhatjuk a kétféle kapcsolat között kimutatható logikai-szemantikai különbséget. A lényeg azonban, amire a fejtegetésemben rávilágítani akarok, hogy nincs eszközünk arra, hogy bizonyítani is tudjuk a magyarázatunkat. Nincs lehetőség az elméletünk kontrollálására, azon kívül, hogy találunk-e az elmélettel nem magyarázható tényeket.

Fontos megjegyezni, hogy a korai gyermeknyelv vizsgálatában nem lehet közvetlen adatokat szerezni a nyelvtudásról. A kisgyermekkorai nyelv vizsgálata csakis a szülői kérdőíveken keresztül történhet, ami nyilván újabb áttételességet vezet be az amúgy is csak absztrakcióként megközelíthető nyelvi világ vizsgálatába (Kas és mtsai 2010).

5. A *gavagai*-probléma

A megvizsgálandó jelenség: a *kiabál* és a *hajó* szavak elsajátításának sajátosságai egy adott esetben. Hogyan lehetséges, hogy ezek egymás szinonimájává váltak, ha ideiglenesen is, egy gyermek szótárában?

² Lásd a tanulmány nyitópéldázatát!

Létezik egy népszerű mondóka bölcsődések-óvodások körében: „*Megy a hajó a Dunán, Lemaradt a kapitány. Kiabál, kiabál, De a hajó meg nem áll, Leborul a rakomány. Zsupsz.*” Ebben szerepel mindkét szó: a *kiabál* és a *hajó* is. A nyelvelsajátítás egy fázisában egy (konkrét, vizsgált) 20–21 hónapos gyermek számára a *kiabál* egy, a vízen mozgó járművet megnevező szó (főnév).³

A hatékony szótanuláshoz szükséges elveket két nagy csoportba sorolhatjuk: az egyik halmazba a referenciális bizonytalanság elkerülésére vonatkozó stratégiák tartoznak, a másik halmazba a társas mozzanatot érvényesítő elvek.⁴

A referenciális bizonytalanság elkerülésére vonatkozó stratégiák (mint a környezet tárgyainak megnevezése; a hasonló referensekre való jelentés-kiterjesztés; inkább az egész tárgyak, mint tárgyrészek megnevezése; az alapszintű kategóriához rendelés elve; az, hogy az új szavak olyan tárgyakra vonatkoznak, amelyeknek még nincs nevük) nem magyarázzák ezt a „félreértést” a *kiabál* szó definiálásában. Hiszen nem volt probléma a többi ige jelentésének elsajátításával, és a *hajó* referenciájának megtalálása semmiképpen sem nehezebb, mint mondjuk a *Dunáé*, a *kapitányé* vagy éppen a *rakományé*.

A társas mozzanatot érvényesítő elvek segítségével sem magyarázható jobban a jelenség: a konvencionális, a kontraszt vagy a relevancia elve nem segít annak megértésében, hogyan lett a *kiabál* ige helyett főnév a gyermek értelmezésében.

Ugyan Pléh és munkatársai mellett érvelnek, hogy az előbbi (pl. a relevanciára vonatkozó) elvek fényében a Quine-féle *gavagai*-helyzet irreális (Pléh és mtsai 2008: 848), mégis mintha ennek egy megvalósulását sikerült volna tetten érni.

A *gavagai*-probléma röviden: ha fut előttünk egy nyúl, és valaki a saját nyelvén ezt látva azt mondja, hogy *gavagai*, akkor mindazok, akik ezt a nyelvet nem beszélik, elvileg nem tudhatják,

³ Ahogy fentebb már megjegyeztem, a korai gyermeknyelv szavairól valójában a szülőket lehet kérdezni, nem a gyermeket. A szülők onnan tudhatják, hogy a *kiabál* jelentése micsoda a gyermekük számára, ha például egy járműveket tartalmazó képeskönyvben a képekre mutatva a gyermek felsorolja: *autó, motor, repülő, kiabál...*

⁴ A pszicholingvisztikában máig vitatott, hogy melyik elsődleges ezek közül, illetve hogy mely elvek nyelvspecifikusak, és melyek általánosabb működésbeli elvek, de ezek részletei a mostani tárgyalás szempontjából nem relevánsak, lásd Pléh és mtsai 2008: 845–850.

hogy a *gavagai* szó a nyúlra, a futásra vagy a nyúl valamelyik testrészére, esetleg színére stb. vonatkozik-e.

A helyzet ennyire nem kétségbeejtő, hiszen az ilyen típusú félreértés valószínűleg elég ritka, vagyis a szótanulás során a fent ismertetett elvek jól működnek. De a félreértés mégis lehetséges, amire valamilyen magyarázatot illene találni.

Már 17 hónapos korban kimutatható, hogy a szintaktikai szerkezetre (is) támaszkodnak a gyerekek az új szavak jelentésének meghatározásában (Pléh és mtsai 2008: 844). A feltételezett szótanulási módszerek természetesen vannak korlátai, ahogy a módszerre irányuló vizsgálatnak is.

Ennek a mondókának a sorait a következőképpen lehetne szintaktikailag elemezni:

(1) [S=VP [V *Megy*] [DP *a hajó*] [DP *a Dunán*]],
thetikus mondat

(2) [S=VP [AdvP *Le*] [V *maradt*] [DP *a kapitány*]],
thetikus mondat

(3) [S=VP [V *Kiabál, kiabál*] [DP *pro₀*]],
thetikus mondat, rejtett alany

(4) [C *De*] [S=TP [DP *a hajó*] [VP [AdvP *meg*] *nem* [V *áll*]]],
kategorikus mondat

(5) [S=VP [AdvP *Le*] [V *borul*] [DP *a rakomány*]].
thetikus mondat

Az öt mondatból négyben expliciten elkülöníthető egy alanyi és egy állítmányi rész. A (4) mondatban ez fordított sorrendben van az (1), (2) és (5) mondatokhoz képest, de mindegyikben kifejeződik. Kivétel a (3) mondat, amiben nem ejtjük ki az alanyt, viszont megduplázzuk (ritmikai okokból) az állítmányt. Pusztán az ige ismétlése nem okozhatja a félreértést, hiszen számtalan mesében van hasonló szerkezet, ami mindig érthető volt a gyermek számára: „*Futott, futott a kisegér...*”, „*Húzta, húzta, húzta öregapó a répát...*”. Okozhatja-e a félreértést az alany hiánya?

A 20. század utolsó évtizedeiben nagyobb hangsúly esett az ún. dajkanyelv kutatására. Ugyan számtalan kérdés máig tisztázatlan (Crystal 1998: 295), de az nyilvánvaló, hogy (akár kiejtett, akár kiejtetlen) névmások helyett a dajkanyelvben inkább főneveket használunk (Pléh 2006: 776–777): „*Mindjárt jövök*” helyett „*Anya mindjárt jön*”. (További információk: Réger 2002).

Elképzelhető, hogy a hiányzó alany okozta szintaktikai zavar eredményezte a *kiabál* morféma félreértelmezését. Sajnos, a

kísérletet nem egyszerű megismételni, mert bármilyen szöveg nem váltja ki egy-egy szó gyors elsajátítását. És a „félreértés”, a morféma sajátos tárolása sem állandó, pár hét alatt elmúlik, így a jelenség csak rövid ideig figyelhető meg.

6. Egy vagy két szótár

Vajon a babajelelést használóknál (ahol nincs valójában két független nyelv), egy vagy két mentális szótárt kell-e feltételeznünk⁵? Az egyik lehetséges válasz, hogy egyet, ahol sok lexémának két különböző alakja van. A másik lehetséges válasz, hogy kettőt: egy verbálist és egy vizuálist.

De mi is az a babajelelés? Kisgyermekkorban a beszélt nyelvi kommunikációt megelőzően lehetséges a babával nyelvi kommunikációt folytatni az ún. babajeleléssel. A babajelelést a szakértők kb. 9 hónapos kortól ajánlják. Valójában a siketek jelnyelvének átdolgozott változatáról van szó. Nem önálló nyelv, hiszen nincs saját grammatikája, csupán egyfajta szótárbővítés: a mindennapi kommunikáció során a felnőttek egyes, erre kiválasztott szavakat *a beszélt nyelvi lexéma kiejtése mellett* jeleléssel is mutatnak a babának. A kisgyermek ezeket a jelelt lexémákat (nyilvánvaló fiziológiai okok miatt) hamarabb tudja ismételni, mint az elhangzó változatukat, és így a nyelvi kommunikáció hamarabb kezdődhet baba és szülő között.⁶

A következő jelelt lexémák⁷ vizsgálatán keresztül járom körbe a problémát: *kacsa - madár és még - kérek*.⁸

⁵ Terjedelmi okokból egyszerűsíték: a pszicholingvisztikában ma már egyre elfogadottabb, hogy a szóalakok tárolása egynyelvű beszélők esetében is (minimum) négyzteres: a vizuális és az auditív kommunikáció, valamint a megértés és a produkció nem ugyanazokból a lexikonokból építkeznek. Pléh és mtsai 2008: 815–817.

⁶ A tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé a részletes ismertetést. Magyarul egy könyvet tudok ajánlani az érdeklődőknek: Acredelo, Linda – Susan Godwyn (2002): *Babajelek*. Kiskapu Kft. Bp. Angolul természetesen számtalan szakkönyv rendelkezésre áll, sőt a legtöbb babaápolási kézikönyv is tartalmaz egy fejezetet a babajelelésről. Sok angol tanfolyam is épít a babajelelésre, mint például a népszerű Helen Doron *Early English* (angol mint idegen nyelv iskolásoknak, ovisoknak, bölcsiseknek).

⁷ A jelelt alakok a következő oldalon nézhetők meg: <http://www.babysignlanguage.com/dictionary/> a *duck, bird, more, please* szavaknál.

⁸ A jelelt morféma ismertetése az ASL (American Sign Language) egyik Magyarországon tanított változatán alapszik. A hazai babajelelésnek két fő

Tételezzük fel, hogy egy mentális szótár van, ahol egyes morféma-khoz két jeltest kapcsolódik! Ebben esetben egyrészt azt várnánk, hogy egy-az-egyhez kapcsolat legyen a jelelt alakok és az elhangzó alakok között, másrészt azt, hogy ha valamiért akadályozva van az egyik fajta kommunikáció (pl. nem hallható a beszéd vagy nem érti a szülő a hangoztatott morfémat), akkor a gyermek automatikusan használatba tudja venni a másik jeltestet, vagyis ezek (a fizikai képességek korlátain belül) felcserélhetők legyenek. De egyik elvárásunk sem teljesül. A *kacsa* - *madár* pár azért érdekes, mert a *kacsa* valamiért kitüntetett szerepet kapott a madarakon belül. A *madár* jelével jeleljük az összes többi madarat (a *kacsa* kivételével), beleértve ebbe akár a tyúkot, a fecskét, galambot stb. is. A kakas, a gólya kapott saját jelet, de persze szülői döntés, hogy ki mennyire általánosan használja a *madár* jelét. De egészen biztos, hogy a jelelt elemkészletben sokkal nagyobb az alapkategóriák megnevezésére való koncentráció (ami amúgy is jellemzője a kisgyermekkori nyelvelsajátításnak), mint a hangzó elemkészletben. Így a jelelt és az elhangzó elemek nem egy-az-egynek megfeleltetésben vannak egymással. Ami a jeltestek felcserélhetőségét illeti: tapasztalataim szerint a gyermekek lecserélik egy idő után a jelelt változatot a hangzó változatra, közben egy ideig párhuzamosan használják mindkettőt, bizonyos jeleknél akár egyszerre is, pl. nyomatékosító szándékkal, de nem jellemző a már elhagyott, aztán a megértetés érdekében újra elővett jelelés (míg a körülírás, a szinonimák használata stb. előfordul ugyanezzel a céllal).

Tételezzük fel akkor, hogy két mentális szótárunk van: az egyikben a jelelt jelek, a másikban az elhangzó jelek! Kétnyelvűek esetében szintén felmerül az egy vagy két (több) mentális szótár kérdése. A különbség a kétnyelvű gyermekek és a jelelő⁹ gyermekek között az, hogy a kétnyelvű gyermekeknél a két nyelv elemei (némi ideiglenes zavartól eltekintve) a kommunikáció során elkülönülnek egymástól. A jelelő gyermekeknél valójában nincs két nyelv (grammatikai értelemben). De kétnyelvű gyermekeknél is vannak olyan

irányzata van: az egyik az ASL jeleire épít, a másik a magyar siketek jelnyelvének egyszerűsített változatát használja.

⁹ Jelelésen most azt értem, amikor halló gyermek halló szülőjével jelet is. Vagyis nem a siket közösség (akár anyanyelvként funkcionáló jelnyelvről van szó.

eredmények (a szótár idegrendszeri reprezentációjának vizsgálatai során kiderült), amelyek arra mutatnak, hogy korai (ötéves kor alatti) kétnyelvűség esetén nagy átfedés lehet a két szótár között (Pléh és mtsai 2008: 837–838.).

A *még* - *kérek* jelek egy másik jelenségre mutatnak példát. A *kérek* jelét több szülő nem vezeti be. A *még* jele viszont nagyon hasznos, az első bevezetett jelek között javasolják.¹⁰ A *még* jel jelentése azonban kibővíthet (és a konkrét megfigyelt esetben ki is bővült), és felveheti a 'kérek' jelentést is.¹¹ Ez a jelentés-kiterjesztés akár több jelnél is megfigyelhető. Elképzelhető egy olyan változata is a jelelő babák mentális szótárának, ahol egy szótárban vannak a jelelt és az elhangzó morféimák, de nem egységes tárolással? Egyes jelelt morféimáknak nincs kapcsolatuk az elhangzó megfelelőjükkel, míg másoknak van?

7. Konklúzió

A lexikon vizsgálatának egyik fő kérdése, hogy milyen elemeket tartalmaz.

Mint a felsorolt négy példából láthattuk, az erre adható legjobb válasz az, hogy *attól függ*. Attól függ, mit szeretnénk megmagyarázni (megoldani); attól függ, milyen modellben dolgozunk; attól függ, hogy a célok között szerepel-e valamilyen pszichológiai-neurológiai realitásra való törekvés, vagy a cél „csak” a koherens, legalább leíró erővel rendelkező formális modell létrehozása.

Mert a nyelv maga is absztrakció, és „[a] *nyelvre vonatkozó állításaink mindig feltételezések maradnak*, olyan modelleket alkotnak, amelyek megmagyarázhatják azt, hogy az állítólagos nyelv alapján miért képesek az emberek erre vagy arra.” (Kenesei 2012: 75).

Irodalom

Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest

¹⁰ A gyakoroltatható jelek száma véges, és gyakran úgy vélik, hogy úgymint afelé nyújtózik a gyermek, amit szeretne, udvariaskodni pedig korai még. A *még* azonban segít arról kommunikálni, reszeljen-e a gondozó még almát, folytatni akarja-e a baba a hintázást, stb.

¹¹ A 'kérek vmit' értelemben, ahol a tárgyat gyakran nem egyszerű kideríteni.

- Gábor Kata – Héja Enikő – Kuti Judit – Nagy Viktor – Váradi Tamás (2008): A lexikon a nyelvtechnológiában. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 853–896.
- Kas Bence – Lőrík József – Szabóné Vékony Andrea – Komárominé Kasziba Henrietta (2010): A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. In: *Gyógypedagógiai Szemle* 2010/2. 114–126.
http://prae.hu/prae/content/gyosze/GYOSZE_2010_2.pdf
 (Letöltve: 2013. július 10.)
- Kenesei István (szerk.) (2012): *A nyelv és a nyelvek*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Hatodik, javított, bővített kiadás, javított utánnomás.
- Kiefer Ferenc – Ladányi Mária (2000): A szóképzés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 137–165.
- Kiefer Ferenc (2000): A ragozás. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 569–619.
- Pléh Csaba (2006): A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 753–789.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence (2008): A szótár pszicholingvisztikája. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 789–852.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. Második kiadás.

Hatodik és kilencedik osztályos, szegregáltan nevelkedő, tanulásban akadályozott diákok helyesírási teljesítményének összehasonlítása

Zajdó Krisztina

Nyugat-magyarországi
Egyetem
Gyógypedagógia Intézeti
Tanszék
Győr
zajdo@hotmail.com

Babosné Prán Rita

Fekete István Általános Iskola
Mosonmagyaróvár
rita666@mail.kabelnet.hu

Bakos Anikó Erika

Adyvárosi Főigazgatóság
Móra Ferenc Általános Iskolája
Győr
bakosmi@gmail.hu

1. A helyesírási ismeretek iskolai oktatásának jelentősége

A hatékony írásbeli kommunikációhoz elengedhetetlen a helyesírási szabályok ismerete, helyes alkalmazása. Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények értelmezését és kifejezését szóban és írásban egyaránt, valamint a helyes és kreatív nyelvhasználatot a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban, a családi életben, a munkában és a szabadidős tevékenységben. Az ember gondolkodása, észjárása, hite, jelleme nyilvánul meg a kommunikáció által. A verbális közlés lényegesebb elemnek tűnhet a kommunikációs folyamatban, hiszen a szóbeli kommunikációt a többségi társadalom tagjai gyakrabban használják, de fontos képesség mondandónk írásban történő közlése, hiteles közvetítése is. Az írás során figyelmet kell fordítani a stílusra, a szóhasználatra, az írás külső megjelenésére, a formai kivitelezésre és a helyesírási szabályainak betartására. A helyesírási hibák árulkodhatnak az általános műveltség, a kulturáltság szintjéről is (Hangay 2007).

A helyesírási tanítása, a helyesírási kultúra fejlesztése az anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb pedagógiai célja. „Nemcsak az iskolában tanuljuk a helyesírást: hanem minden olyan hely is a helyesírási tanulásának színtere, ahol írásképpel

találkozunk. Így hatással vannak a gyermekek alakuló helyesírására. Önkéntelen bevésés közben is hatnak ránk a különféle ingerek, és az információk akaratlanul is tartósan rögzülnek.” (Oroszlány 1999: 219). A helyesírás tudatos megismerése, alkalmazásának elsajátítása elsősorban iskolai keretek között valósul meg. A helyesírási szabályok összessége a magyar nyelvtan egyik összetett területe. Mivel ez a kérdéskör számos szabály és összefüggés megismerését igényli, elsajátítása a legtöbb tanulónak nehézségeket okoz. Indokolt tehát e tudásterület oktatásának, és a szabályok gyakorlásának megfelelő mennyiségű lehetőséget és időt biztosítani.

Hiteles írásmű csak a helyesírási szabályok pontos alkalmazásával készülhet. Fontos a helyesírás képességének társadalmi szintű megőrzése, hiszen *hatásos kommunikációs folyamatokat biztosító, pontosan értelmezhető, egyértelmű írásbeli kommunikáció* nem képzelhető el a helyesírási szabályok tudatosítására, ismeretére, alkalmazására való képesség nélkül.

2. A kutatás tárgya, módszere, eszköze

A jelen vizsgálat célja a helyesírási teljesítmény szintjének összehasonlítása szegregált oktatási környezetben nevelkedő, 6. és 9. osztályba járó tanulásban akadályozott diákok körében. Az adatgyűjtés a feltáró módszerek közé tartozó tollbamondás alkalmazásával zajlott. A tollbamondás, mint az írás eszközszerű használatának egyik módja a pedagógiai valóságot objektíven tükrözi, ezért megfelelő eszköz a helyesírás mennyiségi és minőségi mutatóinak feltárására. Általános tapasztalat, hogy látó - halló tollbamondás keretében az egységként bemutatott és megértett szöveggel a tanulók sikeresebben boldogulnak. A közvetlenül a diktálás előtt történő vizuális bemutatás segít felidézni a helyesírási jelenségek sorát, megindítja a problémák felismerését.

A tudásmérési eljárást követően a két minta eredményeinek összehasonlítása céljából a statisztikai eljárások közül az F-próbákat és a kétmintás t-próbát alkalmaztuk (95%-os konfidencia intervallum mellett, $\alpha = 0.05$). A tollbamondás szövege 15 egymástól tartalmilag független, különböző modalitású mondat összessége volt, amely tartalmazta a vizsgálandó helyesírási elemeket.

2.1. A vizsgálat területei és anyaga

Az egyes vizsgálati szempontokat a következő nyelvtani jelenségek köré csoportosítottuk:

1. J-ly a szavakban: *amely, helyen, folyó, gallyakkal, hajtásokat, folyton-folyvást, jellemző, ujjak, éghajlatú, tájakon, megakadályozzák, milyen, kelyhet, olyan, majd* (max. 16 pont)
2. Szóközepi hosszú egyjegyű mássalhangzó a szavakban: *itt, jellemző, villámlás, villát, ujjak, megakadályozzák, szerettek, lenne* (max. 9 pont)
3. Mondatkezdés nagy kezdőbetűvel: 15 mondat (max. 15 pont)
4. Tulajdonnevek helyesírása: *Balatonföldvár, Széchenyi, Mecsek, Duna* (max. 4 pont)
5. Szóközepi hosszú kétjegyű mássalhangzó a szavakban: *tavasszal, mennydörgés, gallyakkal* (max. 3 pont)
6. Szóvégi hosszú magánhangzó időtartamának jelölése: *elő, kalandozó, növényevő, éghajlatú, vakáció, folyó, jellemző* (max. 7 pont)
7. Másképp írjuk, másképp ejtjük – az összeolvadás helyesírása: *színfoltja, borítja, díszítsük, töltsük* (max. 4 pont)
8. Mondatmodalitás helyesírása – mondatvégi írásjel helyes alkalmazása kijelentő, kérdő, felszólító mondatokban (max. 15 pont)

A tanulóknak az adatfelvétel során a következő mondatokat kellett írásban rögzíteniük:

Balatonföldvár alapítója a Széchenyi család. A Mecsek növényvilágának számtalan olyan színfoltja van, amely ritkán fordul elő. Tavasszal az erdőket sok helyen borítja levélszőnyeggel a medvehagyma. Ti is szerettek kirándulni? A kalandozó magyarok a Duna folyó mentén haladtak nyugatra. Díszítsük fel a fenyőfát! Az óriás panda leereszkedik a dzsungelbe is, mert gallyakkal táplálkozik. A legtöbb csiga növényevő, a zsege hajtásokat kedveli. A szívünk folyton-folyvást végzi a munkáját. A zivatarnak jellemző kísérője a villámlás és a mennydörgés. A villát az emberi ujjak mintájára eleinte csontból, majd fémből készítették. A meleg éghajlatú tájakon megakadályozzák a kinti hőség behatolását. Milyen volt az őseink

öltözte? Töltsük meg vízzel a kelyhet! Bárcsak itt lenne már a vakáció!

2.2. A kutatás felvételének helyszíne, körülményei

A vizsgálat résztvevői valamennyien BNO klasszifikáció szerint F70-es¹ kategóriába sorolt tanulók. A populáció egyéb heterogén sajátosságait a vizsgálatban nem vettük figyelembe, ezáltal kizárólag a helyesírási képességekre koncentráltunk. A tanulásban akadályozott gyermekek helyesírási teljesítményét két nyugat-magyarországi szegregált intézményben, 6. (n₁=24) és 9. (n₂=24) osztályosok körében, keresztmetszeti szerkezetű kísérlet keretében mértük fel. A tollbamondást a tanulók osztálytermeiben írtuk meg, ahol az őket tanító gyógypedagógusok nyugodt, csendes körülményeket biztosítottak a munkavégzéshez. A tanulók a feladat optimális színvonalon történő kivitelezésében motiváltak voltak. A tollbamondás megírása 20 percet vett igénybe. A lejegyzést minden esetben a mondatok vizuális bemutatása előzte meg. A tanulók azt az utasítást kapták, hogy egy-egy mondatot csak annak teljes meghallgatását követően vessenek papírra. A mondatok írott képeinek megtekintése után azok diktálása egyszerű mondatok esetén mondatonként, összetett mondatok esetében tagmondatonként történt.

3. Statisztikai elemzés

Vizsgálatunk kiindulópontjaként az a feltételezés szolgált, hogy a 9. osztályos tanulók valamennyi vizsgálati aspektusban jobb teljesítményt nyújtanak, mint a 6. osztályos társaik. A kétmintás t-próba elvégzéséhez mindegyik vizsgálati területen egy null-hipotézist és egy alternatív hipotézist fogalmaztunk meg. Ezt követte a hipotézisek igazságtartalmának statisztikai szempontú összevetése. Null-hipotézis: A két vizsgált változó átlaga statisztikai szempontból megegyezik, azaz nincs a vizsgálati csoportok átlagteljesítménye között kimutatható szignifikáns különbség. Alternatív hipotézis: A két vizsgált változó átlaga statisztikai szempontból nem egyezik meg, vagyis a vizsgálati csoportok átlagteljesítménye között szignifikáns különbség állapítható meg.

¹ A betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer (BNO) szerint az F70-es kategória jelenleg (2013-ban) érvényben lévő elnevezése: enyhe mentális retardáció.

Az adatelemzéshez felhasznált statisztikai software a Statistica számítógépes program².

3.1. Fejlődést mutató területek

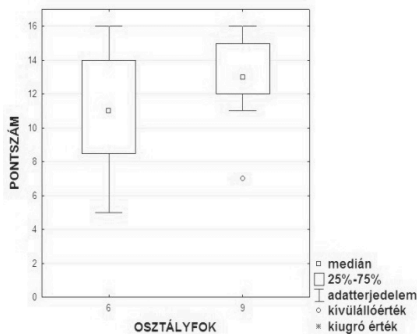
A csoportátlagok összehasonlítása során a statisztikai adatfeldolgozás a vizsgálat alá vont nyolc területből a következő két területen mutatott ki szignifikáns különbséget a valószínűségi változók átlagai között: 1.) a j-ly betűket tartalmazó szavak hagyomány szerinti írásmódjának helyesírása (lásd. az 1. ábrát³), és 2.) a szóközepi helyzetű hosszú egyjegyű mássalhangzók helyesírása (lásd a 2. ábrát). A valószínűségi változók átlagai között kimutatott szignifikáns különbség azt jelzi, hogy a felsorolt két területen *fejlődés mutatható ki* a tanulók teljesítményében, ahogy arra a keresztmetszeti szerkezetű kísérlet adataiból következtetni lehet.

3.2. Fejlődést nem mutató területek

A fejlődést nem mutató területek közé a helyesírás következő hat területe tartozott: 1.) a mondatkezdés (a mondatkezdő nagybetű) helyesírásának vizsgálata (lásd a 3. ábrát), 2.) a tulajdonnevek helyesírása (lásd a 4. ábrát), 3.) a szóközepi helyzetű hosszú kétjegyű mássalhangzók helyesírása (lásd az 5. ábrát), 4.) a szóvégi hosszú magánhangzók időtartamának helyes rögzítése (lásd a 6. ábrát), 5.) az összeolvadás helyesírása (lásd a 7. ábrát), és 6.) a mondat modalitásának megfelelő írásjel használata (lásd a 8. ábrát). Ezeken a területeken tehát az osztályfokok hatása nem szignifikáns, vagyis nem érhető tetten fejlődés, pozitív irányú változás a diákok helyesírási teljesítményében a helyesírás felsorolt hat területén.

² A mondatvégi írásjelek helyesírásának vizsgálatát további három szempont szerint csoportosítottuk: 1.) nem a mondatfajtnak megfelelő írásjelet alkalmazta (6. osztályosoknál az esetek 61%-ában, 9. osztályosoknál 62%-ában); 2.) rossz helyen tette ki a mondatvégi írásjelet (6. osztályosoknál az esetek 2%-ában, 9. osztályosoknál 1%-ában); és 3.) nem alkalmazott írásjelet a mondatok végén (6. osztályosoknál az esetek 64%-ában, 9. osztályosoknál 60%-ában).

³ *Statistica* (Version 11) [Számítógépes software]. Tulsa, Oklahoma, US: Statsoft. A programot a statisztikai adatfeldolgozás és az ábrák készítése során egyaránt felhasználtuk.

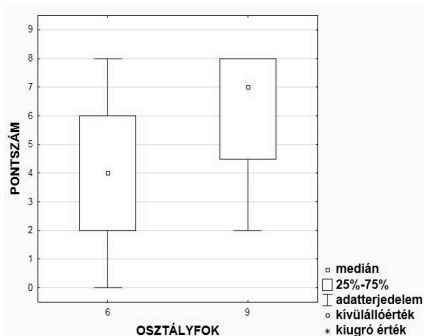


1. ábra: A j-ly helyesírásának vizsgálata (elérhető eredmény: 0–16 pont)

$X_{1\text{átl.}} = 11.00$ X_1 átlagos eltérés = 3.07
 $X_{2\text{átl.}} = 13.08$ X_2 átlagos eltérés = 2.33

$F(1,46) = 1.73$
 $t = -2.63$ $p = 0.01$ ($\alpha = 0.05$)

A hipotézis értékelése: szignifikáns különbség a valószínűségi változók átlagai között

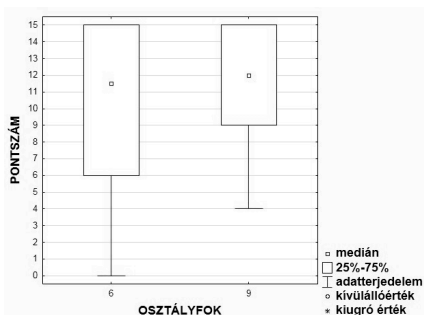


2. ábra: Szóközepi hosszú egyjegyű mássalhangzók helyesírása (elérhető eredmény: 0–9 pont)

$X_{1\text{átl.}} = 4.08$ X_1 átlagos eltérés = 2.28
 $X_{2\text{átl.}} = 6.04$ X_2 átlagos eltérés = 2.07

$F(1,46) = 1.21$
 $t = -3.11$ $p = 0.003$ ($\alpha = 0.05$)

A hipotézis értékelése: szignifikáns különbség a valószínűségi változók átlagai között

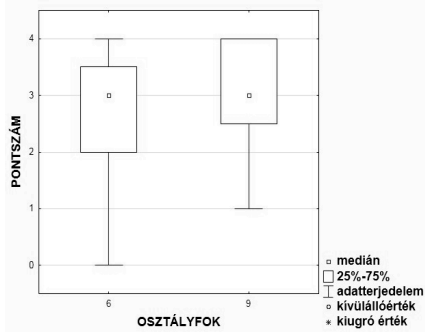


3. ábra: Mondatkezdés helyesírásának vizsgálata (elérhető eredmény: 0–15 pont)

$X_{1\text{átl.}} = 10.08$ X_1 átlagos eltérés = 5.33
 $X_{2\text{átl.}} = 11.29$ X_2 átlagos eltérés = 3.66

$F(1,46) = 2.12$
 $t = -0.91$ $p = 0.36$ ($\alpha = 0.05$)

A hipotézis értékelése: nincs szignifikáns különbség a valószínűségi változók átlagai között



4. ábra: Tulajdonnevek helyesírásának vizsgálata (elérhető eredmény: 0–4 pont)

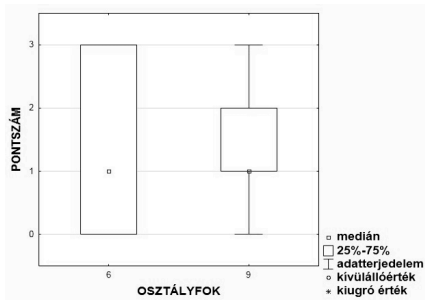
$$x_{1\text{átl.}} = 2.58 \quad x_1 \text{ átlagos eltérés} = 1.31$$

$$x_{2\text{átl.}} = 3.04 \quad x_2 \text{ átlagos eltérés} = 0.95$$

$$F(1,46) = 1.90$$

$$t = -1.38 \quad p = 0.17 \quad (\alpha = 0.05)$$

A hipotézis értékelése:
nincs szignifikáns különbség a valószínűségi változók átlagai között



5. ábra: Szóközepi hosszú kétjegyű mássalhangzók helyesírása (elérhető eredmény: 0–3 pont)

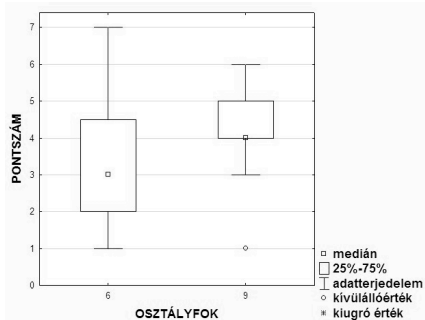
$$x_{1\text{átl.}} = 1.29 \quad x_1 \text{ átlagos eltérés} = 1.26$$

$$x_{2\text{átl.}} = 1.33 \quad x_2 \text{ átlagos eltérés} = 1.00$$

$$F(1,46) = 1.58$$

$$t = -0.12 \quad p = 0.90 \quad (\alpha = 0.05)$$

A hipotézis értékelése:
nincs szignifikáns különbség a valószínűségi változók átlagai között



6. ábra: Szóvégi hosszú magánhangzók időtartamának helyesírása (elérhető eredmény: 0–7 pont)

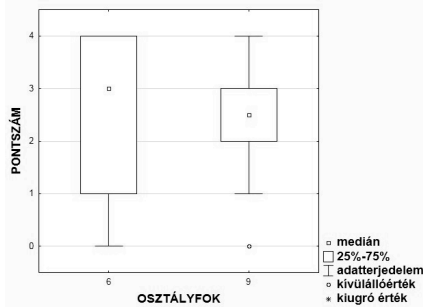
$$x_{1\text{átl.}} = 3.41 \quad x_1 \text{ átlagos eltérés} = 1.81$$

$$x_{2\text{átl.}} = 4.25 \quad x_2 \text{ átlagos eltérés} = 1.39$$

$$F(1,46) = 1.70$$

$$t = -1.78 \quad p = 0.08 \quad (\alpha = 0.05)$$

A hipotézis értékelése:
nincs szignifikáns különbség a valószínűségi változók átlagai között



7. ábra: Az összeolvasás helyesírása (elérhető eredmény: 0–4 pont)

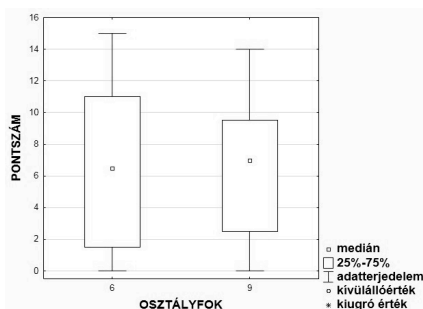
$$x_{1\text{átl.}} = 2.37 \quad x_1 \text{ átlagos eltérés} = 1.55$$

$$x_{2\text{átl.}} = 2.41 \quad x_2 \text{ átlagos eltérés} = 1.13$$

$$F(1,46) = 1.86$$

$$t = \underline{-0.10} \quad p = 0.91 \quad (\alpha = 0.05)$$

A hipotézis értékelése:
nincs szignifikáns különbség a valószínűségi változók átlagai között



8. ábra: A mondatmodalitás helyesírása (elérhető eredmény: 0–15 pont)

$$x_{1\text{átl.}} = 6.50 \quad x_1 \text{ átlagos eltérés} = 5.08$$

$$x_{2\text{átl.}} = 6.33 \quad x_2 \text{ átlagos eltérés} = 4.36$$

$$F(1,46) = 1.35$$

$$t = \underline{0.12} \quad p = 0.90 \quad (\alpha = 0.05)$$

A hipotézis értékelése:
nincs szignifikáns különbség a valószínűségi változók átlagai között

4. Diskusszió

A vizsgálat megtervezésekor megfogalmazott hipotézis, miszerint az idősebb, szegregáltan nevelkedő, tanulásban akadályozott diákok valamennyi vizsgálni kívánt kérdéskörben jobb teljesítményt érnek el, elvetendőnek bizonyult. Míg az adatok fejlődést tükröztek a tanulók helyesírási teljesítményének szintjében a helyesírás nyolc vizsgált területe közül kettőben, addig nem sikerült pozitív irányú változást kimutatni a tanulók teljesítményében a *magyar helyesírás hat kitüntetett területén*.

Az eredmények *több szempontból is elgondolkoztatóak*, hiszen a kilencedikes tanulásban akadályozott diákok átlagosan három évvel hosszabb időt töltenek az oktatási rendszerben, mint hatodikos társaik, így a kimutatható fejlődés hiánya, a helyesírási teljesítmény szintjében bekövetkező pozitív változás elmaradása – amely a szakszerű és lelkiismeretes gyógypedagógiai fejlesztés ellenére tapasztalható – sokak számára nem várt eredményt

képviselhet. A gyakorló gyógypedagógus számára az eredmények egyes területeken mért *látszólagos elmaradása potenciálisan motivációt csökkentő hatású lehet.*⁴

Másrészt azonban örömteli, és az eredmények közül figyelemfelkeltő, hogy a helyesírási teljesítmény szintjében bekövetkező fejlődés épp egy olyan területen mérhető (j-ly hagyomány szerinti helyesírása), ahol a magyar helyesírás tanításában hagyományosan igen nagy hangsúlyt helyezünk a gyakorlásra, a bevésésre (Orosz 1974), mind a többségi, mind pedig a szegregált oktatási intézményekben. Az anyanyelv-pedagógiai szakmódszertan szempontjából megerősítő hatással bír, hogy fejlődés épp azon a területen érhető tetten, ahol a sulykolás módszerét rutinszerűen alkalmazzák a magyar anyanyelv-pedagógusok. Fontos, hogy az ezen a területen tapasztalt átlagos teljesítmény szintje a fiatalabb korcsoportban meghaladja a 68%-ot, illetve az idősebb tanulók esetén a 80%-ot. Ezek az eredmények összhangban vannak a pedagógiai munka eredményeként elvárható fejlődés kívánatos mennyiségével és irányával.

Szintén viszonylagos elégedettségre ad okot, hogy pozitív változást dokumentáltunk a szóközepi hosszú egyjegyű mássalhangzók helyesírása terén. A fiatalabb korosztályt képviselő tanulók átlagos teljesítményszintje ebben a tekintetben meghaladja a 44%-ot, míg idősebb társaik eredménye 66% feletti. A tetten érhető fejlődés összefüggést mutathat a magyar gyógypedagógiában az utóbbi években érezhetően egyre hangsúlyosabbá váló, a beszédpercepciós képességek fejlesztését mindinkább előtérbe helyező gyógypedagógiai fejlesztő munka javuló mennyiségével és minőségével⁵.

⁴ Mindennapi tapasztalat, hogy egyes iskolákban sajnálatos módon csökkentik a helyesírás (általában a nyelvtani ismeretek) elsajátítására az előírások szerint fordítandó idő mennyiségét. Ennek okai között található a feltételezhetően a tanulói teljesítmény szintjében érzékelhető fejlődés elmaradását, illetve a mechanikus gyakorlás tanulói motivációt csökkentő hatását. Az anyanyelv-pedagógiai szempontból, a szakmódszertan nézőpontjából fontos kérdés jövőbeni részletes feltárása beható kutatások elvégzését igényli.

⁵ Bár elgondolkodató a fejlődés hiánya a szóközepi hosszú kétjegyű mássalhangzók esetében (erről lásd a jelen oldal utolsó bekezdését).

Eredményeink *nem mutatnak pozitív változást a helyesírás további hat vizsgált területén.* Az alábbiakban területenként áttekintjük az egyes kérdéskörök tekintetében tapasztalt adatokat, valamint a potenciálisan a fejlődés elmaradásának háttérben meghúzódó okokat.

Ezek közül a területek közül a mondatkezdő nagybetűk helyes alkalmazása, valamint az egyszerű tulajdonnevek helyesírása terén mért pozitív irányú változás elmaradása azért is kevésbé várt eredmény, mert az alkalmazandó helyesírási szabály viszonylag egyszerű, elvonatkoztatást, kombinációs gondolkodási tevékenységet kevésbé igényel. A mondatkezdő nagybetűk helyes alkalmazásának eredményeit áttekintve ugyanakkor elmondható, hogy az átlagos teljesítményszint mindkét vizsgált csoport esetében meghaladja a 66%-ot. A tulajdonnevek helyesírására vonatkozó eredményeket áttekintve leszűrhető, hogy az átlagos teljesítményszint mindkét vizsgált csoport esetében meghaladja a 64%-ot. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a helyesírás fent említett két területéhez kapcsolódó szabályok elsajátítása megkezdődött, folyamatban van. További vizsgálatoknak kell górcső alá vennie e teljesítmények szintjének alakulását idősebb, szegregáltan nevelkedő tanulásban akadályozott diákok körében. Mind a mondatkezdő nagybetűk, mind pedig a tulajdonnevek helyesírásában elmaradt pozitív irányú változás azt jelzi, hogy több gyakorlásra, hosszabb időn át történő bevésésre, a sulykolás módszerének következetesebb alkalmazására van szükség ahhoz, hogy ezen a területen is javuljon a tanulásban akadályozott diákok teljesítménye.

A szóközepe hosszú kétjegyű mássalhangzók helyesírása terén szintén nem javult a teljesítmény szintje a kísérlet részvevői körében. Az eredmény különösen érdekes, ha összevetjük azokkal az adatokkal, melyek a szóközepe hosszú egyjegyű mássalhangzók helyesírásának javulását jelezték. Kétségtelen, hogy a kognitív teher nagyobb fokú hosszú kétjegyű mássalhangzók helyesírásának kivitelezése során; ez a tény önmagában is magyarázhatja a szóközepe hosszú egyjegyű, illetve kétjegyű mássalhangzók teljesítményszintjében tapasztalható különbséget. Figyelemre méltó azonban a tanulók szóközepe hosszú kétjegyű mássalhangzók helyesírásakor tanúsított 50% alatti átlagos teljesítményszintje, amely aláhúzza az erre a területre vonatkozó helyesírási szabályok helyes alkalmazására

való képességeik gyengeségét. Az eredmények értelmezéséhez a jövőben elkerülhetetlen lesz annak vizsgálata is, hogy vajon a gyakorló gyógypedagógus ugyanannyit gyakoroltatja-e ezeknek a szavaknak a helyesírását (amelyek kognitív szempontból nehezebbnek ítélték), mint az előzőekben említett szóközepi hosszú egyjegyű mássalhangzókat tartalmazó szavakét.

A szóvégi hosszú magánhangzók helyesírása tekintetében elmaradó javulás is felveti a beszédpercepció fejlesztésének kérdését, csakúgy, mint például a mnesztikus és figyelmi területek fejlesztésének pedagógiai kérdéseit. A fiatalabb, illetve az idősebb diákok helyesírási teljesítménye szintjének átlagai ebben a tekintetben 48%-ot, illetve 60%-ot épphogy meghaladó mértékűek.

Ezek az adatok ugyancsak aláhúzzák az anyanyelv-pedagógiai fejlesztés fontosságát a helyesírás e területén. Szintén fontos, hogy a jövőben idősebb diákok helyesírását is vizsgáljuk ebből a szempontból, feltérképezve a célul kitűzött pozitív változások előmozdításának módszertani kérdéseit, a változás természetét.

Szintén gyenge, az 59%-ot, illetve a 60%-ot épphogy meghaladó mértékű átlagos teljesítményszintet értek el a fiatalabb, illetve az idősebb tanulók az összeolvadás helyesírásának területén. A gyenge teljesítmény a feladathoz fűződő kognitív teher nagyságával magyarázható, amit a hallott hangsor és a leírandó betűsor közötti, a hangsorban tapasztalható minőségi összeolvadásból eredő jelentős különbség magyaráz. A fejlődés elmaradása azonban a helyesírás eme területén is további vizsgálódást igényel.

A mondatvégi írásjelek helyes alkalmazásának, egy fejlődést szintén nem mutató területnek a vizsgálata három szempont szerint történt. Ezek alkalmazásakor a hiba leggyakrabban a mondat modalitásának helytelen interpretációja. Még a szakiskolában tanuló diákoknál is felfedezhető a beszélő szándékára vonatkozó bizonytalanság, hiszen a tanulásban akadályozott diákok esetében nehéz tudatosítani a különböző beszédszándékokat, azok nyelvi megnyilvánulásait írásban és szóban. Emellett a szándék tartalma és a mondathangsúly közötti kapcsolat felismerése is gondot okoz számos diák számára. Figyelemre méltó a tény, hogy a mondatvégi írásjelek használatában 50% alatti teljesítmény regisztrálható mindkét

vizsgálati csoportban: a fiatalabb tanulók a 42%-ot, az idősebbek a 43%-ot alig meghaladó mértékű teljesítményt értek el. Kétségtelen tény, hogy a mondatvégi írásjelek oktatásának szakmódszertana hagyományosan elhanyagolt területe az anyanyelv-pedagógiának (lásd pl. Bakonyiné 2008). A kérdéskör fontossága azonban aligha vitatható.

A hat helyesírási terület fejlődést nem tükröző teljesítményszint eredményei mögött meghúzódó okok között gondolnunk kell elsősorban a tanulásban akadályozott gyermekekre jellemző, sérülésspecifikumból eredő kognitív gátoltságra (Mesterházi 1998). Ahogy a nyelvész fogalmaz: a helyesírás képessége „nem készség dolga, hanem lényegében logikus és koherens szabályok megértésétől és megtanulásától függ” (Bencédy 2007: 225). A tanulásban akadályozott diákok számára a logikus gondolkodás képességének elsajátítása nehezített folyamat. Szintén fontos annak elismerése, hogy a szupraszegmentális nyelvi eszközkészlet elemeinek a befogadás és a közlés terén való célszerű használatának nem megfelelő szintű elsajátítása is állhat a fejlődés elmaradásának hátterében. A tanulásban akadályozottak esetében további nyelvi deficitet eredményez, hogy az atipikusan fejlődő tanulók számára a nyelvi szegmentálás megtanulása, a szekvenciák jelentésének tudatosulása hosszú időt vesz igénybe. A feltételezett fejlődés elmaradását magyarázhatja még, hogy a tanulásban akadályozott diákok gondolkodási tevékenysége mellett figyelmi és mnesztikus funkcióik működése is nehezített.

5. A kísérlet korlátai

A kísérlet következtetései csak korlátozott mértékben vonatkoztathatóak általánosságban a populációra, hiszen az ismertetett kutatásban alacsony elemszámú tanulói csoportok bevonásával zajlott vizsgálat, ezért a tanulásban akadályozott 6. és 9. osztályos diákok helyesírási képességeire általános érvénnyel jellemző megállapításokat eredményeink alapján nem fogalmazhatunk meg. A vizsgálat nem vette figyelembe a mintát képező, különböző intelligenciaszinttel bíró diákok egyéni jellemzőit, eltérő idegrendszeri fejlettségét és sajátos képességprofilját.

6. Összegzés

Orosz (1974: 28) szerint „A helyesírási ismeretek tanításának előfeltétele a helyesírási szabályok tudatosítása, és a megtanított szabályok rendszeres alkalmazása a gyakorlatokban. A helyesírási szabályok megértéséhez szükséges a hozzá kapcsolódó nyelvtani ismeret”. Az alsó tagozatban az írást és a helyesírást a kezdetektől párhuzamosan tanítják. Ebben az időszakban szorosan kapcsolódik a helyesíráshoz a globális szóképek rögzítése megfigyeltetéssel, utánzáson alapuló gyakorlással. A sok gyakorlás eredményeképpen a tanulók többnyire automatikusan helyesen írják le a szavakat, hiszen a tanult szabályrendszer alkalmazását megelőzi a gyakorlás során kialakult helyesírási automatizmusok működésbe lépése. A felső tagozatos tanulókéval a tanulók helyesírási tevékenységében *az automatizmus egyre inkább kiegészül a tudatos szabályhasználattal* (Gaál – Hámor – Papp 2000). A felső tagozat idejére, továbbá a középiskola első osztályára elért helyesírási színvonalat nyolc szempont szerint vizsgáltuk meg két tanulói csoportnál.

Jelen vizsgálat arra kereste a választ, hogy kimutatható-e változás a tanulásban akadályozott 6. és 9. osztályos gyermekek helyesírásában. A helyesírás fejlettségét tollbamondás megíratásával mértük. A látó - halló tollbamondás szövege 15 egymástól tartalmilag független, eltérő modalitású mondatból állt és alkalmasnak bizonyult a helyesírási képességek és az aktuális pedagógiai helyzet feltárására.

Fejlődés érhető tetten a hagyomány szerinti írásmód és a szóközepi hosszú egyjegyű mássalhangzók helyesírásában. Feltételezésünk szerint a hagyomány szerinti írásmód szóképletének időről időre visszatérő gyakoroltatása, bővítése eredményezheti a 6. osztályban mért teljesítmény 9. osztályra bekövetkező szignifikáns fejlődését. A szóközepi hosszú egyjegyű mássalhangzók helyesírásának javulása a diákok beszédpercepciós képességének javulására enged következtetni.

Nem sikerült azonban fejlődést kimutatni a *magyar helyesírás hat kitüntetett területén*. A fejlődést nem mutató helyesírási aspektusokban a jelenleginél intenzívebb gyakorlás biztosítása lenne indokolt; például az egyes mondatok beszélő szándéka szerint való csoportosítása, az összeolvadás jelenségének megfigyeltetése a tantárgyi koncentráció értelmében az anyanyelvi órákon kívül, más tantárgyak kapcsán is

megvalósulhatna, így a gazdag szóanyag felhasználásával a tanulók hatékonyabban függetlenítenék a szabályt az egyes nyelvtankönyvi példáktól. Ily módon elkerülhető lenne a tanulásban akadályozott gyermekek iskolai eredményességét hátrányosan befolyásoló perszeveráció (gondolkodási letapadás) kialakulása.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy az oktatás célkitűzésében megjelenő grammatikai tudástartalmakat megfelelő szintű *teljesítménymotivációval* kell ötvözni, *élményszerűvé* kell tenni, *sokoldalú megközelítésben* kell a tanulók elé tárnunk. A hatékony anyanyelvi kompetencia elengedhetetlen a sikeres társadalmi beilleszkedéshez. E cél elérése érdekében a hagyományos és az alternatív pedagógia (pl. élménypedagógia, projektpedagógia, kooperatív technikák stb.) eszközeit egyaránt be kell építenie a gyógypedagógusnak saját módszertárába, igazítva azokat a tanulásban akadályozott diákok sérülésspecifikus tulajdonságaihoz. „A gyermekekben ki kell alakítani az igényt a helyesírásra, a motivációjuk fejlesztésével” (Mesterházi 1998: 58). Ne csak kényszerből akarjanak tanulóink helyesen írni, hanem nyelvi igényességük okán.

Elengedhetetlen szem előtt tartani továbbá, hogy a nyelvtani összefüggések megértésének *transzfer hatása* a diákok további képességfejlődését szolgálhatja. „Ma az olyan tudás tekinthető hasznos tudásnak, amelyeknek jellemzője, hogy sokféle helyzetben felhasználható. Ezeket a szabályokat felhasználva egyéb tevékenységekben is jobb eredménnyel tudnak dolgozni a tanulók.” (Gaál – Hámor – Papp 2000: 36). Az ismertetett vizsgálat folytatásában a már felmért diákok magasabb osztályfokon elért eredményének feltérképezésére, illetve több szempontú vizsgálatára vállalkozunk majd.

A magyar anyanyelv-pedagógia modern kori, sok évtizedes tapasztalatai azt mutatják, hogy a helyesírási készség fejlesztése „kizárólag rendszeres és következetes gyakorlással fejleszthető” (Zimányi, 2007: 235). A jelen tanulmány egyik célja, hogy betekintést engedjen a tanulásban akadályozott diákok helyesírásának fejlődésébe. A szakmódszertan sajnos mindmáig adós e kérdéskör tudományos igényű feldolgozásával. További kutatások végzése a felvázolt területen feltétlenül indokolt.

Irodalom

- Bakonyiné Kovács Bea (2008): Központosítás az iskolában. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 3–4. szám.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=104>
(Letöltve: 2013.08.18.)
- Bencédy József (2007): Megtanulható, megtanítható-e a helyesírás? In: Bozsik Gabriella – Eőry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Hagyomány és újítás a helyesírásban. Válogatás a Nagy J. Béla helyesírási verseny köteteinek anyagából*. EKF Líceum Kiadó, Eger, 225–234.
- Gaál Éva – Hámor Jánosné – Papp Gabriella (2000): *Anyanyelv és irodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hangay Zoltán (2007): Amit a helyesírási hibák lelepleznek. In: Bozsik Gabriella – Eőry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Hagyomány és újítás a helyesírásban. Válogatás a Nagy J. Béla helyesírási verseny köteteinek anyagából*. EKF Líceum Kiadó, Eger, 251–255.
- Mesterházi Zsuzsa (szerk.) (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése: Tudományos ismeretek a tanulási nehézségekről*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest.
- Orosz Sándor (1974): *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oroszlány Péter (1999): *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó, Budapest.
- Zimányi Árpád (2007): Helyesírás-tanításunk gondjairól. In: Bozsik Gabriella – Eőry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Hagyomány és újítás a helyesírásban. Válogatás a Nagy J. Béla helyesírási verseny köteteinek anyagából*. EKF Líceum Kiadó, Eger, 235–249.

A szövegtantól a hangtanig

Zsigriné Sejtes Györgyi

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános

Iskolája és

BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék

sejtes@hung.u-szeged.hu

1. Bevezetés

A jelen tanulmányban az anyanyelvi nevelésnek arra az aspektusára hívom fel a figyelmet, amely a magyar nyelv tantárgy tanítása során az egyik legsarkalatosabb kérdés: *Bottom-up?* vagy *Top-down?*¹

Munkámban kísérletet teszek annak a megközelítésnek a bizonyítására, hogy az általános iskola felső tagozatán 5–8. osztályig a grammatikai rendszer tanításakor miért a „fentről lefelé” módszert javaslom az „alulról felfelé” helyett, vagyis miért a szövegtani ismeretek gyakorlati elsajátításától haladjunk a mondattan, szófajtanon át a hangtanig.

2. A probléma megközelítése a köznevelés alapidokumentumainak tükrében

A Nemzeti Alaptanterv (NAT 2012: 10660) az anyanyelvi nevelés alapvető feladataként a nyelv mint változó rendszer megismertetését, illetve a nyelvi kompetencia fejlesztését jelöli meg annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, és képessé váljanak annak funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására.

¹ A *Bottom-up* [alulról felfelé] sorrend:
hangtan→fonológia→alaktan→mondattan→szövegtan→jelentéstan→
pragmatika;

a *Top-down* [fentről lefelé] sorrend:
pragmatika→jelentéstan→szövegtan→mondattan→alaktan→fonológia→
hangtan.

A nyelvi rendszer hagyományos részterületeinek felsorolásakor a *szövegtan*→*jelentéstan*→*pragmatika* szinteket azért különböztettem meg, mert ezek nem tekinthetők szoros értelemben a nyelvtan részének, ill. nem csak nyelvi egységként kezeljük őket.

Közvetett feladatok:

- az önálló ismeretszerzésre, tanulásra felkészítés;
- a differenciált gondolkodás kialakítása, fejlesztése;
- az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés;
- a verbális és nem verbális kommunikáció fejlesztése;
- szövegek megértése, alkotása.

Az egyén folyamatosan fejlődő szövegértési és -alkotási tudása teszi lehetővé, hogy önállóan, illetve másokkal együttműködve képes legyen a verbális és nem verbális kommunikáció kódjainak, kapcsolatainak, tényezőinek azonosítására, tudatos alkalmazására, a különböző szövegek megértésére, elemzésére, kritikai feldolgozására.

A fejlesztési feladatok szerkezete is (csak a magyar nyelvre vonatkozókat emeljük ki) a funkcionális szemléletű anyanyelvtanítás felé mutat:

- beszédképesség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása;
- olvasás, az írott szöveg megértése;
- írás, szövegalkotás;
- a tanulási képesség fejlesztése;
- anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek.

A KTT (2012) 2. melléklete a magyar nyelv és irodalom tantárgy alapvető céljaként és feladataként a szövegértés, szövegalkotás képességének fejlesztését, újabb olvasási stratégiák megismerését és alkalmazását jelöli meg. Cél továbbá a szövegalkotás folyamatának megfigyelése, gyakorlása, valamint a kommunikációs helyzetnek megfelelően különböző szóhasználatú és jelentésű szóbeli és írásbeli szövegtípusokban történő fogalmazás. A tantárgy jellegéből adódóan fontos feladat a nyelvi és irodalmi kultúra fejlesztése, az egyéni ismeretszerzés módjainak, technikáinak előkészítése, gyakoroltatása, illetve a kritikus, a problémamegoldó és a fogalmi gondolkodás fejlesztése.

3. Kompetencia, nyelvi, pragmatikai kompetencia

Feljebb láttuk, hogy az anyanyelvtanítás céljai és feladatai között a kompetenciafejlesztés kiemelt terület. Ha megnézzük Csapó Benő kompetenciafogalmát, mely szerint a kompetencia „... a tudásnak az a formája, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik ... hasonlóan az anyanyelv-elsajátításhoz...”, láthatjuk, hogy a meglévő

rendszerből érdemes építkezni. A felső tagozatos gyerekek már bőséges tapasztalata van írott és szóbeli szövegekkel. A további fejlődés elsősorban természetes, interaktív módon zajlik; nem egyszerűen kumulatív gyarapodás, inkább „erősödés” jellegű (Csapó 2004: 41–55).

Banczerowski kompetencia-meghatározása a nyelvi tudást és használatának a képességét *nyelvi kompetenciának*, a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudását (ismeretét) *nyelvi pragmatikai kompetenciának* nevezi (Banczerowski 1995). Ez a meghatározás összhangban áll a köznevelés alapidokumentumaival, magában foglalja a nyelvről szóló ismereteket, a szabályrendszereket, ill. azok alkalmazását.

4. Milyen feltételezhető tudással érkezik a gyerek 5. osztályba? Mire építhetünk?

A KTT (2012) 1. melléklete az anyanyelvi kommunikációs képességek és ismeretek fejlesztését tűzi ki célul:

A tanuló

- törekszik a mások számára érthető és kifejező beszédre;
- figyelemmel tud követni szóbeli történetmondást, magyarázatot;
- fel tudja idézni, el tudja mondani mindennapi élményeit, olvasmányainak tartalmát;
- részt vesz a beszélgetésben és vitában;
- meg tud fogalmazni saját véleményt;
- egyéni sajátosságainak megfelelően képes szövegek értő olvasására;
- kézírása fokozatosan kialakul;
- megismeri és alkalmazza az anyaggyűjtés és elrendezés szabályainak alapjait;
- ismer és alkalmaz néhány alapvető helyesírási szabályt.

Részletezőbbben megfogalmazva a tanuló az életkori sajátosságoknak megfelelően az alábbiakat birtokolja:

- a világról való háttérismeretek;
- szóbeli és írásbeli szövegtípusok, szövegfajták;
- a sikeres verbális és nonverbális kommunikáció technikai feltételei: helyes ejtés, helyesírás;
- olvasástechnika;
- olvasási stratégiák;
- szövegértési, szövegalkotási képességek;

- kontextuselemzés: a címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése, a kódváltás sajátosságainak ismerete;
- a szövegértés mikrokészségei (a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség);
- az információfeldolgozás menete: az információ érzékelése, felvétele, az információ tárolása, az információval való műveletek végzése, az információ visszakeresése, az információ továbbítása;
- a szövegértési műveletek végzésének képessége: információ visszakeresése, összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban, lehetséges szövegértelmezések, szövegek összehasonlítása.

Az említett célok, feladatok között a nyelvről szóló ismeretek, a nyelvi rendszer felfedeztetése is szerepel. A nyelvtan (grammatika) tanításánál figyelembe kell vennünk a következőt: „A nyelvtan a nyelvi viselkedésnek az az aspektusa, amely – minden nyelvi megnyilatkozásra jellemző, elhangzásának körülményeitől függetlenül – a beszélők akaratától függetlenül érvényesül, automatikusan, ill. tudattalanul” (Kálmán – Trón 2007: 14).

Mindezeket szem előtt tartva a felső tagozatban a nyelvtanítás célja lehet, hogy az ösztönösen elsajátított anyanyelv szabályait felfedeztesse, a használatot tudatosítsa (a beszélt és írott nyelvet, melyet a gyermek addigi élete során a közvetlen környezetéből megismert).

A gyerekek gondolkodásában csak a 11. életévtől jelennek meg a formális műveleti rendszerek első elemei. Cselekvések, átalakítások közben ismerik meg a tárgyat, a szerkezetet, és tudatosul bennük a használat módja. A szövegértés, szövegalkotás életkori sajátosságoknak megfelelő szintje lehet az az ismert tudás, amire építhetünk.

Ha a 2–4. pont mellett figyelembe vesszük azt a nézetet, miszerint „[m]inden tudás a már létezőnek megértését veszi célba, a tárgyak magyarázatát keresi, és okait kutatja” (Kármán 1969: 120), érdemes megfontolnunk, hogy a gyerekek már

meglévő pragmatikai, jelentéstani, szövegtani, elsősorban szövegértési és -alkotási gyakorlati tudásából alakítsuk a rendszert.

A fentiek tükrében a tanulók mindennapi (írott és beszélt) szövegeket értenek meg, szövegeket alkotnak, a szabályokat tapasztalataik alapján alkalmazzák, ezek tudatosítása a szövegek szétszedésével, részekre bontásával, a kísérletezés módszerével könnyebbé tehető.

5. Miért nem épült be a szövegtani megközelítés a mindennapi pedagógia gyakorlatába?

A szövegekkel való tudományos foglalkozás viszonylag későn, a 70-es években indult Magyarországon. Megjelent a generatív grammatikára visszavezethető mondatközpontú formális-logikai irány, és az is, amely szerint a szöveg a nyelvi közlés alapegysége. Egységes szövegtan Balázs János munkásságával jön létre, azonban ő szigorúan a nyelvtudomány határain belül gondolkodik.

A 90-es években Tolcsvai Nagy Gábor általános szövegtani kutatásai más irányt mutatnak:

- kettéválk az elméleti kutatás és az empirikus szövegvizsgálat;
- a nyelvtani alapú szövegvizsgálatok mellett teret hódít a kognitív pszichológiai alapozású kutatási irány;
- a kommunikációkutatás még szorosabb kapcsolatba kerül a szövegértelmezéssel;
- egyre inkább a kognitív tudomány fogja össze (Tolcsvai 2001: 33).

„A korábbi eltérő nézőpontok (és tudományágak: grammatika, szemantika, pragmatika, kommunikációelmélet, cselekvéselmélet, kognitív pszichológia) elméleti és módszertani összeegyeztetésével foglalatoskodik [...] leginkább kognitív tudományos és metatudományos keretben” (Tolcsvai 2001: 37).

Témánk szempontjából igen fontos Kárpáti Eszter (2006) szövegfelfogása, mely szerint: a szöveg nem a „legnagyobb nyelvi egység”; „fekete doboz” a nyelv szempontjából. Leírhatjuk a szerkezetét a nyelvtudományon belül, de a gondolkodás egységeként is, és mint olyan, sajátos szabályai (összefüggő, lineáris és koherens) vannak, amelyek túlmutatnak a nyelvészet keretein. „A szöveg nem nyelvi a saussure-i *langue* értelmében, hanem *parole* jelenség: a nyelvhasználat során, konkrét

kommunikációs szituációkban a résztvevők egymás megértésére törekedve egy diskurzív folyamat részesei, s ha összefüggő, valamilyen szempontból teljes gondolatot fejeznek ki, szöveget hoznak létre.” A létrehozott produktum, a szöveg nem állandó és meghatározott szabályok alapján működik, hanem egy sokváltozós közegben.

Ennek a sokváltozós közegnek az elemeit kell a kutatóknak azonosítani, amelyek a szövegtan, szövegértés, szövegalkotás tanításához fogódzót jelenthetnek a magyartanár számára. A fogalmak segítségével „megfoghatóvá” kell tenni a szöveg elemeit olyan céllal, hogy segítségükkel a szövegértési, szövegalkotási folyamat egyes mozzanatait is meghatározhassuk. Ezek ismeretében ugyanis azonosítani lehet a kommunikációs helyzet szövegelemeit, a lehetséges megoldási kereteket; a fogalmak a tanulók számára eszközjellegűek lesznek. A szövegeket az eddigi gyakorlattól eltérően a tanítási-tanulási folyamatban is tágabban kell értelmeznünk, mint egyszerűen a „legnagyobb nyelvi egység”. Magyartanárként jóval több a feladatunk, mint a kohézió, koherencia fogalmának tisztázása.

6. Összegzés

A napjainkban használatos általános iskolai tankönyvek szerzői a leíró és strukturalista nyelvészeti iskolák eredményeit és az alulról felfelé építkezést használják. A nyelvi szintek szerkezeti elemeink lehetnek, de a működés mélyebb rétegeibe nem hagynak betekintést. Ezek mellett keretünk részévé kell tenni a szóbeli és írásbeli szövegek működését vizsgáló megközelítéseket is, amelyekhez szintén szükséges a nyelvészet határterületeinek és a kognitív tudomány eredményeinek beépítése a keretbe.

A fentről lefelé építkezés egy lehetséges út a szövegtan, szövegértés, szövegalkotás kompetenciaalapú tanításához, abból a célból, hogy a mindennapi nyelvhasználat tapasztalatait felhasználva a gyerekek a működési szabályokat felismerjék, tudatosan alkalmazzák, és a felső tagozat végére a nyelvi rendszer összeálljon.

A konstruktivista pedagógiához kötődő módszertani elveket felhasználva (R-J-R modell²) a szövegértésen át lehetne eljutni a szövegfogalomig, a Dressler-féle ismérvek felismertetésén, gyakorlati alkalmaztatásán át. Feltételezésem szerint a

² Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás

megközelítés nemcsak a grammatikai rendszer elsajátítását teszi lehetővé, hanem hozzájárul a magasabb szintű szövegértési, szövegalkotási stratégiák kialakításához.

Mivel a feladat igen szerteágazó, sok munka áll előttünk.

Irodalom

Banczerowski Janusz (1995): A nyelvi kompetenciáról. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '95*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 93–104.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák*. Műszaki, Budapest.

Kálmán László – Trón Viktor (2007): *Bevezetés a nyelvtudományba*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Kármán Mór válogatott pedagógiai művei. Összeáll., bev., jegyz.: Faludi Szilárd. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.

Kárpáti Eszter (2006): *A szöveg fogalma*. Typotex, Budapest.

Nemzeti alaptanterv (NAT) 2012: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny 2012. évi 66. szám.

<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2012&szam=66> (letöltve: 2013. július 2.)

Kerettantervek (KTT) 2012: A 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről.

Mellékletek:

1. melléklet: Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára.

2. melléklet: Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára

<http://kerettanterv.ofi.hu/> (letöltve: 2013. július 2.)

Tolcsvai Nagy Gábor (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.