



TALÁLKOZÁSOK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 2.

Hagyomány és modernitás







TALÁLKOZÁSOK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 2.

Hagyomány és modernitás



Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Film-Virage Kulturális Egyesület
2015





Készült a TÁMOP-4.1.2.B.2-13-/1-2013-2014 „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúli régióban” pályázat keretében.



Köszönjük a Signum támogatását.

Sorozatszerkesztők: Medve Anna, Szabó Veronika
Szerkesztők: Prax Levente, Hoss Alexandra, Nagy Tamás

(Ezúton jelezzük, hogy a Találkozások I. kötetet a megjelenése előtt Szöllősy Éva és Prax Levente szerkesztők nem imprimálták.)

ISBN 978-963-642-763-4

Kiadja:

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Film-Virage Kulturális Egyesület



Tartalom

Előszó.....	7
Teremavató (D 105 Szépe György előadóterem).....	8
<i>Szűcs Tibor</i> Hagyomány és modernitás.....	9
<i>Alberti Gábor – Szabó Veronika</i> A tanári kérdések vizsgálata formális diskurzuszemantikai keretben.....	22
<i>Arató Máttyás</i> A héber nyelv vizsgálata egy budapesti zsidó gimnáziumban.....	30
<i>Bakó Eszter Bernadett</i> Megakadási jelenségek vizsgálata az afázisok beszédfejlesztésének szolgálatban.....	37
<i>Basch Éva</i> Megfigyelések a szavak jelentésváltozásáról.....	43
<i>Demeter Gáborné</i> Méröldökök az olvasáshoz szükséges képességek megalapozásának útján.....	51
<i>Faluvégi Katalin Nóra</i> Sabina Spielrein nyelvészeti munkássága.....	59
<i>Fancsaly Éva</i> Anyanyelvi nevelés és nyelvtörténet.....	66
<i>Földvári István</i> A jelnyelv szöveggé, illetve beszéddé alakításának legújabb lehetőségei: Kinect, Enable Talk, Leap Motion, PSLT.....	73
<i>Hargitai Evelin Gabriella</i> Hagyományörzés modern köntösben (Jó gyakorlatok a mirandai nyelvi nevelésben).....	78
<i>Jánk István</i> A nyelvi alapú diszkrimináció az iskolában, avagy István nem-e magyart tanít?.....	84
<i>Kárpáti Eszter</i> Alkalmazott alkalmazott nyelvészet: az orvosi kommunikációról.....	90
<i>Ana Lehocski-Samardžić</i> A kétnyelvűség előnyei és hátrányai a horvátországi magyar diákok példáján.....	96
<i>Macher Mónika</i> A szeriális, transzformációs és ritmusészlelés működése tanulásban akadályozott kisiskolás korú gyermekeknél.....	102



Mátyás Judit

Nyelvi és kulturális sajátosságok a reklámnyelvben. Nemzetközi marketing.....110

Molnár Mária

Simonyi Zsigmond normaszemléletének tükröződése anyanyelvi oktatásra szánt nyelvtankönyveiben.....115

Nagy Tamás

(T)Rendhagyó irodalom. A szöveg és a stílus változásai megzenésített versek esetében.....122

Porkoláb Ádám

Gendernyelvészet a tanárképzésben.....129

Sólyom Réka

Neologizmusok a felsőoktatásban: tanulmányozási lehetőségek, feladattípusok bölcsészkaron tanuló hallgatók számára.....134

Szabó Veronika

A szórend tanítása a közoktatásban.....140

Viszket Anita

Határozottan a névelőről.....147

Vitányi Borbála

Hagyomány és modernitás a magyar nyelv és irodalom tantárgyi integrációjában, különös tekintettel a szakiskolákra.....160

Zsigriné Sejtes Györgyi

A szövegértési képesség fejlesztéséről nem csak magyar szakos tanárjelölteknek....167



Előszó¹

Konferenciánkat második alkalommal rendeztük meg Pécsen, és szeretnénk, ha a sorozat tovább folytatódna, hagyománnyá válna.

Ahogy az első, úgy ezen a második konferencián is kettős volt a célunk, és ez a két cél szorosan összefüggött. Egyrészt szerettünk volna méltóképpen emlékezni karunk alapítójára, egykori tanszékvezetőnkre, a 2012 szeptemberében elhunyt Szépe tanár úrra, másrészt szerettünk volna fórumot biztosítani az anyanyelvi nevelés iránt érdeklődők számára.

A konferencia keretében, a plenáris előadás után avattuk fel a professzorról elnevezett emlékszobát, amely irodája és könyvtára is volt, valamint egy új tantermet. A délután folyamán a kedvenc sétányán elültetett fiatal fánál tartottunk megemlékezést.

A konferencia maga is a tanár úrra való emlékezés aktív formája. Szeretnénk ugyanis saját munkánk során is érvényesíteni ránk bízott örökségét, a nyitott és interdiszciplináris szemléletet.

2014-ben is sor került a Szépe-emlékérem átadására, Szűcs Tibor, karunk oktatója vehette át a kitüntetést. A magyar mint idegen nyelv oktatásának fáradhatatlan kutatója plenáris előadásában a hungarológia és a magyar anyanyelvi nevelés kapcsolódási pontjait mutatja be szemléletes példákon, a konferencia alcímét (*Hagyomány és modernitás*) játékba hívva.

Az anyanyelvi nevelés – határtudomány lévén – számtalan diszciplínával áll kapcsolatban, szerencsésen összekapcsolódik benne elmélet a gyakorlattal, a tudomány az iskola világával, a hagyomány a modernitással. A konferenciasorozat címében a *találkozások* kifejezéssel erre szerettünk volna utalni. A program sokszínűsége és az itt közölt írások is mutatják, hogy rendezvényünkön számtalan tudományterület, nézőpont és módszer találkozásának lehettünk tanúi.

Pécsen, 2014. szeptember 1-jén

Szabó Veronika

¹ A konferenciamegnyitó beszéd módosított változata.



Teremavató (D 105 – Szépe György előadóterem)

Az utóbbi időben egyetemünkön, újabban már karunkon is elterjedt az a hagyományteremtő, szép szokás, hogy egy-egy termet neves professzorokról neveznek el. Ebbe a sorba illeszkedik a mai alkalom is, amellyel ily módon is tisztelegni kívánunk Szépe tanár úr tudományos és oktatói teljesítménye, az új egyetemi képzés és kari intézményesülés kialakításában vállalt elévülhetetlen érdemei előtt.

Köszönet illeti kari vezetésünket, hogy természetesnek találták az elnevezésre irányuló kezdeményezésünket, s hogy éppen a D épületnek ez az új előadóterme viselheti ezután Szépe tanár úr nevét. Hiszen ez az épület ad otthont a nyelvi-nyelvészeti tanszékeknek, s ez a tanterem – tudomásom szerint – éppen az idegen nyelven folyó, jelesül angol nyelvű képzési programok előadásainak helyszíne is lesz. Volt egyszer egy nagy, a D épület mai oktatási egységeit is meghaladó méretű Nyelvi és Kommunikációs Intézetet. Igazgatójának, Szépe tanár úrnak széles körű nyelvtudását és a társtudományok iránti nyitottságát tekintve ekként is méltóképpen emlékeztet majd rá ez a tábla itt, az ajtó mellett. Mindazonáltal mi magunk külön is örülnénk, ha például két különösen kedves nagyelőadása, a szociolingvisztika és a magyar szóalaktan egy-egy évfolyam-előadása is itt kaphatna helyet.

A „genius loci” kifejezés máig emlegetett tanúsága szerint már a régiek is jól tudták, hogy egy helynek bizony lehet szelleme, szellemisége. Ezzel egyrészt nyugodtan gondolhatunk a hely pártoló védőszellemére is, illetve az ott megnyilvánuló szellemi légkörre is. Másrészt pedig ekként hirdesse ihletően ez a korszerűen berendezett tanterem kifejezetten a szellem korszerűségét és nyitottságát is, mesterünk kollegiális empátiáját és segítőkész emberségét is, érintsen meg és hasson, s idézze meg itt Szépe tanár úr élő emlékével az ő képletes jelenlétét!

Pécsett, 2014. május 16-án

Szűcs Tibor





Hagyomány és modernitás

(Bevezető előadás. Pécs, 2014.05.16.)

Szűcs Tibor

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Tanszék
szucs.tibor@pte.hu

1. Bevezető gondolatok a keret címhez

A konferencia és egyben e plenáris előadás címe már eleve – etimológiai célzással – metanyelvileg is jelzi a szóban forgó és itt most körüljárásra érdemes viszonyt két látszólag ellentétes irány között. Fordítva – mondaná most Szépe tanár úr – már más „pikantériája” lenne: „Tradíció és korszerűség”... Ilyen szempontból egyenrangú párosítással pedig semleges maradna mind a „Hagyomány és korszerűség”, mind a „Tradíció és modernitás”. Avagy ez utóbbi akár mint „reform”, illetve „innováció”. Mindenesetre nem öncélú játék ez a szavakkal, hanem már előjáróban éppen értelmesíteni szeretném az eredeztetésből adódó konnotációkat. A HAGY és a KOR mint gyökszerűen tetten érhető tövek szemantikai viszonylatában az ’ott/akkoriban’ és az ’itt/most’ tér- és idődimenziói szembesülnek. A folytonossághoz – az állandóság (maradás) és a változás (váltakozás) dinamikus felfogásában – természetes módon kínálkozik a kapcsolódásuk. Szépe tanár úr nyelvpedagógiájában is tetten érhető e kettősségben való gondolkodás, s megközelítésében mindig is magától értetődőnek hatott – mint szintézisre törekvés – az újnak a régire történő építése. A hegeli „*Aufhebung*” találón három mozzanatnyi fokozatosságban utal a „megszüntetve megőrizni” igazi lényegére: ’tagadni’ (*negare*) – ’megtartani’ (*conservare*) – ’fölemelni’ (*elevare*). Így értelmezhető a látszólagos ellentmondás, hiszen egy korábbi megoldatlanul maradt probléma vagy nem kielégítően felismert kutatói kérdés megoldása egy következő, magasabb szintre, illetve fokra történő „fölemeléssel” történik. Nem véletlen, hogy a magyarban gyakorta használjuk összevontan a *régi-új* jelzőt, ha érzékeltetni akarjuk a változással együtt fennálló folytonosságot. Ám nemcsak a szójátékos és etimologizáló felszínességnek, hanem a filozofálás mélységének látszatát is szeretném elkerülni.

Anélkül tehát, hogy a „fejlődés” vagy „haladás” minősítő kritériumrendszerait itt és most bele merészném vinni a régi alapokon folyamatosan megújuló változások, sokszor éppen kifejezetten váltakozásokként is észrevehető változások menetébe, jelen kereteink között inkább megelégszem annak rögzítésével, hogy a paradigmaváltásokat feszesen fejtegető tudománytörténet igénye helyett ezúttal egyszerűen – Szépe tanár úr utolsó előtti kötetének címét is megidézve – „a folyton megújuló nyelvészet” (és éppen itt hozzátehetjük: a folyton megújuló nyelvpedagógia) vonulatát kívánom láttatni. Viszont bátorodom mindezt kitekintésül egy analógiával megtoldani: a művészettörténetben végképp nem szokás a hasonló ismétlődéseket, a réginek valami újként való visszatérését akként felfogni és értelmezni, hogy a később magasabb szinten történő megjelenés értékesebb volna. A reneszánsz és a klasszicizmus egyaránt visszanyúlt, bár másként nyúlt vissza az antikvitás bizonyos gyökereihez, forrásaihoz – metaforikusan szólva. Mégsem tekinthetjük azt primitívebbnek az említett későbbi korstílusokhoz visszamenőleg viszonyítva. Ami viszont jogos elvárásunk lehet egy tudományos vagy művészi törekvéssel



szemben: tegyen eleget a kor kihívásainak és igényeinek. Ennek megfelelően, ehhez igazodva a mindenkori oktatástól és neveléstől is elvárhatjuk, hogy saját korához képest korszerű legyen, vagyis a múlt örökségén alapulva képviselje a mindenkori jelen szellemi frissességét, sőt némiképpen még mutasson is a jövő felé.

A folytonosság tudatában felismerhető, hogy régi és új mindig is együtt élt és él: a múltban, a jelenben és a jövőben. A régihez viszonyítva ugyancsak sokféleképpen fölfedezhető az új: a tudás-, illetve tananyagban, a kutatási és oktatási módszerekben, egy-egy probléma különféle megközelítéseiben, megvilágításában és megoldásában. Ám ne feledjük, hogy nemcsak új felismerések és új elméleti paradigmák viszik előre a folytonos változásokat, hanem elég gyakran éppen az említett hegeli „fölemelés” jegyében az, hogy régi igazságok új elméletek keretében vetődnek föl, illetve bizonyos régi (egykor előremutató, de saját korukban valójában még meg nem értett jelentőségű és így átmenetileg feledésbe merült) kutatási eredmények újrafelfedezése történik meg. Erre szakmai köreinkben közismert példa elméleti szinten É. Kiss Katalin Brassai Sámuel örökségének korszerűségét elismerő és továbbgondoló generatív szintaxisa, gyakorlati szinten pedig akár a régi magyar nyelvemesterek, már-már muzeálisan elavultnak tekintett régi nyelvkönyveink és nyelvtanaink egy-egy osztályozásának, kategorizációjának ugyancsak megtermékenyítő hatása mai hungarológusaink újabb nyelvleírási szemléletére.

A tárgyunkat illető közoktatásbeli tantárgypedagógiát (voltaképpen metodikát és didaktikát) hagyományosan és mórai rémségként nyelvtanoktatásnak nevezték. Szerencsére egyre inkább fölváltja az „anyanyelvi nevelés” kifejezés, amelyben a *nevel* – ugyancsak a *nő* ige származékaként – a *növel* párhuzamos fejleményét idézheti elénk, amelynek lehet számunkra egy passzívabb és egy aktívabb sugallatú jelentése: ’nőni hagy’ és ’növeszt’. Mindkettő fontos, hiszen egyrészt építenünk kell a növendékek adott anyanyelvi kompetenciájára, másrészt annak mintegy meghosszabbításaként elő kell segítenünk minél teljesebb és sokszínűbb kibontakozását – kreativitásukat érvényesítve, heurisztikus élményeiket gazdagítva, sőt mindehhez még szélesebb horizontot, új látószöveget is kínálva (például jelesül idegen nyelvi, illetve külső perspektívákkal). A kertészeti konnotációk sorából így lehetőleg mellőzném a gyomlálás és a nyesegetés képeit, viszont támogatnám a szakszerű metszés, főként pedig a locsolás és a trágyázás (vagyis már inkább konyhanyelven szólva eredetileg „fűszerezés”) gondozó tevékenységeit. Üvegházi vagy fóliás mesterkedés helyett pedig a természetesebb szabadföldi művelést részesíteném előnyben, amely egyben számol az érettség adott fokának megfelelően az életkori sajátosságokkal is.

Bár magam még az örökérvényűnek hitt definíciók és szabályok, valamint az azokat illusztrálni hivatott feladatok és gyakorlatok bűvöletében éltem át a közoktatás nyelvtanóráit, tehát szinte a csodával határos módon alakult ki mégis már akkor a nyelvi kérdések iránti érdeklődésem, szerencsére még főiskolai hallgatóként alakíthatta aztán fogékonyságomat az akkor friss irányzatok megismerése, főként pedig a Bánréti-kísérletben történt részvétel kitüntető lehetősége. Ennek igazi újdonságát akkoriban főként a szemiotikai, kommunikatív és strukturális megközelítés ismeretanyagában és szemléletében láttam. Ha azt a kísérleti vonulatot most folytathatnánk, minden bizonnyal már a funkcionális és kognitív szemléletet is egyre inkább belevinnénk.

A funkcionális szemlélet a magyar nyelv esetében újabban leginkább a külföldieknek

szóló nyelvtanokban és tananyagokban éli virágkorát, s még kevésbé ihlette meg a hazai anyanyelvi nevelést. Talán nem is véletlen, hiszen a magyar mint idegen, illetve második nyelv esetében voltaképpen a kommunikatív szükséglet és igény grammatikailag legalább minimálisan érvényesíthető kielégítése élteti. Ezt úgy értem, hogy maximálisan, az angoloktatáshoz hasonló látványossággal nem működtethető a magyar mint idegen nyelv kommunikatív tanítása, hiszen főként éppen már kezdő szinten megnehezíti, lendületét minduntalan fékezi nyelvünk igen összetett morfológiája. Viszont valamilyen, optimálisan megvalósítható mértékben természetesen törekedni kell az érvényesítésére. Ez az a pont tehát, ahol a funkcionális szemlélet éppen ígéretes tud lenni, hiszen holizmusával, a nyelvi szintek együttes kezelésével és átjárhatóságuk megnyitásával a kritikus pontokon képes lehet a kérdéses kommunikatív funkciókhoz egyszerűbb képletű nyelvi alakulatokat vagy éppen átmeneti elkerülő stratégiákat kínálni. Szakmai körökben közismerten tipikusan ilyen a felszólító mód alaktanának késleltetésével összefüggő formulás megoldások alkalmazása.

2. A nyelvoktatásból az anyanyelvi nevelésben is értelmezendő jelenségek

A kontrasztív szemlélet és annak kapcsán érintőlegesen éppen a magyar mint idegen nyelvi nézőpont jelentőségéről a tavalyi konferencián már szóltam. Ezúttal inkább azt emelem ki, hogy egyáltalán az idegen nyelvek oktatása és az anyanyelvi nevelés együttműködése még sokkal hatékonyabb és kölcsönösen megtermékenyítőbb lehetne. Mindezt azért is korszerűen fontosnak tekintem, mert a nyelvtudás egyre inkább fölértékelődik, s ezzel együtt a nyelvoktatás még a közoktatásban is általában tömegesebbé és intenzívebbé válik, sőt a kötelező és választható érvénnyel tanulandó nyelvek bevezetése egyre korábbra tevődik.

Mindenekelőtt említsünk csak meg néhány fontos nyelvtani jelenséget, illetve kategóriát, amelyeket a tanulónak ismernie és használnia kell a nyelvórákon, viszont legtöbbször még említés szintjén sem találkozunk ezekkel a magyarórák keretében. Ilyen például a paradigma, a kötőmód, a nyelvtani nem, az esetrendszer, az aspektus, az elő- és utóidejűség, a kollokáció.

2.1. A paradigma

A tanulók a *paradigma* először bűvösen idegenül csengő kulcsfogalmát viszonylag korán láthatják leírva a nyelvkönyvekben, illetve hallhatják a nyelvtanártól, s lassacskán megtapasztalhatják, hogy a tanult idegen nyelvekben elsajátítandó konjugációs és deklinációs sorozatok többnyire formális osztályok szerint rendeződnek. Igék esetében az idő, a mód, a szám/személy függvényében, a névszók körében többnyire az adott nyelvre jellemző nemek, esetek és persze itt is egyes és többes szám alapján. Ez utóbbiakat illetően különösen fölélegezhetnek az angolul tanulók. Viszont a legtöbb újlatin, szláv és részben a germán nyelvekben, különösen a németben bizony komoly erőfeszítésbe telik, mire mindebben biztonságosan mozog a nyelvtanuló legalább addig, amíg bele nem ütközik a rendhagyó alakok sorába és a kivételek szórványába, illetve az éppen gyakran használatos szuppletív formákba. Éppen ezért nem is ártana magyarórákon bemutatni, hogy nyelvünkben is vannak effélék, s általában is rámutatni, mely említett kategóriák és jelenségek mutatnak a hasonlóságokon túl eltéréseket (akár hiányt, akár többletet) az ismert idegen nyelvekhez viszonyítva. Érdekesen tanulságos lehet, hogy az

alakkiegészülések iskolapéldái általában éppen a létigék, a sorszámnevek, a fokozások körében mozognak (a magyarban is pl. *lesz, második, több*).

2.2. A kötőmód

Indoeurópai nyelveket tanuló magyaroknak nem kevés nehézséget és fáradságot okoz a kötőmód, a *coniunctivus* vagy *subiunctivus* latin terminusok alapján megnevezett nyelvtani kategória mint meglehetősen gyakran használatos igemód. Alakilag a megfelelő külön igei paradigmák megtanulása, funkcionálisan pedig változatos (tipikusan bizonytalanságot, lehetőséget vagy szándékot kifejező) használatuk elsajátítása jelent problémát, hiszen a feltételes, illetve felszólító móddal gyakorta átfedésben, különösen a függő beszédben kíván meg eligazodást. A legtöbb ismert európai nyelvben mellékmondatokban játszik szerepet, de például a németben a mondatnál magasabb szöveg szintjéről kap nem is igazán szemantikai, hanem valójában pragmatikai vezérlést, amikor is kifejezheti a beszélőnek a mondottakhoz semlegesen (tárgyilagosan, távolságtartó elhatárolódással) viszonyuló álláspontját.

Újabb és legújabb kori iskolai nyelvtanaink a magyar igemódok között nem számolnak a kötőmód igei kategóriájával, miként viszont a régiek latin mintára vagy német alapon ezt bizony tették. Így a mai tanuló magyarórákon nem találkozik ezzel, pedig éppen idegen nyelvek tanulásához hasznos viszonyítási pont lehetne a jelenség legalább részleges, vagyis a mellékmondatban történő használat megértéséhez. A magyarban gyakorlatilag közös a felszólító mód és a kötőmód paradigmája, s ennek az utóbbi funkcióban történő használata inkább a mondat szintjén, mégpedig az összetett mondat belső hatókörének keretében, többnyire valamilyen szándékot kifejtő mellékmondat szintaktikai kötésében sajátságos; ilyenkor a főmondat határozott intenciótól pregnáns igeszemantikája (vagy ilyen értékű névszó) indukálja a mellékmondat igéjének konjunktívuszi modalitását, amely tipikusan az igeikötő szórendi helyével tér el az imperatívustól. (*Azt szeretném, hogy eljöjjön. Nem szeretném azt, hogy eljöjjön.*) Az egykor bibliafordításoktól is ihletett régies nyelvhasználatból egyébként a feltételes móddal is kiváltható. (*Azt kértem, hogy jöjjön el.*)

2.3. A nyelvtani nem

A nyelvtani nem (mint *genus*) kettős vagy hármas elkülönülése a legtöbb ebben érintett tanult nyelv esetében kívülről közelítve szintén a nehézségeket gyarapítja a megfelelő főnévi és névmási paradigmák, valamint szerkezetes egyeztetéseik elsajátításában. Azonban például a német és olasz személyes névmás (esetnek és egyes szám 3. személyben nemben is) megfelelő használatával szemben a magyarban az elemek egyszerűen személyre utalnak, ami egyben elhatárolódást is jelent a dolgokkal szemben. Petőfi S. János (1993b: 26–29) e láncok nyelvsajátos szerveződésével kapcsolatban arra is felhívja a figyelmet, hogy nemcsak a kifejezendő kifejezhetősége fontos, hanem az is, hogy mi az egyes nyelvekben a kötelezően kifejezendő, s miként jut kifejezésre.

Úgy is fogalmazhatunk a megfeleltetést a rendszernyelvészet szintjén kiemelve, hogy más nyelvekkel szemben a magyarban nem szorosabb értelemben vett grammatikai nemek szerint, hanem az élő–élettelen, illetve a személy–dolog szembenállás alapján történik hasonlóan paradigmatisztaus elkülönülés: *ki / aki / valaki / senki / mindenki ~ mi / ami / amely / milyen / valami / semmi / minden* stb. Paradigmáikban végig az egyes

eseteknek megfelelő toldalékolással. (Peter Canisius kiélezettebb megfogalmazásában ez nem egyszerűen a nyelvtani nem helyett van, hanem ez magának a nyelvtani nemnek a megnyilvánulása a magyarban.) Ilyen átfogó szemléleti elvként egyébként hozzávehetjük még a közel-távol szembenállás feltűnően következetes és egységesen palatális–veláris oppozíciókban megnyilvánuló jelenségek körét is. Ha viszont a szövegfordítás ekvivalenciájának szintjén szembesülünk a nemek magyar hiányjelenségével, illetve az érintett nyelvek e többletjelenségével, az átváltási műveleteknek a fordítás irányától is függő működtetésére kell fölkészülnünk a gazdaságosan egyértelműsítő (és nem melleleg a nemek által fokozottabban kihasználható) pronominalizáció, illetve a beszűkültebb névmásítás és a kényszerűen körülményesebb megnevező megoldások viszonylatában.

2.4. Az esetrendszer

A magyar és az indoeurópai nyelvek viszonylatában máig problematikus az esetrendszer tekintetében történő megfeleltetés, noha az eset nyelvtani kategóriáját egységesen a névszói paradigma szintaktikai viszonyok, szerepek kifejezésére szolgáló eszközöként értelmezzük. Jelentős eltérések a megjelenítés módjában vannak, s ebből az érintett nyelvek rendszerében vitathatóan eltérő számszerű összefüggések is következnek.

Túlzás lenne számszerűen kiélezni, hogy a tanultként ismertebb európai nyelvek átlagosan maximálisan négy-öt alapesetével és még akár előjárós kifejezéseinek ömlesztett halmazával mint egyneműsített esetekkel a magyarban az akadémiai nyelvtan pedánsan listázott 27 (latinos elnevezésű) esete áll szemben (Tompá szerk. 1961/1962: 113–124). Az egybevetés alapja funkcionálisan csakis a kifejezendő tartalom lehet, és csak ennek tisztázása után számít, hogy az eszközök morfológiai, szintaktikai vagy szemantikai természetűek-e, s miként adódnak számszerű összefüggések (Antal 1961). Kiefer (1991: 12–17) elméleti szinten tisztázza az esetragok számával összefüggő kérdést. Az *esetviszonyt* (mint szintaktikai-szemantikai kategóriát) és az *esetragot* (mint morfológiai kategóriát) következetesen megkülönböztetve, az átfedésekre, egyes toldalékok termékletlenségére és szófaji korlátozottságára hivatkozva arra az eredményre jut, hogy a magyar főnévnek 18 esete van, s ezt a mondattani kritériumok is alátámasztják: a predikátumok (mint régensek) és az argumentumok (mint vonzatok) esetviszonyának kifejezésére alkalmas toldalékok a valódi esetragok (amelyek persze nemcsak vonzatok, hanem szabad határozók jelölésében is részt vehetnek; vö. Kiefer 1998: 198–202).

A magyar esetrendszerben – az alaki gazdagság ellenében fokozottan is – feltűnhet a *genitívusz* hiánya, pontosabban az elsődlegesebb datívusszal (és végső soron az eredeti latívusszal) megegyező alakja: kevésbé hangsúlyos birtokos mellett, egyszerűbb (bővítetlen vagy átláthatóan bővített) szószerkezetekben általában valóban jelöletlen is lehet (*a fa ága*, *a fa nagyobbik ága*), hangsúlyozandó birtokos vagy birtok mellett, illetve bonyolultabban bővített szerkezetekben viszont esetjelöltsége egybeesik a részeshatározói raggal (*a fának az ága*, *a fának erről a különösen lombos ágáról*). Lényeges kiemelnünk, hogy a jelöltség vagy jelöletlenség az esetre vonatkozik, a szerkezet birtokos funkcióban álló tagjára. A birtok ugyanis mindenképpen kap személyjelölést. Ily módon a birtokviszony körülírással és lehetőség szerint kettős jelöléssel összefogott szerkezetben fejeződik ki, birtoklást kifejező részes eset formájában (*dativus possessivus*). A birtokviszony szerkezetében még három fontos jegy is eltér: először is a jelöltség módja (számos nyelvben külön eset, egyesekben voltaképpen előjárós szerkezet, a magyarban formailag alanyeset

vagy részes eset), másrészt a jelöltség megjelenési helye (általában a birtokoson, illetve annak névelőjén, a magyarban a birtokon) és harmadikként a tipikus sorrend (az európai nyelvekben főként birtok–birtokos, a magyarban főleg birtokos–birtok).

2.5. Az aspektus

Az aspektus ige-, illetve mondatsemantikai kategóriája különféleképpen fejeződik ki az egyes nyelvekben, s e különbségnek areális-tipológiai jelentősége is van: Kiefer Ferenc (1996: 265) szerint „a német és a szláv nyelvek közé ékelődött magyar nyelv az aspektus morfológiai kifejezhetősége és így az aspektus szintaktikai kompozicionalitása szempontjából is a német és a szláv nyelvek között helyezkedik el.” A szláv nyelvek leírásában nélkülözhetetlen kategóriának számít. A magyar szóalaktan keretében lehet foglalkozni formai vonatkozásaival, az aspektus használata azonban csak mondatkeretben írható le a maga teljességében (vö. a mondat külső és belső eseményszerkezetével, illetve a beszédidő – referenciaidő – eseményidő hármasság megkülönböztetésével). A folyamatosság és a befejezettség bizonyos altípusait – kizárólagosan önálló alaki kitevő híján voltaképpen másodlagosan – az igekötő hiánya vagy megjelenése és szórendi helye fejezi ki. Így külön jelentőségre tesz szert a perfektiváló szerepű igekötő (*Fölmegyek a hegyre*), illetve a progresszív aspektust eredményező hátravetése (*Megyek föl a hegyre, és gyönyörködöm a kilátásban*). Ez utóbbi átfedés azonban már át is vezet az egyidejűséggel is számoló időviszonyítások most következő kérdéskörébe.

2.6. Az elő- és utóidejűség

A relatív igeidők szerepe a tanult idegen nyelvek közül főként a germán és az újlatin nyelvekben kívánja meg az elő- és utóidejűség, illetve az egyidejűség kifejezési eszköztárának és használatának ismeretét, s ezek jelentik igazán az igeidők bonyolult gazdagságát a sematikus leegyszerűsítve három abszolút igeidő önmagában (múltként, jelenként és jövőként) természetesen egyszerűbb kifejezéséhez képest.

A már említett aspektus mellett Petőfi S. János (1993a: 1210) hasonló különbséget lát az igeidők nyelvtani kifejeződéseiben is: a például árnyaltabb német időrendszerrel és a ráépülő viszonyítások (egyidejűség, előidejűség és utóidejűség) feszes szabályaival szemben a magyar e tekintetben meglehetősen minimálisra redukált nyelvtani részrendszert mondhat magáénak, így ebből is az következik, hogy „a magyar szöveg összefüggősége jobban függ a benne kifejezésre jutó tényállások (események) ’természetes sorrend’-jére (ha van ilyen) és összefüggőségére vonatkozó ismeretektől, mint sok más nyelv szövegeié.” A mai magyarban már csak három (szorosabb nyelvtani értelemben két) igeidővel szemben a mai német kijelentő mód hat grammatikai igeidővel rendelkezik (*Präsens, Präteritum/Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur, Futur II*), melyeket ráadásul – igaz, kisebb részben – a kötőmód (I. és II. alaksora) is hasznosít. Hasonló formagazdagság árnyaltságával él az olasz is: például a kijelentő módban nyolc nyelvtani idő áll rendelkezésére (*presente, imperfetto, passato remoto, passato prossimo, trapassato prossimo, trapassato remoto, futuro, futuro anteriore*). Használatukat lényegében mindkét nyelvben részint szövegműfajokkal, részint a valós időviszonyok abszolút vagy relatív jelzésével összefüggő kötöttségek szabályozzák. A műfaji korlátozás (ti. a folyamatos és a befejezett múlt elbeszéléshez, illetve jelen vonatkozású beszélgetéshez történő megválasztásában) mindenestre nem olyan szigorú nyelvtani előírás például a németben, mint a cselekvések idejének egymáshoz viszonyított meghatározottsága,

illetve maga az aspektuális különbség. (A hat igeidő funkcionális megoszlása alapján az időviszonyítás, illetve az aspektus szerint rendszerezhető: (1) az első három „abszolút” nyelvtani idő; imperfektív aspektus: *Präsens* (jelen mint beszéd és esemény egyidejűsége) – *Präteritum* (múlt mint előidejűség) – *Futur I* (jövő mint utóidejűség); (2) a további három ezekhez viszonyítva „relatív” idő; perfektív aspektus: *Perfekt* – *Plusquamperfekt* – *Futur II*.)

2.7. A kollokációk

A kollokációk köztes helyet foglalnak el a szabad és az állandósult (idiomatikus, illetve frazeologizmus szintű) szókapcsolatok között. A szintagmatikus viszonyoknak ezen a polarizált skáláján egyébként még további fokozatokat képviselnek az ún. funkcióigés kapcsolatok (*hatást gyakorolni*), a vonzatszerkezetek (*hatni valamire/valakire*) és a lexikai függvények (*ellenállhatatlan hatás*) is. A kollokációt alkotó elemek a gyakori együttes előfordulás tipikus szókapcsolataiként rögzülnek. A kollokációk mentális tárolásának föltehető panelszerű egészlegessége és elemzésük kompozicionális felbontása együttesen kínál kontrasztív szempontokat is (a transzfer hibaelemzési tényezőivel számolva). Ezek esetenként óhatatlanul fel is bukkannak a nyelvórákon, de nem ártana kifejtetten foglalkozni velük magyar példákon keresztül is (*megrögzött aggregény, éles kanyar, sűrű erdő, derűs idő* stb.).

3. A nyelvoktatás és az anyanyelvi nevelés további közös metszetei

A fenti sort nyilván lehetne folytatni. Vannak aztán olyan nyelvi jelenségek, amelyek ugyan valamilyen mértékig szóba kerülnek a legtöbb mai iskolai nyelvtankönyvben, ám éppen a nyelvoktatás kedvéért is, illetve azon túl különben is részletesebb tárgyalást érdemelnének, s ráadásul érdeklődésre is számot tarthatnának. Ilyenek például az éppen említett szókapcsolatok további típusaiként a *frazeologizmusok*, idiomatikus fordulatok és a *vonzatok*.

3.1. A frazeologizmusok

A nyelv képi világának sajátos rétegét alkotják a nyelvtanulás és a fordítói ekvivalencia egyik közismerten tipikus problémaforrását képviselő nyelvsajátos frazeologizmusok. Jelentőségüknek megfelelően hagyományosan a kontrasztív szemantika legkidolgozottabb fejezetévé váltak. Az állandósult szókapcsolatok (szólások, közmondások, szállóigék) megfeleltetésében, illetve szemantizálásában a nyelvtanuló számára a nehézségeket az azonos értelem nyelvenként eltérő vagy éppen meg tévesztő módon hasonló, ám nem teljesen azonos képszerűség és szerkesztésmód okozhatja.

A demotiváció mögött húzódó – ám textuálisan, stilisztikailag bármikor könnyedén remotiválható – motiváció szó szerinti képszerűségét és konnotációs erejét az ekvivalencia megállapításában sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Ennek tényezőit is a teljes ekvivalencia két lényeges összetevőjének, illetve a részleges ekvivalencia fontos kritériumának tekinthetjük (a denotatív jelentés, a szó szerinti jelentés, a szerkezet, a szintaktikai kapcsolódás és a konnotációk együttesében). A kisebb gyerekek maguktól is hajlamosak szó szerint értelmezni, a nagyobbak pedig kifejezetten szeretik még le is rajzolni ezeknek a fordulatoknak a képeit, ha órai vagy házi feladat keretében megkérjük őket erre. Lerajzoltatásukkal szemléletessé válhatnak az egyes nyelvek megfeleltethető frazeológiai képei között fennálló hasonlóságok és eltérések. A nyelvoktatással karöltve tehát bizvást foglalkozhatunk a magyarórák keretében

így többet is, ilyen szempontból is ezekkel a kérdésekkel.

3.2. A vonzatok

A vonzatok nyelvtanulói nehézségeit hasonlóképpen nem szükséges különösebben bizonygatni. A nyelvtanulói csapdahelyzet is emlékeztet a frazeológiára: a viszonylag ritkának számító teljes egyezések biztonságérzetéből adódóan fennáll az analógiás átvitelekre kísértő megfeleltetési hajlam, megtévesztő az esetenként csupán részleges hasonlóság, és elsősorban teljesen idegenül hat a gyökeresen eltérő szerkezet a tanult nyelvben. Viszonylagos támpontokkal szolgálhat azonban a későbbiekben a kiismerni kezdett nyelvi világ térszerkezete az absztrahálás kognitív sematizációs hátterével.

A magyar térszemlélet eredendő konkrétsága nemcsak a tényleges helyviszonyok igen árnyalt megjelölésében nyilvánul meg, hanem áttételesen a belőlük levezethető átvitt értelmű kifejezések, igekötős és vonzatos szerkezetek képszerűségében is. Karácsony Sándor (1938: 20–78) rendkívül szemléletesen érzékelteti és bontja ki e nyelvbe szerkesztett, grammatizálódott képiséget, s nyomdokain haladva Szilágyi N. Sándor (1996: 13–78) kognitív igénnyel tárja fel a nyelvi világmodell keretében a nyelvi észlelés számára nyelvsajátosan hozzáférhető jelentésstruktúrák értékszerveződését, köztük a térdimenziók szerinti struktúraszerveződést (az átfogó pozitív–negatív, illetve aktív–passzív értékskálához hozzárendelve például a fent–lent, közel–távol, elől–hátsó, kint–bent oppozíciókat, a bennük működő strukturális metaforák motiváltságát). Így juthatunk el a nyelvi világban ahhoz a felismeréshez, hogy egy-egy vonzatban megkövült reláció levezethető része egy összefüggő rendszernek, és tipikus sorozataik nyelvsajátosan jellemzők lehetnek: *gondol vmire – gondolkozik vmin, töpreng vmin, elmélkedik vmin, tűnődik vmin – gondolkodik vmiről* stb. például a ’gondolkozik’-szerű viszonylatban (’rajta’ vagy ’róla’ kiegészítéssel). Nyilvánvalóan hasonlóképpen alkotnak efféle kötött hálókat más nyelvek térszervezőkből elvonatkoztatott vonzatszerkezetei is. Logikájuk átlátásával a nyelvtanuló számára valamelyest kiszámíthatóbbá válhatnak tehát ezek is.

3.3. A szórend

Csak ismételni tudom: természetesen folytatható a felsorolás – például a *szenvedő* (passzív) szerkezettel és egyebekkel, de folytatható abban az értelemben is, hogy a magyar iskolai nyelvtanai általában nem szánnak különösebb tárgyalásmódot például a szórendnek, amely viszont a magyar mint idegen nyelv oktatásában és számos idegen nyelv tanításában bizony alaposan kidolgozott, illetve kidolgozandó tananyagrészt képvisel, s újabban a generatív szintaxistól kapott jól használható feszes szabályrendszert. Ennek nyomán szerencsére vannak már kitűnő kísérleti anyagok, illetve kiegészítő segédletek is, amelyek immár a hazai anyanyelvi nevelésben is használható módon rendelkezésre állnak – éppen helyi, pécsi műhelyünk ebben is jeleskedő munkatársainak köszönhetően.

Az általános nyelvészeti érdekű szintaktikai tipológiának nem véletlenül a szórend a legkutatottabb területe. Az idevágó szervező elvek feltárásához általános megközelítésben a *szemiotikai* dimenziók összjátékában célszerű értelmezni a magyar és az ismertebb tanult európai nyelvek szórendjére jellemző sajátosságok hátterét. A szórendi szabályok eltérő természete és működési elve végső soron abból adódik, hogy a nyelvekben alapvetően különbözik a mondat szintű szórend funkcionális jelentése. A magyarban a téma–réma viszonyok *szemantikáját és pragmatikáját* követi elsődlegesen (bizonyos szintaktikai

kötöttségek ellenében nyelvtanilag viszonylag szabadon), az említett nyelvekben pedig a grammatikai viszonyok kifejeződését tükrözve döntően *szintaktikailag* meghatározottan alakul (bizonyos szemantikai-pragmatikai mozgásteret meghagyva).

E rövid – viszonyított – jellemzéssel kiemelhető, hogy valamilyen tekintetben tehát mindegyik érintett nyelvben kötöttségek korlátozzák a szabadságot, csakhogy különféle alapon és mértékben. Ezzel a megfogalmazással eleve elkerülhető az a leegyszerűsítő szemlélet, amely túlságosan kiélezett egyértelműséggel állítja szembe a szabad és a kötött szórendű nyelveket. A fentebbiek értelmében a magyar szórend sem cserélhető fel szabadon, vagyis értelemváltozási következmények nélkül önkényesen. Viszont a magyar szórend rendkívüli rugalmassága alapot biztosít igen finom jelentésárnyalatok tükröztetésére is, s ez a gazdag esetragozásnak és az egyértelmű esetjelölésnek köszönhető, amely – más nyelvekkel szemben – felszabadítja a szórendet e szerepkör alól, így az egyes mondatrészeknek nincs eleve rögzített helyük (a névszói csoportok belső szórendjétől eltekintve), és mindez lehetővé teszi, hogy ehelyett – miként például Kenesei István (1989) is rámutat – a szórend minél hívebben tükrözze a közlés téma–réma struktúráját. Tehát azt mondhatjuk, hogy a magyar mondat szórendje a szöveg felől tekintve számít igazából kötöttnek.

4. A nyelvoktatás és az anyanyelvi nevelés számára még kínálgó kérdések

Vannak természetesen továbbá olyan nyelvi jelenségek is, amelyekkel az iskolai tanuló sem a nyelvórákon, sem a magyarórákon nem találkozik, noha éppen a mai nyelvhasználat eleveenségéhez kifejezetten hasznos lehetne mindegyik szempontból. Ilyennek tartom például a *lexikai fokozás* (mint abszolút szuperlatívusz) mindenkor autentikusan életszerű megnyilvánulásait, amelyek igencsak bővelkednek alaki változatosságban is.

A *szemantikai felsőfok*, a ‘nagyon’ értelem kifejezésére szolgáló abszolút szuperlatívusz és a képszerű szóláshasonlatokban megjelenő abszolút értelmű relatív szuperlatívusz a melléknév *fokozásában* és a főnév vagy az ige *nagyításában* fejeződik ki. A tágabb kereteket Apreszjan–Melcsuk–Zsolkovszkij (1973) modelljének egzakt metanyelve nyújtotta ehhez az ún. *lexikai függvények* leírásával, amelyben a fokozás és erősítés prototipikus állandója, a MAGN (< lat. *magnus* ‘nagy’) operátor működteti a nyelvenként idiomatikusan kifejeződő változatokat. Hazai szakirodalmunkban elsősorban a nyíregyházi Székely Gábor (2001) folyamatosan elmélyült kutatásainak köszönhető a lexikai fokozás jelenségének több nyelvre kiterjedő alaposabb vizsgálata.

A példák egyik típusa egyedi képződményeket, a másik a mindenkori nyelvi divat szerint alakuló sorozatszerű kapcsolatokat képvisel. Egyedi (specifikus) alkotóelemmel például: *bivalyerős, csigalassúság, dúsgazdag, életveszélyes, farkaséhség, féktelen harag, feneketlen mélység, fülig szerelmes, ürge, mint a gyík; halálsápadt, hangyaszorgalom, hanyatt-homlok menekül, hófehér, holtbiztos, hullafáradt, jéghideg, kézzel-lábbal tiltakozik, koldusszegény, koromsötét, kőkemény, makkegészséges, méregdrága, meseszép, mézédés, nyílegyenes, ravasz, mint a róka; szigorúan bizalmas, sziklaszilárd, színjózan, üvölt, mint a sakál; vadidegen, vadonatúj, villámgyors*. Sorozatszerűen fokozó értelmű alkotóelemekkel például: *halálra (dolgozza/keresi/unja magát), borzasztó/an (mélység, rossz, szeret), elképesztő/en (sebesség, gazdag, sok) haláli/an (félelem, izgalmas) / halál/os/an (bűn, komoly, pontos, sápadt, szerelmes), hallatlan/ul (egyszerűség, ügyes, kevés), irtó(zatos)/an (nagy, távolság, fáj, messze), rettenetes/en (fájdalom, ravasz, siet),*

súlyos/an (betegség, tévedés, hiba, megsebesül), tiszta (fehér; hülye, piszok, hazugság).

Tanulságos lehet tehát anyanyelvi órákon is megfigyeltetni, milyen képekhez és milyen szerkezetekben rögzülnek egyes lexikai fokozások, miként jelentkezhetnek fordítási problémák velük kapcsolatban, milyen változatokban és változásokban ragadható meg nyelvenként érvényesülő elevenségük.

5. A kognitív szemlélet jelentőségéről

Az eddigiekben főként a nyelvoktatás és az anyanyelvi nevelés együttműködésének még kihasználatlan lehetőségeiben igyekeztem felmutatni általam legalábbis korszerűnek vélt mozzanatokot. Nem a világrengető korszerűség, hanem a lépéstartás jegyében.

A következőkben viszont a minden bizonnyal korszerűnek tekinthető kognitív szemléletben rejlő, újdonságként elképzelhető nyelvi nevelési lehetőségeket hozom még szóba, bár egyes mozzanatait itt-ott már említettem az előzőekben is. Tolcsvai Nagy Gábor (2013: 351–356) tavaly megjelent könyvében már külön kis fejezetet szánt a nyelvpedagógia és a kognitív nyelvészet időszerűen kíváncsú kapcsolatának. Mégpedig mind az anyanyelvi nevelésre, mind a nyelvoktatásra vonatkoztatva, sőt voltaképpen ezek együttesében is gondolkodva. Ez a fejezet abból az ellentmondásból indul ki, hogy a tudományok rugalmasan nyitott megközelítésmódjával szemben különösen feltűnő a normatív közoktatás kész tényeket leegyszerűsítve abszolutizáló beállítottsága. A megismeréstől, a kultúrától, az időbeli változásoktól, a közösségtől, egyáltalán az ember voltunktól elválaszthatatlan nyelv esetében így a nyelvtudomány és a nyelvi nevelés viszonyában még további tényezőkkel is számolni kell, hiszen az anyanyelvi tudás alapvetően implicit gyakorlati tudás, amelynek elsajátítása szakaszolhatóan elnyúló hosszú folyamat a szocializáció során. Tolcsvai Nagy Gábor a továbbiakban aztán a tanulók által tapasztalati úton könnyebben megragadható szemantikai tudás funkcionális alapú kibontakoztatásának fontosságát hangsúlyozva rámutat, hogy a közoktatásban kezdettől folyamatosan jelen kellene lennie a jelentéstan életkornak megfelelő szintű kérdéseinek. Sajnálatosnak tartja ő is, hogy a jelenlegi tananyagokban a nyelvi egységek formai szerkezetei a szemantikai oldal rovására kerültek túlsúlyba, holott a fogalmi absztrahálásokat mindkét dimenzióban a korosztályoknak megfelelően is a fokozatosság elvéhez igazodva célszerű folytatni. Erősen Karácsony Sándornak (1938) még jóval a kognitív paradigmát megelőző alapkoncepciójára emlékeztet a Tolcsvai-megközelítésben itt az is, hogy kiindulásul mindig a diák fejében meglévő gyakorlati nyelvi tudásra érdemes építeni: a szubsztancia jelentésű főnévtől az akcidencia jelentésű igén át a viszonyt leképező mondat felé haladva könnyebben kibontakozhat egy életjelenetet reprezentáló helyzet nyelvi sémája, s közben jelentős szerephez jut a térszemlélet elsődlegessége. Ezt követően már egyszerűbben levezethető az újszerű metafora-fogalom felfogása is: az orientációs metaforák térirányultsága és az ontológiai metaforák tartály-sémája. Mindezekhez játékosan fölfedezettető kérdésfölvetések útján valóban nagyon életszerűnek láthatják a tanulók először is az emberi testből és az antropocentrikus térből mint tipikus és igazán konkrét forrástartományokból az elvontabb céltartományok felé haladó mozgások motiváltságát, majd az ekként szövődő szemantikai hálók értékvonatkozásait, a nyelvet egészteljesen átható folytonos megújulás, e gazdaságos gazdagság szerves természetét. Közben otthon érezhetik magukat ebben a természetesnek bizonyuló nyelvi világban.

6. Mai kihívások

Végezetül már az eddig említettektől függetlenül fogalmaznék meg néhány gondolatot a korszerű kihívások felvillantásának szándékával. Annál is inkább, mert a *készségfejlesztés* szóba kerülő problémái a konferencia egyes szekció-előadásainak is tematikáját alkotják.

Bár az előzőekben éppen bizonyos kategóriákról beszéltem, hangsúlyozni szeretném, hogy nem magukért a kategóriákért, tehát végképp nem az újabb terhelő terminológia (bevezetésének) és azzal járó definíciók erőltetéséért, hanem a tárgyalt jelenségek lényegének megismertetéséért. Hogy szolgálja mindez a nyelvoktatást, az meg viszonzhassa az anyanyelvi nevelésnek, s így világítsa meg a közös érdekű nyelvpedagógia a nyelv világának sokszínű gazdagságát.

A nyelvtani ismereteket amúgy éppen minél inkább tehermentesíteni kellene a kategorizáló elvárásoktól. Nem lehet célunk, hogy az iskolai tanuló (mint afféle kicsinyített egyetemi hallgató) minél korábban számot tudjon adni az alaposan félreértett „detonáció”-ról a konnotációhoz képest, vagy tévesen különböztessen meg „liberális és illiberális” magánhangzókat. Ehelyett inkább igen fontosnak tartom a magyarórák feladat- és gyakorlattípusainak sorában általában is az élményszerűen aktív megoldások, különösképpen a *produktív-kreatív*, illetve *induktív-heurisztikus* megközelítések kívánatos gyarapítását.

A *stilisztikai* tananyagrészek a mai közoktatási gyakorlatban már kevésbé alkotnak különállóan egységes tömböt, mint régebben. Sőt bizonyos egységeit az irodalmi, másokat az anyanyelvi nevelés külön tanórák keretében dolgozza fel. Ezen a ponton feltűnhet egy bizonyos tendencia is: pár évtizeddel ezelőtt a nyelvi-nyelvtani példákat célzottan irodalmi forrásokból merítették (egykor a memoriterekkel összefüggésben, később a mintaadás jegyében). Azóta viszont egyre inkább terjednek a hétköznapi nyelvhasználat, sőt a beszélt nyelv példái. A németországi németoktatásban már korábban még lényegesen tovább mentek: a tantárgyon belül minimálisra szűkült a szépirodalom, s az irodalmiságot gyakorlatilag a kortárs rövidpróza és publicisztika képviseli, a nyelvtani egységeket pedig ennek megfelelően egyrészt kényszerűen a helyesírás, másrészt pragmatikusan a vitakészség fejlesztésének szolgálatába állították.

Kommunikatív helyzetgyakorlatok változatos sorozataiban tanulnak érvelni, hogy érvényt szerezzenek egyéni véleményüknek, s az életben is majd jól tudjanak érvényesülni, illetve közösségi szerepvállalásokban társadalmi érdekeket hatékony kiállással képviselni.

Miként a közelmúlt és napjaink megdöbbentő európai összehasonlításai is figyelmeztetnek rá, lényegesen több *szövegértési* célzatú feladatra és gyakoroltatásra lenne szükség. E mögött a lesújtó eredmény(telenség) mögött – a közismerten emlegetett tényezőkön kívül – valószínűleg szerepe van még a *helyesírás* félreismert jelentőségének és így helytelen arányú iskolázásának is. A mai gyakorlat ugyanis még mindig túlságosan a szóalakok írásmódjának bővületében él, s így például a *j-ly* kérdése, a kezdőbetűk, az egybe- és különírás, az elválasztás stb. jelentőségének túlhangsúlyozása mellett bagatellizálják az ún. vesszőhibákat, pedig általában éppen az írásjelek használata, a központosítás mondat- és szövegszintű problémái játszanak fontosabb szerepet: a gondolati egységek tagolásában. A központosítás hibái kifejezetten értelemzavaróak lehetnek: megnehezíthetik a megértést, félreértelmezésre adnak alapot, helyes tagoltság híján szerkezetileg átláthatatlanná tehetnek akár egész szövegeket is. Aki mindebben nem mozog otthonosan, nemcsak

egyszerűen maga alkalmazza helytelenül az interpunkciót, hanem teljességében föl sem ismeri annak értelmesen tagoló szerepét még mások helyesen írott szövegeiben sem, s így a szöveg értelmezéséhez nem veszi észre az abban segítő írásjeleket, pedig adott esetben ezek szinte kiszúrják a szemét. Másfelől pedig igenis tapasztalhatjuk, hogy az olvasottság nagyban hozzájárul a helyesírás spontán iskolázásához.

Ugyanilyen fontos persze ma is a *beszédkészség* fejlesztése, szintén természetesen az életre felkészítő szövegtípusokkal, különös gondot fordítva a prozódiai eszközök gazdagon árnyalt használatára, amely szintén fogékonnyá tehet az értelmező tagolásra, de persze még az érzelmi finomságokra is. Amikor azt látjuk, hogy bár egymás mellett állnak vagy ülnek a gyerekek például az iskolai szünetben, ám nem egymással beszélgetnek igazán, sőt még csak nem is egymásra néznek, hanem okostelefonokon folytatnak felszínes kommunikációt másokkal (vagy akár extrém esetben, paradox módon mégis kivételesen egymással, ám ilyen technikai csatornán keresztül), és szórványosan odavetett kiszólásaik szegényes és lapos, modoros és poénkodó megjegyzésekre szorítkoznak, eszünkbe juthat a manapság filmrészletekkel megszakított reklámfolyam mintája. Így nem csoda, hogy folyamatosan (mondatszövéssel, szövegszerűen) beszélni sokak számára problémát jelent. A beszédársak mégis megdöbbennek, ha valaki így nem tudja megértetni vagy kifejezni magát, s megsértődnek, ha akaratlanul is bántó a hanghordozás vagy a hangerő, miközben az illető még a szemükbe sem néz, aztán meg csodálkozik, hogy szándéka ellenkező hatásba csapott át. Fülei-Szántó Endrével (1994) szólva a „verbális érintés” ugyanis elemi erővel hat – ha akarjuk, ha nem. Mert a valahogyan mondott szavakkal lehet simogatni is, de vérig sérteni is. Ezt nem mindig tudja a beszélő, de mindig érzi a hallgató. A verbális agresszió persze nemcsak a prozódiaiban, hanem a vulgáris, trágár kifejezések halmozott megjelenésében is terjed. Úton-útfélen tanúi lehetünk rohanásban türelmetlenül anyázó úrvezetők, sorban állók és felszínesen politizálók ilyen megnyilvánulásainak. Persze nem nyelvünknek ártanak velük, mert az túlél minden visszaélést, hanem pragmatikai dimenzióból szemlélve a társas kapcsolatokat mérgezik, s ők maguk lesznek szegényesebbek. Ennek az emberi tényezőnek a fölismertetése napjaink és a közeljövő anyanyelvi nevelésének egyik legnagyobb kihívása. Van mit pozitív mintaként felmutatnunk a nyelv, illetve a nyelvhasználat kimeríthetetlen dimenzióiból: mélységeiből és magasságaiból, szélességéből és hosszúságából. Egy nyelvi világ közös kincsként birtokolható gazdagságából. Csak legyen rá emberi igény is! Tehát profán parafrázisban: boldogok a nyelvi szegények, mert övék a nyelvi világ gazdagsága.

Rohanó világunkban, a fokozódó türelmetlenségben, mégis a személyes emberi kapcsolatok fenntartása és a humánus érvényesülés érdekében kell válaszolnunk erre az időszzerű kihívásra az áthagyományozódott értékek modern szellemiségű „fölemelésével,” hogy ezzel zárószóként visszakanyarodjam a hegeli *Aufhebung* máig ható szelleméhez – a folytonosságot mégis nyitva hagyva.

Irodalom

Antal László (1961): *A magyar esetrendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Fülei-Szántó Endre (1994): *A verbális érintés*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest

Karácsony Sándor (1938): *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*. Exodus Kiadás, Budapest

Kenesei István (1989): Logikus-e a magyar szórend? *ÁNyT* XVII. 105–152.

Kiefer Ferenc (1991): *A magyar nyelv kutatásának általános nyelvészeti vonatkozásai*. Akadémiai K., Budapest

Kiefer Ferenc (1996): Az igeaspektus areális-tipológiai szempontból. *MNy.* 92/3: 257–268.

Kiefer Ferenc (1998): Alaktan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest. 187–289.

Petőfi S. János (1993a): A szemiotikai szövegtan mint határtudomány. In: Békési Imre – Jankovics József – Kósa László – Nyerges Judit (szerk.): *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon* (A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Scriptum, Budapest/Szeged. III. 1203–1218.

Petőfi S. János (1993b): Milyen a magyar nyelvű szöveg? Szemiotikai-textológiai megfontolások két megközelítésben. In: *A szöveg szerkesztése, megértése, kidolgozása és megszólaltatása* (Szerk.: Fekete Péter és V. Raisz Rózsa). A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 196. Budapest. 18–30.

Szépe György (2011): *A folyton megújuló nyelvészet* (Szerk.: Terts István). Tinta Könyvkiadó, Budapest

Székely Gábor (2001): *A lexikai fokozás*. Scholastica, Budapest

Szilágyi N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár

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

Tompa József (szerk.) (1961/1962): *A mai magyar nyelv rendszere*. I–II. Akadémiai Kiadó, Budapest



A tanári kérdések vizsgálata formális diskurzusszemantikai keretben¹

Alberti Gábor – Szabó Veronika

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézet

ReALIS Elméleti, Számítógépes és Kognitív Nyelvészeti Kutatócsoport

alberti.gabor@pte.hu; sz.veronika1983@gmail.com

1. Bevezetés

Az anyanyelvi nevelés hazai szakirodalma azt tükrözi, hogy a tantermi (más néven pedagógiai vagy osztálytermi) kommunikáció iránt egyre nagyobb az érdeklődés (lásd pl. Antalné 2005a,b, Herbszt 2011, Scheuring 2011, Schirm 2013). A tanár és a diákok között folyó pedagógiai célú interakció kutatásában főként pragmatikai és retorikai problémákat állítanak előtérbe, gyakran empirikus módszerekkel dolgozva. Kiemelten foglalkoznak a tanári beszéddel, hiszen ez az egyik legfontosabb eszköz a tanulásszervezésben: a vizsgálatok szerint a tantermi megszólalások 78%-a a tanárhoz köthető (Antalné 2013).

A tanári megnyilatkozások leggyakoribb beszédaktusa a kérdés, leggyakoribb nyelvi elemei pedig a diskurzuspartikulák (Szabó 2010). Ám míg az osztálytermi gyakorlatban a pedagógusok sokszor töltelékelemnek tekintik ezeket, és elítélik használatukat (lásd pl. Sándor 2012), a szakemberek felismerik a diskurzus szervezésében betöltött szerepüket.

Ebben a tanulmányban kísérletet teszünk néhány tanári kérdéstípust és az *ugye* diskurzuspartikula funkciójának elemzésére a ReALIS diskurzusreprezentációs modell keretei között. Nem empirikus kutatásra vállalkozunk tehát. A megközelítés újdonsága, hogy ízlések és előítéletek helyett formálisan modellezi a választott diskurzuspartikula pragmatikai funkcióját, valamint képes formálisan megragadni a tanári kérdések típusait.

2. Az elméleti keret: a ReALIS modell

A ReALIS diskurzusreprezentációs modell formális keretben próbálja leírni az emberi társalgás személyközi folyamatait, és a jelentések alakulását eltérő mentális terek („világocskák”) találkozásaként reprezentálja (Alberti 2011). Feltevése, hogy minden mondat közöl valamilyen tartalmat, hordoz egy információdarabkát. A reprezentációban ezt *e*-vel jelöljük. Ehhez az információdarabkához, azaz infonhoz polaritáscímkéket rendelhetünk: ‘+’ címkét akkor, ha a beszélő és/vagy a hallgató igaznak véli az információt; ‘-’ címkét, ha hamisnak; ‘0’ -val jelöljük, ha a beszélő és/vagy a hallgató nem rendelkezik az adott információval, és ‘?’ -val, ha az információ igazságértéke az adott világocskában nincs meghatározva. Fontos faktor még az idő is, tehát annak megállapítása, hogy az adott infonhoz melyik τ időpillanatban rendeljük hozzá a polaritásértéket.

Az egyes mondattípusokhoz (kijelentő, kérdő, felszólító, felkiáltó, óhajtó) meghatározhatjuk azokat az *alapbeállításokat*, amelyek a beszélő (az ÉN világocskája: MY) és a hallgató (a TE világocskája: YR) hiedelmeire (BEL), vágyaira (DES), szándékaira (INT), illetve ezek intenzitására vonatkoznak. A MAX maximális, a gr(eat) valószínű hiedelmet, szándékot, vágyat jelöl.

¹ A kutatás a TÁMOP 4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0005, *Jól-lét az információs társadalomban* című projekt keretében készült.



A modell szerint ezt az alapbeállítást módosíthatják, *finomhangolhatják* különféle nyelvi elemek (például a diskurzuspartikulák), de akár teljesen felül is írhatja a beszélő és a hallgató közötti szokatlan *szereposztás*.

3. Elemzések

A tanári kérdéseket sokféleképpen osztályozhatjuk (lásd pl. Antalné 2005 a,b; Schirm 2007). Mi egyelőre egy egyszerűsített kérdéstipológiából indulunk ki, amelynek alapja a Searle-féle felosztás (Searle 1979/1997). Eszerint vannak valódi információkérő kérdések, ezt tekintettük alapbeállításnak, és vannak úgynevezett vizsgakérdések, ilyenkor a beszélő azt szeretné tudni, hogy a hallgató ismeri-e a választ.

3.1. Alapbeállítás: valódi információkérő kérdő mondat

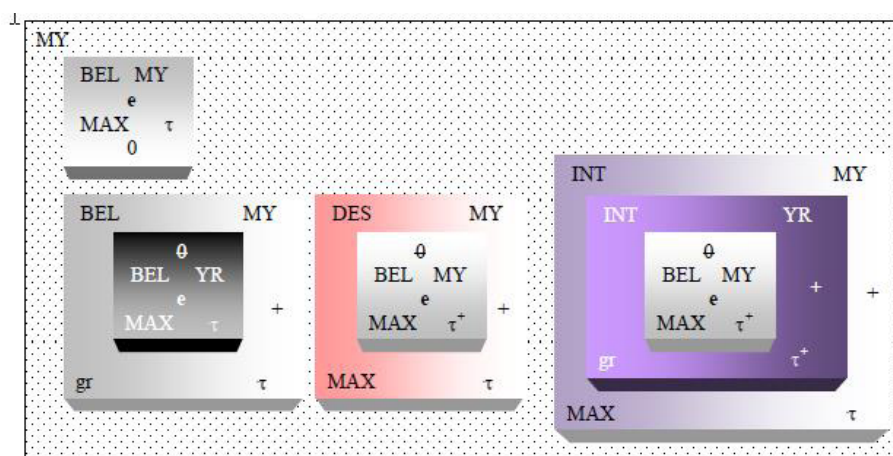
Labov és Fanshel a következőképpen fogalmazták meg az információkérő kérdés szabályát (1997:410-411):

„Ha A I információt kérő felszólítást vagy I-re összpontosító kérdést intéz B-hez, és B nem hiszi úgy, hogy A úgy hiszi, hogy

- a) A rendelkezik I-vel
- b) B nem rendelkezik I-vel

akkor A-t úgy halljuk, hogy érvényes információkérést intéz B-hez.”

Modellünk, amely főként a beszélőre koncentrál, a következő módon reprezentálja ezt a kérdéstípust:



1. ábra. Alapbeállítás: egy valódi információkérő kérdő mondat (pl. Megírtad a házi feladatot?)

Az ábra szerint az én világocskájában a beszélőnek a tudása e információról (jelen esetben arról, hogy a hallgató megírta-e a házi feladatot) adott τ időpillanatban, azaz a kérdés feltevésekor 0. Vagyis: a beszélő azért kérdez, mert nem tudja a választ.

A beszélő nagy valószínűséggel feltételezi, hogy a hallgatónak az e információról adott τ időpillanatban, azaz a kérdés elhangzásakor van tudása (azaz a hallgató minden bizonnyal tudja, hogy megírta-e a házi feladatot, erre utal: θ). A beszélőnek a kérdés feltevésekor az a vágya, hogy egy τ^+ időpillanatban – azaz a kérdés elhangzása után – maximálisan tudja az e információról, hogy igaz-e vagy nem. Tehát a beszélő szeretné megtudni a

választ. A beszélőnek a kérdés feltevésekor az a maximális szándéka, hogy a hallgatónak a kérdés elhangzása után erős szándéka legyen arra, hogy a kérdés elhangzása után a beszélő is tudja az e információról, hogy igaz-e vagy hamis. Összefoglalóan tehát csak akkor lehet sikeres ez a beszédaktus, ha a hallgató is felismeri annak kérdés voltát, a beszélő „információéhségét”.

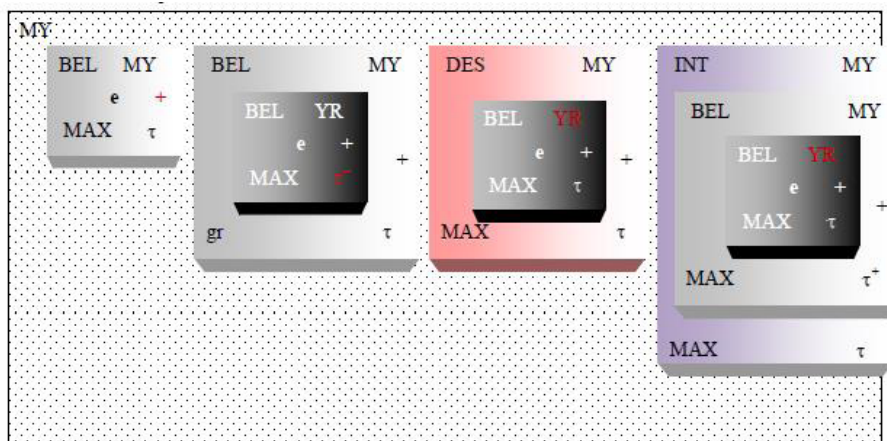
3.2. A szereposztás megváltozása

Az alábbiakban két olyan kérdéstípust vizsgálunk meg, amelyekben a szereposztás megváltozik. Vagy attól, hogy a beszélő a kért információnak már birtokában van (vizsgakérdés), vagy attól, hogy emellett még a hallgató tudását is szeretné leleményes módon megváltoztatni (szókratészi kérdezés).

3.2.1. Vizsgakérdés

A Searle-féle elméletben azt a kérdést, amelyben a beszélő a hallgató tudására kíváncsi, vizsgakérdésnek hívjuk. Természetesen nem csak ilyenek hangozhatnak el egy tanórai felelés vagy vizsga közben, a kérdéstípus elnevezése csupán a tipikus szituációra utal.

Modellünkben ezt a típust úgy tudjuk megragadni, ha feltételezzük, hogy a szereposztás megváltozása módosít az alapbeállítás apró részletein. Nemcsak azt kell tehát megjelenítenünk, hogy a beszélő a kérdés feltevésekor tudja a választ, hanem azt is, hogy a beszélő erősen feltételezi, hogy a hallgató valamikor tudta a választ (hiszen megtanította neki). A beszélőnek az a szándéka, hogy a kérdés feltevése után megtudja, hogy a hallgató is maximálisan tudja-e a választ.



2. ábra. A vizsgakérdés (pl. Tímár Mihály feleségül vette Tímeát az Aranyember című regényben?)

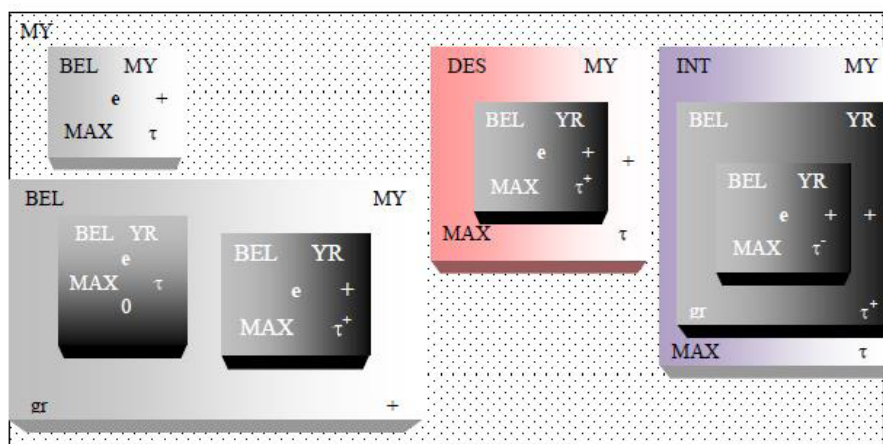
3.2.2. Szókratészi kérdezés

A tanári magyarázat egyik gyakran használt retorikai eszköze *kérdve kifejtésként* ismert, alapja pedig Szókratész bábáskodó módszere. Labov és Fanshel beszélgetési szabályai között is szerepel ez a kérdéstípus a következő meghatározással:

„A beszélő gyanítja, hogy hallgatója az övétől teljesen eltérő állásponton van (...) A szókratészi kérdések úgy közelítik meg ezt a problémát, hogy igen-nem kérdések

segítségével egyenként alakítanak ki egyetértést ezen proposíciók tekintetében” (1997: 422-423).

Bár az eredeti platóni dialógus valóban azzal indul, hogy Szókratész felismerteti a rabszolgafiúval előzetes ismereteinek felszínességét, a párbeszéd célja nem pusztán a szereplők egyetértésének elérése. Szókratész azt szeretné igazolni, hogy „a nem tudóban benne vannak a helyes vélemények azokról a dolgokról, amikről nem tud” (Platón 1984: 688, Kerényi Grácia fordítása). A 3. ábra ezt az eredeti értelmezést próbálja illusztrálni.

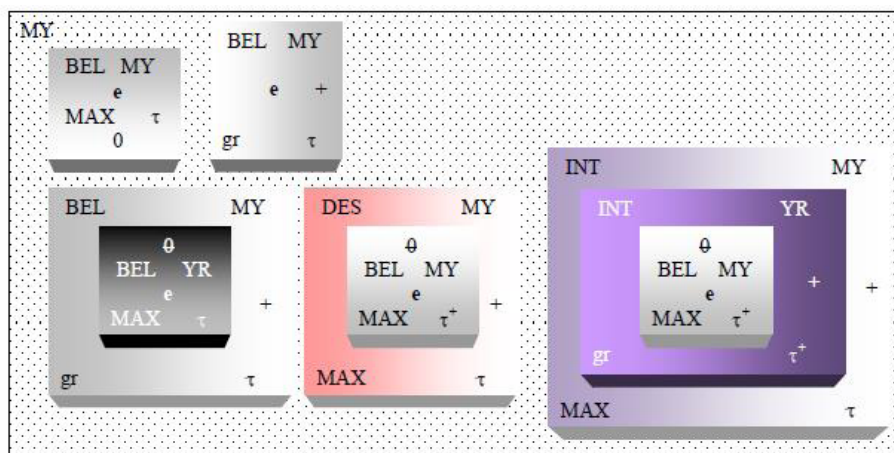


3. ábra. A szókratészi kérdés (pl. Van olyan négyszög, melynek összes oldalai egyenlők, mind a négy?)

A beszélő tehát tudja a választ, és nagyon valószínűnek tartja, hogy a hallgató a kérdés feltevésekor még nem tudja, de utána tudni fogja. A beszélőnek vágya, hogy a hallgató megtudja a választ, és az a szándéka, hogy a hallgató a kérdés feltevése után úgy tudja, hogy ő már a kérdés feltevése előtt is tudta a választ.

3.3. Finomhangolás: Kérdő mondat *ugye* diskurzuspartikulával

A hétköznapi beszédben az *ugye* részrehajló kérdést jelez: a beszélő a válaszok közül egy bizonyosat preferál. Gyuris (2009) megjegyzi, hogy ezek a kérdő mondatok tulajdonképpen nem tekinthetők kérdéseknek sem formai, sem intonációs szempontból, hanem „internalizált utókérdést” tartalmaznak. A 4. ábrán tehát az látszik, hogy bár a beszélőnek az adott *e* információról a kérdés feltevésekor nincsen információja, erősen valószínűsíti annak igazságát. Vágya, hogy megtudja a hallgatótól, valóban igaza van-e.



4. ábra. Kérdő mondat ugye diskurzuspartikulával

Schirm (2013) részletesen elemzi a tanári kommunikációban megjelenő diskurzuspartikulák funkcióit. Szerinte ezek a nyelvi elemek segítik a mondanivaló elkezdését, továbbvitelét, részt vesznek a tanári magyarázatok strukturálásában, a figyelem irányításában, és jelezhetik a tanár viszonyulását a mondandóhoz. Megállapítja, hogy az *ugye* diskurzuspartikula különösen gyakori mind kijelentésben, mind kérdésben. Bár a hétköznapi szituációban önigazoló szerepben is használják, a tanári kommunikációban a diákokkal való együttgondolkodás jele. Ezt Antalné példái is megerősítik. Szerinte az *ugye* áldialogikus formává alakítja a kijelentést, és a tanár célja, hogy a diákok egyetértését kérje a kijelentéssel kapcsolatban (Antalné 2005b: 323).

Virágváza. Ugye?[...] Virágváza. Virágnak a vázája.

Na, ez a tökéletes. Ugye? A beteg ápoló nem lehet jó betegápoló.

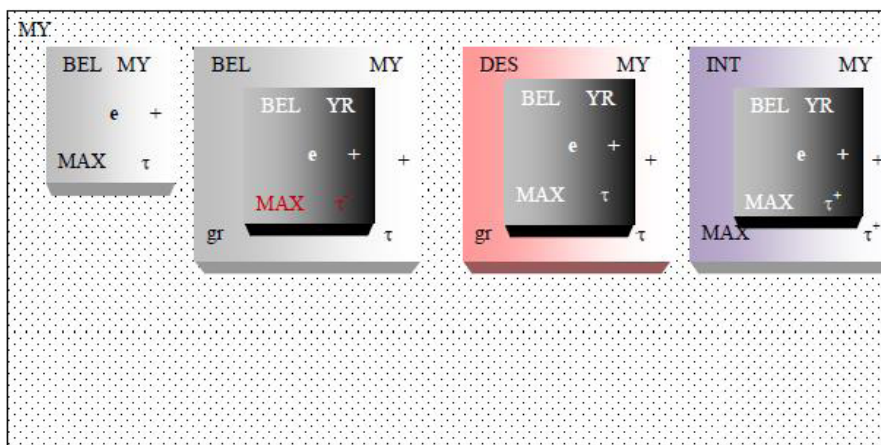
Hipotézisünk szerint a tanári kérdésekben megjelenő *ugye* pusztán abban különbözik a fent vázolt hétköznapi használatától, hogy a tanár csak eljuttassa, hogy nincsen biztos tudása az adott információról, hogy ezáltal bevonhassa a diákokat a gondolkodásba.

3.4. Az *ugye* kijelentésben

Gyuris (2009) szerint az *ugye* partikula akkor jelenhet meg egy kijelentő mondatban, ha a beszélő úgy gondolja, hogy az adott információ a beszélő és a hallgató közös tudásának része, illetve ha a hallgató egyszerűen kikövetkeztetheti azt.

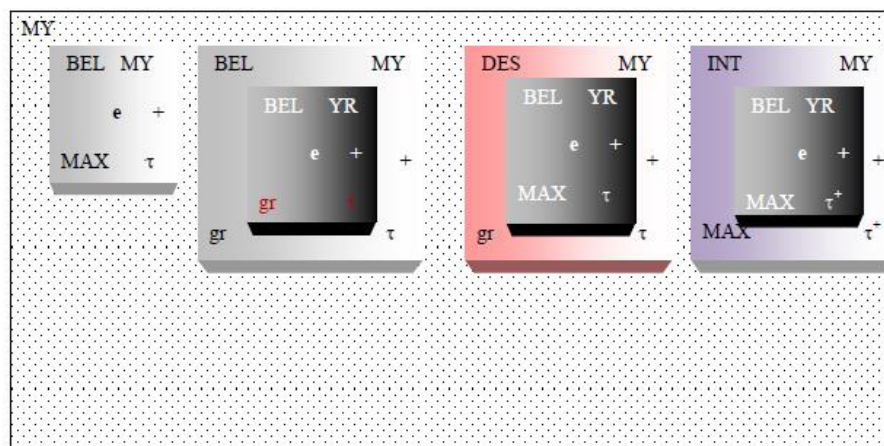
A tantermi kommunikációban a tanár háromféle esetben számolhat azzal, hogy a diáknak vannak előzetes ismereti.

1. Ha tudja, hogy a tanulónak tudnia kell az adott információról, hiszen megtanította neki. Ilyenkor múltbeli biztos tudást feltételez. Például: *Kutuzov ugye felégette a földeket (a múlt órán már többször megbeszéltük).*



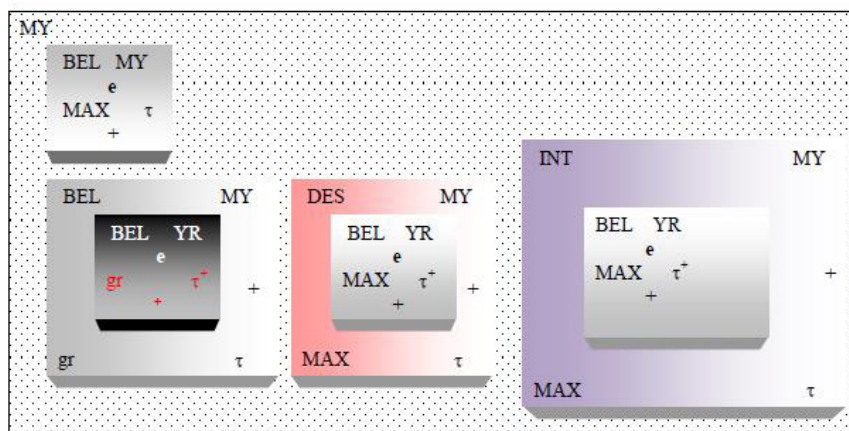
5. ábra. Kijelentő mondat ugye diskurzuspartikulával: múltbeli biztos tudás feltételezése

2. Ha a tanár olyan információt ad át, ami minden ember számára ismert, jelenbeli valószínűsíthető tudással számolhatunk. Például: *A Föld ugye gömbölyű.*



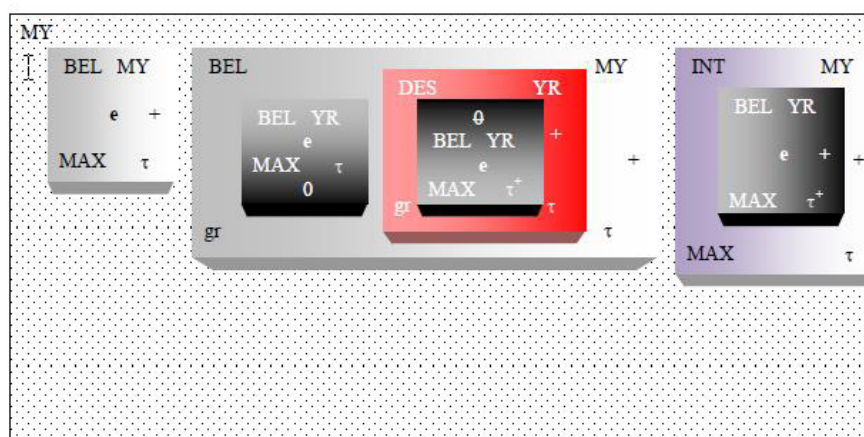
6. ábra. Kijelentő mondat ugye diskurzuspartikulával: jelenbeli valószínűsíthető tudás

3. Ha a tanár feltételezi, hogy a már tudott tényekből egyenesen következik az információ, azaz jövőbeli valószínűsíthető tudást feltételez, pl.: *Kutuzov felégette a földeket, és a katonák ugye éhen haltak.*



7. ábra. Kijelentő mondat ugye diskurzuspartikulával: jövőbeli valószínűsíthető tudás

Mindhárom mondatban közös, hogy megváltoztatják a kijelentő mondat alapbeállítását, hiszen a kijelentés alaphelyzete szerint a hallgatónak nem lehet előzetes tudása az adott információról.



8. ábra. A kijelentő mondat alapbeállítása

4. Összefoglalás

Tanulmányunkban néhány tanári kérdéstípus és az *ugye* diskurzuspartikulát tartalmazó mondatok (kérdések, kijelentések) reprezentálására tettünk kísérlet. További terveink között szerepel más diskurzuspartikulák vizsgálata (például a tanári magyarázatokban is gyakori *hát, vajon*) valamint korpuszból származó adatok elemzése (valódi tantermi szituációkból származó kontextusban). Elemzéseink példát adnak az elmélet és a gyakorlat, az alapkutatások és az alkalmazott nyelvészet gyümölcsöző találkozására.

Irodalom

- Alberti Gábor (2011): *ſeALIS. Interpretálók a világban, világok az interpretálóban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Antalné Szabó  gnes (2005a): A tanári beszéd k rd salakzatai I. *Magyar Nyelvőr*, 129.  vfolyam, 2. szám, 173–185.
- Antalné Szabó  gnes (2005b): A tanári beszéd k rd salakzatai II. *Magyar Nyelvőr*, 129.  vfolyam, 3. szám, 319–337.
- Antalné Szabó Ágnes (2013): Pragmatical and Pedagogical Analysis of Teachers’ Turns in Classroom Discourse. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Questions and Perspectives in Education*. International Research Institue s.r.o, Komarno, 30–39.
- Gyuris Beáta (2009): A magyar diskurzusp rtikul k interpretációja a mondatfajta és az intonáció tükrében. Az *ugye* p rtikula elemzése. <http://ny01.nytud.hu/~gyuris/ugye-intezeti-nb.pdf> (2014.05.16.)
- Herbszt Mária (2011): A tanári besz dviselked s jellemzői. Szeged. http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/A_tanari_beszedviselkedes_jellemzoi.pdf (2014.05.16.)
- Plat n: *Men n*. In: *Plat n össze művei I.* (1984). Európa Könyvkiadó, Budapest, 643–724.
- Sándor Klára (2012): *Jó szóval oktasd–huszonhatodik rész*. <http://www.galamuscsoport.hu/tartalom/cikk/137136> (2014.05.16.)
- Scheuring Flóra (2011): Egy tan rik rd s-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=345> (2014.05.16.)
- Schirm Anita (2007): A kérdések pragmatikája. In: *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/Schirm.pdf> (2014.05.16)
- Schirm Anita (2013): A diskurzusjelölők a tanári magy razatokban, In: Szöllősy  va–Prax Levente–Hoss Alexandra: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs. 259–269.
- Szabó Tamás Péter (2010): Háttal kezd juk a mondatot. *Nyelv  s Tudomány*- <http://www.nyest.hu/hirek/hattal-kezdjuk-a-mondatot> (2014.05.16.)
- Searle, J. R. (1979/1997): Az illokúciós aktusok szerkezete. In: Pléh, Csaba–S klai István–Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv–kommunikáció–cselekvés*. Osiris, Budapest, 43–61.



A héber nyelv vizsgálata egy budapesti zsidó gimnáziumban

Arató Mátyás
PTE BTK MA
matyas.arato@gmail.com

A következőkben kísérletet teszek arra, hogy empirikus módszerekkel megvizsgáljam a héber nyelv szerepét egy előre kiválasztott zsidó iskolában, a budapesti Scheiber Sándor Gimnázium felsőtagozatán. A héber nyelv iskolai vizsgálatával Magyarországon – ismereteim szerint – ezidáig nem foglalkoztak, így nem készültek empirikus felmérések, a héber nyelvre kiterjedő kompetencia alapú vizsgálatokat nem végeztek a magyarországi zsidó iskolákban és más intézményekben sem (Arató 2013b).

A figyelem hiányának egyik feltételezhető oka, hogy míg a hazai nemzetiségi lakosság többsége kistelepüléseken, szórványokban él, addig a magyarországi zsidóság vallási-kulturális közössége egyrészt nem tartozik a hivatalosan elismert nemzetiségek közé (az ezt megváltoztatni kívánó népi kezdeményezés 2005-ben elbukott), másrészt nagy részük Budapesten és agglomerációjában lakik (Mata 1993:291).

A 2013-ban megkezdett kutatás első körében 82 véletlenszerűen kiválasztott diákkal történt adatfelvétel, a felsőtagozaton minden osztályból szerepeltek tanulók, akik több mint 50%-át képezték a teljes létszámnak (a nemek aránya a megkérdezettek között hajszaal híján egyenlő volt), a módszer alapját pedig kérdőívezés és célzott interjúk képezték. További 16 héber és nem héber tanárral készült interjú egészítette ki a képet.

1. A téma aktualitása

A zsidó közösségekben közbeszéd szintjén gyakran a felszínre kerül az a probléma, hogy tulajdonképpen „senki nem beszél héberül”, azaz míg a jiddis nyelv valóban része volt a kelet-európai zsidó közösségek egy részének, addig a héber nem tölti be ezt a szerepet. A kutatásba bevont minden egyes zsidó szervezet vezetője és azok tanárai egyetértettek abban, hogy a hozzájuk érkező diákok legalább egyharmada zsidó iskolából érkezik (a vallásosabb intézményeket elsősorban az Amerikai Alapítványi Iskola, illetve a Scheiber Sándor Gimnázium tanulói keresik fel), de elenyésző azok száma, akik akár minimális szinten beszéltek volna héberül azok alapján, amit ott tanultak. Ha valaki mégis használható hébertudással rendelkezett, annál mindenképp egy hosszabb izraeli tartózkodás állt a háttérben.

A zsidó iskolába járó diákok jelentős része vesz részt közösségi eseményeken a zsidó élet különböző területein, amelyeknek kimondott céljuk is a zsidó identitás fejlesztése, erősítése, ill. megőrzése. A zsidó közösségi csoportok egy bizonyos részét alkotják a kiruv (כּוּרִיב) intézmények, melyek azt a célt szolgálják, hogy azon zsidó fiataloknak (főként 18-35 éves kor között), akik kevés információval rendelkeznek a zsidó vallásról, életfilozófiáról, emberekről, kultúráról és sok minden másról, legyen módjuk visszatalálni gyökereikhez. (Fontos identitás-szervező erő a szarvasi tábor 1990. óta, ahogy magukról is hirdetik: „Szarvas immár kulcsszó, jelkép, félreérthetetlen fogalom a kelet-európai, és főleg a magyarországi zsidóság számára”.)

A kiruv intézményekben általában inzentívebb a héber nyelvhasználat, pontosabban a különböző programokon való részvétel esetén hallatlan előnyt jelent a minél magasabb szintű héber nyelvtudás, a haladóbb programokhoz pedig egyenesen elengedhetetlen.

„A legkomolyabb gondot a biztos héber nyelvtudás hiánya jelenti – az arámiról



pedig ne is beszéljünk” – jegyzi meg Domán Sije a Lativ Kolel 2013. októberében indult egésznapos, elsősorban Talmud-tanulási programjáról (Arató 2013a). Ennek orvoslására a kiruv szervezetek héber nyelvoktatást szoktak indítani különböző szinteken, változó intenzitással. Ekkor azonban felmerül a kérdés: a kiruv intézmények héber nyelvtanfolyamai milyen piaci rést töltenek be? Milyen lehetséges következtetéseket vonhatunk le ennek révén a zsidó iskolák hatékonyságával kapcsolatban, pontosabban milyen ok állhat annak háttérében, hogy a zsidó iskolákban héberül tanuló diákok rendre nem rendelkeznek használható nyelvtudással?

2. A család nyelvi háttere

Fontos tisztában lennünk azzal, hogy a zsidó iskolák nem minden tanulója zsidó. A vegyes házasságból született gyermekek mellett olyan nem zsidó szülők gyermekei is járnak az iskolába, akik az iskolát pl. jó hírneve, közelsége miatt választották. A héberhez való pozitív hozzáállás viszont a szülők részéről iskoláskorban elengedhetetlen a nyelvtanuláshoz, így nem elhanyagolható szempont az, hogy milyen nyelvi környezetben élnek az iskola diákjai.

A tanulók döntő többsége magyar anyanyelvű, csak 5%-uk mondta magát héber anyanyelvűnek. A diákok 15%-ának mindkét szülője beszél héberül (csak az anya: 12%, csak az apa: 2%), így megállapítható, hogy bár közel egyharmaduknak legalább az egyik szülője beszéli a hébert valamilyen szinten, 71%-uknak egyik szülője sem birtokolja a nyelvet. (Érdekes módon a testvérek között a héber jóval elterjedtebbnek mondható a szülők körében mérthez képest: bár diákok 18%-ának nincs testvére, vagy az olyan korú, hogy még nem beszél idegen nyelvet, azonban a testvérrel rendelkező diákok 57%-ának van legalább egy testvére, aki valamilyen szinten beszéli a hébert.) Ezzel szemben a diákok 92%-ának van legalább egy szülője, aki beszél legalább egy idegen nyelvet. 70%-uk ítélte meg úgy, hogy a szülei támogatják a héber nyelv elsajátításában, további 28% pedig még legalább egy nagyszülője támogatását is élvezi – ez azonban megfordítva azt is jelenti: a diákok 30%-a érzi úgy, hogy szülei a héber terén nem motiválják.

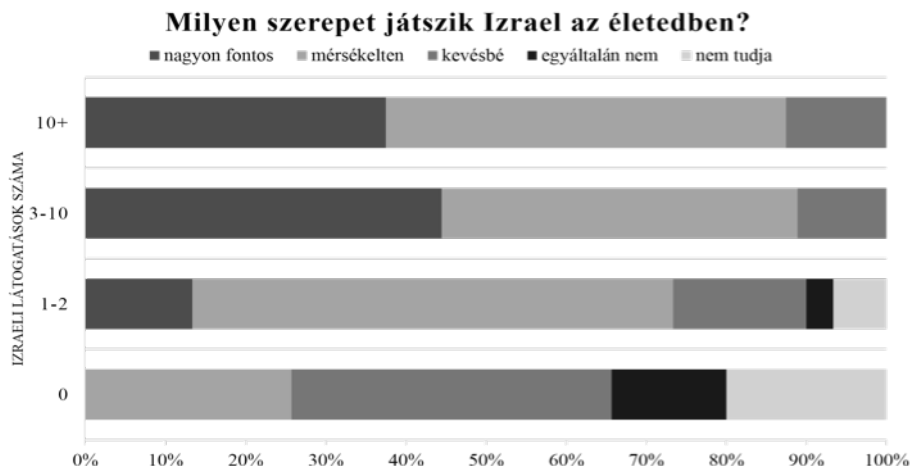
A héber nyelv folyamatos, iskolai környezetben történő tanulását megnehezíti az a gyakori szokás, mely szerint az első négy-hat osztály elvégzése után sok szülő elviszi a gyereket pl. a Radnótiba, a Berzsenyibe, illetve egyéb olyan gimnáziumokba, ahol nincs héber oktatás. Horányi Gábor, a Lauder iskola főigazgatója nemrég úgy nyilatkozott, hogy „van olyan évfolyam, ahol 2-3 gyerekről van szó, van, ahol 4-5-ről, ami szerintem nem sok. Amúgy valóban van ilyen nemzetközi trend a zsidó iskoláknál. Ennek egyik oka talán az, hogy sok szülő fontosnak tartja a zsidóságot az alapozásnál, de utána már a tanulmányi eredmények kerülnek előtérbe” (Gadó 2014). A nem zsidó iskolából a kiruv intézményekhez eljutó fiatalok jelentős részét egyébként épp ezen csoport adja.

3. Izrael szerepe

A kutatás egyik célja, hogy megvizsgálja, milyen mértékben befolyásolja a tanulók héber nyelvhez való pozitív vagy negatív viszonyát az, hogy egyénileg, családirag, illetve közösségként az osztály és az iskola milyen kapcsolatot ápol Izraellel. Elmondható, hogy a diákok közel fele nem volt még Izraelben (43%), míg ötödük több mint háromszor járt már az országban (21%). A korcsoportokra bontott eredmények azt mutatják, hogy a legtöbben 16-17 éves korban utaznak Izraelbe, ugyanis amíg 7. osztályban még csak

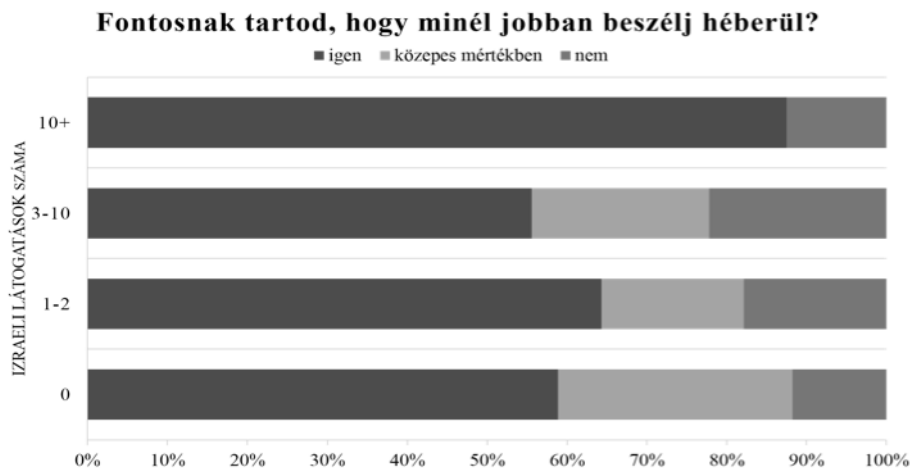
a diákok 15%-a, addig 12. osztályban a diákok 89%-a már járt legalább egyszer az országban.

Az Izraelbe látogatókra általában pozitív hatással vannak az ott tapasztalt élmények (1. az 1. ábrát), hisz csak a diákok negyedének játszik az életében fontos szerepet Izrael úgy, hogy még sosem jártak az országban (26%), viszont akik legalább egy utazáson részt vettek, azoknál az eredmény ennek közel háromszorosa (73%).



1. ábra

Az Izraelbe történő utazások száma a héber nyelv fontosságáról alkotott személyes elképzeléseket másképp befolyásolja (ld. a 2. ábrát). A látogatások számával együtt nem emelkedik azoknak az aránya, akik fontosnak tartják, hogy minél jobban megtanuljanak héberül. Kiugróan csak azoknál növekszik, akik több mint tíz alkalommal jártak Izraelben, de ennek háttérében az izraeli születés, illetve az Izraelben élő közeli hozzátartozók állhatnak. Az utazások és az Izraelben eltöltött idő azonban megosztja a diákokat, ugyanis az ábra legfontosabb tanulsága a bizonytalanok eltűnése, melynek magyarázata abban keresendő, hogy a tanulót a sikerélmények, vagy ezeknek hiánya befolyásolja pozitív, ill. negatív irányban, de hosszabb távon ezek a hatások nem maradhatnak egyensúlyban.



2. ábra

4. A zsinagóga szerepe

A Scheiber Sándor Gimnázium céljainak meghatározásakor különös hangsúlyt fektet a zsidó tradíciókra. „Célunk olyan fiatalok nevelése, akik önálló gondolkodásra képesek, műveltek, az elméleti felkészültség mellett a gyakorlati életben is képesek eligazodni, [...] vállalják zsidóságukat, ápolni kívánják a zsidó hagyományokat” (Scheiber.hu). A zsidóság vallási életében központi szerepet kap a zsinagóga és a napi háromszori ima, ennek megfelelően a reggeli ima (תפילה) az iskolában zajlik. Nagyobb ünnepekkor elvárt egy nagyobb (tehát nem az iskolai) zsinagóga látogatása is.

Az adatok alapján elmondható, hogy a diákok az iskolai kereteken kívül nem járnak gyakran zsinagógába, 16%-uk viszont hetente legalább egyszer ellátogat; ennek célja a péntek esti szombatfogadáson (חבש תלביק) való részvétel. A többség csak évente néhány alkalommal jár zsinagógába (82%), ezen alkalmak terepét főképp a nagyobb ünnepek (Rosh Hásáná, Jom Kipur, Purim) képezik. A fennmaradó 2% soha nem jár zsinagógába.

A diákok saját bevallásuk szerint nem értik az imákat. Csak igen elenyésző részük nyilatkozott úgy, hogy többnyire tisztában van az elhangzottak jelentésével – ők naponta járnak zsinagógába (4%), egyes mondatokat megért belőlük további 17%, de néhány ismerős szónál többet 79%-uk egyáltalán nem ért meg. A zsinagógába legalább hetente eljárók csoportjánál az imákat inkább megértők aránya egy fokkal jobb: 8%-uk érti az imákat, egy részüket megérti 38%, azonban a csoport több mint fele (54%) továbbra sem érti, hogy mit imádkozik.

5. A héber, mint a kultúra része

Az izraeli (pop)zene hatása a tanulók zenei világán is nyomot hagy. A diákok 28%-a gyakran, 45%-a pedig ritkán, de hallgat héber nyelvű zenét. Ezzel szemben a jiddis nyelvű zenék (főképp klezmer) ma nem képezik e korosztály kedvelt műfaját, 84%-uk saját bevallása szerint soha nem hallgat ilyesmit.

Amikor megkértem a gyerekeket, jelöljék meg a kedvenc héber nyelvű zsidó népdalukat, esetleg ünnepi éneküket, akkor azt tapasztaltam, közel egyharmaduk nem tud megjelölni kedvencet (32%), a kérdésre választ adók fele valamilyen ünnepi dalt említett (kimagaslóan chanukai és pészachi dalokat). 21% szereti az izraeli népies műdalokat (pl. Hatikva), 16% a szombati dalokat kedveli (pl. Lecha Dodi), 5% pedig valamilyen pop előadót nevezett meg (pl. Subliminal, Eyal Golan, Avraham Tal stb.). Meglepő azonban, hogy a fiúk a lányoknál lényegesen kevésbé szeretik ezeket a zenéket, a fiúk 15%-a szokott héber nyelvű számokat hallgatni, szemben a lányok 41%-ával.

Érdekeséggéppen megjegyzem, azon diákok, akik állításuk szerint soha nem hallgatnak héber nyelvű zenét, valamivel nagyobb arányban jelöltek meg kedvencet (31%), mint azok, akik hallgatnak, de ritkán (27%).

A zenéssel ellentétben az izraeli filmek láthatóan kevésbé jutnak el a magyarországi célközönséghez: a diákok 8%-a gyakran, 31%-uk csak ritkán néz ilyesmit, 81%-uk pedig héber nyelven sem filmet, sem sorozatot nem néz. Összehasonlítva az eredményeket az eredetileg angol nyelvű filmekkel és sorozatokkal, az eredmény nem túl biztató, a gyerekek ugyanis meglehetősen rajonganak a műfajért: 85% rendszeresen néz ilyesmit, 15% pedig ritkán, ráadásul a diákok negyede sokszor nézi őket angol nyelven felirat nélkül, míg a héber filmek és sorozatok esetében mindössze egy – egyébként héber anyanyelvű – tanuló akadt, aki olykor felirat nélkül tekinti meg őket.

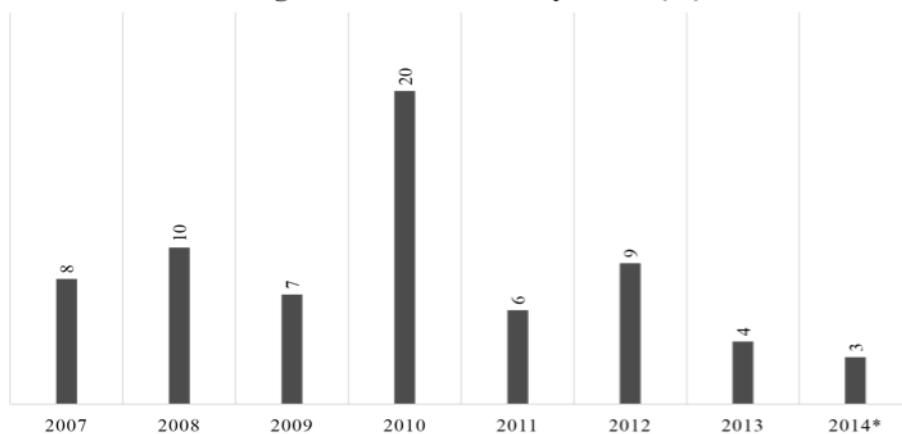
6. Az érettségi ügye

2012. június elején az Oktatásért Felelős Államtitkárság az „egységesebb, átláthatóbb és költséghatékonyabb” vizsgarendszerre hivatkozva több ponton is módosította az érettségi vizsgák szabályait. Az érettségi tárgyak szűkítését az érettségi rangjának növelésével, a tényleges vizsgázói szándék tükrözésével magyarázták, illetve azzal, hogy a rendelet egyik célja, hogy a választható tantárgyak számát csökkentse, valamint biztosítsa a vizsgarendszer áttekinthetőbb, ésszerűbb és költséghatékonyabb átalakítását (Valkai 2012). Ezzel veszélybe került a héber, mint vizsgatárgy. Néhány nappal később a héber nyelvet oktató középiskolák vezetői levelet írtak a miniszternek, annak érdekében, hogy a nyelv továbbra is érettségi vizsgatárgy maradjon; rámutatva, hogy az esélyegyenlőség, a szabad vallásgyakorlás és a hagyományok őrzése szempontjából egyaránt nélkülözhetetlennek tartják, hogy héberből a jövőben is lehessen érettségi vizsgát tenni (MTI 2012a).

Négy nappal később a minisztérium közleményt adott ki, hogy az államtitkárság „mérlegeli a héber nyelvet oktató középiskolák vezetőinek kérését, amely arra irányul, hogy a héber nyelv továbbra is érettségi vizsgatárgy maradjon”, továbbá hangsúlyozták, ugyanezt a mérlegelést – igény esetén – más nyelveknél is megteszik. Utaltak arra, hogy [...] egy-egy tantárgyi vizsga előkészítésének költsége milliós nagyságrendű, ezért csökkentették azon vizsgatárgyak számát, amelyek iránt csekély volt az érdeklődés. A közlemény ironikusan megjegyzi, hogy „összesen kevesebben kívántak érettségi vizsgát tenni héber nyelvből, mint ahányan a választhatóság visszaállítása érdekében aláírták az emberi erőforrások miniszteréhez intézett levelet” (MTI 2012b).

A statisztika alapján a következőket állapíthatjuk meg: a 2007. tavaszi érettségitől a 2014. őszi érettségi időszakig – beleértve a javító és szintemelő vizsgákat is, de kihagyva a beszámítással elnyert eredményeket – összesen 67 fő (26 férfi és 41 nő) tett sikeres vizsgát héber nyelvből. (Elégtelen eredményt csak a vizsga valamelyik részén nem jelentettek kaptak.) Emelt szinten mindössze 12-en vizsgáztak, de 2011 óta héberből – ahogy más magyarországi nemzetiségi nyelvből is – csak középszinten lehet érettségizni. Az iskolának megfelelő végzős évfolyamban 21-en tettek rendes vizsgát, míg 41-en előrehozott érettségin vettek részt.

Vizsgázók száma héber nyelvből (fő)



3. ábra

A sikeres érettségit tett diákok számában a 2010. évi kiugró eredményt leszámítva



alacsony intenzitású csökkenés figyelhető meg (1. a 3. ábrát – a 2014. évi adat csak a tavaszi érettségi időszakban vizsgázókat mutatja), így a héber érettségi sorsa a jövőben is kétséges lehet.

7. A lehetséges magyarázatok

A kutatás számos eredménnyel zárult és rengeteg kérdést vet fel, amelyek további vizsgálatokhoz kell, hogy vezessenek. A kiruv intézmények és az iskolai hébertanárok a problémák lehetséges magyarázataként elsőként a gyerekek motivációjának hiányát jelölték meg, azaz nem válik életük részévé a héber nyelv; ők maguk sem pontosan tudják, mikor és miért lenne rájuk szükség az életük során, hisz míg az angol elengedhetetlen az élet minden területén, addig a héber kizárólag az Izraelben továbbtanulók számára létfontosságú. Sokan azt is megemlítik, hogy az intézmények nem csak a héber nyelv oktatását nem végzik megfelelő színvonalon, de arra a kérdésre sem tudnak választ adni, hogy miért kell a diákoknak héberül tanulniuk.

A probléma azonban mindenképpen korábbra vezethető vissza, ugyanis a héber nyelv oktatása már igen korai osztályokban megkezdődik (2-4. osztály), a motiváció itt viszont teljesen mást jelent, mint az érettségi előtt álló korosztálynál. A kompetencia alapú vizsgálatok előzetes eredményei azt mutatják, hogy a diákok jelentős része több évnyi hébertanulás után sem tud biztonsággal írni-olvasni, örökre megrekednek a nyelvtanulás nagyon korai szintjén.

A diákok közül a fiúk leginkább a hangulatos órák hiányára panaszkodnak, míg a lányokat jobban motiválná, ha a család is beszélne héberül. A legfontosabb hiányosságnak azonban mindkét nem a tanárok felkészültségét, illetve az anyanyelvi tanárok hiányát jelölte meg. A szülői motiváció hat a legjobban a gyerekekre, ennek birtokában a diákok a hébert az angol árnyékában csak 14%-nyian értékelik feleslegesnek, motiváció hiányában viszont 41%-nyian. A motiváció ráadásul “öröklődik”, a diákok 68%-a fontosnak tartja, hogy a jövőben a gyerekeit is taníttassa héberre, míg motiváció nélkül ez mindössze 18%. Még az izraeli emberekkel szembeni sztereotípiákra is kihat a szülői támogatás: ennek birtokában 75%-uknak kifejezetten jó véleménye van róluk, míg motiváció nélkül ez csak 42%.

Az ok-okozati összefüggések részletesebb megismerése tehát további vizsgálatok és eredmények után következhet, mindenesetre az iskolák és a többi intézmény is rendkívül készségesen és segítőkészen állt a probléma feltárásához.

Irodalom

Arató Mátyás (2013a): Új perspektíva Magyarországon. *Forrás*, 5. évfolyam, 1. szám, 18-19.

Arató Mátyás (2013b): Kutatások a héber nyelv oktatása terén Magyarországon. *Forrás*, 5. évfolyam, 1. szám, 16-19.

Gadó János (2014): A “lauderer identitás” – Interjú Horányi Gáborral, a Lauder iskola főigazgatójával. *Szombat*, 25. évfolyam, 10. szám. <http://www.szombat.org/kultura-muvesztek/a-lauderer-indentitas>(letöltve: 2014. augusztus 24.)

Mata Mihály (1993): Nemzetiségi oktatásügy Magyarországon. *Educatio*, 1993/2. szám.





- MTI (2012a): Zsidó iskolák a héber érettségiért. Nyest. 2012. június 22. <http://www.nyest.hu/hirek/zsido-iskolak-a-heber-erettsegiert> (letöltve: 2014. augusztus 25.)
- MTI (2012b): A miniszter válasza a héber érettségi ügyében. Nyest. 2012. június 26. <http://www.nyest.hu/hirek/a-miniszter-valasza-a-heber-erettsegi-ugyeben> (letöltve: 2014. augusztus 25.)
- Scheiber.hu (é.n.): Zsidó szellemű nevelés iskolánkban. <http://www.scheiber.hu/az-iskolarol/bemutakozunk/53-zsido-szellem-neveles-iskolankban> (letöltve: 2014. augusztus 25.)
- Valkai Nikoletta (2012): A héber nyelvért lobbiznak a zsidók. Index. 2012. június 22. http://index.hu/belfold/2012/06/22/heber_erettsegi/ (letöltve: 2014. augusztus 25.)



Megakadásjelenségek vizsgálata az afáziások beszédfejlesztésének szolgálatban

Bakó Eszter Bernadett

PTE – BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
eszterbernadettbako@gmail.com

1. Témamegjelölés és hipotézisek

Tanulmányomban azt kívánom bemutatni, hogy afáziás páciensek beszédében a megakadásjelenségek vizsgálatai milyen eredményeket mutatnak, és az ebből levont következtetések hogyan segítik elő a fejlesztő terápiák menetét. Fontos megjegyezni ugyanis, hogy a beszédteljesítmények vizsgálata és az eredmények kielemezése nagyban hozzásegíti a terapeutát olyan feladattípusok kiválasztásához, melyek a beteg mind folyékonyabb beszédkivitelezését eredményezik.

Feltételezésem szerint afáziában igen nagy gyakorisággal fordulnak elő beszédszünetek folyamatban lévő beszédegységeken belül, mint például szó közben, a szótaghatáron, vagy toldalékok előtt. Valószínűsítem továbbá, hogy a funkcióval bíró szünetek aránya elenyésző a bizonytalanságból adódó megakadások gyakoriságához képest. A funkcióval bíró szünetek közé soroljuk többek között a nyomatékösítő funkciót betöltő szüneteket, illetve a hatásszüneteket, melyek akaratlagos beszédjelenségek. Ezzel szemben bizonytalanságból adódhatnak a hezitálások (jellel kitöltött szünetek), a mentális lexikonban való hosszabb keresés, a töltelékszavak használata, vagy a nyelvi egységek gyakori ismétlése, újrakezdése. (Bóna, 2013)

Hipotézisem szerint automatikus sorok (számolás, a hét napjainak felsorolása, a hónapok felsorolása) gyakorlása során az afáziás páciens beszéde folyékonyabbá válik, valamint a szólások, közmondások és egyszerű mondatok befejezése is nagyban elősegíti a fluens produkciót. Ezzel ellentétben a spontán beszéd, a szófolyékonyasági feladatok (pl. soroljon fel egy bizonyos hanggal kezdődő szóból minél többet, soroljon fel egy bizonyos kategóriába tartozó szavakból minél többet), illetve a szómagyarázatok kivitelezését nagy valószínűséggel gyakoribb megakadások jellemzik.

A vizsgálati adatok elemzése után a tanulmány végén kitérek arra, hogy a különböző típusfeladatok milyen terápiás jelentőséggel bírnak, és hogyan segítik elő a beszéd újratanulását és folyékonyabbá tételét.

2. A megakadásjelenségekről és az afáziáról általában

2.1 Mit nevezünk megakadásjelenségnek?

A megakadásjelenség a spontán beszéd folyamatosságát megakasztó jelenségek összefoglaló neve. A beszéd folyamatban gyakran tapasztalhatóak szünetek és megakadásjelenségek, melyek okait feltárva a következő csoportokat különíthetjük el: a beszédszünet egyrészt lehet fiziológiai szükséglet (például a levegővételhez szükséges idő), másrészt akaratlagos tagolás (hatásszünet, nyomatékösítő szünet), valamint jelentheti a beszédtervezési folyamat nehézségeit is (bizonytalanságból adódó szünet). (Gósy, 2000)

A folyékony beszédet befolyásoló tényezők igen sokrétűek lehetnek. A szünetek gyakorisága és hossza többek között függ a beszélő genetikai és intellektuális adottságaitól,



az artikulációs biztonságtól, a szókincs gazdagságától és aktiválásától, az anyanyelvi ismeretek biztonságától, a beszédben való jártasságtól, a beszédtemától, a beszédtypustól, valamint a szorongás mértékétől. (Gósy, 2003)

Gósy Mária részletes kutatások eredményeként meghatározta a magyar nyelvre jellemző megakadásjelenségek típusait (Gósy, 2002). Eszerint a felosztás szerint a megakadásjelenségeket a következő két nagy csoportba sorolhatjuk: bizonytalanságból adódó szünetek és hibák. A beszélő bizonytalanságának következtében lépnek fel a néma szünetek, hezitálások, újrakezdések, ismétlések és töltelékszavak. A hiba, azaz a téves kivitelezés a nyelv szabályainak mond ellent. Ebbe a csoportba soroljuk az elszólásokat, a nyelvbotlásokat, a grammatikai és lexikai hibákat, a változtatásokat.

2.2 Mit nevezünk afáziának?

Az afázia lehetséges tünetegyüttese oly változatosak, hogy a jelenséget talán nem is lehet egyetlen definíció keretében elmagyarázni.

Az afázia fogalmának bevezetése Trousseau-tól származik (1864), aki szerint „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 lézióinál¹. A nyelv olyan zavara, amely általában a nyelv teljes elsajátítása után, felnőtt embereknél a helyesen használt beszédet, a nyelvet mint jelrendszert károsítja.” (idézi Baharev 1996: 6)

Nem tekinthetőek afáziának az alábbi beszédzavarok:

- Melyek az artikulációban részt vevő rendszerek diszfunkciójának következményeként jöttek létre.
- A hangképző és hallószervek, valamint az ezeket közvetlenül irányító központi idegrendszeri mechanizmusok károsodása következtében létrejövő beszédzavarok.
- Pszichés, illetve szociális beszédzavarok.
- Az elmebetegségeket, illetve zavart tudati állapotokat kísérő beszédzavarok.
- Az agykéreg nagy kiterjedésű, fokozatos pusztulásakor bekövetkező beszédzavarok.
- Gyermekkori beszédzavarok (gyermekeknél nagyon ritkán és csak kivételes esetekben fordul elő afázia).

Az afázia kialakulhat bármely olyan esemény következtében, amely az agyban károsodást, sérülést idéz elő. Ilyenek az agyvérzések, trombózisok, tehát az agy érrendszeri megbetegedései, baleset miatt fellépő agyi sérülések, tumorok, agyhártyagyulladások. (Baharev, 1996.)

3. Kutatási módszerek és eredmények

3.1 Vizsgálati körülmények és a betegcsoport kiválasztása

Kutatásaimat a Szigetvári Kórház Neurorehabilitációs Osztályán végeztem, ahol logopédiai terápiákat figyeltem meg. A fejlesztő foglalkozások során hangfelvételeket készítettem a betegek teljesítményéről az „Audacity” software segítségével. A kutatás elvégzéséhez egy négyfős betegcsoport beszédteljesítménye szolgált korpuszként. A négy

¹ Lézió: sérülés, károsodás

fő kiválasztásakor beszéd teljesítményüket vettem alapul: a páciensek mindegyike anómikus afáziában szenved. Ezen afázia típus ismérvei: fluens beszédprodukció, magas ismétlési képesség, a percepció jól megtartott, azonban némileg hiányos motoros képességek jellemzőek. Megítélésem szerint a megakadásjelenségek vizsgálatára az anómikus afázia a legalkalmasabb, hiszen kevésbé súlyos tünetegyüttesről van szó, a beszéd szünet oka nem a megértés hiánya, tehát sem a terapeuta kérdéseinek, sem a feladatnak a megértése nem okozott problémát egyik betegnek sem. A másik fontos szempont pedig a produkció fluens volta, hiszen a megakadás jelensége csak a folyékony beszéd során vizsgálható. Ahhoz tehát, hogy megakadást, vagy beszéd szünetet vizsgálhassunk, kell egy viszonylag folyamatos beszédprodukció.

A kutatás során az alábbi beszéd típusokat és terápiás feladatokat elemeztem:

- Spontán beszéd (társalgás – dialógus, képleírás – monológ)
- Képmegnevezés
- Szó mondatba foglalása
- Automatikus sorok (tíz szó felsorolása, melyek egy bizonyos hanggal kezdődnek.)
- Szófolyékonysági feladat
- Szómagyarázat

3.2 A páciensek teljesítményéről

3.2.1 Első páciens

A vizsgálatban résztvevő első páciens terápiás fejlesztésének bevezető feladataiként az automatikus sorok szolgáltak. A gyakorlás egytől tízig való számolással indul, mely gyakorlatot a beteg hibátlanul teljesíti, megakadás, vagy tévesztés nem fordul elő a felsorolásban. Ezt követően a logopédus a hét napjainak megnevezését kéri a betegtől, aki ezúttal is a számokat kezdi sorolni. Sok segítséget igényel, csupán a *péntek* és a *vasárnap* szó kimondása sikerül neki önállóan. A feladat során tehát téves szótalálás és gyakori, hosszú, néma szünetek egyaránt előfordulnak. A tízesével százig való számolás során minden kimondott szó előtt hosszú néma szünet figyelhető meg, így a páciens segítséget kap. Az utolsó szám esetében téves szótalálás történik, a beteg *száz* helyett a *tízes* számot mondja. Az automatikus sorok gyakoroltatása egy mondóka elmondásával folytatódik, melynek során nem fordulnak elő hibák, megakadások. Végül közmondások befejezését kapja a páciens feladatul. A hat közmondás mindegyikét ki tudja egészíteni az utolsó szóval, megakadás nem történik.

A terápiás foglalkozás következő lépésében képeket kell megneveznie a betegnek. Tíz képre mutattunk rá egymás után, melyek közül hatot hibátlanul megnevez a páciens, kétszer tart néma szünetet, két alkalommal pedig téves szótalálás fordul elő. Mindkét téves szóra az jellemző, hogy a beteg összetett szót mond, melynek első tagja maga a képen látható, kimondani kívánt tárgy (*lámpa* helyett *lámpaernyő*, *szita* helyett *szitakötiő*). A következő lépésben a páciens arra kérjük, hogy a képek alapján fogalmazzon meg egy-egy mondatot, gondolatot. Mind a tíz szó esetében hosszú, néma szünetet tart, önállóan nem képes mondatot alkotni. Ezután megismételtettük a feladatot tíz másik képpel. Ebben az esetben csupán három ábrát tud megnevezni, hét alkalommal fordul elő néma szünet, a páciens segítséget igényel (például az első szót megadása).

Utolsó gyakorlatként szómagyarázatokat kapott feladatul a beteg. Tizenkét szót sorolt fel a logopédus, melyek jelentését egy-egy mondattal, példával kellett elmagyaráznia a páciensnek. A feladat során mind a tizenkét esetben hosszas néma szüneteket tapasztaltunk. A beteg sok segítséget igényelt, kérdésekkel, rávezetéssel igyekezett a terapeuta megszólalásra bírni őt.

3.2.2 Második páciens

A második vizsgált páciens terápiás foglalkozása kötetlen, spontán beszéddel, egy dialógussal indult a logopédus és a beteg között. A párbeszéd mintegy tizenöt percig tartott, mely időtartam alatt igen gyakran fordultak elő néma szünetek, szavak és mondatok között egyaránt. Ezek időtartama az esetek többségében 4-6 másodperc volt. Gyakori jelenség volt továbbá, hogy megakadások tarkították az egyes szavakat is; a szavakon belüli szünetek szótaghatáron, igekötő és ige között, illetve szótő és toldalék között fordultak elő.

Ezen terápiás foglalkozás alkalmával is előkerült a szómagyarázat, mint feladattípus. A beteg tizenegy szót hallott, melyek jelentését ki kellett fejtenie. A tizenegy magyarázat során öt néma szünet fordult elő, egy néma szünet és téves szó kombináció, öt alkalommal pedig nem történt megakadás.

Harmadik gyakorlatként a képmegnevezés következett, valamint az ábrán látható tárgy mondatba foglalását kértük a betegtől. A kilenc felmutatott képből csupán kettő megnevezése volt sikeres megakadás nélkül. Egy esetben hangzott el téves szó, két szóalakot szakított meg néma szünet, háromszor előzte meg szünettartás a szó kimondását, valamint egy néma szünet és hezitálás kombináció fordult elő. Az ábrán szereplő tárgyakkal történő mondatalkotáskor a beteg a kilencből két mondatot mondott el hibátlanul, kétszer fordult elő hezitálás, néma szünetet pedig öt alkalommal tapasztaltam.

3.2.3 Harmadik páciens

A foglalkozás elején arra kértük a páciens, hogy meséljen az előző napi orvosi vizsgálat menetéről, melyen részt vett, tehát egy monológ formájú spontán beszédet kellett elmondania. A monológ körülbelül egy percig tartott, mely időtartam alatt a beteg produkciójában kétszer fordult elő hezitálás, és egy alkalommal használt töltelékszót.

A második gyakorlat a szófolyékonysági feladat volt, melynek során azt kértük a betegtől, hogy soroljon fel tíz szót, amely „d” hanggal kezdődik. A feladat végrehajtása két percet vett igénybe. A szavak között minden esetben néma szünet volt megfigyelhető, egyszer fordult elő téves szó (nem „d” hanggal kezdődő szó), és két szó esetében tapasztaltam újrakezdést.

Végül egy összetett kép leírását adtuk a betegnek feladatul, egy monológ elmondását az ábrázolt jelenet alapján. A páciens három perc harminc másodpercig beszélt, ezalatt öt néma szünetet tartott, hat téves szótalálás fordult elő, újrakezdés kétszer volt megfigyelhető, valamint egy hezitálás és töltelékszó kombináció szakította meg a beszédanyagot.

3.2.4 Negyedik páciens

A negyedik páciens foglalkozása spontán beszéddel indul, dialógus formájában a logopédussal. A párbeszéd két percig tart (az időtartam egyik felében a logopédus beszél és kérdez), ennek során a beteg két néma szünetet tart, és kétszer kezd újra szót.

A második feladat egy mozgalmas kép leírása, melyről a páciens két perc harminc másodperces monológot mond. A beszéd folyamatot mindössze két néma szünet és egy téves kezdés szakítja meg, a beteg ezen feladat során mutatott teljesítménye tehát igen magas.

A terápia harmadik részében szófolyékonysági feladat következett, melyben tíz, egy bizonyos hanggal kezdődő szó felsorolása két perc harminc másodpercet vett igénybe. A páciens az első három szót viszonylag gyorsan, tíz másodperc alatt felsorolta, míg a további szavak kimondása előtt hosszú, néma szüneteket tartott. Ekkor a logopédus olykor utalásokkal és kérdésekkel idézett fel szavakat, melyek adott hanggal kezdődnek.

Utolsó gyakorlatként tizennyolc hallott szót kellett megmagyaráznia a páciensnek, mely feladat során nagyon magas teljesítményt mutatott. A tizennyolc szóból tizennégyhez hibátlan magyarázatot született, megakadások nélkül. A négy megakadásjelenségből kettő néma szünet volt, ezen túl egy néma szünet és hezitálás kombináció, valamint egy ismétlés, néma szünet, hezitálás együttes előfordulása volt megfigyelhető.

4. Tapasztalt megakadásjelenségek és következtések

Összegezve a vizsgálati eredményeket, elmondható, hogy a megakadásjelenségek hat különböző fajtáját tapasztaltam a páciensek beszédében:

- Néma szünet
- Hezitálás (jellel kitöltött szünet: („*öö*”, „*mm*”))
- Téves szótalálás
- Téves kezdés
- Újrakezdés
- Ismétlés

Megállapítható továbbá, hogy az a hipotézisem, mely szerint afáziában szenvedő beszélők esetében kevés a funkcióval bíró szünet, abszolút mértékben beigazolódott. A szünettartások szerepe nem a nyomatékositás, vagy a hatáskeltés, hanem szinte minden esetben a beszélő bizonytalanságából adódnak, és a gondolkodásra biztosítanak plusz időt.

Helyesnek bizonyult az az előfeltevés is, hogy a szólások, közmondások befejezése elősegíti a fluens beszédprodukciót. Az automatikus sorok gyakorlása azonban vegyes teljesítményt eredményezett. Sok esetben a sor előző tagja valóban generálja, megkönnyíti a következő szó kimondását, de néhány esetben az automatikus szósorozat elmondása sikertelennek bizonyult. Szintén változó teljesítményt mutattak a páciensek a szómagyarázatok során, mely gyakorlat az egyik beteg számára könnyebben elvégezhető volt, a másik páciens azonban folyamatosan hosszú, néma szüneteket tartott.

Nem igazolódott be azon hipotézisem, mely szerint az anómikus afáziás betegek spontán beszéd során alacsony teljesítményt mutatnának, és ebben a feladatban produkálnák a legtöbb megakadást. A betegek mind a dialógusok, mind az összetett kép alapján elmondott monológjaik során kevés szünetet tartottak, beszédük fluensnek volt tekinthető. Ez az eredmény nagy valószínűséggel annak tudható be, hogy a kötetlen, spontán beszéd során szabadabban válogathatnak a használt nyelvi elemek között, így az esetleges megakadást kompenzálhatják, a nehézséget jelentő formulákat, szavakat más elemekkel helyettesíthetik.

Bizonyítást nyert azonban az a meglátásom, mely szerint a képmegnevezés, valamint

a szófolyékonysági feladat gyakori megakadásokat eredményez. Ezen gyakorlatok esetében vagy egy konkrét szót, vagy konkrét hanggal kezdődő szavakat kell a betegnek megneveznie, tehát a kompenzálás és helyettesítés lehetősége nem áll fenn, vagy csak igen szűk keretek között.

A vizsgálati eredményekből az a következtetés vonható le, hogy egyaránt kiemelkedő fontosságú mindazon feladattípusok gyakoroltatása, melyek a páciens magas és alacsony beszédteljesítményét eredményezik. A fluens produkciót elősegítő gyakorlatok által a beteg megtartott képességei további nyelvi elemekkel bővülnek. Nem elhanyagolható szempont továbbá az sem, hogy a páciens sikerélményeket él át, mely által nő az önbizalma a beszédet illetően. A hiányzó funkciók pedig a fejlesztendő nyelvi képességekre és területekre utalnak, így a kevésbé megtartott képességek gyakoroltatása elengedhetetlen a sérült idegpályák újbóli felépülésében.

Irodalom

- Baharev Zulejka (1996): *Az afázia megjelenési formái*. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, Budapest. 6-7. (Esetelemzés, szakdolgozat.)
- Bóna Judit (2013): A beszédszünetek fonetikai sajátosságai a beszéd típus függvényében. *Beszéd kutatás*, 2013. 60–75.
- Gósy Mária (2000): A beszéd szünetek kettős funkciója. *Beszéd kutatás* 2000. 1–15.
- Gósy Mária (2002): A megakadásjelenségek eredete a beszéd produkció tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126. évfolyam, 2. szám. 192–204.
- Gósy Mária (2003): A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127. évfolyam, 3. szám. 257–277.



Megfigyelések a szavak jelentésváltozásáról

Basch Éva

SZTE JGYPK

basch@jgypk.u-szeged.hu

1. Bevezetés

Jelen cikk megírásának ötletét egy egyetemi kurzuson tett megfigyelés adta. A Nyelvhelyesség és az Anyanyelvi készségfejlesztés című kurzusokon szembetűnő volt, hogy a hallgatók kiválóan ismerik a legújabb informatikai kifejezéseket, ugyanakkor sokszor megközelítő fogalmuk sincsen akár még tíz-húsz éve is rendszeresen használt szavak jelentéséről. Nap mint nap használják és ismerik a *lájkolni*, *lepasszördözni*, *posztolni* stb. kifejezéseket, ám az *ösztövé*, *szórmentén*, *kapacitál* stb. szavak jelentése legtöbbször teljesen ismeretlen a számukra. Ez természetes folyamat, aminek egyik magyarázata az, hogy a számítógép használata a mai generációk számára napi rutin egészen kicsi koruktól kezdve. Ők tehát már digitális bennszülöttek (Prensky 2001) tekinthetők, hiszen beleszülettek az ezzel kapcsolatos szókincsbe, ugyanakkor lényegesen kevesebbet olvasnak szépirodalmi szövegeket, ami ismét magyarázható a számítógép-használattal (is). (A KSH 2009/2010-es adatai szerint a 15–74 éves korú, felsőfokú végzettségű népesség naponta 16 percet fordít könyvolvasásra.)

Ez a jelenség sok esetben kommunikációs problémák forrása lehet. Ennek bemutatására a következőkben – a jelentés fogalmából kiindulva – megvizsgálom két szó: az *idejekorán* és az *alkalmasint* jelentésváltozását. Azért e két kifejezést választottam vizsgálatom tárgyául, mert tapasztalatom szerint ezeket egyre inkább a ma elfogadott szótári jelentéstől eltérően használják a beszélők.

2. Néhány szó a jelentésről

Egy ilyen munka alapvető követelménye lenne, hogy definíciót adjon a jelentésről, ám ettől eltekintek, nemcsak azért, mert ennek tisztázása egy ennél nagyobb lélegzetű tanulmány kereteit is túlnőné, – mivel egy rendkívül összetett, interdiszciplináris fogalomról van szó –, hanem azért is, mert – épp az előzőekből következően – lehetetlen vállalkozásnak tűnik egyetlen adekvát meghatározást adni. „A (szemantika) kifejezés csak a 20. században terjedt el, de a tárgy, amit jelöl, nagyon régi, Platónhoz és Arisztotelészhez nyúlik vissza, s nagy érdeklődést vált ki a filozófusok, a logikusok és (napjainkban) a nyelvészek körében.” (Crystal 2003: 132) „A múltban a szemantikai viták főleg a ’jelentés’-nek mint önálló fogalomnak a természetéről szóltak. Ezek a vizsgálódások kétségtelenül hozzájárultak ahhoz, hogy többet tudjunk a probléma természetéről, de a ’jelentés’ egyetlen elfogadott definíciójától éppoly távol vagyunk ma, mint Platón idejében.” (Crystal 2003: 134) E ponton hivatkozom John Lyons szemantikáról szóló, kétkötetes könyvére, amelyben a következőt írja: „Magát a ’jelentés’ terminust mindvégig köznap, szokványos, vagyis intuitív, preteoretikus értelmében fogjuk használni.”¹ (Lyons 1977, I.: 5).

Ez a cikk – ahogyan az írás alapjául szolgáló vizsgálat is – kizárólag a szójelentéssel

¹ „The term ’meaning’ itself will be used throughout in what might be called an ordinary-language, or everyday sense; that is to say, in what will be described later as an intuitive, pre-theoretical sense.” – A szerző saját fordítása.



foglalkozik. Károly Sándor mára klasszikussá vált alapműve a következő jelentésfajtákat sorolja fel: denotatív, szintaktikai, pragmatikus, lexikológiai, műfaji és nyelvrétegbeli jelentés (Károly 1970). Jelen cikk érint néhány paramétert, amelyek befolyásolják egy szónak a jelentését, ezek egyike a nyelvréteg. „A strukturális és formális-logikai jelentéseméletek elsősorban a denotatív jelentéssel foglalkoznak. Ez azonban természetesen nem jelenti azt, hogy a szószemantikai vizsgálatok köréből ki kell zárunk az egyéb jelentésfajták (pl. a nyelvrétegbeli vagy az érzelmi jelentés) vizsgálatát.” (Kiefer 2006: 177)

Mindössze néhány példa erejéig említem, milyen szempontok/mutatók befolyásol(hat)ják egyazon szó jelentését.

1. Lakóhely: város vagy falu – a *góré* szó városban a főnök megnevezése (és e jelentés kialakulásához még egy paraméter járul: a társadalmi nyelvváltozat, ami jelen esetben a szleng), falun ellenben a termény-/takarmánytárolót jelenti.
2. Társadalmi nyelvváltozat: köznyelv vagy szleng – a *tipli* szó az előbbiben a csavarhüvelyt, míg az utóbbiban a „lelépni!” jelentést hordozza.
3. Szakma: köznyelv vagy biológia – a *vegetáció* a köznyelvben a semmittevést, lelassult életmódot, míg biológiai terminus technicusként épp a fellendülést, vitalitást jelenti.
4. Területi nyelvváltozat: köznyelv vagy dialektus – a *gyökér* szó a köznyelvben a növény föld alatti részét jelenti, ugyanakkor egyes dialektusokban a fehérrépat. E szó esetén is megjegyzendő, hogy a szlengben a *gyökér* bárdolatlan, modortalan embert jelent.
5. Tevékenységi kör: munka vagy sport – a *paraszt* szó mezőgazdasági munkát végző emberre utal a köznyelvben, ugyanakkor egy sakkozónak a sakkfigurát jelenti. Itt ismét megfigyelhetjük, hogy ugyanez a szó egy harmadik jelentést is felvesz a szlengben, ahol viselkedni nem tudó emberre utalunk vele.
6. Internet: köznyelv vagy internet – a *megbők* szó a köznyelvben az ujjával megérint valakit vagy valamit jelentéssel bír, míg az interneten arra utal, hogy valaki jelzett egy ismerősének a számítógépen.
7. Napi rutin: háziasszony vagy rövidlátó ember – a *lencse* szó automatikusan a főzeléknövényt juttatja eszébe egy gyakorló háziasszonynak, míg egy miópiás, kontaktlencsét viselő ember elsősorban a látáskorrekciós eszközre asszociál.
8. Család: köznyelv és családi használat – a *massza* szó a köznyelvben képlékeny anyagot, tömeget jelent, míg családban a nagyon jó, kiváló jelentéssel bír.
9. Életkor: idős és fiatal – a *parázna* szó egy idősebb ember számára a bujálkodó embert jelenti, míg a fiatalabb korosztály egy egyes szám harmadik személyű, jelen idejű, feltételes módban lévő ígére fog gondolni. (pl.: *Ha tudná, milyen szigorú lesz a vizsgáztató, nagyon parázna.*) A parázna melléknév, a para főnév, az idézett mondatban E szó esetén is megjelenik két plusz paraméter: az idősebb korosztálynál a vallásosság, a fiatalabbnál pedig a szleng.
10. Kor: éra (Az alábbiakban ezt részletezem.)

3. Vizsgálati szempont és módszer

A kor mint éra paraméterének megfigyelése bírt vizsgálatom szempontjából a legnagyobb jelentőséggel, minthogy az idő függvényében a szavak jelentése is változhat: a továbbiakban ennek bemutatása következik.

Munkamódszerem a következő volt: a cikk elején említett kurzusokon először passzív jelentésfelismerést kértem a hallgatóktól, aminek lényege az volt, hogy egy alkalommal legfeljebb 25 szó jelentését kellett kiválasztaniuk úgy, hogy minden egyes szóhoz négy lehetséges jelentés volt megadva. Ez látszólag nagyon egyszerű feladat, ám mégis elég sok fejtörést okozott a hallgatóknak. Ennek egyik oka az volt, hogy a szavak, amelyeknek a jelentését ki kellett választani, a legkülönbözőbb témakörökből, korokból, tájegységekről, nyelvváltozatokból stb. származtak, másrészt a megadott (potenciális) jelentések – hangalakjuknál fogva – sokszor a hasonlóság csapdájába ejtették a hallgatókat. Példaként álljon itt két szó a könnyebb érthetőség kedvéért (Reader's Digest 2000. augusztus: 15 és Reader's Digest 2000. február: 77):

1. epigon

A: galambtenyésztő B: rövid vers C: fejezet D: stílust utánzó

A hallgatók többsége nem ismerte a szó jelentését (stílust utánzó), és a többi három, inkorrekt megoldási lehetőségekből válogatott, mégpedig azzal a magabiztossággal, hogy a jó jelentést adta meg. A „rövid vers” jelentést azért választották, mert az „epigramma” szóra gondoltak, a „fejezet” esetén pedig a hasonló hangzású „epizód” szó tévesztette meg őket. Még a „galambtenyésztő” is előfordult mint megoldás, mert ez esetben a „galamb” jelentésű „pigeon” angol szóra gondoltak.

2. kapacitál

A: rábeszél B: teljesítményt növel C: görög ábécéből idéz D: megadja magát

A hallgatók ez esetben sem tudták a szó „rábeszél” jelentését, viszont határozottan állították, hogy a „teljesítményt növel” a helyes jelentés. Igen könnyű belátni, hogy ismét a paronimák csapdájába estek, amikor a „kapacitás” szóra gondoltak. Néhányan a „megadja magát” jelentést vélték helyesnek, amikor is a „kapitulál” szóra gondoltak. Ez a jelenség pszicholingvisztikai kérdéseket is felvet, de jelen tanulmánynak nem célja az ilyen jellegű problémák tárgyalása.

E tapasztalatok alapján kezdődött a vizsgálat második szakasza, amikor a hallgatóknak aktívan kellett dolgozniuk: önállóan kellett leírniuk, hogy mit jelentenek a vizsgált szavak. Ez esetben az adatközlőknek mindössze két – általam nehéznek vélt jelentésű – szó jelentését kellett megadniuk, mindenféle segítség nélkül. Ez a két szó az *idejekorán* és az *alkalmasint* volt. Azért e két szóra esett a választásom, mert tapasztalatom szerint mind a beszélt, mind pedig az írott nyelvben egyre gyakrabban használják ezeket (legalábbis jelenleg még) inadekvát jelentéssel.

A vizsgálatban 139 egyetemi hallgató vett részt, életkoruk 18 és (közel) 60 év közé tehető (levelezős hallgatók is kitöltötték a kérdőívet). A teszt anonim volt, utóbb végiggondolva hasznos lett volna rákérdezni az adatközlők életkorára.

4. A vizsgált szavak ma elfogadott jelentése

Szó szerint közlöm a vizsgált szavak – a Magyar Értelmező Kéziszótár és a Tudományos és Köznyelvi Szavak Értelmező Szótára (<http://meszotar.hu>) által megadott – jelentését.

Az *idejekorán* szó jelentése a Magyar Értelmező Kéziszótár (Juhász et al. 1987: 578) szerint:

„1. *vál* A kellő időben, nem késve. 2. *rég* Idő előtt, korán.”

A Tudományos és Köznyelvi Szavak Értelmező Szótára a következő meghatározást adja:

„Kellő időben, idején, idejében.”

Ez utóbbi szótár a következő, számomra nagy jelentőséggel bíró kiegészítést teszi a vizsgált szóval kapcsolatban:

„Sokan értik félre és használják korán, ideje előtt értelemben; ezt a hibát az sem menti, hogy pár száz éve még volt az ideje koránnak ilyen jelentése is. Meghökkenítő volt rangos irodalmi folyóiratban olvasni az idejekorán elhunyt Suksin nekrológját.”

Úgy vélem, igen fontos ez a megnyilatkozás egy normát közvetítő szótár részéről: azt jelenti, hogy kizárólag a „kellő időben, idején, idejében” a ma elfogadott jelentés, amelynek értelmében az „idejekorán elhunyt” kifejezés kimondottan dehonesztáló minősítést hordoz, a szótár tehát ignorálja a régies „idő előtt, korán” jelentést.

Ugyanezt az álláspontot képviseli Nádasdy Ádám is, aki a következőképpen ír a jelenségről a Magyar Narancsban: „«A sajnos idejekorán elhunyt szerző» (‘korán elhunyt’ helyett). Nem tudja az árva, hogy az idejekorán hagyományos jelentése «jókor, a megfelelő időben» (tehát például *idejekorán tájékoztattuk a jelentkezőket*).” (Nádasdy 2002: 40) Látjuk, hogy ebben a példában is egy normatív iránymutatást találunk.

A www.szokincshalo.hu/szotar ugyanakkor már jelzi, hogy a ma elfogadott jelentés változásban van: „Egy tautologikus mellérendelő idején-korán összetétel módosult alakja, ahol az első tag elvesztette ragját. Az utótag hatására a mai nyelvi köztudatban kezd ’túl korán, ideje előtt’ jelentése kialakulni.”

Tekintsük most, hogy az *alkalmasint* szóról mit ír a Magyar Értelmező Kéziszótár (Juhász et al. 1987: 27):

„*vál* Valószínűleg hihetőleg.”

Ugyanezt erősíti meg a Tudományos és Köznyelvi szavak Értelmező Szótára (<http://meszotar.hu>) is:

„Alighanem, bizonyára, feltehetőleg, valószínűleg, minden bizonnyal. (...) Kissé régies, legalábbis választékos szó. (...) Két-háromszáz éve azt is jelentette: alkalmas módon, helyesen.” Ezt a jelentésmeghatározást a következő – a vizsgálatom szempontjából fontos – megjegyzéssel egészíti ki: „Sokan használják hibásan, hol alkalomadtán, (...) hol alkalmanként, esetenként értelemben.”

Ez esetben is egy normatív megnyilatkozást találunk mind a meghatározás, mind pedig az elmarasztalás tekintetében. Ugyanígy nyilatkozik a mai nyelvhasználatról Kovács József is, aki a következőket írja az Édes Anyanyelvünk folyóiratban: „Alkalmasint voltam náluk. Remélem, alkalmasint el tudok menni horgászni. Ezeket mondta egy író a rádióban. Még ugyanő azt is megemlítette, hogy idejekorán kopaszodik valaki. Sokan rosszul használják az idézett szavakat, hiszen az alkalmasint nem azt jelenti, amit többen a szó alakja miatt gondolnak (alkalmanként, alkalomadtán), hanem azt, hogy hihetőleg,

valószínűleg. Az idejekorán sem azt jelenti, hogy túl hamar, túl korán, hanem azt, hogy a megfelelő időben, amikor kell.” (Kovács 2006)

Ezt a jelenséget támasztják alá a saját megfigyeléseim is, és ez ösztönözte az ezekre a szavakra vonatkozó vizsgálatot is.

5. Hipotézisek

A vizsgálattal kapcsolatos hipotéziseim a következők voltak:

1. A hallgatók közül – noha foglalkozásuk következtében elvileg sok és sokféle szép- és szakirodalmat olvasnak – csak kevesen vagy egyáltalán nem fogják ismerni a vizsgált szavak (jelenleg szótárilag meghatározott) jelentését.

2. A két, görcső alá vett szó közül a vizsgálatban részt vevők inkább az *idejekorán* jelentésével lesznek tisztában, az *alkalmasint* szó nagyobb (ha nem megoldhatatlan) problémát fog jelenteni.

3. A két szó jelentésének megadásához a *korán* és az *alkalom* szó jelentéséből fognak kiindulni.

6. A vizsgálat eredménye

Az alábbi táblázatban látható, hogy milyen megoldások születtek az *idejekorán* szó jelentésével kapcsolatban:

SORSZÁM	JELENTÉS	MEGOLDÁSOK SZÁMA
1.	korábban, mint kellene	32
2.	idő előtt	20
3.	túl hamar	20
4.	hamarabb	19
5.	idejében, időben	12
6.	hamar, túl hamar	10
7.	nincs megoldás	7
8.	a vártnál korábban	6
9.	annak idején	1
10.	sokkal előbb	1
11.	még az időpont elején	1
12.	itt az idő a cselekvésre, nem szabad késlekedni	1
13.	túl fiatalon	1
14.	a tervezettnél korábban	1
15.	minél hamarabb	1
16.	réges-régen, túl korán	1
17.	akkoriban	1
18.	amikor eljön az ideje	1
19.	még az előtt, hogy későn lenne	1
20.	elején	1
21.	jobb későn, mint soha	1
ÖSSZESEN:		139

1. táblázat: Az *idejekorán* szó jelentése

Az *idejekorán* esetén tehát 12 (8,63%) korrekt megoldás született, 7 (5,3%) esetben semmilyen megoldást sem tudtak adni a hallgatók, és – a várakozásomnak megfelelően –

120 (86,7%) hallgató írta a *korábban, idő előtt, hamar* jelentést.

Az *alkalmasint* szó jelentéséről pedig így vélekedtek a hallgatók:

SORSZÁM	JELENTÉS	MEGOLDÁSOK SZÁMA
1.	alkalmanként	34
2.	nincs megoldás	30
3.	ha alkalom lesz rá	18
4.	alkalomadtán	13
5.	néhanapján	12
6.	időnként	7
7.	alkalmas időpontban	5
8.	néhány alkalommal	4
9.	alkalmas valamire	3
10.	akkor, amikor ráérek	3
11.	ha a körülmények úgy alakulnak	2
12.	a legalkalmasabb pillanatban	1
13.	megfelelő időben	1
14.	lehetőség szerint	1
15.	nincs ideje rá	1
16.	valamit átalakítok, hogy az alkalomra megfeleljen.	1
17.	nem alkalmas	1
18.	tulajdonképpen	1
19.	azonnal	1
ÖSSZESEN:		139

2. táblázat: Az *alkalmasint* szó jelentése

Látható tehát, hogy ez esetben egyetlen korrekt megoldás (0%) sem született, 30 (21,5%) esetben a tesztalányok még csak kísérletet sem tettek a megoldásra, 5 (3,5%) hallgató pedig egészen váratlan jelentést tulajdonított a szónak. 104 (75%) hallgató írta a várt (jelenleg inkorrektnek számító) *alkalmanként, alkalomadtán, néha, időnként* jelentést.

7. Összegzés

Mindezek alapján bebizonyítottam látom mindhárom hipotézisemet, hiszen:

1. Valóban óriási bizonytalanság mutatkozott a szavak jelentésének megadásában: a túlnyomó többség nem ismerte egyik szó elfogadott jelentését sem.

2. Az *idejekorán* jelentését csak néhány hallgató, az *alkalmasint* jelentését viszont egyetlen hallgató sem ismerte. (Ennél a pontnál jegyzem meg, hogy alapvetően a levelező tagozatos hallgatók, vagyis a középkorosztály képviselői tudták az *idejekorán* jelentését, és nem a nappali tagozatos hallgatók. Ezért írtam a munkamódszer bemutatásánál, hogy sajnálatos, hogy nem vettem fel az adatközlők életkorát.)

3. Az is látható, hogy azok az adatközlők, akik nem voltak tisztában a korrekt jelentésekkel, egyértelműen a szóalakból – *korán* és *alkalom* – indultak ki a feladatmegoldásnál, ahogyan azt előre feltételeztem. (A vizsgálat érdekes tapasztalata volt az, hogy amikor a hallgatók megtudták a kérdéses szavak jelentését, őszintén meglepődtek, különösen az *alkalmasint* szó esetében.)

8. Kitekintés

Avizsgálatalapján az utolsó, jelenleg bebizonyít(hat)atlan feltételezésem fogalmazható meg: tekintettel arra, hogy egyre többen a *korán* és az *alkalom* szó alapján adják meg a jelentést, több mint valószínű, hogy bizonyos idő múltán a magyar anyanyelvi beszélők túlnyomó többsége az *idő előtt* és *alkalomadtán* (*alkalmaként*, *néha*) jelentéssel fogja használni a megfigyelt szavakat. Noha nem szeretnék jóslatokba bocsátkozni, valószínűsíthető, hogy ötven év sem szükséges ahhoz, hogy – a nyelvhasználói gyakorlat alapján – a szótárak is e jelentést minősítsék korrektnek, és a ma elfogadott *időben* és *valószínűleg* jelentést archaikusnak illetve választékosnak értékeljék. Ez utóbbi jelentéseket, vélhetőleg, már csak a nagyon idős és/vagy művelt beszélők fogják ismerni, használni. Ezt a feltételezést támasztja alá a következő kijelentés is: „...a nyelvet, amelynek reális léte csak a beszélő közösség tagjaiban, az egyedekben van, a beszélők nem tudatosan alakítják, módosítják; a nyelv változása, alakulása, elsajátítása és használata során megy végbe.” (Máté 1997) Ez azt a nézetet támasztja alá, miszerint a nyelv életébe nem lehet erőszakos normativitással beleavatkozni, nem lehet „felülről”, a nyelvészek által sugallt (elvárt) normát kötelezővé és követendővé tenni, tehát a napi, gyakorlati nyelvhasználói magatartás fogja eldönteni, hogy mi válik elfogadottá egy nyelvben.

Végezetül álljon itt egy idézet Kiefer Ferenc Martinkó András: A szó jelentése című könyvéhez írt előszavából, amelyben a szerző rámutat a nyelvi változás természetére: „Minden parole-tevékenység a jelentésstruktúra megmozgatásával, rendeződésével, sajátos polarizációjával jár. És ez történik a diakroniában is, maradandó jelleggel... [ebben az esetben beszélünk jelentésváltozásról, K.F.]”.

Irodalom

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

Juhász József–Szőke István–O. Nagy Gábor–Kovalovszky Miklós (1987): *Magyar Értelmező Kéziszótár I-II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Károly Sándor (1970): *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kiefer Ferenc–Gyuris Beáta (2006): Szemantika. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 175–221.

Kovács József (2006): Kis magyar szószeret nyilatkozóknak. *Édes Anyanyelvünk*, XXVIII. évfolyam, 5. szám, 1.

Lyons, John (1977): *Semantics, I-II*. Cambridge–New York–London–Melbourne: Cambridge University Press.

Martinkó András (2001): *A szó jelentése*. Lazi Könyvkiadó, Szeged.

Máté Jakab (1997): *A 19. századi nyelvtudomány rövid története*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nádasdy Ádám (2002): Mit utáljunk? *Magyar Narancs*, 2002/06/13, 40.

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1, 2001. október, On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. <http://www.marcprensky.com/writing/>



Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
<http://meszotar.hu/keres-alkalmasint> (letöltve: 2014. május 8.)
<http://meszotar.hu/keres-idejekoran> (letöltve: 2014. május 8.)
www.szokincshalo.hu/szotar

Források

Keresztes Péter (szerk.): Reader's Digest Válogatás. 2000. február. 77.

Keresztes Péter (szerk.): Reader's Digest Válogatás. 2000. augusztus. 15.

http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kult_szokasok.pdf (letöltve: 2014. augusztus 22.)





Mérföldkövek az olvasáshoz szükséges képességek megalapozásának útján

Demeter Gáborné

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

gaborne.demeter@gmail.com

”Ha egyenlő tanulási lehetőséget akarunk biztosítani tanulóink számára, akkor különbözőképpen kell tanítanunk.”

Hansen (1994)

1. Bevezetés, témafelvetés

Mindengyermekeknek alapvető joga, hogy megkapja a képességeinek, fejlettségének megfelelő gondoskodást, mely az egyénre szabott fejlesztő programban válik kézzelfoghatóvá. A korszerű nevelés-oktatás alapkövetelménye a differenciált tanulásszervezés. Ennek során a passzív ismeretátadás és -befogadás helyébe a pszichés funkciók célzott fejlesztése kerül, ami alapot ad a későbbi ismeretszerzésre, kialakítja/erősíti a tanuláshoz szükséges alapképességeket. A fejlesztő program alkalmazása akkor hatékony, ha a gyermek részletes, komplex megismerésére épül, abból indul ki. A képességfejlesztés folyamata ugyanakkor nem izoláltan, hanem a napi tanulási tevékenység integrált részeként, a foglalkozások tematikájába épülve éri el célját (EMMI-rendelet, 2012).

Az egyén aktuális fejlettségi szintjére épülő fejlesztési folyamat a lehető legkorábbi időszaktól kezdve fejti ki igazán hatását. Az általánosan értelmezett tanulási tevékenység fázisainak módosítása, az ép populációra vonatkozó módszertan adaptálása, az alkalmazott nyelvi akadálymentesítés alapjaiban határozzák meg a sérült ember későbbi közösségi beilleszkedését, motiváltságát, életminőségét.

Amennyiben a képességstruktúrát tekintve elsősorban a motoros, percepciós, kognitív területek sérülésével állunk szemben, egyszerű dolgunk van: a képességfejlesztés szisztematikus felépítése és a sérülés jellegéhez, súlyossági fokához kapcsolódó módszertani adaptáció segítségével az egyén eljuttatható az integráció magasabb fokaira. Sokkal nagyobb gondot jelent – pedagógusnak, családnak és közösségnek egyaránt –, ha a probléma kiváltó oka hosszú ideig kezeletlen, a módszertan és az adaptáció nem alkalmazkodik a képességek szintjéhez. Ebben az esetben az elmaradt alkalmazkodás közvetett hatása a személyiség mélyebb szintjeire húzódik, valósággal megmérgezve a fejlődés útját: a mentálisan elérhetetlen magasságok frusztrációt, majd motivátlanságot eredményeznek a sérült személy életében, elveszítve az irányultságot a környező világ megismerésére. Ez a folyamat elindítja a szociális izolációt, a kompenzáló – gyakran agresszivitást vagy szorongást tükröző – tünetek kialakulását.

2. A vizsgálat tárgyának meghatározása

A vizsgálat tárgyaként a tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében alkalmazott módszerek vizsgálatát határozom meg, a nyelv jelrendszerének hozzáférhetősége szempontjából.

A kutatás fókuszában a gyógypedagógiai módszertanban alkalmazott vizuális,



auditív, taktilis, kinezetikus és motoros szimbólumok megjelenési formái, aránya és gyakorisága állnak.

3. A vizsgálati terv leírása

A téma kidolgozásának konkrét célja a közoktatás bevezető szakaszában alkalmazott speciális módszertani tárház feltérképezése, mely az 1. és 2. osztályos tanulásban akadályozott gyermekek számára hozzáférhetővé / hozzáférhetőbbé teszi anyanyelvünk elsajátítását.

Hosszú távon jelen dolgozat egy eleme annak a vizsgálati folyamatnak, melynek tervezett produktuma egy több szempontból megalapozott módszertani sarokpontokra épülő tananyagfejlesztés az átlagtól eltérő fejlődésmenetű tanulók részére.

A téma feldolgozásának kiindulópontja a tanulási akadályozottság fogalmának és jellemzőinek összegyűjtése a megismerő folyamatok fejlődése, sajátosságai szempontjából. A konkrét vizsgálat a Baranyában élő és Pécsen tanuló 1. és 2. osztályos tanulásban akadályozott gyermekek körét érinti. A célcsoportba tartozó tanulók száma: 20 fő.

A vizsgálat fő kérdése: melyek azok a speciális módszertani elemek az anyanyelv tanításának bevezető szakaszában, amelyek korrekciós vagy kompenzáló jelleggel hidat képezhetnek a sérült megismerő funkciók és a nyelv elsajátításának folyamata között?

Vizsgálati eredménynek tekinthető, amennyiben létrejön egy – a tanulási kudarcok prevencióját elősegítő – módszertani tárház, mely pedagógiai eszközként hasznosítható az anyanyelvi akadálymentesítés során.

4. Az anyaggyűjtés módja

A tanulásban akadályozott gyermekekről gyűjtött adatok forrásai a következők:

- szakértői vélemények, egyéni fejlesztési tervek (kapcsolódó módszer: dokumentumelemzés)
- interjú (logopédus, gyógypedagógus)
- megfigyelés (egyéni és csoportos foglalkozás)

5. A téma kifejtése

5.1. A tanulási akadályozottság fogalma

„A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998. 17-20.o.)

5.2. A tanulásban akadályozottak közös jellemzői a megismerő funkciók fejlődése szempontjából (Kerettanterv az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nevelését, oktatását ellátó általános iskolák számára: 2005)

5.2.1. Az információ felvételének és feldolgozásának sajátos vonásai

A környezetből érkező információk felfogása, feldolgozása és az eközben végbemenő önreflexiós folyamat a tanulásban akadályozott tanulók körében különböző mértékben gátolt. A tanulási folyamat kezdetén nagyobb hangsúlyt szükséges fordítani a tanuláshoz

nélkülözhetetlen pszichés funkciók fejlesztésére. A képességfejlesztésben hangsúlyosan jelen kell lennie a közvetlen érzéki tapasztalatoknak, a tárgyi cselekvéses megismerésnek, a céltudatosan kiválasztott tevékenység 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 fogyatékból eredően jellegzetes különbségek alakulnak ki, melyek a következő módokon mutatkoznak meg:

- a sérült vagy fejletlen pszichés funkciók (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás, képzelet) jellegzetes különbségét létrehozó okok sokszínűségében
- abban, hogy az eltérés ugyan minden pszichés funkciót érinthet, azonban ennek változatossága tanulónként és funkcióként vizsgálva igen eltérő lehet
- a fejlődés ütemében és dinamikájában
- a fejlesztés várható eredményében.

Nem prognosztizálható biztonsággal, hogy a tanulásban akadályozott tanuló az ismeretsajátítás folyamatában milyen készség-, képességszintre, milyen ismeret birtokába juttatható el. A tanuló fejlesztésének folyamatában az ismeretek tartalmának és mélységének, a tevékenységformáknak, az alkalmazott módszereknek, valamint a pedagógiai folyamat korrekciós, kompenzáló jellegének az aktuális igényeknek megfelelően kell módosulnia.

5.2.2. Az anyanyelvi képességek fejlesztésének sajátosságai

Szemléleti és módszertani alapelv, hogy a tananyag, a tanítási tartalom nem célként jelenik meg, hanem mint eszköz a kommunikációs feladatok megoldásában. Az anyanyelv elsajátításának folyamatában a tanulásban akadályozottak esetében a beszédcentrikusságot szükséges előtérbe helyezni. Ezért a nyelvhasználati képesség és a szituatív gyakorlat fejlesztése elsődleges feladat. Az anyanyelv tanításában csak az a fejlesztő tevékenység hozhatja a kívánt eredményt, amely (az egyén képességének és beszédállapotának figyelembe vétele mellett) a beszédnek, mint összetett folyamatnak a fejlesztésére irányul, s a „nyelvet” funkcióinak (kifejező, informáló, felhívó) megfelelően, elemi formáiban (közlés, megbeszélés, rábeszélés) és alaptípusaiban (főként élőbeszéd, ill. egyszerűsített írott beszéd) gyakoroltatja és alkalmaztatja.

5.2.3. Kapcsolódó kutatási tapasztalatok

A tanulásban akadályozott gyermekek nyelvi fejlődésének sajátosságairól szóló elméleti háttérből a következő szakemberek megállapításait emelem ki:

„Az értelmi fogyatékból minden kétséget kizáróan, egyértelműen hatással van a nyelvi fejlődésre és a nyelvhasználatra egyaránt. A beszéd késői indulása, ill. lassú fejlődése, továbbá különböző artikulációs hibák, beszédprodukciós zavarok valamint beszédészlelési és beszédmegértési nehézségek jellemezhetik az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek beszédét.” (Gósy, 2005)

„Szókészletük beszűkült, ritkán használnak rokon értelmű szavakat közléseikben.

Megfigyelhető viszont az ún. töltelékszavak számának megnövekedettsége, melyek nem hordoznak információt.” (Subosits,1986)

„Szókészletükben a főnevek és az igék a dominánsak, nagymértékben fordulnak elő a konkrétumokat jelölő szavak, a finomabb viszonyfogalmak és az absztrakt jelölésre vonatkozó szavak száma viszont alacsony. Mondataik jobbra tő- vagy egyszerű bővített mondatok, az alárendelt mondatok gyakorlatilag hiányoznak a közléseikből. Beszédük többnyire jelen idejű. Gyakran használnak közléseikben sztereotip kifejezéseket, és szintén gyakoriak a befejezetlen mondatok is. A kijelentő mondatok jelentős túlsúlya jellemző.” (Illyés,1967)

„A hozzájuk intézett kérdéseket nehezebben értik meg, illetve ők maguk is ritkábban és pontatlanul kérdeznek, ami kódolási problémákra utalhat. A párbeszédhez való bekapcsolódásuk időnként konkrét cél nélkül történik. A monologikus kifejezésformák korlátai már erősebben észlelhetők.

Beszédükben kevésbé találhatók összefüggésekre irányuló elemek, mondataik mögül hiányzik az időbeli, oksági vagy hasonló rendező elv. Az összefüggő beszédben sztereotípiák fordulnak elő.” (Gaál, 2000)

5.3. A vizsgált tanulók bemutatása

5.3.1 A tanulók kiválasztása

A tanulók kiválasztása a következő szempontok mentén történt a csoport minél több szempontú homogenitása érdekében:

- Baranya megyében élnek
- Pécssett járnak iskolába
- első és második osztályosok (a közoktatás bevezető szakaszában tanulnak)
- szakértői határozatba foglalt diagnózisuk alapján tanulásban akadályozottak (megfeleltetés: BNO F 70)¹

5.3.2 A tanulók jellemzői

A tanulók szakértői véleményében megállapított diagnózis és a hozzá kapcsolódó jellemzés alapján a következő tanulói csoportok különíthetők el:

¹ A Betegségek Nemzetközi Osztályozása alapján Enyhe mentális retardáció (*A DSM-IV diagnosztikai kritériumai*. 2001. Animula, Budapest)

<i>A szakértői véleményben megállapított jellemző</i>	<i>A kapcsolódó tanulócsoport létszáma, aránya</i>
Az intelligencia szint alapján felső határeset jellegű enyhe fokú értelmi fogyatékoság állapítható meg	15 fő (75 %) esetében
Az intelligencia szint alapján alsó határeset jellegű enyhe fokú értelmi fogyatékoság	3 fő (15 %) esetében
Az intelligencia szint nem mérhető	2 fő (10 %) esetében
Az anamnézisben, a perinatális időszakban organikus sérülés jelei mutatkoztak	12 fő (60%) esetében
Kognitív képességterületre vonatkozó gyengeség állapítható meg	16 fő (80 %) esetében
Beszédállapot területén gyengeség, fejletlenség mutatkozik	17 fő (85 %) esetében
Összefüggő beszédre képes	2 fő (10 %) esetében

1. táblázat: A tanulói adatok összegzése

5.4. Az alkalmazott módszertan

5.4.1. A megfigyelt foglalkozások és az azokat követő interjúk adatai

A vizsgálat tárgyát képező foglalkozások szervezeti kereteit a gyógypedagógiai intézmény órarendjébe illeszkedő 2 db csoportos és 1 db egyéni foglalkozás határozta meg. A foglalkozások témája minden esetben az anyanyelvi fejlesztést célozta. A foglalkozást tartó, illetve az interjúra felkért szakemberek oligofrén-pedagógia szakos gyógypedagógus (2 fő) és logopédus (1 fő) végzettséggel rendelkeztek.

5.4.2 A megfigyelés szempontja

A foglalkozás megfigyelési szempontja és az interjú kérdése azonos volt: milyen speciális módszereket *alkalmaz / tart fontosnak* a pedagógus az anyanyelvi foglalkozásokon annak érdekében, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek értelmi és nyelvi képességeihez a lehető legeredményesebben alkalmazkodjon?

5.5 A módszerek rendszerezése a vizsgálati fókusz szempontjai alapján

A módszerek közül azokat emeltem ki és gyűjtöttem össze, amelyek az anyanyelvi ismeretek elsajátításának elősegítéséhez valamelyik érzékszervi csatornát kapcsolták be,

hívták elő. A kiemelt módszerek közös jellemzői, hogy:

- nem az ismeretek szintjén működnek
- nem a gyakoroltatás eszközt használják
- a megismerés konkrétan érzékelhető útjain, a kognitív sérülést

korrigálva-kompenzálva segítenek

- a tanulók aktuális mentális és nyelvi fejlettségéhez alkalmazkodnak, a gyermekek állapotát, megismerési folyamataik fejlettségét tekintik alapnak.

Bekapcsolt érzékszervi csatornák	Alkalmazott/fontosnak tartott feladattípusok
<i>Vizuális</i>	- szemfixációs gyakorlatok (bal-jobb, föl-le, közel-távol, tábla-könyv) - balról jobbra történő szemmozgás segítése játékallok mozgásának követésével - betűforma felismerése, kiemelése meseképből - betűforma felismerése betűtöredékből
<i>Auditív</i>	- differenciált hangpárok közös kimondása - szétozott szótagok egységben való kimondása - szótag kiegészítése értelmes szóvá - értelmes szavak kiválasztása hallás után, szóhalmazból - hallási differenciálás
<i>Taktilis</i>	- zöngés-zöngétlen hangok differenciálása gégre tett kézfejjel - betűforma kiválasztása becsukott szemmel - szavak határának érzékelése kemény papírra írt szókétyáival
<i>Kinesztetikus</i>	- betűforma felismertetése hátra rajzolással - betűforma végigjárása szőnyegen - hangok hosszúságának kifejezése mozgással (kis ugrás vagy lassú leülés)
<i>Motoros</i>	- fonomimikai jellel segített hangfelismerés - szó hangokra bontása kézjelek segítségével - összeolvasás segítése a kézjelek egymásba ívelésével
<i>Intermodális</i>	- szóolvasás – kézjelek összekapcsolása – szó kimondása párhuzamosan, azonos időben

2. táblázat: A módszerek osztályozása az érzékszervi csatornák bekapcsolása szerint

5.6 Megállapítások:

A következő megállapításokat általánosítás nélkül, kifejezetten a konkrét vizsgálati szegmensben tartom kimondhatónak:

- a tanulásban akadályozott gyermekek értelmi és nyelvi hátrányai nehezítik az anyanyelvi ismeretek elsajátítását az iskoláskor bevezető szakaszában
- a tanítási módszerek kiválasztásában a gyógypedagógusok – alkalmazkodva a célcsoport kognitív funkcióinak jellegzetes vonásaihoz – fontosnak tartják a különböző érzékszervi élményekre épített elsajátítást

- a differenciálás folyamatos a foglalkozások során: az egyéni különbségek kezelése a módszerválasztásban is megmutatkozik
- az összegyűjtött – alkalmazott, illetve a szakemberek részéről fontosnak tartott – módszerek rendszerezése kiindulópontja lehet egy bővebb módszertani tárház létrehozásának
- a vizsgálódás folytatása, bővítése indokolt a minta elemszáma és az elemzési szempontok köre alapján
- módszertani reflexiók fogalmazhatók meg a vizsgálat során szerzett tapasztalatok alapján

5.7 Kitekintés – további módszertani reflexiók

A megfigyelések alapján az anyanyelvi fejlesztés számára további gondolatok fogalmazódtak meg bennem, melyek már túlmutatnak a vizsgálat tárgyán és egyben felvetik a további kutatás igényét. A következő gondolatok az átlagos fejlődésmentű tanulók fejlesztéséhez képest egyértelműen módosított fókuszpontokat képviselnek.

A világból érkező információk torz észlelése és módosult mentális reprezentációk létrehozása meghatározza a képzetek kialakulását és befolyásolja az előhívás minőségét.

A mentális lexikon szűk terjedelme és a logikai-kombinációs gyengeség együttesen korlátozzák a magasabb szintű összefüggések hálózatának kialakulását. Ennek eredményeként a jelentés, a fogalmak értelmezési akadályozottsága leszűkíti a hozzáférhető elemek számát, korlátokat képez a megértés útján. Így a tudat nem mindig képes a beszélő szándékával azonos képzetet, objektumot létrehozni, mely negatívan befolyásolja az interakció, a kommunikáció eredményességét is.

Elvont, magasabb szintű absztrakcióra épülő nyelvi kifejezések használata nem vagy kevésbé hozzáférhető a tanulásban akadályozott gyermekek számára. A világ leképezésének jellege konkrét, szituatív jellegű. Gyakran nem elkülöníthető az ismert és új információ azonosítása. Inkább a sokszor látott-hallott nyelvi elem rögzülésére számíthatunk, a háttértudás kevésbé segít a nyelvi elemek szerveződésében és a megismerésben.

Az alkalmazott nyelvi elemek közül a dolgok megnevezése és a dolgok közti relációk kifejezése dominál. Kevésbé jelennek meg a mentális lexikon aktív elemeként a dolgok körülményeit, kötődését megjelenítő (időt, helyszínt meghatározó) szófajok, melyek a cselekvések konkrét megvalósulásához közvetve kapcsolódnak.

A megfigyelt nyelvi és mentális sajátosságok részletes vizsgálatának segítségével a tanulásban akadályozott gyermekek atipikus megismerő folyamataihoz illeszkedő eszközökhöz, módszerekhez kaphatunk preventív támpontokat.

6. Összegzés

A bemutatott vizsgálat és kitekintés segítségével az olvasáshoz szükséges képességek fejlesztésének néhány lényeges mérőföldkövét láthattuk. A céltudatos fejlesztő út vizsgálata azonban differenciált folytatást kíván: egyrészt az életkor, másrészt a különböző célcsoportok tekintetében. Az inkluzív nevelés-oktatás elterjedésével a fenti igény fokozódik a többségi közoktatás szereplői és a felsőoktatási intézmények pedagógusjelölt hallgatói részéről egyaránt.

Irodalom

(2001): *A DSM-IV diagnosztikai kritériumai*. Animula, Budapest.

Gaál Éva - Hámor Jánosné - dr. Papp Gabriella (2000): *Anyanyelv és irodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Illyés Sándor (1967): *Tanulmányok az értelmi fogyatékosok nevelés- és oktatáslélektanából*. Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.

(2005): *Kerettanterv az Enyhén értelmi fogyatékos tanulók nevelését, oktatását ellátó általános iskolák számára*. Oktatási Minisztérium, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa (1998b) A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1, 17-20.

Subosits István (szerk.) (1986): *Az értelmi fogyatékosok beszéd-rendellenességei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

(2012): *Sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának tantervi irányelvei*. 32/2012. EMMI rendelet, Budapest, 2012.



Sabina Spielrein nyelvészeti munkássága¹

Faluvégi Katalin Nóra

BGF, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar
faluvegi.katalin@kvifk.bgf.hu

1. Bevezetés

Hollós István töredék volta ellenére is figyelmet érdemlő nyelvelméleti munkájában² említi meg Sabina Spielrein nevét (ő az egyetlen, aki a Sabine névváltozatot használja, minden más forrásban Sabina a név alakja, így a jelen írásban is ezt használjuk), és idéz is tőle:

„Alapvető fontosságú lépést tett meg *Die Entstehung der kindlichen Worte Papa und Mama* című művében Sabine Spielrein. Mégsem ismerte föl munkájának heurisztikus értékét, nemhogy továbbfejlesztette volna. Feltételezése szerint a sikertelen szopás következtében keletkezik olyan hang, a MÖ vagy a PÖ, amely ennél fogva az anyától származó táplálék jelentéshordozójává válik. »A MÖ-MÖ hangban adva van a szopás aktusa. A csecsemő látszólagos kielégülésével egy olyan tényező is megjelenik [...], amely bizonyára fölhívta a gyerek figyelmét a vágy és az ellenállás ellentétére. Ebben rejlik az énre-összpontosítás kezdete, szemben valami olyan dologgal, ami később külvilággá válik. A második mozzanat a szopás aktusában áll [...]. A felnőttek most ösztönösen segítségére sietnek a csöppségnek. A saját gyerekkorunk homályos időszakából származó tapasztalatoknak megfelelően (a felnőttek) a tápláló asszonyra vonatkoztatják a MÖ-MÖ hangokat, szeretetteljesen ismételtetik ezeket, s ezzel egyidejűleg az anyamell a vágyott itallal utat talál a szájacskába. Ily módon képződik meg a csecsemő fejecskéjében az az „eszme”, hogy egy látszólagos cselekvéssel, amilyen a MÖ-MÖ hangok kimondása, fel lehet idézni a „tényleges realitást”«. ³

A számunkra fontos elem itt annak a feltárása, hogy az első értelmes hang, a MÖ biológiai eredetű. Spielrein e munkája megteremtette számomra az alapot a bio-lingvisztikus gondolat továbbgondolásához, ahhoz, hogy meg tudjam magyarázni

¹ Jelen írás a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszéke által 2014. május 16-án és 17-én megtartott *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* 2. konferencián az orvos Sabina Spielrein nyelvészeti gondolatairól tartott előadásból született terjedelmesebb dolgozat részlete.

² Hollós István: Felemelkedés az ösztönnyelvtől az emberi beszédhez. Első könyv: A nyelv ösztöntényezője. In: THALASSA 13, (1–2), 77–117. (2002) Gromon András fordítása.

³ „...Nachträglich mußte es das Kind doch bemerkt haben, daß zwischen der »Scheinbefriedigung« [...] und der richtigen Befriedigung beim Saugakte doch ein wesentlicher Unterschied besteht. [...] Hier liegt schon einer der Faktoren, welcher das Kind auf den Gegensatz von Wunsch und Widerstand (Hindernis) aufmerksam machen mußte/hier liegt der Keim für den Beginn der Ich-Zentrierung gegenüber einem Etwas, das später Außenwelt genannt wird. Das zweite Moment liegt im Saugakte selbst. [...] Nun kommen wiederum die Erwachsenen dem jungen Seelchen instinktiv zu Hilfe. Den aus dunklen Zeiten der eigenen Kindheit stammenden Erfahrungen gemäß beziehen sie (die Erwachsenen) die Laute »mö^mö« auf die ernährende Frau, diese Laute werden liebevoll wiederholt, gleichzeitig gelangt dabei die mütterliche Brust mit dem ersehnten Getränk in das ungeduldig suchende kleine Mündchen. Auf diese Art bildet sich im kleinen Köpfchen die »Idee«, daß man durch eine Scheinhandlung, wie wir sie bei den Worten »Pö»pö« und »Mö»mö« haben, die richtige Realität »heraufbeschwören« kann.” Sabina Spielrein: *Die Entstehung der kindlichen Worte Papa und Mama. Einige Betrachtungen über verschiedene Stadien in der Sprachentwicklung*. 358–9. L. 8. lábjegyzet.



további értelmes hangok biológiai keletkezését.” (Hollós 2002: 81–2.)⁴

Már ez a két bekezdés, amelyből az első idézet Sabina Spielreintől, a második pedig Hollós célkitűzésének (ti. „a bio-lingvisztikus gondolat továbbgondolásának”) tömör megfogalmazása, több továbbgondolandó kérdést vet föl. Ezek közül az egyik, témánk szempontjából talán legalapvetőbb: kicsoda Sabina Spielrein?

2. Sabina Spielrein életpályája

Sabina Spielrein az öt idéző Hollóshoz hasonlóan idegtudományokkal foglalkozó orvos, és szemléletmódjának talán legfontosabb tájékozódási pontja a Freud körül kialakuló szellemiség.

Életrajzi adataiból ehelyütt – az olvasót orientálandó és az alább következő gondolatok könnyebb megértését segítő – kiemeljük, hogy Sabina Spielrein 1885-ben született a cári Oroszországban, Rosztovban, tehetős zsidó, igen magasan művelt értelmiségi családba, öt gyermek közül a legidősebbjeként. Édesapja kereskedő, szegény varsói családból származott, ahol azonban a művelődés és a továbbfejlődés kitüntetett szereppel bírt. Sabina édesanyja chászid rabbi felmenőkkel rendelkezik, így a műveltség az ő számára egyszerre volt otthonról hozott kincs és magától értetődő adottság. Az már talán unikum, hogy ő is fogorvosi diplomával rendelkezett, amelyet nőként és zsidóként ráadásul valószínűleg Oroszországban szerzett. Megemlítené a családbéli nyelvi helyzet is: négy nyelvet szisztematikusan váltogatva, napok szerinti beosztásban használt a család: ezek az orosz, a német, a francia és az angol. Eddig konkrét utalást nem találtam ugyan rá, de egyéb körülményekből erősen valószínűsíthető, hogy a jiddis is használatos nyelv volt a Spielrein-családban. Ezek közül a nyelvek közül Sabina életében meghatározó szerepe volt az orosznak, a németnek és a franciának (de mondandónk szempontjából később a jiddis szerepét is tisztázni kell majd). Naplóiiban több utalást tesz arra, hogy a német volt a szívének legkedvesebb nyelv, álmainak, játékainak a nyelve. A francia később, a pszichiáteri munkájában jutott meghatározó szerephez. Sabina Spielrein – sok kor- és honfitársnőjéhez hasonlóan – Zürichben szerzett orvosi diplomát 1911-ben (miután a Burghölzli Klinikán többek között Jung gyógyítja), és ettől kezdve egészen 1923-ig a német nyelvterületen dolgozik pszichiáterként: Berlinben, Bécsben és Svájc több városában (ezek közül szakmai szempontból talán a zürichi és a genfi a legfontosabb). Egy orosz zsidó orvoshoz ment férjhez, két leánygyermekük született (1913-ban és 1926-ban), Irma-Renata, a fiatalabbik, több nyelvészeti megfigyelésének is „adatközlője”. 1924-ben családi okok miatt – tervei szerint ideiglenesen, ám ebből haláláig maradás lesz – visszatért a Szovjetunióba. Amíg a rezsim engedte, folytatta (gyermek)pszichiáteri és ezen túlágazó, pedagógiai tevékenységét, utóbb, a körülmények egyre erősödő ellehetetlenülésével gyermekeket gyógyított. 1942-ben lányaival együtt a Rosztovot megszálló nácik, a város többi zsidó polgárával együtt meggyilkolták.⁵

⁴ Hollósnak erről a munkájáról részletesebben esett szó *Létezik-e pszichoanalitikus (biológiai megközelítésű) nyelvelmélet?* című munkánkban. In: Szöllősy Éva-Prax Levente-Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 2013. 78–89.

⁵ Az adatok forrása Sabine Richebächer német nyelvű biográfiája, amely tudomásunk szerint az eddigi legalaposabb feltárása Spielrein életének és munkásságának, kiemelkedően alapos filológiai apparátussal. (Sabina Richebächer: *Sabina Spielrein. Eine fast grausame Liebe zur Wissenschaft*. Zweite Auflage. Dörlemann Verlag, Zürich, 2005.)

3. Egy fontos nyelvészeti előadás

Ez az ízig-vérig orosz, ám bátran mondhatjuk, a német nyelvben és kultúrában (is) szocializálódott orvosnő a VI. Nemzetközi Pszichoanalitikus Kongresszuson, amelyet 1920. szeptember 8. és 11. között Hágában rendeztek meg, a hangzó nyelv keletkezéséről és fejlődéséről tartott előadást.⁶

A mindössze 28 sorból álló ún. *Autoreferat/Autorreferat* (szerzői beszámoló, mai szóval absztrakt) alapján fenntartás nélkül mondhatjuk, hogy ekkor lényegében már készen állhatott az a gondolatmenet, amely kifejtett formájában 1922-ben a *Die Entstehung der kindlichen Worte Papa und Mama. Einige Betrachtungen über verschiedene Stadien in der Sprachentwicklung* című, Hollós által idézett tanulmányban látott napvilágot.⁷

A továbbiakban – a szükségszerű kitekintésekkel – ezt a munkát vizsgáljuk meg közelebbről.

Sabina Spielrein életműve terjedelmét tekintve nem nagy, ám annál jelentékenyebb, és ezt a megállapítást akkor is megelőlegezhetjük, ha szakmai szempontból eddig nagyjából reflektálatlan maradt. A visszhangtalanság magyarázata jórészt Spielrein karaktere és – ettől nyilván nem elválaszthatóan – sorsának alakulása. Remélhetjük azonban, hogy szakmai felfedezése még eljön, annál is inkább, mert legalább három tudományterület: az orvostudomány, a pszichológia és a nyelvtudomány is meríthet ennek a kivételes tehetségű asszonynak a gondolataiból.

A mennyiségre szűkösebb anyagon belül (körülbelül 50 tudományos közlemény, és tudományos szempontból sem elhanyagolható ún. *Selbstzeugnissék*: naplók és magánlevelezések) látszólag még kisebb helyet foglal el a nyelvészet: ha szigorúan tematikusan csoportosítjuk a műveket, azt mondhatjuk, hogy ez az egy, 1922-es tanulmány tekinthető tisztán nyelvészeti tárgyúnak.⁸

A jelen gondolatmenet gerincének tekintendő *Die Entstehung der kindlichen Worte*

⁶ Dr. Sabina Spielrein (Lausanne), *Zur Frage der Entstehung und Entwicklung der Lautsprache* (A hangzó nyelv keletkezésének és fejlődésének kérdéséhez) In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse* VI. 1920:401. Az előadásnak valószínűsíthetően, mai szóhasználattal ez az absztrakja (Autor(r)eferat műfaji megjelöléssel) maradt csak fenn, ám ez is értékes forrás mondandónkhoz.

⁷ *Die Entstehung der kindlichen Worte Papa und Mama. Einige Betrachtungen über verschiedene Stadien in der Sprachentwicklung. Vortrag, gehalten auf dem VI. Internationalen Psychoanalytischen Kongress im Haag. September 1920.* (A papa és a mama szavak keletkezése a gyermeknyelvben. Elmékedések a nyelvi és a nyelvfejlődés különböző szakaszairól. Lábjegyzetben: Előadás, amely elhangzott a VI. Nemzetközi Pszichoanalitikus Kongresszuson, Hágában, 1920 szeptemberében) In: *Imago VIII*: 345-67. Az értekezés szöveghelyeit ennek a kiadásnak a kikövetkeztethető lapszámozásával idézzük, illetve az idézetekben benne maradtak a szövegváltozat jellegéből adódó írásjelek. Csak a teljesen egyértelmű helyeken korrigáltunk, „A szerző” utalással.

A szövegnek nincs magyar fordítása. A nyelvelméleti töredékben idézett rész a töredék egészét fordító Gromon András fordítása, a jelen tanulmányban idézett helyek a szerző fordításai.

⁸ További két tanulmánya: orvosdoktori diplomamunkája: *Über den psychologischen Inhalt eines Falles von Schizophrenie (Dementia praecox)*. In: *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*, Bd. III, 1/2, Leipzig/Wien 1911, 329–400 és az eddig legnagyobb hatásúnak tartott, már hivatkozott munkája (l. 6. lábjegyzet: *Die Destruktion als Ursache des Werdens*. In: *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*, Bd. IV, 1/2, Leipzig/Wien 1912, 465–503; magyarul: *A pusztítás mint a keletkezés oka*. In: THALASSA 19, (3), 3–51.(2008) Molnár Emese és Malomsoky Ildikó fordítása) is nagy mértékben támaszkodik nyelvi megfigyelésekre, illetve von le annak mibenlétével kapcsolatos következtetéseket.

Papa und Mama problémafelvetésével és szemléletmódjával kapcsolatban már volt róla szó, mennyire modern, egyedi és helytálló felvetéseket tartalmaz. Hogy a rendkívül tömör és tömény gondolatfolyamból lehetőleg egyetlen lényeges szempontot se hagyjunk legalább utalás nélkül, megkíséréljük a tanulmány – egyelőre önkényes – logikai tagolását, oly módon, hogy munkahipotézisként középpontba helyezzük az értekezés leglényegesebbnek látszó gondolatköreit.⁹

A munkahipotézisként javasolt tagolás tehát az alábbi:

1. A nyelvnek mely vetületei léteznek, illetve melyik a tanulmány tárgya;
2. Fonetikai, hangképzéstörténeti megfontolások;
3. A nyelvfejlődés és a nyelvi fejlődés három fázisa: az autisztikus, a mágikus és a szociális fázis.

A tanulmány abszolút újdonsága a 3. pontban megfogalmazott gondolatmenetben bontakozik ki talán a legvilágosabban, ezért itt és most az első két gondolati egység taglalásától eltekintünk.

A most nem közölt első két gondolati egységben is mindvégig megpróbáltuk szem előtt tartani a nyelvi fejlődés és a nyelvfejlődés három fázisának: az autisztikus, a mágikus és a szociális fázisnak a problematikáját. A következő pontban – Spielreint követve – ezt mutatjuk be, konkrétan felvillantva a nyelvi fejlődés és a nyelvfejlődés egyik legszebb és legvalószínűsíthetőbb lélektani magyarázatát.

Ehhez a magyarázathoz elméleti háttérként Freud munkásságának néhány meghatározó gondolata és műve szolgál: mindenek előtt a *Totem és tabu* (*Totem und Tabu*, 1913), valamint a *Túl az örömelven/A halálösztön és az életösztönök* (*Jenseits des Lustprinzips*, 1920).

Spielrein számára a kiindulópontot az alábbi megállapítás adja: „Die Sprache kennt allen bisherigen Theorien nach kein anderes Stadium, außer daß ein der Natur entnommener Laut, wenn auch reflexartig entstanden oder sinnlos wiederholt, sobald er zum Worte wird, mit der Absicht etwas mitzuteilen gebraucht wird.” (i. m.: 353)¹⁰ Ezeket az elméleteket kívánja Spielrein kiegészíteni és új megvilágításba helyezni a pszichológiai előnyben részesítés (psychologische Bevorzugung) elve, Freud idevágó gondolatai és – nem utolsósorban – saját megfigyelései és elméleti tudása összekapcsolásával.

Spielrein a nyelvi fejlődés és a nyelvfejlődés útjának szemléltetésére analógiaként használja Freud elméletét a Lustprinzip vs. Realitätsprinzip (örömelv/ kinkerülősi elv/ kedvtelési princípium vs. valóságelv) énefejlődésbeli szerepéről.¹¹

Ennek az analógiának a nyomon követésével adódik tehát a nyelvi fejlődés és a

⁹ Spielrein maga a jelek szerint nem vitte végig a tanulmány belső tagolását. I. és II. pontot találunk a rendelkezésre álló szövegpéldányban, majd további, tagolásra utaló jeleket nem. Ezt az állítást azonban a szövegpéldány technikai adottságai miatt egyelőre csupán erős feltételezésként fogalmazhatjuk meg. Amint a *Sämtliche Schriften* (Gießen, 2002, Reprint der Sämtlichen Schriften 1987, mit einem Vorwort von Ludger Lükehaus) szöveggözlésével össze tudjuk vetni ezt a változatot, erről is nagyobb biztonsággal nyilatkozhatunk.

¹⁰ „Az eddig ismert elméletek alapján a nyelv életében nem ismerünk más stádiumot, mint azt, hogy egy természetből vett hang(sor)t, amely akár reflex útján is keletkezhetett vagy értelem nélküli ismétléssel is létrejöhett, amint azt a közlés szándékával használjuk, mindjárt szónak tekintünk.”

¹¹ Ezen két princípium énefejlődést és ént meghatározó volta, a princípiumok értelmezése a freudi életmű egyik legkiérleltebb gondolata, szinte végigkíséri Freud munkásságát. Jelen írás logikája követéséhez reményeink szerint elegendő lesz a Spielrein által a saját szövegébe emelt kontextus.

nyelvfejlődés hármasságának logikája: ahogyan az én fejlődésében a Lustprinzip mellett megjelenik, majd egyre jelentősebb szerephez jut a Realitätsprinzip, úgy megy végig a nyelvi fejlődés és a nyelvfejlődés is a három fázison: az autisztikuson, a mágikuson, és jut el a szociális fázishoz. (Spielrein e tétel felállításához bőven idéz a *Totem és tabu. Az animizmus, a mágia és a gondolatok mindenhatósága* című részének 2. fejezetéből. Ennek a gondolatmenetnek a lényege, hogy Freud az animizmus kialakulásának, fejlődésének és formáinak az elemzésekor egyben felvázolja az autisztikus és a mágikus én-, nyelvi és nyelvfejlődési fázisok szellemi háttérét is. Ebben végigkövethető a Lust- és a Realitätsprinzip egymással folytatott küzdelme is.)¹²

A gondolatmenetet a végsőig leegyszerűsítve úgy foglalhatjuk össze, hogy az autisztikus és a mágikus fázisban „... a dolgok képzeiteikkel szemben háttérbe szorulnak. [...] Feltételezik, hogy a képzetek között fennálló viszonylatok a dolgok között is fennállnak.” (Freud i. m. 89): az öröm, a kedvtelés, a vágyak princípiuma a valóságé fölött áll.

A nyelvi fejlődésre és a nyelvfejlődésre adaptálva Spielrein azt állítja, hogy amikor a gyermek első gagyogó hangjait (Laillaute) néhány hetesen létrehozza, valójában nem tesz mást, mint hogy örömrzésének ad kifejezést. Ez az örömrzés olyan alapvető történésekhez kapcsolódik, mint a légzés vagy valamilyen más alapvető izomműködés. (Ezekre a hangadásokra Spielrein Stern művéből hoz példákat.¹³ Az „idézett” gyermekek 7-11 hetes korúak. Ami fontos, és nyilván továbbgondolandó, hogy fonetikai szempontból bonyolult képzésű hangokat is feljegyez Stern [pl. R]. Ez egyelőre ellentmondani látszik Hollósnak.)

A papa és a mama szavakra visszatérve: Spielrein erősen valószínűsíthetőnek tartja, hogy a szopás aktusa során fellépő izomműködések hasonló öröm forrásai a gyermek számára, mint a Stern által feljegyzett kezdetleges izomműködések, így a „gagyogási repertoárnak” hamarosan részévé válik a M(ö) és a P(ö) hang is. (Nem véletlen, hogy magánhangzóelemként Spielrein Ö-t feltételez [„... etwa ein ö...” ’talán egy ö’, i. m.: 355]: a labiális hang magától értetődőbben kapcsolódik a bilabiális képzési helyű mássalhangzókkal, mint a magyartól eltérő nyelvekben többnyire illabiális A[ahogy a legkisebb fiziológiai erő kifejtés elvét szem előtt tartva a magánhangzók közül az A keletkezését tekintik a legkorábbinak.]). Az A később léphet a gyermek által létrehozott hangsorba.

A gagyogás során kifejtett izomműködést kísérő érzés fiziológiai örömrzetet vált ki, ám ezzel párhuzamosan nagy valószínűséggel pszichológiai örömrzés is keletkezik. A kettőnek az egybeesését szépen szimbolizálhatja a M(ö) és a P(ö) hang(sor): a gyermek, amikor kiejti e hangsort, mintegy „újraéli” a szopáskor már megélt jóérzést.

Fontos azonban rámutatni, hogy ebben a szakaszban a gyermeknek még nincsen konkrét kép a fejében sem az anyáról, sem magáról a szopásról: „Wir brauchen uns dabei keine deutlichen Bilder im kindlichen Köpfchen vorzustellen, es muß weder das Bild der Mutter sein, noch der Akt des Saugens, es könnten ganz dunkle Empfindungen von warm,

¹² A mélyebben érdeklődő olvasónak Freud: *Totem és tabu. III. Az animizmus, a mágia és a gondolatok mindenhatósága* 2. fejezetét ajánljuk. Sigmund Freud: *Totem és tabu*. Belső EGÉSZ-ség Könyvkiadó, é. n., 83–90. Dr. Pártos Zoltán fordítása.

¹³ Feltételezhetően Clara és Wilhelm Stern: *Die Kindersprache. Eine Psychologische und Sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig, Verlag von Johann Ambrosius Barth, 1907. művéről van szó.

weidi (weich A szerző) <bei Berührung mit dem mütterlichen Körper), von flüssig, von Sättigung usw. sein.” (i. m.: 356)¹⁴

Ezzel a példával szemlélteti Spielrein a nyelvi fejlődés és a nyelvfejlődés autisztikus fázisát, amelynek legfőbb sajátossága, hogy a gyermeknek nincsen „külső világa” (Außenwelt), a hangsorok „... sind für sich selbst...” ’önmagukért vannak’.

Emlékezzünk rá: a következő fázis a fejlődésben ennek a gondolatmenetnek az alapján a nyelvben is a mágikus fázis. A lényegi előrelépés az autisztikus előzményhez képest itt az, hogy lassan elkezd kialakulni a külső világ, a freudi analógiát felidézve pedig a Lustprinzip mellett megjelenik a Realitätsprinzip.

A mágia mibenlétének Freud nyomán történő bemutatásán keresztül demonstrálja Spielrein azt a stádiumot, amelyben a szó maga a tett, illetve a név maga a személy. Ebbe az egységbe kezd azután lassan „beszüremkedni” a külső világ, az öröm elvével szemben megjelenik a realitás elve. Spielrein tanulmányának ebből a szakaszából idézte Hollós az általunk bevezetésként már citált szövegrészt, amely a nyelvi fejlődés és a nyelvfejlődés mágikus fázisa leírásának is tekinthető.

A fejlődés további menete, a mágikus fázisból a szociálisba való továbblépés már jóval lassabb, sokkal inkább egyénfüggő. (Spielrein saját kislánya nyelvi produktumaiból is számosat említ a tudat kitágulásának a szemléltetésére. Ebben a szakaszban, tekintettel az intellektuális fejlődés előrehaladott voltára, érthetően nem lehet csak a M(ö)-, P(ö) hangsor példájára szorítkozni. Cserébe Spielreintől a nyelvi fejlődésnek és a nyelvfejlődésnek olyan különlegességeit kapjuk, amelyek külön tanulmányt érdemelnek. Ízelítőül itt csak néhány: a mondatfajták differenciálódása, a közlések érzelmi-intellektuális arányának változásai, a kérdésfajták sokszínűbbé válása stb.)

Mindezek a példák annak bizonyítékául szolgálnak, hogy – visszatérve a freudi analógiához – a realitáselv mindinkább az örömelv fölébe kerekedik, a külső világ, annak érzékelése, az onnan érkező ingerekre való reagálás: az énnak a saját magára koncentrálásától a külvilág felé nyitás mind meghatározóbbá válik. Nyelvi szinten ez abban ragadható meg, hogy: „Erst wenn die Realität neben der Phantasie erkannt wird, wenn die Mitmenschen neben der eigenen Person erblickt (erblickt A szerző) werden und die Worte keine erzwingende sondern fakultative Bedeutung erhalten, entsteht das, was wir Erwachsene geläufig unter Sprache verstehen.” (i. m.: 362)¹⁵

¹⁴ „Nem szükséges azonban a gyermek fejecskéjében konkrét képekre gondolnunk, sem az anyáról, sem pedig a szopás aktusáról. Elmosódott érzetekről lehet csupán szó, a melegéről, a puhaságéről (az anyai testtel való érintkezésről megtapasztaltról), a folyékonyságéről, a jóllakottságáról és más ilyenekéről.”

¹⁵ „Csak amikor a fantázia mellett a valóság is megjelenik, csak amikor saját magunkon kívül embertársainkat is megpillantjuk, és a szavak az ösztönös helyett mindinkább fakultatív (véltetően elvont, illetve megállapodás szerinti értendő alatta, A szerző) jelentést kapnak, akkor jön létre az, amit mi felnőttek nyelv alatt értünk.”

**Irodalom**

Faluvégi Katalin Nóra (2013): Faluvégi Katalin Nóra: Létezik-e pszichoanalitikus (biológiai megközelítésű) nyelvelmélet? In: Szöllősy Éva - Prax Levente - Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 2013. 78–89.

Hollós István (2002): Hollós István: Felemelkedés az ösztönnyelvtől az emberi beszédhez. Első könyv: A nyelv ösztöntényezője. *Thalassa*, 13. évfolyam, 1–2. szám, 77–117. Gromon András fordítása.

Sabina Spielrein: Zur Frage der Entstehung und Entwicklung der Lautsprache (A hangzó nyelv keletkezésének és fejlődésének kérdéséhez) In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse VI*. 1920: 401. (A kéziratot használtam.)

Sabina Spielrein: Die Entstehung der kindlichen Worte Papa und Mama. Einige Betrachtungen über verschiedene Stadien in der Sprachentwicklung. Vortrag, gehalten auf dem VI. Internationalen Psychoanalytischen Kongreß im Haag. September 1920. In: *Imago VIII*: 345–67. (A kéziratot használtam.)





Anyanyelvi nevelés és nyelvtörténet

Fancsaly Éva
PTE–BTK
fancsaly.eva@pte.hu

1. Bevezetés

Dolgozatom két részből áll. A dolgozat első részében megvizsgálom az Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit által írt *Magyar nyelv és kommunikáció* c. tankönyvsorozat az 5-8. osztály, illetve a 9-12. osztály számára készült tankönyvét és munkafüzetét. Megnézem, hogy hogyan jelenik meg a nyelvtörténet a fent említett tankönyvekben, összehasonlítom őket és megfogalmazom véleményemet taníthatóságukról.

A dolgozat második felében bemutatom, hogy véleményem szerint hogyan lehetne a nyelvtörténetet a nyelvtan szerves részeként tanítani. Ehhez mindkét tankönyvből a *Hangtan*, *Az írás története* és a *Helyesírásunk* című részt emeltem ki.

Az előadás elhangzása idején még nem lehetett pontosan tudni, hogy a kísérleti tankönyv készítésére kit kérnek fel. Azért választottam a fent megjelölt szerzők tankönyveit, mert ismereteim szerint ezt használják leginkább az általános és középiskolákban egyaránt. Azóta már megjelentek a kísérleti tankönyvek, s kiderült, hogy nem az említett szerzői gárda könyveit fogják használni az iskolákban. A szeptembertől érvényes kísérleti tankönyvek nyelvtörténetet tárgyaló kötetei még nem készültek el – a régebbi tankönyvekben már az általános iskola 5. osztályában is tanultak a diákok nyelvtörténetet, az új NAT szerint azonban csak a 8. osztályban kerül elő először a téma. Dolgozatomban a fentiek miatt csak érintőlegesen foglalkozom az új kísérleti tankönyvekkel, elsősorban a *Hangtan* és *Helyesírás* fejezetekben lévő anyagot tekintetem át abból a szempontból, hogy hogyan jelenhetne ott meg a nyelvtörténet.

2. Az Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit-féle tankönyvsorozat általános vizsgálata

Általánosságban elmondható az Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit *Magyar nyelv és kommunikáció* c. tankönyvsorozat 5-8. osztály tankönyvéről, hogy:

- a gimnáziumi tananyaghoz képest jóval kevesebb ismeretanyag jelenik meg benne
- az ismeretközlő részekhez képest kevés a példa
- nem mentes a tévedésektől
- nem feltétlenül serkent kreativitásra

Ezzel szemben a 9-12. osztály anyaga

- maximalizmusra törekszik
- válogatás nélküli, „ömlesztett tananyag” található benne, esetenként magyarázat nélkül
- nem mentes a tévedésektől
- nem feltétlenül serkenti a diákok kreativitására.

A tévedések, elírások bemutatására egy-két példát szeretnék bemutatni:

Míg a tankönyvben azt olvassuk, hogy „Nyelvünk az uráli nyelvcsalád finnugor ágában az uráli nyelvek csoportjához tartozik” (Antalné 2003:157), addig a hozzá tartozó munkafüzet



által bemutatott ábra (Antalné 2001b:21) alapján az uráli népek lapp, finnugor és szamojéd népekre váltak szét. Ez a felosztás csak itt található a munkafüzetben, a tankönyvben erre semmiféle utalás sincs. Ott a lapp a balti-finn és a finnségiek ágából ágazik le, s a finn áll hozzá a legközelebb (Antalné 2003b: 98). Nem tudni, hogy miért került a munkafüzetbe ez az ábra. Erre sem a tankönyvben, sem a munkafüzetben nem találunk magyarázatot. Pedig nagy szükség lenne rá, mivel az általam ismert szakirodalomban sehol sem található meg ez a nézet (helyette a lappok nyelvcserejével kapcsolatban elég sokat lehet olvasni). Ezenkívül a táblázat által közölt lélekszámok sem mindenütt felelnek meg sem a 2002-es, sem a 2010-es népszámlálási adatoknak, de az 1998-asnak sem: a mordvinok lélekszáma 2002-ben is csak 977 ezer fő volt, a votjákoké pedig kb. 750 ezer fő, a lappok száma pedig inkább 50-80 ezer fő közé tehető.... Ezenkívül a táblázatból lemaradt néhány nép, mint a lívek, izsórok, vótok.

A Nyelvünk rokonítási kísérletei című részben a magyarázatot hiányolom: „Egy nemrég feltárt magyar rovásírásemlék kapcsán ismét szóba került a török-magyar nyelvrokonság gondolata” (Antalné 2003b:103). Azt hiszem, elég merész állítás, hogy a szarvasi tűtartó (valószínűleg erre gondoltak a tankönyv szerzői) magyar rovásírás emlék lenne – bár kétségtelenül van ilyen vélemény, de ez eléggé marginális –, de ha mégis az, akkor nem értem, hogy a török-magyar nyelvrokonság hogy kerül ide. (Vékony Gábor – aki szerint magyar nyelvű lenne az emlék – ebből nem a magyar-török nyelvrokonságra, hanem az avar-magyar azonosságra következtet!)

A tankönyvek között néhol ellentmondást találni „a magyarok ismertek egy sajátos írásformát, a rovásírást, ezt is használták egészen a 17. századig. Több rovásírásos emlékünknél maradt fenn a Székelyföldön.” (Antalné 2001a: 52). „A magyarok egészen a XV. századig használtak egy nem latin betűs írásformát is, a rovásírást.” (Antalné 2003c: 74). – Zavaró egy ilyen elírás, ráadásul még jóval későbbi rovásírásos emlékeket is találtak Székelyföldön. A rovásírással való foglalkozás több figyelmet érdemelne, mert nagyon ellentmondásos vélemények találhatók eredetéről, idejéről, használatáról.

Van, ahol a példa nem illik a magyarázathoz: „A vegyes hangrendű szavak állhatnak bármilyen mély magánhangzók közül, valamint a magas hangok közül a finnugor eredetű szavakban csak az e - é, i - í hangok fordulhatnak elő: leány, béka” (Antalné 2001: 40). (A béka szavunk valószínű, hogy ótörök eredetű, de biztosan nem finnugor. A leány szavunknál meg lehetett volna említeni, hogy elhomályosult összetételről van szó.)

Máshol hiányzik 1-1 példa (az ősmagyar kor elején hiányzó mássalhangzók közül kimaradt a c hang (Antalné 2003b: 115).

Mivel a múlt század húszas éveiben latin betűs, a 30-as években pedig cirill betűs abc-t készítettek az obi-ugor nyelvek leírására, és azóta újság, szépirodalom, iskolaskönyv jelenik meg ezeken a nyelveken, nem indokolható a szerzők következő állítása: „A magyarral szemben az obi-ugor nyelvek nem rendelkeznek írásbeliséggel” (Antalné 2003b: 99).

A munkafüzetben (Antalné 2003b:24) található „*finnugrista nyelvtudósok*” kifejezés tudománytalan, nem való egy tankönyvbe.

Ugyancsak vitatott a szerzők azon állítása, miszerint az ősmagyar korra tehető az „igei személyragok, az igei módjelek, a birtokos személyjelek, a középfoke jele, a tárgyrag, a többi viszonyrag” kialakulása. (Antalné 2003b:104). A tudományos szakirodalom már

a múlt század hatvanas éveitől egyetért azzal, hogy ezek a finnugor alapnyelv korában alakultak ki. A tankönyv szerint „Már /kiemelés tölem/ az ómagyar korban kettévált a tárgyas és az alanyi igeragozás” (Antalné 2003b:117). Ezzel szemben a kutatók e két ragozás elkülönülését a finnugor alapnyelvre teszik – legalábbis a 3. személyben –, s legkésőbb az ősmagyar kor elejére kialakult és különvált nyelvünkben e két igei paradigma. Már a HB-ben teljes paradigmásorát láthatjuk e két igeragozásnak minden módon, időben.

Nem világos számomra az uráli alapnyelvre vonatkozó alábbi megállapítás sem: „Néhány határozórag (-n, -t) is megvolt már e korban. Ezek a ragok feltehetően önálló szavakból jöttek létre” (Antalné 2003b:117). Természetesen nem ezek, hanem testesebb esetragjaink (-ban/-ben, tól/-től ...stb.) jöttek létre önálló ragos névszókából az ősmagyar kor végén, ómagyar kor elején.

A szakmai tévedések mellett mindkét korcsoport tankönyvére jellemző a száraz adatközlés. A középiskolás tankönyv ismeretanyaga az egyetemi oktatás anyagának nagy részét felöleli, de mindenféle magyarázat nélkül zúdítja az ismeretanyagot a diákra. Azt hiszem, hogy a nyelvtörténet ilyenén tanítására inkább elijeszti a diákot s a tanárt a diszciplínától, ahelyett, hogy felkeltené iránta az érdeklődést.

3. Nyelvtörténeti ismeretek beemelése az 5-6.-os tananyagba

Dolgozatom második részében megpróbálom bemutatni az általános iskola 5-6. évfolyam számára készített tankönyv A hangok világa és a Milyen a magyar helyesírás című fejezetei hogyan egészíthetők ki nyelvtörténeti ismeretekkel. A kiegészítésnél röviden kitekintek az új, kísérleti tankönyv azonos fejezeteire is. A táblázatos bemutatást választottam, ahol a táblázat baloldalán szerepel a tankönyvi idézet, mellette azok a példák, kérdések, megjegyzések, melyek adott esetben felhasználhatóak az órán. Terjedelmi korlátok miatt csak kérdéseket teszek fel, a válaszokat általában nem közlöm. Ezekre egyetemi nyelvtörténeti tanulmányaik alapján a tanárok tudhatják a választ.

Természetesen nem gondoltam arra, hogy a felsoroltak mindegyike elő kell, hogy kerüljön az órán, inkább egyfajta lehetőséget kínállok fel. Meggyőződésem, hogy a nyelvtörténetet csak gimnázium negyedik osztályában kell(ene) tanítani külön, addig a leíró nyelvészetbe beágyazva lehetne meg-megemlíteni egy-egy rész tárgyalásakor, mintegy magyarázatként. A szabályostól eltérő változásoknak okai ugyanolyan fontosak, mint maga a jelenség, s ezek a nyelvtörténeti változása során keletkeztek. Véleményem szerint sokkal könnyebben megtanulhatóak nyelvünk jellemző hangtani, morfológiai, mondattani sajátosságai, ha ezeket nem csak felsoroljuk, hanem bemutatjuk kialakulásukat is. Meggyőződésem, hogy ezáltal a nehezen elsajátítható, száraz tananyag is megelevenedik a diákok számára. Ezt próbálom meg az alábbiakban szemléltetni.

Antalné 2001	megjegyzéseim, feladatok, kérdések
„A magyar nyelvben 39 hangot szokás megkülönböztetni” (36)	Hasonlítsd össze az általad tanult nyelvet a magyarral! Mely hangok hiányoznak belőle?
	Próbálj <i>dz</i> -vel kezdődő szavakat mondani! Van-e különbség a <i>vakarózik</i> ~ <i>vakaródzik</i> között? Magyarázat: a <i>dz</i> hangunk eredete.
	Hallottál már külföldit magyarul beszélni? Mely hangokat ejtették furcsán?
	A magyarba bekerülő jövevényszavak néha másképp hangzanak, mint az átvett nyelvben. Mit gondolsz, miért lett a <i>Valentinus</i> a magyarban <i>Bálint</i> ?
„A finnugor eredetű magyar szavak magánhangzóit vizsgálva érdekes szabályszerűséget fedezhetsz fel. A régi, egyszerű szavainkban vagy csupa magas (nyereg), vagy csupa mély (három) magánhangzó van.” (39)	A finnugor eredetű szavaink általában egy szótagúak, de a ragozás, képzés során általában vagy mély vagy magas hangrendűek (<i>májas, szájam, fejem</i>). Ez finnugor kori sajátosság. Az általad ismert nyelvekre mi a jellemző?
„A kétalakú toldalékok (...) illeszkednek a tövégi magánhangzóhoz” (40)	Néhány <i>i</i> -t tartalmazó ősi szavunkban mély magánhangzó jelenik meg a toldalékokban. Tudsz ilyet mondani? <i>Magyarázat: A veláris i kialakulása és eltűnése.</i> Néha kettőséget találunk: <i>írek</i> ~ <i>írok</i> . Mit gondolsz, miért?
„A vegyes hangrendű szavakhoz legtöbbször mély hangrendű toldalék kapcsolódik (<i>leányról</i>) (40)	Szerinted melyik a helyes alak: <i>fotelben</i> ~ <i>fotelban</i> , <i>Ágnesnek</i> ~ <i>Ágnesnak</i> ? <i>Magyarázat: A PU alapnyelv 2. szótagi magánhangzói.</i>
	A <i>sofőr</i> , a <i>nüansz</i> szavaink miért hangzanak idegenül? A szavak hangrendjéből néha következtethetünk arra, hogy nem ősi, finnugor eredetűek.
	A <i>leány</i> , <i>ifjú</i> , <i>ia-fia</i> , <i>némber</i> ... szavunk ősmagyar kori, mégis vegyes hangrendű. Mit gondoltok, miért?

A magyar nyelvben a legtöbb toldaléknak két vagy három alakja van. (40) „A kétalakú toldalékok (...) illeszkednek a tövégi magánhangzóhoz” (40)	Ismersz olyan hosszú ragot, melynek csak egy alakja van? (-kor) <i>Magyarázat: a ragok kialakulása.</i>
	A ragok „korát” megállapíthatjuk abból, hogy hány alakjuk van. A testesebb, egyalakú ragok nem illeszkednek (-kor)
	A <i>könyv</i> és a <i>sör</i> szó ragozása során érdekes különbséget tapasztalhatunk: <i>bőr: bőrök, bőrhöz</i> , de: <i>könyvek, könyvhöz</i> .
(...) a <i>levelekkel</i> szavakban a -vel határozórag <i>v</i> hangja teljesen hasonult az előtte álló mássalhangzóhoz” (43)	Vajon mindig? Mi a helyzet az <i>ezzel ~ evvel</i> alakkal? Sok nyelvjárásban ma is úgy mondják, hogy <i>tehenvel</i> . <i>Magyarázat: a ragok kialakulása.</i>
(...) a <i>szaporodjon, bokrosodjon</i> szavakban (...) A <i>dj</i> hangkapcsolat helyett egy harmadik hangot, hosszú ggy-t ejtünk.” (44)	Mit gondolsz, miért nem tudják a külföldiek jól kiejteni a <i>gyerek</i> szavunk <i>gy-jét</i> ? A <i>gy</i> hangot miért írjuk <i>gy-vel</i> , s miért nem <i>dy-nal</i> ? Milyen összefüggés lehet a <i>vigyorog ~ viczorog</i> , <i>agyar ~ acsarkodik</i> között? <i>Magyarázat: a gy hang eredete.</i>
A kiejtésnek megfelelően és a szóelemek feltüntetését mellőzve írjuk pl. a <i>kesztyű</i> , a <i>lélegzik</i> és a <i>lagzi</i> szavakat” (75)	Az elhomályosult összetételek. Érdekes feladatok ilyeneket keresni (<i>orca, férj, fiú, némbor...</i>) <i>Aszám ~ szájam kettősség magyarázata.</i>
„Általában hosszú az <i>ó, ő, ú, ű</i> a szavak végén” (78)	Figyeld meg, hogy a nyelvünkbe bekerülő jövevényszavak is beilleszkednek ebbe a rendszerbe. Így lesz az <i>auto, toto, lotto, video</i> szavainkból <i>autó, totó, lottó, videó</i> . <i>Magyarázat: a hosszú magánhangzóink eredete.</i> Mi a különbség az <i>áru ~ árú</i> szavak között?
„A <i>víz, út, tűz, híd</i> (...) szavakban általában ugyanúgy változik az <i>i-í, u-ú, ü-ű</i> , mint a <i>kéz</i> szóban az <i>e-é</i> ” (78)	<i>Magyarázat: a tövégi magánhangzók lekopása.</i>
Elválasztáskor nem szabad szétszakítani a kétjegyű <i>dz</i> és a háromjegyű <i>dzs</i> mássalhangzó betűjeit” (78)	Mit gondolsz, miért választják el sokan másként? Szerinted a <i>dzs, dz</i> hangunk ugyanolyan hang, mint az <i>sz, zs</i> ? <i>Eredetük magyarázata.</i>

<i>A tankönyvből hiányzó, de a hangokkal való játék során felhasználható feladatok, kérdések, magyarázatok</i>	A finnugor eredetű szavaink általában egyszótagúak és mássalhangzóra végződnek. Ha magánhangzó végűek, akkor vagy CV típusúak, s a V hosszú, vagy képző rejlik bennük. Válaszd ki az alábbi szavakból, melyek nem lehetnek valószínűleg ősiek: <i>kávét, betű, béka, kő, alma, káposzta</i>.
	A magyar nyelvben sok olyan szó van, melyben magas és mély hangok váltakoznak csak. Mi a különbség az alábbi szópárok tagjai között: <i>az ~ ez, kavár ~ kever, dibben ~ dobban</i>? Tudsz még ilyeneket mondani?
	Sok esetben a magánhangzó megváltoztatásával új szót hozhatunk létre: <i>gyorson ~ gyorsan, vacak ~ vacok, okosok ~ okosak ...</i> Mi a különbség az fenti szópárok között s melyik lehet a régebbi?
	Hasonlítsd össze a magyar nyelvet az általad tanult idegen nyelvvel a szó eleji mássalhangzók szempontjából. A magyar nyelv nem szereti, ha a szó elején több mássalhangzó található. Az általad ismert nyelvre is jellemző ez? Hogyan alakulhatott ki a magyarban az <i>iskola, sógor, asztal, szabad</i> szavunk? Mi történt az átadó nyelv hangjával?
OFI kísérleti tankönyv	
„Kezdetben nem voltak vegyes hangrendű szavak a magyar nyelvben. Vagy minden magánhangzó mély volt a szóban, vagy minden magánhangzó magas. A vegyes hangrendű szavak csak később szaporodtak meg a nyelvünkben (<i>pityang, birka, nyuszi</i>).” (17)	Kezdetben az <i>iskola</i> szó <i>oskolának</i> hangzott. Tudod miért? <i>Kialakulása.</i>
Az illeszkedés törvénye (17)	<i>Nyelvtörténeti magyarázat</i>
„Légy résen! Vannak ugyanis olyan vegyes hangrendű szavak, amelyekhez magas hangrendű toldalék járul, például: <i>sofőrrel, kosztümben</i>.” (18)	A vegyes hangrendűek toldalékolása, a <i>fotel, hotel</i> stb. ragozása: lsd. fenn.

1. táblázat: Lehetséges kiegészítő feladattípusok

4. Befejezés

A fenti példák csak kis szeletét mutatták be mindannak, ami tanítható lenne nyelvtörténetből. Nem tértem itt ki a szavak történetére, ami nagyon érdekessé teheti az órát. A nyelvtörténeti szemléletű tanításnak nem csak a nyelvtanórán, hanem az irodalom, a földrajz, történelem ... stb. órán is meg kellene jelennie. Gondolok itt pl. a helynevekre, földrajzi nevekre, csaták színhelyére (*Boroszló < Wroclav, Velence: Velencén ~ Velencében, Bécs*), az irodalmi művekben megjelenő szavak magyarázatára, vagy az idegen nyelv tanulása során a magyar nyelvvel való összevetésre. Egy állandóan jelen lévő történeti szemlélet, a ragozás során felmerülő „szabálytalanságok” nyelvtörténeti magyarázata során elérhetnénk azt, hogy a nyelvtan tanítása is érdekesebbé válhatna. Nyelvtörténetet csak a 12. osztályban érdemes tanítani, s akkor is inkább az addig előkerült nyelvtörténeti ismeretek összefoglalását. Emellett pedig 12. osztályban szükséges lenne egy *Miért finnugor nyelv a magyar?* c. összefoglalásra, mint ahogy elkerülhetetlen, a rovásírás eredetéről s a ma használatos rovásírás „ösiségéről” is beszélni. Mindehhez jó tankönyvekre és jól képzett tanárookra van szükség, akik tudják s értik a nyelvtörténetet, akik el tudnak igazodni a napjainkban ránk zúduló szenzációéhes hírekben. Sajnos a mostani kísérleti tankönyvben nem látom, hogy mindez megvalósulna.

Irodalom

Antalné Dr. Szabó Ágnes Dr. Raátz Judit (2001a): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv az 5-6. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó

Antalné Dr. Szabó Ágnes – Dr. Raátz Judit (2001b): *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 12. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó

Antalné Dr. Szabó Ágnes Dr. Raátz Judit (2003a): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 7-8. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó

Antalné Dr. Szabó Ágnes – Dr. Raátz Judit (2003b): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11-12. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó

Antalné Dr. Szabó Ágnes – Dr. Raátz Judit (2003c): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9-10. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó

Baloghné Biró Mária, dr. Baranyai Katalin (tananyagfejlesztő) (2014): *Magyar nyelv és kommunikáció. 5. osztály.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest

A jelnyelv szöveggé, illetve beszéddé alakításának legújabb lehetőségei: Kinect, Enable Talk, Leap Motion, PSLT

Földvári István

Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
foldvari2012@gmail.com

1. A probléma jellege

Nagy vonalakban milyen lépésekre van szükség ahhoz, hogy a jelnyelvet szerkeszthető, fordítható, az adott jelnyelvet ismerők és nem ismerők számára értelmezhető szöveggé alakíthassuk?

- A. Egy jelnyelvi rendszer kiválasztása és egy célnyelv kiválasztása.
- B. A jelelés folyamatának háromdimenziós, precíziós érzékelése.
- C. A jelentések felvitele egy szoftver adatbázisába.
- D. Dekódoló algoritmus és az eredmény megjelenítése egy eszköz segítségével.

Jelenleg a négy lépés egyike sem teljesen megoldott, bár a jelnyelv szempontjából a közelmúltig a legreménytelenebb lemaradás a jelelés folyamatának háromdimenziós, precíziós érzékelésével kapcsolatban volt talán tapasztalható. A science fiction filmekben már jó ideje találkozhatunk olyan jelenetekkel, amikor a szereplők saját testüket használva manipulálnak egy virtuális kezelőfelületet, például a *Minority report* (Különvélemény) című filmben és a népszerű „helyszínelős” sorozatokban is hasonló megoldások láthatók.

Úgy tűnik, hogy mára ezt a technikai szintet – amely nélkül elképzelhetetlen lett volna eddig egy kényelmesen használható jelnyelvi tolmácsrendszer felépítése – sikerült az informatikának megugrania.

Természetesen a többi lépésnél is komoly nehézségekbe ütközhetünk. Jól tudjuk például, hogy nem beszélhetünk megközelítőleg 100%-os hatásfokkal működő fordítóprogramokról – bár a Premium 14 szoftver fejlesztői azt állítják, hogy 95%-os pontosságú fordításokat képesek már készíteni hét nagy európai és két ázsiai nyelv szövegei között, és a Prompt Standard 9, a Systran Home 6, a Translate Personal 9 vagy a Babylon 8 szoftverei sem maradnak el tőle sokkal. A napjainkban formálódó MOLTO projektnek az a célja, hogy az Unió mind a 23 nyelvére képes legyen lefordítani a begépett szövegeket. Ma már az interneten is találunk ingyenes, böngésző alapú alkalmazásokat, amelyekkel nyersfordításokat készíthetünk, s ezek megoldásait egyéni képességeinkhez mérten finomíthatjuk tovább. Ebben az irányban most nem gondolkodunk tovább.

Azt is tudjuk, hogy a jelnyelv még Magyarországon sem számít egységes rendszernek, ezért a jelek felvitelét egy adatbázisba rendkívüli módon egyszerűsíteni tudja, ha a fordítás tervezője saját maga is részt vesz a feltöltésben, akár úgy is, hogy konkrét élethelyzeteket előre átgondolva a problémák megoldásához szükséges jeleket biztosan megtanítja a szoftvernek. Ez egyszerűbb folyamat, mint talán első nekifutásra gondolnánk, viszont kétségtávolan hosszadalmas.

Mi most ennek a munkának a nehézségeivel sem szeretnénk foglalkozni. Tekintsük inkább át, hogy hol tart pillanatnyilag a mozdulatok (tehát adott esetben a jelelés) folyamatának háromdimenziós, precíziós érzékelése, hiszen csak ennek tisztázása után

van értelme végiggondolni: milyen lehetőségek nyíltak az utóbbi években a jelnyelvi tolmács-szoftverek előtt, és mekkora a reális esélye annak, hogy ezek alapján könnyen használható változatok fejlesztésébe kezdenek!

2. Az első lépés: interaktív konzolok (Nintendo Wii, PS3, Xbox)

A Nintendo Wii szabadalma 2006. március 10-én került bejegyzésre Japánban. „Eredetileg a *gyorsulásmérő-alapú vezérlő* nevet kapta, s csak később nevezték el Wiimote-nak.” (technet 2010) Sokan ezt tartják a legjobb, konzolokhoz készített interaktív kiegészítőnek. Nem sokkal később a Microsoft és a Sony előállt egy-egy vezeték nélküli mozgásérzékelő rendszerrel, előbbi cég a Natal, míg az utóbbi a Move nevet adta fejlesztésének. A Natalt használta az Xbox rendszere, a PS3 pedig a Move-ot.

Láthatjuk, hogy ezeket az azonos alapötletre épített és természetesen hasonló technikai megoldásokat magukba foglaló innovációkat a játékiparnak köszönhetjük, de az világos talán, hogy ezeknek a rendszereknek a mindennapi életben használható funkciói is kialakíthatók.

„Anton Mikhailov, a Playstation Move egyik vezető fejlesztője újságírói kérdésre elmondta, hogy a szerkezet érzékenysége egy milliméter az X és az Y tengelyeken és megközelítőleg egy centiméter a Z tengelyen, ami valljuk be nagyon nagy eredmény.” (technet 2010) Ezeknek a szerkezeteknek az ára ma nagyjából 40–90 ezer forint között mozog – ám itt ugye még csak egy hardverünk van, amely képes lenne a jelelés érzékelésére (bár nagy hátránya, hogy helyhez kötött), és képes arra, hogy futtasson egy potenciális jelnyelvi tolmács szoftvert.

3. Máris megoldottunk minden kérdést? Az Enable Talk

Három ukrán diák – Anton Sztyepanov, Anton Poszternyikov és Maxim Oszika – egy tipikus garázsprojekt során olyan érzékelőkkel ellátott kesztyűt hozott létre, amely egy alkalmazással összekötve képes a siketek és halláskárosultak kommunikációját a jelnyelvet nem ismerők számára lefordítani. A Sydneyben rendezett 2012-es Microsoft's Imagine Cup-on első díjat nyert Enable Talk egy valós problémára született logikus megoldás. A diákok valahogy így emlékeznek az ötlet születésére: „nemrégiben egy szupermarketben láttuk, hogy a pénztárosnak nehézségeket okozott egy nehezen beszélő embert megérteni, ezért úgy gondoltuk, milyen hasznos lenne egy készülék, amellyel ez a kommunikációs akadály legyőzhető. Meglepődtünk, amikor kiderült, hogy nincs ilyen készülék a piacon. Később, amikor kapcsolatba léptünk iskolánk halláskárosult atlétáival, megerősítést nyert, hogy szükség lenne egy ilyen megoldásra a jobb kommunikáció érdekében.” (hirado 2012)

Mivel a kesztyű a jelelő kezének pozícióját a térben egy rendkívül összetett szerkezet segítségével érzékeli – tizenöt hajlítás- és tapintásérzékelővel, giroszkópokkal, gyorsulásmérőkkel és egy iránytűvel van felszerelve –, egyelőre túl bonyolult és sérülékeny. További probléma bármely hordozható számítástechnikai eszköznél, így az Enable Talknál is az energiaellátás, még pontosabban az azt biztosító akkumulátorok élettartama. Úgy látszik azonban, hogy a lehető legmegfelelőbb megoldást választották a fejlesztők, és az akkumulátorok élettartamát napelemekkel növelik.

Számunkra ennél is fontosabb, hogy az Enable Talk kesztyűje az érzékelt jeleket raktározza, s egy Bluetooth kapcsolaton keresztül az okostelefon-alkalmazással



együttműködve (a Microsoft Speech és Bing API-jait használja) ezeket képes a jelelést nem ismerők számára is érthetővé tenni. Ma már nem létezhet hasonló tolmácsprogram tanuló algoritmus nélkül, ami esetükben azt jelenti, hogy a felhasználók módosíthatják az adatbázisba felvett jeleket, illetve új – akár saját maguk által kitalált – jelekkel is kiegészíthetik a készletet. Végso soron így létrejöhet Wittgenstein privát nyelvének egy érdekes változata, amelyet egyvalaki használ csak – azonban mindannyian érthetjük. Kevésbé elvontan: szinte lényegtelen, hogy melyik jelnyelv lesz az adatbázis alapja a fordításokhoz, hiszen ezt maga a felhasználó a mindennapi használat során folyamatosan módosítja, finomítja majd saját igényei szerint. Az Enable Talk árát a tömeggyártásba kerülés után 20 dollárra teszik a fejlesztők.

4. Mindig lehet egyszerűbben: a Leap Motion 3D mozgásérzékelő

„Ez az eszköz alkalmas arra, hogy az ujjak, illetve teljes kézfej mozdulatait 0,01 mm pontossággal kövesse. Ezzel jelenleg ez a legpontosabb ilyen jellegű eszköz, maga mögé utasítva a Microsoft Kinect rendszerét is. A felhasználási lehetőségek skálája egészen széles, mivel a pontossága révén nem csak számítógépes játékokhoz alkalmas, de remekül megállja a helyét a számítógéppel segített 3D tervezés során is.” (*hobbizona* 2012)

Az Apple fejlesztése a rendszereikhez USB-n keresztül csatlakoztatható 60×60 cm-es virtuális munkaterület (de ebből több is egymásba építhető, így a területet növelni lehet). Itt természetesen megint az érzékelés kérdéséről van szó, a 70 dolláros áron elérhető Leap Motion még igényel egy szoftvert is a fordításhoz, és visszatértünk a kiindulóponthoz, vagyis hogy a helyhez kötöttség miatt kevésbé praktikus a szerkezet. A cupertinói cég mindazonáltal máris létrehozott „egy SDK-t a fejlesztőknek, hogy segítségével tudjanak készíteni Leap kompatibilis alkalmazásokat és egy app platformon keresztül terjeszthessék azokat másoknak.” (*hobbizona* 2012)

5. Jelnyelvet fordító app készül

Talán éppen a Leap Motion ihletésére. Az aberdeeni egyetem és a vele együttműködő Technabling nevű cég fejleszti a Portable Sign Language Translator (PSLT, hordozható jelnyelvi tolmács) elnevezésű programot, melynek működési mechanizmusa a következő: „egy hagyományos kamera rögzíti a kézmozdulatokat; a felvételt a skót tudósok által készített alkalmazás pedig azonnal írott szöveggé alakítja, így a jelnyelven nem kommunikáló ember is azonnal érti a jelelést. A programból most app készül annak érdekében, hogy minél több hordozható eszközön – okostelefon, laptop, tablet – használható legyen. (...) A PSLT állítólag egy éven belül elkészülhet, piacra kerülhet. A koncepció kialakítása siket, hallássérült emberek bevonásával zajlott, és az érintettek jelen lesznek a fejlesztés további szakaszaiban, valamint a tesztelés során is.” (*index* 2012)

6. A karóránkba rejthetik a fordítógépet

A játékvezérlőt, a tévé távirányítóját és a számítógépes egeret is kiválthatja az a szerkezet, amelyet a University of Cambridge, a Newcastle University és a Krétai Egyetem kutatóinak közreműködésével fejlesztettek ki a Microsoftnál. A Digits prototípusa méretei miatt még nem alkalmas a piacra dobásra, de végso formájában majd egy akár séta közben is használható, karóra méretű hardver lesz. Ez a mobilitás a helyhez kötött Kinecthez képest egy újabb fejlődési fázist jelent és óriási lehetőségeket egy



esetleges fordítószoftverhez csatlakoztatva. Természetesen kompatibilis lesz az otthoni számítógépekkel vagy a táblagépekkel. Kamerák és egyéb szenzorok segítségével a kézmozdulatok térbeli pozicionálására éppúgy képes, mint a csukló vagy az ujjak finom mozgásainak lekövetésére. A virtuális teret, melyben a Digits a modellezést végzi, az infravörös tartományban rajzolja fel a kézre, s például az ujjak elmozdulását a rácsháló pontjaihoz viszonyítja. (*origo/techbázis* 2012)

7. Következtetések

Megkönnyíthetik a mindennapi életet, akár a munkaerőpiacra való belépés komolyabb lehetőségeit teremthetik meg a fenti kommunikációs eszközök. Jeleléssel tolmácsolhatunk nagy mennyiségben és gyorsan filmeket, tévéműsorokat; új dimenziókat nyithatunk a titkosításban.

Vannak olyan izgalmas lehetőségek, melyekről itt nem volt időnk szót ejteni, mint például a siketvakoknak készülő mobiltelefon alapú kommunikációs eszköz, a DeafBlind Communicator (DBC) – ez összetettebb probléma, ezért eleve több eszköz, például egy mobiltelefon, egy Braille-olvasó és az ezeket összekötő Bluetooth-kapcsolat összehangolását feltételezi. (*nyest.hu*)

A fejlődés üteme szédületes. Pusztán abban a néhány hétben, amíg az előadás szövegét véglegesítettem, jelent meg egy olyan újabb fejlesztés, a Microsoft Digits eszköze, amely mellett nem lehetett elmenni szó nélkül. Láthatjuk ugyanakkor, hogy nincs még igazi szakirodalom, amely az IT-fejlesztéseket a nyelvészet szemszögéből gondolná végig, ezért vizsgálódásaink során jórészt informatikai témájú cikkekre támaszkodhattunk.

Ami most történik az informatikában a jelnyelvi kommunikáció támasztotta szükségletek felől nézve, az maga az evolúció. Megjelent egy új dolog, a mozgásérzékelés. Amint láthatjuk, egyszerre több irányban indult el az alapötlet fejlesztése, és az egyes megoldások már most versengenek egymással – ám mindegyik *felülírja a jelnyelvi tolmácsszoftverek készítésének eddigi metódusát*, miszerint általában a jelekről készített ábrákat vittek fel az adatbázisokba, ráadásul nem kis munkával. Remélhetőleg mindez a jelnyelvi tolmács-eszközök és -szoftverek gyors elterjedését vonja majd maga után, s nem utolsósorban a felhasználók számára is költséghatékony megoldások megszületését teszi lehetővé.

A megfelelő applikációt használva például egy okostelefon kamerái és szöveg megjelenítő felülete segítségével a siket felhasználó és egy másik, a jelnyelvet nem ismerő kommunikáló fél közötti szinkrontolmácsolás is elképzelhetővé válik. Ezzel új lehetőségek nyílhatnak meg a jelnyelvi kommunikációban érintett egyének és közösségek számára.

És még egy megjegyzés: az összeállítás másik nagy tanulsága (gondoljunk Aberdeen vagy Cambridge példájára), hogy az egyetemek a jelnyelvi tolmács-szoftverekkel kapcsolatban lassan felismerik: az interdiszciplináris gondolkodás jegyében érdemes tájékozódni az IT-fejlesztések világában és így adott esetben még az is előfordulhat, hogy találkoznak az elméletek a piaci igényekkel és a hasznosíthatósággal. Jelenleg erre mintegy 40 millióan várnak.



Irodalom

http://www.hirado.hu/Hirek/2012/07/11/14/Kesztyu_es_egy_alkalmazas_alakitja_a_jelnyelvet_beszedde.aspx

<http://hobbizona.hu/agyas-cuccok/it/leap-motion-3d-mozgaserzekelo>

http://index.hu/tech/2012/03/13/jelnyelven_erto_tolmacsprogram_keszul/

<http://www.nyest.hu/hirek/hordozhato-kommunikacios-eszkoz-siketvakoknak>

<http://www.origo.hu/techbazis/20121009-csuklonkat-figyelne-a-microsoft.html>

<http://m.technet.hu/cikk/390257>

Valamennyi hivatkozás letöltése 2013. július 8-án történt.





Hagyományörzés modern köntösben (Jó gyakorlatok a mirandai nyelvi nevelésben)

Hargitai Evelin Gabriella

ELTE-BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

evelin.hargitai@t-email.hu

1. Bevezető. Hagyományörzés és modernitás a kisebbségi nyelvek oktatásában

Az oktatásnak jelentős szerepe van a nyelvek életében. A kisebbségi közösségek tanulási és anyanyelv-megtartási lehetőségeiben gyakran tükröződnek anyaországuk társadalmi, politikai erőviszonyai és nyelvideológiái (Hornberger 1996: 449, Skutnabb-Kangas 2000: X, Hamers-Blanc 2004: 324-349). Máig gyakori, hogy az állam a hivatalos nyelvétől eltérő kódokat beszélőkkel szemben csak az asszimilációt tartja lehetséges oktatási stratégiának. A kisebb etnolingvisztikai csoportoknak pedig gyakran nincsenek megfelelő anyagi forrásaik, hogy saját oktatási intézményeket vagy programokat hozzanak létre (García et al. 2006: 12). A kisebbségi gyermekek így az iskolában találkoznak először azokkal a tényezőkkel, amelyek veszélyeztetetté tették a nyelvüket (Crystal 2000: 137). Az oktatás, felerősítve a kisebbségi nyelveknek nem kedvező gazdasági és egyéb hatásokat, hozzájárulhat egyes kisebbségi nyelvek eltűnéséhez.

Természetesen az oktatásnak pozitív szerepe is lehet a nyelvmegtartásban. Segíthet megerősíteni a gyermekek nyelvi-kulturális önbizalmát, és fejlesztheti a kisebbségi nyelvi kompetenciákat. „A támogató jogi keretek, legfőképpen pedig a kisebbség nyelvén folyó oktatás alappillére lehet a nyelvmegörzésnek” (Bartha 2003: 62). Az utóbbi évtizedekben egyre több oktatási intézmény vállal szerepet a nyelvi diverzitás megörzésében a két- és többnyelvű programok bevezetésével (vö. Szépe 2001: 23).

Portugáliában az iskola az egy nyelv-egy nemzet-egy identitás képét közvetíti, ignorálva az ország nyelvi diverzitását (Merlan 2009: 402, Mateus 2011). A hétköznapi és a tudományos fórumokon alig esik szó a nyelvi problémákról. Ez nem is meglepő, hiszen az ország az egyik legkevésbé problematikus nemzetállam a kontinensen, határai pedig a legrégebbek Európában. Sokan máig úgy tekintenek rá, mint alkotmányosan és ténylegesen monolingvis államra. A világ nyelvészei is a kevés egynyelvű ország között tartották, vagy akár tartják számon (néhány példa: Kloss 1966: 157, Skutnabb-Kangas 1997: 5, Borbély 2014: 35). A portugál nyelvpolitika a nyelvi diverzitást csak az elit kétnyelvűség kontextusában értelmezi. Az elit kétnyelvűség a bilingvizmus önkéntes tanulással megszerzett formája (Skutnabb-Kangas 1981: 97). Ez a határokon belül a nagy presztízsű világnyelvek elsajátítását, azokon túl pedig a portugál terjesztését jelenti. A népi kétnyelvűséggel pedig, amely jellemzően kisebbségi, kevésbé előnyös szociokulturális helyzetben, kényszer hatására alakul ki, a portugál oktatási rendszer keveset foglalkozik. Különösen kevés vizsgálat készült az iskola nyelvi sokféleségéről, és csak néhány kísérleti program indult a migráns diákok beilleszkedésének segítésére. Az őshonos kisebbségek oktatására pedig egy kivétellel nincs példa.

2. A mirandai nyelvről

A mirandés az egyetlen kisebbségi nyelv, amelyet Portugáliában oktatnak. Ezt az újlatin nyelvet Portugália északkeleti felében, a spanyol határ mentén fekvő *Miranda do Douro*



megyében beszélnek. A közösség a becslések szerint 10-15 ezer tagot számlál, közülük 4-5 ezren beszélhetik a nyelvet (Merlan 2009). A mirandai 60 év feletti lakosság túlnyomó többsége mirandésdomináns. A 41-60 éves korosztály még jól beszéli a nyelvet, de a formális és félformális színtereken a portugál használatára kényszerül. A fiataloknak viszont csupán harmada beszéli első/elsődleges nyelvként (Merlan 2009: 371). A 10-17 éves iskolások mindössze 3%-ának domináns nyelve a mirandés (Merlan 2009: 379).

A mirandés használata egyre inkább visszaszorul, és a szülők jó része nem érzi szükségét, hogy gyermekét ezen a nyelven is szocializálja. A mirandést egyébként 1999 óta ismeri el egy törvény. A csekély és szimbolikus támogatás területi elvű. A dokumentum rögzíti a megyei lakosok jogát a nyelvhasználathoz, nyelvelsajátításhoz és a mirandés iskolai tanulásához („a tanterv gazdagításaként”, 7/99-es törvény, 2-3. cikk; 35/99-es rendelet, 1. cikk).

3. A mirandés szerepe a közoktatásban

3.1. A folklorizáció veszélyei

A mirandést tanuló gyermekek száma az 1986/87-es tanév óta egyre nő (jelenleg évi 450-500 fő), de a nyelv népszerűsége relatív. Az óvodában és az első ciklusban (alsó tagozat) a helyi diákság mintegy 2/3-a beiratkozik a kurzusra (Raposo 2000: 103), de a felsőbb évfolyamokban egyre kevesebben folytatják a nyelvtanulást. Ennek az az oka, hogy az idősebb diákok a magasabb óraterhelés és a közelgő érettségi vizsga miatt a „fontosabb” tantárgyakra összpontosítanak. Vagyis, ahogyan sok kisebbségi nyelv esetében előfordul, a mirandés az iskolában is a praktikus, gazdasági megfontolások miatt szorul vissza. Ez pedig folklorizációhoz (vö. Fishman 1991) vezethet: a mirandés a játék nyelve, szemben a „komoly” feladatokhoz szükséges portugállal.

3.2. A mirandai program erősségei

A mirandai program akár 16 évig (óvodától a közoktatásig) elkíséri a tanulókat. Bár nincs lehetőség mirandés érettségit vagy nyelvvizsgát tenni, a tanulók nem csak magas szintű nyelvtudással, de a mirandés iránti erős elkötelezettséggel is rendelkeznek. Ez a tanórákon kívüli foglalkozásoknak is köszönhető. Az évente megjelenő, *La Gameta* című színvonalas, diákok és írók munkáit egyaránt publikáló iskolai antológia vagy az iskolaújság szerkesztése hosszú távon is hasznosítható ismereteket és készségeket fejleszt ki a diákokban. A kooperáció, a szervezési, szöveg- és képszerkesztési ismeretek mind részei ezeknek a projekteknek. Tehát a diákok valós célokkal dolgoznak, ez pedig erősítheti azt a képet, hogy a mirandésnek haszna van. A mirandai program értéke továbbá, hogy gondosan épít a tantárgyközi kapcsolatokra. Az órákon és iskolaújságban is gyakran helyet kap a régió néprajza, építésze, földrajza, történelme.

A tanórán kívüli nyelvmegtartó tevékenységek közül kiemelkedik még a mirandés diákszínpad. A színjátszásnak nagy szerepe van a kisebbségi nyelvek gyakorlásában, az identitásörzésben (ld. nemzetiségi színházak). Siker, hogy a diákok a próbák alatt mirandaiul beszélnek egymással. Az iskolai ünnepeken, városi rendezvényeken, de akár nemzetközi versenyeken előadott darabok általában szintén hagyományos mirandai népköltészeti művek, modern feldolgozásban. Így a kisebbségi színjátszás a mirandai identitás megújítva megőrzésében is fontos szerepet játszik.

3.3. Hagyományörzés és modernitás a mirandés oktatásában

Az oktatás képe a mirandés szerepéről befolyással van a diákok identitására. A mirandéshez a hagyományos földművelő életmód és a folklór asszociálódik, a terület az 1990-es évekig őrizte kulturális izolációját, archaikusságát. A közösség csak az utóbbi 10-20 évben kezdett új válaszokat adni a modern életmód, kultúra kihívásaira. Az iskolának definiálnia kell saját pozícióját a hagyományörzés és a modernizáció közvetítése terén: el kell döntenie, hogy kulturális érdekességeként vagy élő kommunikációs eszközként tekint a nyelvre, és részt vesz-e annak megújításában. Előbbi esetben fennáll a veszély, hogy a csoport bezáródik a „saját mikrokörnyezete nyelvi gettójába” (Lanstyák 2005: 51). A megújítás jegyében a veszélyeztetett nyelvi közösségek gyakran próbálják meg átvenni a modern kultúra termékeit: nyelvüket közösségi oldalakon jelenítik meg, populáris zenei műfajokban próbálják ki, vagy éppen reklámokban használják. Ezzel a kisebbségek manifesztálják nyelvük vitalitását, a benne rejlő lehetőségeket, és motiválják a fiatalokat a nyelv használatára. Azonban ha elhagyják vagy háttérbe szorítják identitásuk hagyományos elemeit, azzal a kultúra autenticitása is veszélybe kerül (Heller 2006).

Bár Mirandát egyelőre alig érte el a westernizációnak emlegetett jelenségegyüttes, a kultúrában itt is tetten érhetők a modern nyugati világ bizonyos hatásai. Például itt is létrejött már rockegyüttes, indultak már internetes mozgalmak mirandai identitásukra büszke fiatalok körében, de úgy tűnik, az iskola inkább a mirandés hagyományos használati formáira építve próbál aktív kommunikatív kompetenciákat kialakítani. A mirandai oktatásban a hagyományörzés és a modern témákra való reflektálás szerves egységet alkot, a szövegek kiválasztásában fontos szempont az eredetiség. Tehát nem a tananyag, hanem annak feldolgozása lesz „korszerű”. Így a diákok nyelvtanulása szorosan kapcsolódik a közösség természetes nyelvhasználatához. (Gyakorlati példa: a gyermek azt a népdalt tanulja az iskolában, amelyet nagyszülei otthon énekeltek, de a benne vázolt konfliktust a maga szemszögéből vitatja meg tanárával.) Emellett a diákok a műveket gyakran dialogikus formába alakítják, és el is játsszák. Ezzel egyébként a tanulók általános nyelvi kompetenciái is fejlődnek, mert erős metanyelvi tudatosságra, szövegtranszformációs képességekre tesznek szert, és alaposabban megismernek bizonyos stílusregisztereket.

3.4. Információs és kommunikációs technológiák az oktatásban

A mirandai nyelvű internet ritkán szólítja meg az ifjúságot (a blogok főként a nyelvapolók kis közösségének szólnak), és a nyelvtanulást sem segítik honlapok vagy programok. Néhány elszórt kezdeményezés a kivétel. Például Emílio Martins a videomegosztó-csatornáján *Mirandés for kids* címmel tart játékos nyelvórát, parodizálva a hagyományos oktatás mozzanatait. Ezen kívül az online szótárak és fordítóprogram, a felnőtteknek készült nyelvvoktatóanyagok és a *Byki* szókincstanító szoftver használható fel az oktatásban – bár úgy tűnik, a tanárok ezekkel a lehetőségekkel nem élnek.

Moura és Alves sürgeti, hogy az információs és kommunikációs technológiák minél előbb kerüljenek be a mirandai oktatásba, hiszen ezek a gyermekek hétköznapi életében is részt vesznek (2005). Szerintük az IKT-k alkalmazása segítené a diákok önálló tanulását és kreativitását. Ők a *Hot Potatoes* csomagot ajánlják, amely öt alkalmazást fog össze. Ezekkel az alkalmazásokkal különféle típusú feladatokat lehet készíteni: mondatkiegészítő, feleletválasztó, összekötős gyakorlatokat, keresztrejtvényt, stb. Ezek kapcsolódhatnak egy szöveghez, de gyakoroltathatnak nyelvtani jelenségeket is. (Természetesen, bár elismerem

a program hasznosságát, kétségesnek tartom, hogy valóban nevezhetjük-e interaktívna, ha a tanár papír helyett képernyőre írja fel a nyelvtant vagy szókincset rövid mondatokban gyakoroltató feladatokat.) A program előnye, hogy otthonról, online is elérhető, és a diák a saját ritmusában tud vele haladni, vagy éppen tanulóközösséget alkothat társaival, de kérdéses, hogy alkalmas-e a hosszú távú motivációra. Hozzá kell tenni, hogy már ennek a szoftvernek az adaptálása is fontos lépés volna, és igen nagy kár, hogy Moura és Alves cikke visszhang nélkül maradt. Mégis: ideális esetben aktívabb, kreatívabb nyelvhasználatra kellene ösztönözni a tanulókat. Mivel a mirandai beszélőközösségben sok informatikus és kreatív „írástudó” van, a csoport jó eséllyel létrehozhatna egy fiatalokat is érdeklő közösségi oldalt. A tematika kidolgozása megfontoltságot igényelne, de sok nemzetközi tapasztalat áll rendelkezésre. A sikeres projektekről írt beszámolóiban gyakran felmerül, hogy a feladatok része a korpusztervezés is, azaz az internetes stílusréteg nemzetközi szavait (a szakterminusoktól a „netnyelv” jellegzetes szóalkotásaiig) adaptálni kell/ lehet az adott kisebbségi nyelvre. A mirandaiak a hasonló a munkákba akár a diákokat is bevonhatnák. Valószínűnek tartom, hogy az erős mirandai identitással rendelkező fiatalok át is vennének néhány elemet.

Ezen kívül egy olyan interaktív játék létrehozása is hasznos volna, amely nem direkt módon gyakoroltatná a nyelvet, hanem a gyermekek valamely más, őket kíváncsivá tevő feladat megoldása közben használnák a mirandést. Ilyen program például a *Galingua*, amely ügyességi platformjátékokhoz hasonlít, és a galego nyelv tanítására jött létre. A fiktív történet főhősei galego nevű, nyelvű figurák. 2009 óta szorgalmazom ennek vagy egy hasonló modellnek az átvételét azzal érvelve, hogy a diákok hosszú távon inkább egy olyan szoftverrel foglalkoznának, amely nem közvetlenül csak a nyelvről szól; azaz, olyan oktatószoftverre is szükség van, amely nem a nyelvet tanítja, hanem az adott nyelven kínál tanulnivalót. Természetesen ehhez anyagi és technikai eszközök, szakemberek szükségesek.

3.5. A képregény

A tankönyvek hiányát egy népszerű műfaj, a képregény enyhíti a mirandés oktatásában. Az Asterix-től a nemzeti eposzig és egy helytörténeti könyvig számos képregény jelent már meg mirandaiul, és ezek láthatóan növelik a nyelv népszerűségét (a használatát nem szükségképpen). Az oktatásban kedvelt műfaj, de Mirandában még módszerként is alkalmazzák, hogy a diákok az antológiába is rajzolnak-írnak képregényt, illetve sok szöveget alakítanak át ebbe a formába. Ennek előnye, hogy kreatív szövegalkotásra ösztönöz, tudatosítja a narratív és dialogikus szövegek jellemzőit, és segítségével a grammatikai gyakorlás a mondatnál nagyobb egységben, kontextushoz kötve történik (Gomes 2010). Emellett a képek érdekesek, motiválóak a diákok számára. A jövőben még a humor lehetőségeit is érdemes volna kihasználni a feladatok tervezésénél.

4. Összegzés

A mirandai programok a személyes kapcsolatokra épülnek, ami előny és hátrány is egyben. A helybeliek személyesen ismerik az oktatókat. A tanárok írói munkásságuk, kutatásaik és nyelvhasználatuk által köztisztületben álló személyek lettek, akik a gyermekeket is motiválni tudják a tanulásra, és nevelői szerepük is fontos. A programok kedvezőbb körülmények között (nagyobb óraszám, taneszközök) sikeresek lehetnének,

és modellértékűvé válhatnak. Néhány mirandai értelmiségi megkísérelt már részt venni nemzetközi projekteken, de ezek nem bizonyultak tartósak. Az állam és a hatóságok pedig nem nyújtanak erkölcsi, szakmai és anyagi támogatást a programhoz, ezért a nyelvi tervezés feladatai teljes mértékben a helyi aktivistákra hárulnak. A személyesség, az egyénekre korlátozódó innovációk miatt pedig a program jó elemei elszigeteltek maradnak. Ezért is fontos, hogy ez az Európában alig ismert nyelv több figyelmet kapjon, oktatásának jó gyakorlatai átlépjék a közösség határait.

Irodalom

- Bartha, Csilla (2003): A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor, Orsolya and Szarka, László szerk. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 56-75.
- Borbély, Anna (2014): *Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. L'Harmattan, Budapest.
- Crystal, David (2000): *Language death*. Cambridge University Press.
- Fishman, Joshua A. (1991): *Reversing language shift. Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters, Clevedon.
- García, Ofelia et al. (2006): Weaving spaces and (de)constructing ways for multilingual schools: The actual and the imagined. In: García, Ofelia et al. (szerk.) *Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization*. Multilingual Matters, Clevedon-Buffalo-Toronto, 3-50.
- Gomes, Joana Isabel Querido Rodrigues Santos (2010): *As potencialidades pedagógicas da banda desenhada nas aulas de Português Língua não Materna*. Dissertação de Mestrado, Porto.
- Hamers, Josiane F. – Blanc, Michel H. A. (2004): *Bilingualism and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Heller, Monica (2006): *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. Continuum, London.
- Hornberger, Nancy H. (1996): Language and education. In: McKay, Sandra Lee – Hornberger, Nancy H. (szerk.) *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press, 449-473.
- Kloss, Heinz (1966a) Types of multilingual communities: a discussion of ten variables. *Sociological Inquiry*. 36(2), 7-17.
- Lanstyák, István (2005): A kétnyelvű oktatás veszélyei Szlovákiában. In: Ring, Éva (szerk.) *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösségek életében*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest, 43-73.
- Mateus, Maria Helena Mira (2011): Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.



- Merlan, Aurélia (2009): *El mirandés: situación sociolingüística de una lengua minoritaria en la zona fronteriza portugués-española*. Academia Llingua Asturiana, Oviedo.
- Moura, Adelina – Alves, António Bárbolo (2005): *Exercícios interactivos para aprendizagem das línguas: aplicação ao mirandês*. Kézirat.
- Raposo, Domingos (2000): Ansino de l mirandés. In: Meirinhos, José Francisco (szerk.) *Estudos mirandeses: balanço e orientações. Homenagem a António Maria Mourinho*. Granito, Porto, 99-107.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1996): Educational language choice – multilingual reductionism? In: Hellinger, Marlis – Ammon, Ulrich (szerk.) *Contrastive sociolinguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, 175-204.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Szépe, György (2001): *Nyelvpolitika: Múlt és jövő*. Iskolakultúra-könyvek 7, Pécs.





A nyelvi alapú diszkrimináció az iskolában, avagy István nem-e magyart tanít?

Jánk István

Nyelv és Tudomány online folyóirat
jankisti08@gmail.com

1. Bevezetés

Ma a legtöbb magyar oktatási intézmény, az anyanyelvi nevelés és oktatás az anyanyelvváltozatok és az identitás összefüggéseire kevésbé fektet hangsúlyt, mint ahogy az szükséges lenne. Az iskolák többségében a nyelvtanítás a központi, standard nyelvváltozat elsajátítására irányul, ezzel a nem standard változatok háttérbe szorítását, rosszabb esetben teljes elutasítását célozza, vagyis nem a hozzáadó, hanem a felcserélő szemléletet támogatja. Habár ez a szemlélet elsősorban a magyar nyelv és irodalom órák keretein belül realizálódik, mégis – bár gyakran csak implicit módon – az egyéb tanórákat, és az iskolai élet más aspektusait is érinti.

Dolgozatomban azt fogom bemutatni, hogy miért jelenthet komoly problémát a nyelvi alapon történő diszkrimináció, ami az iskolákban legerőteljesebben a magyartanárok közvetítésével valósul meg (elősegítve ezzel a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését), ugyanis már csak a tananyag bizonyos témaköreinek pusztán léte implicálja ezt a jelenséget. Annak kérdését igyekszem körbejárni, hogyan lehet az, hogy „a nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája az emberek nyelvhasználata alapján történő diszkrimináció” (Milroy 1998 – idézi Sándor 2001a), és miként segíti ezt elő az iskola (azon belül a tanárok tevékenysége); illetve a nyelvi alapú diszkrimináció lehetséges okait veszem számba.

2. A nyelvi alapon történő diszkrimináció

Az oktatás és nevelés folyamatában nagyon sok, gyakran implicit módon jelenlévő, nem tudatos hatás működik a gyerekek között fennálló különbségek kezelésével kapcsolatban. Azok a pedagógiai eljárások, amelyek nem vesznek tudomást ezen differenciákról, a gyerekek közötti különbségek fokozódásával járnak. Ugyanígy a diákok közötti diszkrepanciák növekedését eredményezheti minden olyan tanári tevékenység is, amely határozottan megkülönbözteti az egyes gyerekek által elfogadott és képviselt kultúrák elemeit (Nahalka 2003b). Például a pedagógus nyelvváltozata, az általa használt kifejezések, nyelvi formák hátrányos helyzetbe hozhatják azokat a tanulókat, akik más nyelvi környezetből származnak.

„Szerte a világban aggasztóan könnyen találhatunk bizonyítékot a rasszizmus, a szexizmus és más »izmusok« elterjedésére – vagyis a fajon, etnikumon, koron, nemén, szexuális preferencián alapuló előítéletekre” – írja Smith és Mackie (2004: 259). Ugyan a szerzőpáros nem említi a nyelven, nyelvhasználaton alapuló előítéleteket, de kétségtelen, hogy a „más izmusok” körébe a Tove Skutnabb-Kangas által alkotott terminus, a lingvicizmus, azaz a nyelvi alapon meghatározott emberek, embercsoportok közötti hátrányos vagy előnyös diszkrimináció is beletartozik (vö. Kontra 2005).

A nyelvi alapú diszkrimináció számtalan közegben és helyzetben előfordulhat (állásinterjú, fórumok stb.), melyek közül az egyik legjelentősebb az iskola. Itt a



lingvicizmus központi szereplője a pedagógus, aki sokszor nem is sejti, hogy nyelvi alapon diszkriminál (vö. Szabó 2012). Ez nem véletlen, hiszen számtalan tényező játszik szerepet magában a nyelvi diszkriminációban, illetve annak a tanár által történő alkalmazásában. A következőkben ezek közül a leglényegesebbekről lesz szó.

2.1. A nyelvhelyesség (félre)értelmezése

A jelenlegi magyar nyelvművelésben a nyelvhelyesség terminus azon a felfogáson alapul, mely szerint a nyelvben, illetve a nyelv különféle változataiban léteznek olyan nyelvi formák, amelyek eredendően – a használat kontextusától függetlenül – jobbak/helyesebbek vagy rosszabbak/helytelenebbek más nyelvi formáknál. Nyilvánvaló, hogy a nyelvi formákat nem lehet minősíteni a kontextus figyelembevétele nélkül, hiszen egyazon nyelvi elem hasznossága, helyessége különböző kontextusokban, beszédhelyzetekben eltérő lehet. Ez az eltérés abból fakad, hogy a nyelvnek több funkciója van, és a különféle helyzetekben különféle funkciók kerülnek előtérbe; vagyis egy nyelvi forma legfeljebb nem igazán célravezető lehet az adott beszédhelyzetben, de semmiképp sem eredendően jobb, helyesebb egy másiknál (Nádasdy 2010).

A probléma a pedagógiai kommunikáció során akkor kezdődik, amikor az iskolában a preskriptív szemlélet érvényesül, tehát az egyes tanárok, tanítók meg kívánják szabni a gyerekeknek, hogy miként használják a nyelvet. Ennek egyik leggyakoribb és legkézenfekvőbb módja egyes – általuk – helytelennek vélt nyelvi formák nyelvhelyességi hibaként való feltüntetése, és folyamatos (gyakran mániákus) javítása. Ez a fajta tevékenység nyelvészeti és pedagógiai szempontból egyaránt kifogásolható.

Ha nyelvészetileg nézzük, akkor a hiba ott keresendő, hogy a nyelvész feladata leírni a nyelvet, nem pedig előírni az embereknek, hogy hogyan kell beszélniük. A pedagógus jelen esetben, ha nem is nyelvész, de implicit módon nyelvészeti kérdésben foglal állást, és a preskriptív szemléletet követi. A pedagógusszerepek egyike szerint a pedagógus mint nevelési-oktatási szakember a társadalomtól felhatalmazást kap arra, hogy a diákokkal nevelési viszonyba lépjen, fejlessze személyiségüket. Az csak a kisebbik gond, hogy a pedagógus a preskriptív hozzáállásával egy nyelvészetileg megalapozott és különösen fontos tételt hagy figyelmen kívül. A fő probléma, hogy a pedagógiai szerep egyik leglényegesebb feladata, a tanulók személyiségének fejlesztése nem teljesül, ugyanis a stigmatizáció óhatatlanul is az otthonról hozott anyanyelv-változat leértékeléséhez, valamint a már említett nyelvi bizonytalansághoz vezethet, ami a tanuló személyiségére kedvezőtlenül hat (Sándor 2001a).

2.2. A nyelvi ideológiák

A nyelvhelyességgel nagymértékben összefügg a nyelvi ideológiák legtöbbször, ugyanis az előzőekben ismertetett nyelvművelői felfogásnak az alátámasztására remekül felhasználhatóak. A nyelvi ideológiák szorosan beágyazódnak az egyes közösségek kultúrájába és erőteljesen befolyásolják a nyelvről való gondolkodást, a spontán beszédtevékenységet, a nyelvtanulást és még számos nyelvi viselkedésformát. Kiküszöbölni őket éppen ezért lehetetlen, kritizálásuk is mindig csak egy másik ideológia szemszögéből történhet. Mivel az eddigi kutatások közel száz különböző nyelvi ideológiát tártak fel, ezért ezek közül csupán egyet (a nyelvi alapú diszkrimináció szempontjából legjelentősebbet) emelek ki.

Magyarországon a nyelvi ideológiák közül – a standard nyelvváltozat központi szerepének köszönhetően – az egyik legmeghatározóbb a nyelvi standardizmus, „az a meggyőződés, hogy a standard nyelvváltozat eredendően értékesebb, magasabb rendű, fejlettebb, jobb, sőt szebb a többinél” (Lanstyák 2011: 56).

A fenti fogalomból és központi szerepéből adódóan a standard nyelvváltozat nagyon jól alkalmazható eszköz arra, hogy a társadalmi rétegzettséget, egyenlőtlenségeket életben tartsa, átörökítse. Ebben nem kis szerep jut az előzőekben már emlegetett nyelvművelésnek, mely révén a hatalmon lévő elit egy olyan mesterséges szelekciós eszköz birtokába jut, aminek segítségével elkerülhető a versengés más csoportokkal (Kontra 2001). A mindenkori hatalom dönti el, hogy melyik legyen az a nyelvváltozat, amelyet az oktatásban használnak, és értelemszerűen ez a saját nyelvváltozatuk lesz. Azonban ezt a változatot alapnyelvként csak az elithez tartozó gyerekeknek van módjuk elsajátítani, ezáltal az iskolában használt nyelvváltozat újszerű lesz minden, nem a társadalmi elit csoportjába tartozó gyerekeknek. Így nemcsak a tananyagot, hanem a tananyag nyelvét is kénytelenek megtanulni. Ez pedagógiai szempontból különösen hátrányos számukra, mivel egyfelől több energiát kell mozgósítaniuk ugyanarra a feladatra, másfelől az otthoni és iskolai nyelvváltozat különbségei mindaddig csak rejtetten vannak jelen, amíg valamilyen nyelvi ideológiához köthető ráébresztés nyomán a tanuló fel nem fedezi, hogy az ő beszédében van valami „helytelen”. Viszont a nyelvváltozatok valódi összevetése még ekkor sem következik be, hiszen a tanárok és tanítók többsége csak néhány nyelvi formát javít, azt is többnyire indoklás és magyarázat nélkül. Ez a helyzet pedig a nyelvi bizonytalanság kialakulásának forrása, amely a későbbiekben hiperkorrekcióhoz vezet. Emiatt pedig az illető újabb fejmosásban részesül, ezáltal tovább erősödik benne a nyelvi bizonytalanság érzése (vö. Sándor 2001b).

Mindez a konstruktivista pedagógia azon alaptézisével állítható párhuzamba, hogy az iskolában elsajátított tudományos tudás (formális) gyakran konfliktusba kerül a diák mindennapi tapasztalataival, családi szocializációja által elsajátított tudással (nem formális), ugyanis e kettő szerkezetében eltér egymástól. Ennek a folyamatos konfliktuslehetőségnek az iskola mint a kulturális ismeretátadás és -átörökítés intézménye tudatában van, ám a konfliktus megjelenítésére és feloldására nem biztosít megfelelő keretet. Ha az ilyen kognitív konfliktusok feloldatlanul maradnak, tévképzetek forrásaivá válnak, ezáltal iskolai kudarcokhoz, az optimális teljesítmény elérésének akadályozásához vagy csökkenéséhez vezetnek (Csapó 1992; Szabó 2012: 61–68).

2.3. Társadalmi beidegződés

A nyelvi alapú diszkrimináció szempontjából az európai társadalmak majdnem mindegyike olyan, mint a magyar: a társadalmi elit nyelvhasználatának szabályai a standard nyelvváltozat szabályai, és ezek elsajátítását, használatát várják el minden állampolgártól. Természetesen ez nem törvényszerű, például a héber, izlandi és arab nyelvben a preskriptív nyelvészek által helyesnek vélt nyelvi formák nem esnek egybe a társadalmi elit nyelvi formáival. Ha azonban a preskriptív helyesség követi a társadalmi elit nyelvhasználatát, akkor hivatalosan is legitimálja a társadalmi előítéleteket, és a legtöbb európai társadalomhoz hasonlóan a magyarban is, ez a helyzet (Kontra 2005).

Mindez reciprok, egymásra kölcsönösen kiható viszonyban áll az oktatás egyes, szociológiai megközelítésű funkcióival, úgymint a kultúra vagy a társadalmi struktúra

újratermelésére, vagy megváltoztatására szolgáló funkcióival, ami annak köszönhető, hogy az oktatásnak olyan belső működése alakul ki, amely megfelel az adott társadalom struktúrájának, kultúrájának és működése feltételeinek. Ám az oktatás is kihat a társadalomra, elég csak arra gondolni, hogy az említett struktúrák újratermelésében, megváltoztatásában milyen kardinális szerep jut az iskolának.

Az iskola a kultúra újratermelését szolgáló funkciója biztosítja az újabb generációk számára a társadalom által megtermelt normák, értékek, és a kultúra elsajátítását (összefoglalva: a társadalmi tudás) megszerzését. Ugyanakkor a multikulturális társadalmakban, ahol a különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók, vallások, valamint életformák élnek egymás mellett, illetve keverednek, a kultúra átadásának és a kultúra újratermelésének funkciója új kihívásokat jelent az iskola számára (Nahalka 2003). A modern pedagógiának nem a tanulók családi, nemzetiségi, etnikai identitásának kulturális kötődéseivel szemben kell ellátnia ezt a funkcióját, hanem éppen ezekre alapozva, azokat felhasználva, a kultúrák egymásra hatását figyelembe véve.

2.4. Tanárképzés és az annak nyomán kialakuló tanári tevékenység

Az okok felsorolásánál nem szabad megfeledkeznünk magáról a tanárképzésről sem, hiszen a tanulók tanulmányi eredményességére családi háttérük után a pedagógusok munkája hat a legfőképpen. Ezt több tényező együttesen, egymással kölcsönhatásba lépve alakítja, így a pedagógusok személyisége mellett igen meghatározó például, hogy milyen képzésben vettek részt (Kárpáti 2008). A tanárképző intézmények magyar szakán mind a mai napig megtalálható a nyelvművelés, ami gyakran mint teljes kurzus, sok esetben pedig mint újra és újra előkerülő tananyag rész van jelen. Ez még önmagában nem feltétlenül jelenti, hogy a nyelvművelés tanítása a preskriptív nyelvészeti szemlélettel párosul, hiszen éppen az ellenkező, deskriptív oldalt is támogathatja, amennyiben rávilágít a nyelvművelés hibáira, káros hatásaira. A gond az, hogy Magyarországon nagyon sok egyetemi tanszéken nem ez a helyzet. Ez komoly különbséget jelent más országok, nemzetek egyetemeihez (pl. angolszász) viszonyítva, ahol az említett tanszékek leíró, nem pedig előíró nyelvészetet tanítanak hallgatóiknak.

A sikeres kompetencia alapú oktatás-nevelés legfőbb kritériuma a kompetencia alapú tanárképzés hatékony működése, melynek elsődleges feltételei közé tartozik a kilenc elsajátítandó tanári kompetencia kidolgozása, illetve azok összehangolása a szaktárgyi, a pedagógiai-pszichológiai és a módszertani tartalmakkal, valamint a gyakorlati képzéssel. A Felsőoktatási törvény értelmében a pedagógusképző intézményeknek alapvető feladata annak pontos megfogalmazása, hogy milyen szakmai kompetenciákat kell elsajátítaniuk a tanárjelölteknek. Ezt az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. IV. 3. OM-rendelet 4. számú melléklete tartalmazza, ám a melléklet nem határozza meg a kilenc kompetencia tartalmát. Mindezek következtében a felsőoktatási intézmény fogja tartalommal megtölteni a különböző elsajátítandó tanári kompetenciákat, és ez a magyartanárok esetében – mivel a szaktárgyi ismereteknek összhangban kell állniuk a pedagógiai-pszichológiai tartalmakkal – jelentős mértékben függ a szaktárgyi képzést folytató tanszék beállítottságától.

3. Összegzés

Abban az esetben, ha a standard nyelvváltozatot a diák saját, identitását kifejező nyelvváltozatának rovására tanítják, szubsztraktív, azaz felcserélő módon valósul meg az oktatás és nevelés. Ennek ellentettje, amikor a standard nyelvváltozatot az anyanyelvváltozatot kiegészítve, azaz additív, kontrasztív módon tanítják. Míg az előbbi a nyelvi bizonytalanság fokozódásával jár együtt, valamint alaptalanul, tudománytalan tévképzetek által megbélyegez és diszkriminál, addig az utóbbi nemcsak a nyelvi bizonytalanságot, hanem a nyelvi alapon történő diszkriminációt is fokozatosan csökkenti.

Tévedés ne essék. A nyelvi alapon történő diszkriminációt – a nyelvről való gondolkodás sajátosságai miatt – aligha lehet teljes egészében felszámolni. Azonban mérsékelni, csökkenteni igenis lehet és egyértelműen kell is. Ennek pedagógiai feltétele a felcserélő és előíró helyett a hozzáadó, kontrasztív elvet követő szemlélet alkalmazása, először is a tanárképzésben, hogy az ilyen szemléletű képzésből kikerülő pedagógusok révén a későbbiekben az iskolai oktatás és nevelés meghatározójává váljon. Mindehhez elengedhetetlen a szociolingvisztika és a pedagógia összehangolása, a kutatások, kutatási eredmények kölcsönös megismerése, minek nyomán hatékonyabbá válhat a nyelvi ismeretterjesztés és tanácsadás; illetve a különböző nyelvhasználati segédeszközök alkalmazása, elősegítve ezzel a nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyájának ledöntését.

Irodalom

Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal, Budapest, 193-216.

Kontra Miklós (2001): A nyelv mint a diszkrimináció eszköze. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF, Szeged, 153–216.

Kontra Miklós (2005): Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni?

http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm (letöltve: 2014. augusztus 22.)

Lanstyák István 2011: A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvi_ideol_alt_kerd.pdf (letöltve: 2014. július 28)

Mackie, Diane M. és Smith, Eliot R. (2004): *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest.

Nádasdy Ádám 2010: Búcsú a nyelvhelyességtől. http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking (letöltve: 2014. május 6.)

Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 38–56.

Sándor Klára (2001a): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. <http://web.unideb.hu/~tkis/bastya.htm> (letöltve: 2014. augusztus 30.)



Sándor Klára (2001b): Nyelvművelés és ideológia. In: Uő. (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF, Szeged. 153–216.

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



Alkalmazott alkalmazott nyelvészet: az orvosi kommunikációról

Kárpáti Eszter

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék

karpati.eszter2@gmail.com



1. kép

»Én rajtam jutsz a kínnal telt hazába,
én rajtam át oda, hol nincs vigasság,
rajtam a kárhozott nép városába.
Nagy Alkotóm vezette az igazság;
Isten Hatalma emelt égi kénnyel,
az ő Szeretet és a fő Okosság.
Én nem vagyok egykoru semmi lénnel,
csupán örökkal; s én örökkön állok.
Ki itt belépsz, hagyj fel minden reménnyel!«
(Dante: Isteni színjáték. 3. ének 1-9.
Babits Mihály fordítása)

Mindannyiunknak vannak kórházakhoz, rendelőkhez, valójában orvosokhoz és nővérekhez fűződő tapasztalataink. Jóak, rosszak. Olyanok, amikért hálásak vagyunk, s olyanok, amik feldolgozhatatlanok. Amelyekért még azoknak is eszébe jutnak Dante sorai, akik egyébként ritkán olvassák őket. Nem gondolom, hogy a gyógyítás eredményessége kizárólag az orvos-beteg kommunikáció sikerességén vagy sikertelenségén múlik. De biztos vagyok abban, hogy kettejük viszonyainak tisztázásával lehetővé lehet tenni a sikerességet, hogy ne a Pokol kapujának, hanem a kijáratának tekinthessük az egészségügyi intézménybe való belépést.

Az orvos-beteg kommunikáció leírásához jónéhány tudományterület tapasztalatát érdemes felhasználni. Az orvosi antropológia, az orvosi szociológia, az orvosi kommunikáció mellett a kommunikációelmélet és a nyelvészet, jelesül az alkalmazott nyelvészet egyik

metszéspontjaként határozhatjuk meg az orvosi szociolingvisztika sajátos kutatási terepét. Miként például az antropológiai nyelvészet – valójában – nyelvészet, s ahogy a nyelvészeti antropológia – valójában – antropológia, úgy az orvosi szociolingvisztika is az orvosok vonatkozásában megjelenő sajátos kommunikációs helyzeteket írja le a szociolingvisztika eszközeivel. Célja pedig az, hogy a medikalizáció következtében megjelenő feladatokhoz megfelelő kommunikációs stratégiát kínáljon.

1. Orvosi antropológia és orvosi szociológia

E sajátos kutatási terep (módszer) körvonalazódásának történelmi gyökerei vannak. Az orvos szerepe a 20. században jelentősen átalakult: a szakrális funkció helyét átvette az gyógyító/ellátó funkció. A társadalomban játszott kitüntetett szerepe megszűnt, a gyógyításban – a bekövetkezett tudományos, technikai változások, paradigmaváltások, a biomedicina meghatározóvá válása következtében – azonban lehetőségei/határai kitolódtak. A kizárólag biokémiai paramétereket figyelembe vevő biológiai redukcionizmus mellett megfogalmazódott, hogy az embert nem pusztán biológiai, hanem társadalmi és pszichikai folyamatok is meghatározzák (biopszichiszociális elv) (Pikó 2006: 16). A modern kori változások (életkor kitolódása, betegségspektrum változása) hatására egyre több betegséggel nézünk szembe (Pikó 2012: 20): a megnövekedett szükségletek mellett az igények is növekedtek – ez összességében a medikalizáció jelensége.

A kiinduló tudományágak közül az első az orvosi antropológia, ami egyfajta alkalmazott kulturális antropológia. Három meghatározó területe a betegség és a gyógyítás egészszleges vizsgálata a kulturális különbségek tekintetében; a járvány elemzése, annak környezete, illetőleg a hozzá való adaptáció függvényében; illetőleg az orvosi, gyógyító és egészségügyi rendszerek kulturális meghatározottságának vizsgálata. Összességében annak felismerése, hogy „a betegség (és gyógyítása) nemcsak objektív entitás, de jelentésteremtő kulturális konstrukció is” (Lázár 2012: 16).

Míg az antropológia a társadalmat, az adott kultúrát vizsgálja, hogy megfigyelései alapján az emberre következtethessünk, addig „a szociológia az emberi viselkedést kutatja azért, hogy ennek alapján meg tudja állapítani a társadalom működési szabályszerűségeit” (Pikó 2012: 21). Az orvosi szociológia alkalmazott szociológia, „amely az egészséggel, betegséggel, gyógyítással és egészségügyi ellátással kapcsolatos társadalmi összefüggésekkel foglalkozik” (uo. 23). Olyan fogalmak mentén dolgozik, mint a betegségek kóroktana, a társadalmi rizikófaktorok, a gyógyulást befolyásoló társadalmi jelenségek és szociális jellemzők, a Talcott Parsons nevéhez fűződő szociológiai egészségfogalom, az orvos szerep és beteg szerep attribútumai, a Robert Merton által megfogalmazott egészségügyi funkciók és diszfunkciók, illetőleg devianciák, a hospitalizáció és a stigmatizáció, de vizsgálja az orvostársadalom sajátosságait is. Vagyis elméletek alapján kategorizál és statisztikai összefüggéseket tár fel.

2. Az orvosi kommunikáció és a szociolingvisztika

A kommunikáció sokféle módon meghatározható: két ember közötti információ és/vagy attitűdcseré, valamiféle kapcsolat kialakításának folyamata, egy közös szituációban való részvétel, és így tovább. Meghatározástól függetlenül fontos azonban, hogy afelek az adott helyzetnek megfelelő mindenféle módon összekapcsolódnak: részt vesznek a

megjelenésükkel, a környezetükkel, a tudásaikkal, a történeteikkel, a hangjukkal, a megfogalmazásaikkal.

Annak felismerése, hogy az „orvosi munka nagy részét kommunikáció teszi ki”, illetőleg „nincs még egy foglalkozás, amelyben a kommunikáció olyan sokféle emberi kapcsolatformában zajlana, valamint olyan sokféle célt és hatáselemet foglalna magában, mint az orvosi munkában” (Buda 2004: 61), már megtörtént. Az *Orvosi kommunikáció* című, a Medicina könyvkiadónál 2004-ben megjelent, Pilling János által szerkesztett kötet körüljárja és összefoglalja szinte az összes lehetséges kérdést: az orvos-beteg kommunikáció általános elméleti, s ehhez kapcsolódóan gyakorlati kérdéseit éppúgy, mint a különösen sajátos kommunikációs helyzetekben megjelenő feladatokat. Rövid nyelvészeti áttekintést is találunk a kötetben, ez azonban pusztán néhány kérdést érint a lehetségesek közül.

Az orvosi kommunikáció sokrétű, a kommunikáció minden aspektusát, színtereit, a helyzetet, a résztvevőket és a kódot tekintve is. Az orvosi kommunikációt sajátos színterek határozzák meg. Az orvoshoz „elmegyünk”, a kórházba „bemegyünk”. Előre megadott időpontban, lehetőleg előre egyeztetve, időpontot „kérve”. Szigorúan meghatározott ágy, szék asztal, szekrény, szokásos fehér, kék, zöld színek, előírás szerinti fehér köpeny. Minden formalitást sugall. A helyzet is sajátos: a kommunikációs szituáció résztvevői nem egyenrangúak. Két, egymásnak – még ha ismerős is, lényegében – idegen ember találkozik, s az egyikük, a beteg kérdez, kér. Ehhez olyan intim információkat mond el magáról, amit szokásos helyzetben nem tenne, gyakran sor kerül testének érintésére, tapintásos vizsgálatára is. A zavartság, a kiszolgáltatottság természetes velejárója az ilyen aszimmetrikus szituációknak. Az adok-kapok, a virtuális közösségvállalás az orvos részéről szabályozható: a verbális és fizikai feltárulkozást – a más helyzetekben jellemző saját történet viszontmesélése helyett – a megfelelő attitűdű figyelemmel viszonzhatja és tudását, tapasztalatát oszthatja meg.

A társadalmilag meghatározott orvos és beteg szerep történelmi hagyományaira alapozva jelöli ki a mindentudó orvostól és a kiszolgáltatott betegről elvárt viselkedésformákat. Eszerint az orvos: elvárja, hogy megfelelő titulussal és tisztelettel köszöntsék, gyakran nem is fogadja a köszönést, nem veszi fel a szemkontaktust, formális kérdéseket tesz fel, a vizsgálat során személytelen, esetleg durva, de legalábbis nem tapintatos, a diagnózis, receptfelírás sablonos, a kommunikáció lezárása formális. A beteg: előre köszön, szervilis, udvarias, együttműködő, elfogadja, ha megszakítják a mondanóját, mindent megköszön, figyel.

A gyógyítást kommunikatív folyamatnak is felfogó együttműködésre törekvő megfelelő figyelem a társas érintkezés minden aspektusára kiterjed. Amennyiben az orvos tisztában van vele, hogy „hozzá eljön” a beteg, akkor fogadja őt: ajtót nyit, feláll, kezet nyújt, köszön, „megtöri a jeget” a kommunikáció elején. De még az erre hajlandó orvos is – sok esetben – udvarias, ám pusztán az ennek megfelelő forgatókönyv szerint „működik”. Idősebbek esetén: *Hogy vagyunk ma? Jöjjön Kovács néni/bácsi!* Amihez kicsit magasabb hangerő társul. Korabeliekkel kissé kimértebb. Fiatalabbak esetén a tegezés-magázás még inkább érzékennyé teszi a helyzetet.

A tünetek felismerésében gyakorlott orvos korábbi tapasztalatai alapján sok mindent megtud a hozzá fordulóról már első pillantásra. Társadalmi, szociális, anyagi

helyzetéről is lehetnek feltételezései, nyelvi kompetenciáját azonban még ezek alapján sem lehet felmérni. Jelenleg nem csak az orvosok, de egyik foglalkozási csoport sem rendelkezik olyan nyelvi ismeretekkel, amelyek alapján a partner néhány közléséből azt beazonosíthassa. És igaz ez a beteg szempontjából is: a hangosan, elnyújtva beszélő orvostól gondolhatja, hogy esetleg kommunikációs problémái vannak, fel sem tételezve, hogy miatta beszél így.

A kommunikációelméletben gyakran emlegetett együttműködési alapelvek (Mondj eleget, de ne mondj túl sokat! Mondj igazat! Légy releváns! Légy rendezett!) lényegét a relevancia fogalmával írhatjuk le a legpontosabban: a beszédhelyzet és beszédesemény beazonosítása, a megfelelő beszédaktus megválasztása, illetőleg beazonosítása csak akkor lehet sikeres, ha az adott helyzetben mindkét fél szempontjából megfelelő, vagyis érthető és értékelhető kommunikatív aktus megy végbe.

Két információ közül az a relevánsabb, amelyik kevesebb idő és energia ráfordítással több kontextuális implikációhoz vezet. Vagyis, ha a beteg boldog attól, hogy végre bejutott a rendelőbe, és mindent igyekszik elmesélni magáról (Már kicsi gyerekkorában is...), vagy zavarában viccelődik, esetleg ironizál (Á, dehogy fáj valamim!), ezek az orvos szempontjából a legkritikább esetben számítanak releváns információnak. Ha túlzottá válik a kommunikációs szabályok megsértése, konfliktus alakulhat ki – az orvos türelmetlenné, jó esetben túl direktté válhat. A másik oldalról azonban a leggyakoribb hiba a latin kifejezések túlzott használata. Ez nem egyszerűen felesleges kódbeli különbséget okoz, hanem az alá-fölérendeltségi viszonyra is hatással van: a beteg joggal érezheti, hogy az orvos a fölényét akarja így kifejezésre juttatni.

A hangsúly a szándékosságon van: az első esetben aligha beszélhetünk valódi szabályszegésről (hiszen sehol nincs rögzítve, hogy az adott egészségügyi intézetben milyen kommunikatív szabályok jellemzők), s a beteg, mint újonnan érkezett, joggal várhat segítséget az „otthon levőtől”. Aki mint ilyen, maga szabhatja meg a szabályokat. Az együttműködés értelmében azonban csak olyanokat, amelyek „beengedik” az újonnan jötteket is: a fractura-nál érthetőbb a törés, és a diarrhe helyett megteszi a hasmenés is.

Ez az orvostól annak a felismerését követeli meg, hogy bár ugyanúgy az egészségügy kontextusában van, az orvos-orvos kommunikáció nem azonos az orvos-beteg kommunikációval. A nehézség abban rejlik, hogy a beteg, az eset ugyanaz, mégis más és más a megfelelő kód. Ami az első helyzetben szokásos kommunikációs forma, az a másodikban érthetetlen, homályos, sok esetben nem célravezető. Sőt, konfliktushoz is vezethet, melyre a beteg többféleképpen reagálhat: elutasítja az együttműködést (akár nyíltan, akár utólag), hiszen nem érti; dühös lesz és más orvoshoz fordul; igyekszik alkalmazkodni a használt kódhoz, de gyakran hibázik, illetőleg hiperkorrekt megoldást választ, amit az orvos kijavít, ami újabb kommunikációs konfliktust szül, és így tovább (Buda B. 2004: 42).

Ezért az orvos részéről kell a megfelelő kódot választani. Főként azért, mert az egészségügy az egyébként a társadalmi osztály, végzettség, kor vagy akár a nem szerinti szokásos besorolást felülírja. Szokásos szerepeinknek megfelelő viselkedésmintáink, bizonyos helyzetekben bennünket jellemző sémáink nem működhetnek: az anya, az idős tanár, a buszsofőr és a fiatal egyetemista egységesen beteggé lesz, hétköznapi (kórházi világon kívüli) rutinjai hasznavehetetlenné válnak.

Az orvosi kommunikációban használt verbális kód sajátos helyzetben van. Nehéz eldönteni, hogyan kezeljük (sic!). Szaknyelv? Egy regiszter, vagyis sajátos szakkifejezések jegyzéke? Szociolektus? Vagy sajátos kétnyelvűségnek tekinthető az orvosi kommunikáció, amit egy skálán lehet elképzelni, ahol az egyik végpont az anatómiai ismeretekre mutató latin kifejezések tára, amely fokozatosan keveredik a tünetek, kórtörténetek, esetek leírásában a magyar nyelv kifejezéseivel, s a másik végpont a magyar köznyelv. Vagyis minél pontosabban akar fogalmazni az orvos, annál inkább használ latin kifejezéseket, és fordítva: minél közérthetőbb akar lenni, annál inkább fogalmaz magyarul.

Az orvosok által használt nyelv – és ez igaz minden foglalkozásra nézve – befolyásolja, hogyan észlelik a világot, meghatározza tapasztalataikat. A verbális és nemverbális kommunikációval, a tevékenység- és a viselkedérendszerrel definiálják saját világukat, melynek egyértelműségei, kategóriái, tabui mentén tekintenek a körülvevő világra is. (Wardough 2005): egy kórház világa a külső szem számára dinamizmusát tekintve érthetetlen közösség, amelybe a betegek nem tartoznak, nem tartozhatnak bele.

Legalábbis ha a szakmai közösséget tekintjük. Amennyiben azonban a gyógyítás/gyógyulás folyamata a meghatározó, akkor annál inkább: az orvos nem tud gyógyítani beteg nélkül, a beteg nem (vagy csak ritkán) tud meggyógyulni orvos nélkül. Az intézményi háttér (a nyelv, a nővérek, az infrastruktúra) pedig nem az elsődleges, hanem a feltételeket biztosító kontextus. A hangsúlyok érzékeltetésére van szükség az orvos részéről az osztenzív viselkedésre, illetőleg arra, hogy a beteg felismerje az orvos szándékát. Nem elég jó diagnosztának lenni, a kérdésfeltevésekkel és vizsgálatokkal rá kell mutatni, hogy mindez a diagnózis céljából történik; nem elég barátságosnak lenni, azt is meg kell mutatni, hogy ez a viselkedés a beteghez szól; nem elég jó operatőrnek lenni, a betegnek éreznie, tudnia kell, hogy mindez a gyógyulás érdekében van.

3. Összefoglalva

A fentiek alapján úgy tűnik, valóban érdemes az orvosi kommunikáció vizsgálatát az orvosi antropológia és szociológia mellett a szociolingvisztikai szempontok mentén kiterjeszteni. Kérdésem pedig továbbra is az, hogy mi az a – ma a képzésben még nem kellően hangsúlyos – kommunikációs felkészültség, ami kiegyenlítheti a biomedicina meghatározóvá válásából adódó egyenlőtlenséget beteg és orvos között. Hiszen a megfelelően felkészült orvos az anamnézis felvételétől kezdve, a diagnózis készítésén, a gyógyítási folyamat ismertetésén, a kezelésen, a kontrollon át egészen az elbocsátásig tisztában van azzal, hogy a betegének mire van szüksége: milyen hangnemre, viselkedésre és milyen kezelésre. Kettejük viszonya nem épülhet hatalmi különbségre, ez a kapcsolat nem dependencia, hanem interdependencia, kölcsönös függőség és meghatározottság. A szándékoknak és az aktusoknak mindig feltárhatóaknak, hozzáférhetőeknek kell lenniük ahhoz, hogy az orvos-beteg kapcsolat, a gyógyítás folyamata kommunikációs szempontból nyílt és egyenrangú együttműködés legyen.

Hogy érkezéskor a beteg inkább azt gondolja, megtalálta a kivezető titkos ajtót: „Sic itur ad astra”.



2. kép

Irodalom

- Buda Béla (2004): A kommunikáció jelentősége az orvosi munkában. In: Pilling János (szerk.): *Orvosi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 59-84.
- Dante Alighieri: Isteni színjáték. <http://mek.oszk.hu/00300/00363/00363.htm#3>
- Lázár Imre (2012): Bevezető. In: Lázár I.-Pikó B. (szerk.): *Orvosi antropológia*. Medicina, Budapest, 16-19.
- Lázár I.-Pikó B. (2012, szerk.): *Orvosi antropológia*. Medicina, Budapest.
- Pikó Bettina (2006): *Orvosi szociológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Pikó Bettina (2012): Az orvosi antropológia és az orvosi szociológia. In: Lázár I.-Pikó B.(szerk.): *Orvosi antropológia*. Budapest, Medicina, 20-26.
- Pilling János (2004, szerk.): *Orvosi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.
- Wardaugh, R. (2005): *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest.

Képek

1. Priamo della Quercia
<http://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/ILLUMIN.ASP?Size=mid&IllID=56666> letöltés: 2014. augusztus 7.
2. Gustave Doré 1890.
http://www.worldofdante.org/pop_up_query.php?dbid=I128&show=more
letöltés: 2014. augusztus 7.



A kétnyelvűség előnyei és hátrányai a horvátországi magyar diákok példáján

Ana Lehocki-Samardžić

Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
alehocki@ffos.hr

1. Bevezetés

A Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ (a továbbiakban: HMOMK) középiskolás diákjai és tanárai, valamint az Eszéki Magyar Tanszék hallgatói és oktatói töltötték ki az e kutatás alapjául szolgáló kérdőívet. Grice mennyiség maximáját vizsgálva a tantermi kommunikációban a két-, illetve többnyelvűség problématikája is felmerült, elsősorban az egyre több gondot okozó nyelvi interferencia miatt. Erre példa, és jelen dolgozat tárgya, az ún. rizsázás, ami egyike azoknak a nehézségeknek, amelyek a kétnyelvűségből közvetlenül erednek. A diákok és a tanárok is sokszor nehezen találják meg a megfelelő szavakat mindkét nyelven. Ezt a helyzetet tovább bonyolítja, hogy a horvátországi magyarság egy egészen különleges nyelvváltozatot használ a mindennapokban, az ún. „baranyai beszédet”, melynek jellegzetességei a következők: az igék ikesítése és iktelenítése, feltételes mód képzése sg1-ben *-nák*, a tárgyas ragozás sg3 *-i* végződése, az alanyi és a tárgyas ragozás összeolvadása, a létige és a jön ige sajátos alakjai (gyüvöl, vagyon), a ragok és a jelek eltérő használata; nem ejtenek kettős magánhangzókat és még sok más. A nyelvtani különlegességek mellett a szókincs régi szavakat és a horvátból átvett és magyarosított szavakat és kifejezéseket is tartalmaz. Ezt a beszédmodot a magyar és a horvát köz- és az alapnyelv mellett külön nyelvi kódznak kell értékelni. A magyar középiskolások a magyar fiatalok nyelvét, horvát környezetben a horvát fiatalok nyelvét is használják, amivel a mindennapokban használt nyelvi kódok száma már hétre emelkedett.

A horvátországi magyarság nyelve az utóbbi két évtized alatt nagyon megváltozott. Az eddig nagymértékben elzárt falusi közösségek a honvédő háború után jelentős mértékben megnyíltak a többség felé, aminek eredménye a nyelvünkön érzett erős horvát hatás. A nyelvi interferencia ma erősebb, mint valaha. Az őseinktől örökölt beszédmodot ma már nemcsak a horvát szavak és kifejezések tarkítják, hanem a folyamatosan gyorsuló technológiai fejlődés miatt az angol nyelvből átvett szavak is, melyek általában horvát közvetítéssel kerülnek be a Dél-Baranyában élő magyarok nyelvébe. Az „új” szavak ismerete megkönnyíti a diákok tanulmányait, ugyanakkor a mindennapi használatból kiszorítja a régi „baranyai beszéd” nyelvi elemeit, illetve megnehezíti a magyar szavak előhívását.

1.1. A kutatás célja, célcsoportja és módszerei

A kutatás célja megvizsgálni a *kisebbségi kétnyelvűség* előnyeit és hátrányait a tantermi kommunikáció példáján diák és tanár szemszögéből. Ehhez Herbszt Mária (2008) tanulmánya, valamint a Kárpát-medencei magyar kisebbségi kétnyelvűségről szóló írások (Lanstyák István, Péntek János, Beregszászi Anikó és mások) adták az ihletet.

A felméréshez olyan kétnyelvű diákokat és tanárokat kerestem fel, akik a magyart,

illetve a magyart és a horvátot érzik anyanyelvüknek, valamint kisebbségi magyar környezetben nevelkedtek és élnek. A tanárok nem engedélyezték a videó felvételezést, ezért interjúkkal és óralátogatással egészítettem ki a kérdőívekből szerzett eredményeket.

A vizsgálatban megkérdezett tanulók száma kicsi, viszont a magyar tannyelvű középiskola szinte minden tanulóját magában foglalja. (A HMOMK középiskolájában mindhárom szakon (bolti eladó, szállodaipari technikus és gimnázium) 2013/2014-es tanévben összesen 44 diák tanult, ebből 39 töltötte ki a kérdőívet.) Az Eszéki Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén csak a B (anyanyelvi) modulban tanuló diákok nyelvi szokásaira kérdeztem rá, az A modulban tanulók nyelvi háttere nem felelt meg a kutatás céljának. (A Magyar Tanszéken összesen 89 diák tanul, akiknek a többsége az ún. A – kezdő-nem anyanyelvi modulban – tanul). Kutatásom céljából fakadóan csak 7 hallgatóval tudtam elbeszélgetni.) A felmérésben használt kérdőív Denković Andrea (2013) a horvát közoktatásban vizsgált magyar-horvát kétnyelvűséget bemutató doktori disszertációhoz kidolgozott kérdőíve alapján készült.

A kérdőív öt részből állt, amit egy alapinformációkat tartalmazó kitöltési útmutató vezetett be. Külön szolt a diákoknak-hallgatóknak és külön a tanároknak. Először tanár-diák párhuzamban vizsgáltam az eredményeket, majd középiskola-egyetem viszonyításban is. Az általános bevezető részt a nyelvhasználat színtereiről szóló kérdéssor követte, ami az iskolai kommunikációt is magában foglalta. A kérdőív harmadik részében a diákok nyelvtudását, valamint a tanárok szakmai nyelvtudását vizsgáltam. A negyedik részben a nyelvi attitűd problematikáját elemeztem, ami a kisebbségi nyelvhasználat számos rejtett és elsőre magyarázhatatlan problémájára vetett fényt, valamint részletesebb belátást nyújtott a nyelvi sztereotípiák problematikájába is. A kérdőív utolsó, nyelvhasználati része csak a diákoknak szolt, mivel itt nemcsak a tanteremben zajló kommunikáció jellegzetességeire kérdeztem rá, hanem a kétnyelvűségből fakadó nyelvi problémákra is kerestem példákat. Ezekből jelen írásban csak a legérdekesebbeket és a kutatásra vonatkozóan legfontosabbakat hozom.

2. A kisebbségi kétnyelvűség és a kétnyelvű nevelés problematikája

A két nyelvet használó diákok gyakran jobb eredményeket érnek el az iskolában, amiről a szakirodalom is tanuskodik, (Borbély 2014; Bartha 1999; Mcnamara 1966) viszont számos olyan példával is találkoztam az évek során különböző magyar falvakból érkező diákokat oktatva, ami éppen az ellenkezőjét bizonyítja, és a nyelvi interferencia közvetlen következménye. (A diákok gyakran nem találták meg a megfelelő szavakat, és elkezdtek keverni a két nyelvi kódot, a magyart és a horvátot. Egy idő után vagy az egyik, vagy a másik nyelven elkezdtek folyékonyan beszélni. A tantermi kommunikációnak egyik sajátossága, hogy a beszélő a kommunikáció középpontjában van. Valószínű ez okozta a diákokban azt a szorongást, ami miatt nem tudták egy nyelven folyékonyan közvetíteni gondolataikat.) A mai iskolai rendszer követelményeinek teljesítése az irodalmi nyelv elsajátítása nélkül szinte lehetetlen, ami különösen hangsúlyos az anyanyelv oktatásában. A tanárokkal folytatott beszélgetésekben az anyanyelv hivatalos változatának ismerete a diák sikeresebb érvényesülését jelenti, amivel a munkaerőpiacon is több esélye lesz felvenni a versenyt a többséggel (92%-uk gondolja ezt). A diákok kérdőívében is tükröződött ez a vélemény (a 75%-uk azt mondta, hogy jobban hasznát veheti a magyar

nyelvnek, ha a köznyelvet ismeri), tehát a tanár attitűdje a helyi nyelvváltozat iránt döntő lesz a diákokban kialakuló képet tekintve. Erről bővebben Kiss (1996), Kovács Rác (2012) és Vukov Raffai (2012) is írtak.

A tanároknak ahelyett, hogy elítélik a helyi nyelvváltozat használatát, a funkcionális kétnyelvűség felé kellene irányítani a diákokat, és rendszeresen hangsúlyozni, hogy bizonyos szituációkban hasznos, sőt kívánatos a dialektus használata (bővebben: Beregszászi 2012). (A horvát nyelv tantárgyon belül a dialektusok már az általános iskola alsó tagozatos memoriterekben is megjelennek.) A helyi változatok iránti negatív attitűd lehet az oka annak is, hogy a diákok anyanyelvüket nem szívesen vállalják fel nyilvánosan. Arra a kérdésre, hogy rád szóltak-e már, amikor magyarul beszéltél, a diákok 78%-a igennel válaszolt. Ugyanígy a horvát nyelv használatára is rákérdeztem; ebben az esetben csak 46%-ukra szóltak rá, ha horvátul beszéltek az iskolában. Az inhibítív viselkedési forma csak negatív következményekkel jár, ezért óvatosabban kellene kezelni a nyelvi kódválasztás problémáját. Általában véve a diákoknak csak 28%-a használja a magyart nyilvános helyeken. Ennek a nyelvhasználatnak egy egészen sajátos képe a névhasználat, ami a kérdőívben is megjelent, mikor a diákok 34% horvátul írta a magyar neveket, pl. az Istvánt Ištvan-ként.

A nyelvművelő, nyelvten- és helyesírás központú anyanyelvoktatás a nyelv helyi változatát teljesen kiszorítja az iskolai kommunikációból (Kovács Rác 2012). A tanárok 68% a nyelvi interferenciát alacsonyabb szintű intelligenciával hozza kapcsolatba (!)¹, aminek az ellenkezőjét a szakirodalom már rég bizonyította; Borbély (2014: 67) Ritchie-Bhatia-t idézve állapítja meg, hogy *a kódkeverés/nyelvkeverés természetes és univerzális jelensége a kétnyelvű verbális viselkedésnek*. A két nyelv elemei ilyenkor egységet alkotnak (Borbély 2014: 67), és az ilyen vegyítéseknek is vannak szabályai, ezért csak olyan keverheti a két nyelvet, aki mind a kettőt nagyon jól ismeri (idézte Myskent Borbély 2014: 67-68).

Gyakran azt a téves megfogalmazást lehet hallani, hogy a kétnyelvűek egyik nyelvet sem ismerik rendesen. A szülők is az iskolaválasztásnál az általuk preferált nyelv alapos tanulását tartják a legfontosabb szempontnak, így a gyereket vagy horvát- vagy magyar tannyelvű iskolába íratják, miközben nem veszik figyelembe a kétnyelvűség számos előnyét. A kétnyelvű ember világképe más, mint az egynyelvűé, és ez a nyelvhasználatában is érzékelhető (Bartha 2004: 8). Aki két nyelvben és két kultúrában nevelkedett és él, teljesen másképp éli át a világot, és egészen különleges módon használja a nyelvet. Ha ezt a tanár is tudja, és az ilyen körülményeket figyelembe véve előnynek tekinti a kétnyelvűséget, nem ítéli el a különleges nyelvhasználatot, akkor a diák is könnyebben tudja teljesíteni az iskola által előírt követelményeket (Kiss 1999: 378).

A kisebbségi kétnyelvűségről szóló munkák nemcsak az államnyelv elsajátításával foglalkoznak, hanem a mindennapi nyelvhasználatot is vizsgálják. A sikeresebb tantermi kommunikáció érdekében a vernakuláris nyelvváltozat szerepének növelése is szükségsszerű. „A köznyelv felsőbbrendűségét azok a szemléletek segítik, melyek a

¹ Itt meg kell említeni az 1900-as évek elején készült amerikai kutatásokat, amelyek eredményei alapján a kétnyelvűeknek alacsonyabb intelligenciát tulajdonítottak (Bíró 2012: 37). Ennek okát a megkérdezett mintában kell keresni, mivel az amerikai kérdőíveket nem fehér bevándorlók töltötték ki, akik ráadásul nem is tudtak jól angolul. A jelen tanulmányhoz készített interjúkból kapott eredményeket is meg kellene vizsgálni ilyen szemszögből részletesebben.

nyelvjárást értéktelennek, elavultnak vélik, a köznyelvi oktatást nehezítő tényezőként azonosítják.” (Kovács Rácz 2012: 27). Az ilyen felfogás a kérdőívekben is megjelent, amikor a tanárok 86% kifejezetten rossznak tartja a dialektus használatát az iskolában, és rendkívül nehezen javíthatónak véli. Azt, hogy a dialektus használata az iskolában semmiféleképp sem hátrány és egyáltalán nem javítandó jelenség, Kiss (2001: 55) is alátámasztja véleményével: „A nyelvjárás a köznyelv tanulását s az iskolai anyanyelvoktatást, a köznyelv oktatását befolyásoló kiinduló nyelvváltozat, s mint ilyen, a köznyelv oktatásában figyelembeveendő és ésszerűen felhasználandó tényező.”

„Amennyiben a tanulók (és ezáltal a beszélőközösség) anyanyelvi ismeretét vitatjuk, kétségbe vonjuk, akkor azzal számolhatunk, hogy – részben ennek következtében – sérül azonosságtudatuk.” (Kovács Rácz 2012: 31) A kérdőívekben látott eredmények alapján a diákok teljesen fölöslegesnek tartják a magyar nyelv ismeretét, mivel otthon úgyszólván „rosszul” tanulták meg, az „iskolai” nyelvet ezután meg nem is tudták „rendesen” megtanulni. Ezek olyan veszélyes kijelentések az amúgyis rohamosan fogyásban levő magyarságunkat tekintve, hogy sürgősen el kell gondolkodni a paradigmaváltásról, és bevezetni iskoláinkban az additív szemléletű anyanyelvoktatást, ezzel is hozzájárulva az egyre gyorsabb asszimiláció lassításához.

3. A tantermi kommunikáció sajátosságai

A tantermi kommunikáció a társalgás egyik egészen speciális típusa. A kommunikációs módok legkülönbözőbb formáit foglalja magában (monológ, dialógus, csoportos kommunikáció). A társalgást általában bizonyos szabályok irányítják, annak ellenére, hogy ösztönösen végezzük. Ilyenkor nem nyelvtani, hanem inkább társalgási szabályokra kell gondolni (Pléh 1990: 19). Herbszt szerint (2008: 2) a tantermi társalgás speciális vonásai az alábbiak:

- intézményes
- formális
- rituális elemeket is tartalmazó
- aszimmetrikus
- célja szerint tudásátadó
- az iskolai és a társadalmi szocializációt is szolgáló kommunikáció

A fentiekben felvázolt tantermi kommunikáció speciális vonásainak a horvátországi magyar diákonak és tanáraiknak meg kell felelniük, eközben megválogatva az odaillő nyelvi kódokat, és mindezt úgy kell tenniük, hogy ne sértsék a Grice által meghatározott társalgási maximákat.

3.1 A kétnyelvűségből fakadó nehézségek a tantermi kommunikációban (a „rizsa”)

„A pedagógiai kommunikáció tanári oldalára, különösen a verbális kommunikációra jellemző a redundancia, a tanárnak sokat kell ismételnie, átfogalmaznia, magyaráznia, hiszen különféle visszacsatolásokon át érzékelheti, hogy az üzenetek nem érik el a gyerekeket, a közlést nem értik vagy nem megfelelően értik.” (Buda 2002: 20)

A többszörös ismétléseket, átfogalmazásokat és magyarázatokat a diákok nagy része rizsának értelmezte (64%). Ha a tanár vagy a diák az órán nem találja meg a megfelelő szót vagy kifejezést, és közben nem szeretne kódot váltani, akkor elkezd körülményeskedni a fogalmat,

és ha ezután sem jut eszébe az adott szó, gyakran rizsázásba megy át a próbálkozás. Ezek szerint a tanár tudatosan megsérti Grice mennyiségi maximáját, illetve e maxima megsértését a tantermi kommunikáció sajátosságaként is lehet értelmezni. Ez rendkívül fontos lesz olyan osztályokban, ahol a magyar nyelvtudás különböző szinteken van, ezáltal a megértés visszajelzésének fontossága megnő.

Mind a két kérdőívben szerepelt a következő kérdés: Szoktál-e/szokott-e „rizsázni” az órán? A diákok gond nélkül bevallották, hogy az ilyen kommunikációs módszer nem idegen számukra (92%), viszont a tanárok a rizsa lehetőségét szinte teljes egészében elvetették (18%), holott a diákok kérdőívéből látjuk, hogy ez nem igaz. A diákoktól a következőt is megkérdeztem: Milyen érzés az, amikor egy tanár elkezd „rizsázni”? A válaszokból a legérdekesebbek: kellemetlen, rossz, kínos, ciki, idegesítő, nevetséges stb.

4. Összefoglalás

Quot linguas calles, tot homines vales (Annyi embert érsz, ahány nyelven beszélsz). V. Károly híres mondása mintha nem is lenne érvényes a két- illetve többnyelvűekre. Ennek okát nem a több nyelvet beszélő egyéneknél kell keresni, hanem a külső megfigyelőkben, akik saját szemszögükből, saját nyelvismeretük alapján ítélik meg a két- illetve többnyelvűek nyelvhasználatát. Ez főleg az iskolai nyelvhasználatra jellemző, ami nagyrészt még mindig próbálja megtartani a hagyományos nyelvtanközpontú, nyelvművelő és frontális módszerekkel közvetítő anyanyelvtanítást. Ebbe a modellbe nem fér bele a helyi nyelvhasználat, ez a szemlélet nem látja a funkcionális kétnyelvűség előnyeit, és nem ad teret a helyi nyelvhasználat részletesebb tanulmányozására, annak beépítésére a nyelvi ismeretek elsajátításának keretén belül, ezzel együtt feloldva a káros sztereotípiákat a helyi nyelvváltozat iránt, ami az identitástudatot is jelentősen rombolhatja. Minderre a megoldást talán Beregszászi (2012: 49) foglalta össze a legjobban: „A mi feladatunk, hogy felhívjuk a standard és a nem standard nyelvváltozatok közötti különbségekre a figyelmet, és tudatosítsuk, mely nyelvi elem tartozik az egyik vagy a másik nyelvváltozathoz.”

Irodalom

- Bartha Csilla (2004): *A nyelvi másság dimenziói: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei című kutatás zárójelentése*. Budapest, „A nyelvi másság dimenziói archívum” – MaBiLing adat- és hangtár – MTA NYTI TKK. Kézirat
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beregszászi Anikó (2012): *Lehetetlent lehetni*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bíró Enikő (2012): *Kétnyelvűek nyelvtanulási stratégiái*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.
- Borbély Anna (2014): *Kétnyelvűség*. L'Harmattan, Budapest.
- Buda Béla (2002): *Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei*. In: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 17-27.



- Denković, Andrea (2013): *Horvát-magyar kétnyelvűség a közoktatásban; A kétnyelvűség szociolingvisztikai dimenziói a horvátországi magyar tanulók nyelvhasználatában*. Kéziratok doktori disszertáció. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
- Herbst Mária (2008): Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 3-4. szám, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88> (letöltve: 2011. május 14.)
- Kiss Jenő (2001): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Kiss Jenő (1999): *Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások*. In: *Magyar Nyelvőr*, 123. évfolyam, 4. szám, 373-382. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1234/123401.htm> (letöltve: 2011. május 20.)
- Kiss Jenő (1996): *A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben*. *Magyar Nyelv* 92: 138-151.
- Kovács Rácz Eleonóra (2012): *Magyar nyelvjárások az oktatásban*. In: *Hungarológiai közlemények*, XLIII. évfolyam, 4. szám, új folyam XIII. évfolyam, 4. szám, 27-37.
- Macnamara, John (1966): *Bilingualism and primary education*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Pléh Csaba (1990): *A szaván fogott szó*. In: Austin, J. L.: *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 7-25.
- Vukov Raffai Éva (2012): *Az örökíró, a hémiszká, és ami körülöttük van*. Szabadka, Grafoprodukt.



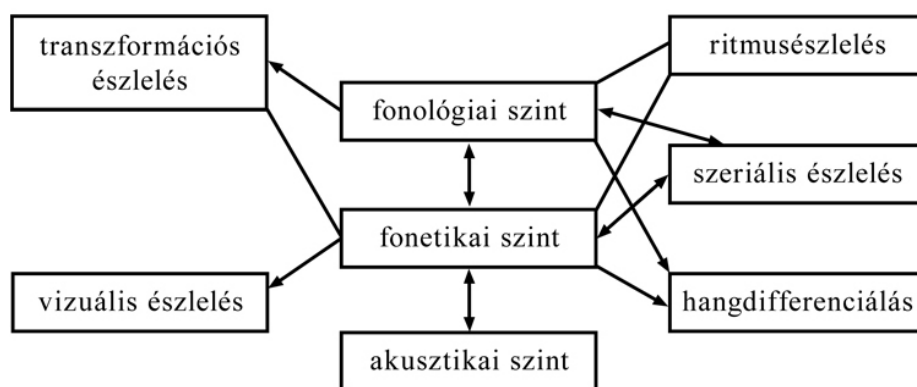
A szeriális, transzformációs és ritmusészlelés működése tanulásban akadályozott kisiskolás korú gyermekeknél

Macher Mónika

Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar
monika.macher@gmail.com

1.Bevezetés

A kutatás a percepció részfolyamatokat a beszédfeldolgozás hierarchikus interaktív modelljének elméleti keretében vizsgálja. A hierarchikusan egymásra épülő akusztikai, fonetikai és fonológiai szintek alpműködését az elmélet szerint további részfolyamatok egészítik ki, melyek az alapszinteken történő döntésekkel csaknem egyidőben működnek, azokkal komplex kapcsolatot tartva. Ezt mutatja be az 1. ábra.



1.ábra: A beszédészlelés szintjeinek és részfolyamatainak összefüggése
(Gósy 2005: 163)

A feldolgozás folyamatában a szeriális észlelés teszi lehetővé, hogy az időben egymásután elhangzott beszédhangokat, hangkapcsolatokat a hallgató ugyanolyan egymásutániségben legyen képes azonosítani. Mindez nemcsak a hangsorok szintjén jelentkezik, hanem hozzátartozik a beszéd időviszonyainak szervezési stratégiájához, az egymást követő szavak, mondatok pontos felismeréséhez, és mind a fonetikai, mind a fonológiai szint működésével szoros kapcsolatban áll. Működése az anyanyelv-elsajátítás során az adott nyelvre jellemző hangsorépítési szabályokkal szoros kapcsolatban alakul ki. A szeriális észlelés az életkornak nem megfelelő szintű működése gyakran eredményez nyelvi problémát, kiemelkedő a jelentősége az új szavak elsajátítása során (Kassai 1998; Gósy 1995 és 2005).

A transzformációs észlelés szintén a beszédészlelés fonetikai és fonológiai szintjének működésével áll szoros kapcsolatban. Ez a percepció részfolyamat biztosítja az adott nyelv hangjának és az írott változatban az ennek a hangnak megfelelő betűnek a felismerését. Ennek megfelelően hatása az írás- és olvasástanulás során jelentkezik elsősorban (Gósy 1989 és 2004).

A ritmusészlelés az adott nyelvre jellemző időzítési viszonyok pontos azonosítását jelenti, az adott közlés szótagidőtartamának, szótaghatárainak felismerését tudatosítását, és a beszédhangok időviszonyainak felismerését segíti (Gósy 2005).

A tanulásban akadályozott gyermekek oktatásának egyik alapkérdése a tanulási képesség növelhetőségének a lehetősége. Mivel jelentős részüknél több területet érintő, tartós elmaradás tapasztalható, az elemi alapkészségek fejlettségében tipikusan fejlődő társaikhoz képest átlagosan 2-3, de akár 5-7 évnnyi elmaradást is mutathatnak (Gordosné 1995; Wocken 2000; Józsa 2005). A tanulásban akadályozottak a speciális segítséget igénylők legnagyobb csoportját alkotják az általános iskolákban, sikeres együttnevelésük részeként anyanyelvi kompetenciáik megismerése kulcsfontosságú. A hazai és nemzetközi szakirodalomban azonban kevés hasonló tárgyú kutatásról olvashatunk.

A jelen vizsgálat fő célja az volt, hogy a sikeres beszédmegértés részét képező szeriális észlelés, transzformációs észlelés és ritmusészlelés működéséről képet adjon. Valószínűsíthető, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek esetében az átlagos fejlődési üteműekéhez viszonyítva eltérések tapasztalhatók az észlelési részfolyamatokban és azok fejlődésében. Feltételezhető továbbá, hogy ugyanazoknak a jellegzetes hibáknak a megjelenése található a vizsgált csoportokban, illetve, hogy a részfolyamatok szoros együttműködésben segítik a feldolgozás mechanizmusát.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A Gósy Mária által kifejlesztett GMP-diagnosztikával 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 (Gósy 1995/2006). Az adatok statisztikai feldolgozása során IBM SPSS Statistics 20 szoftvert használtunk.

A vizsgálatban részt vevők mindegyikét szakértői bizottság nyilvánította tanulásban akadályozottnak, többségi 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.

A szeriális észlelés vizsgálata teszt (GMP10) során a feladat tíz értelmetlen hangsor – logatom – ismétlése egyszeri hallás után anélkül, hogy az ajakartikuláció vizuális feldolgozása segítené az észlelést. A gyermek beszédészlelési és beszédprodukciós rendszerének összefüggését vizsgálva a teszhelyzet ahhoz a szituációhoz hasonlítható, mint amikor a gyermek új szavakat hall, és próbálja elismételni azokat. A két, három és négy szótagú logatomok megfelelnek a magyar fonotaktikai szabályoknak, például: „menelékej”.

A transzformációs észlelés vizsgálata teszt (GMP18) arról ad felvilágosítást, hogy a gyermek az anyanyelvi beszédhangokat képes-e átalakítani, és az elhangzásnak megfelelő szeriális észlelést helyesen alkalmazni egy vizuális-taktilis transzformációban négy különböző színű, összesen 12 fakocka alkalmazásával. Az eredmény rávilágít arra, hogy ezen a szinten van-e, illetőleg lesz-e a gyermeknek nehézsége az írás-olvasás technikájával. A gyermek elé kihelyezett kockákból egy zöld színűt középre helyezünk, megegyezve a gyermekkel abban, hogy a kiválasztott kocka a „p”. Ha a gyermek megértette a kocka és nevének kapcsolatát, további „p” nevű kockákat kerestetünk vele. Ezt követően „p,p”, majd „p, ó”, aztán „ó, p” és végül „b, ó, p, ó” sorok kirakására kérjük a gyermeket. Egy

részfeladat helyes megoldása 25%-ot ér.

A beszédritmus észlelés vizsgálatának (GMP14) tesztanyaga két verssor, amelyek elismételtetésével megítélhetjük a gyermek ritmusérzékét. Előbb a rövidebb, majd a hosszabb verssor akár részenként történő elmondását követően ismételtetjük meg a mondatokat. Ha az első ismétlés sikertelen, egy alkalommal újra elvégezhetjük a feladatot. A verssorok a következők: „*Van már kenyerem, borom is van*” és „*Még nyílnak a völgyben a kerti virágok*”. A teszt készítőjének hozzájárulásával a vizsgálat során a teljesítményeket az előre meghatározott jó, közepes és gyenge minősítés helyett számértékkel jelöltem.

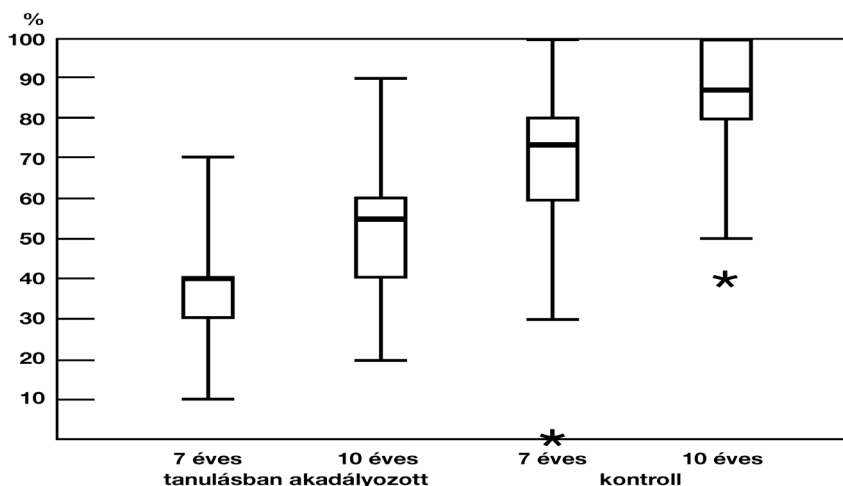
3. Eredmények

A vizsgált csoportok részletes eredményeit az 1. táblázat mutatja be. Az átlagteljesítmények a tanulásban akadályozottak mindkét életkori csoportjában jelentősen eltérnek a tipikus fejlődésűtemű gyermekek eredményeihez képest, és a 7 éves tanulásban akadályozott gyermekek esetében a legalacsonyabbak. Minden vizsgált csoportban a transzformációs észlelés működése mutatja a legmagasabb átlageredményeket, míg leggyengébben a beszédritmus észlelése működik. A célcsoport 7 és 10 éveseinek átlageredményeit összevetve a statisztikai eredmények szignifikáns különbséget mutatnak csoportszinten a 10 évesek javára: $t(98) = -8,083, p < 0,01$.

	tan. ak. 7 éves	tan. ak. 10 éves	kontroll 7 éves	kontroll 10 éves
szerialitás	41,2	53,6	73	86,8
transzformáció	64,5	71,5	93,5	93
ritmus	33,8	49,4	71,8	84,4
átlag (%)	46,6	58,2	79,4	88,2

1. táblázat: A részfolyamatok vizsgálatának átlageredményei

A sorozatészlelés megfelelő működése biztosítja a szófelismerést, az olvasás-írás és helyesírás elsajátítását, a memoriterek megtanulását és a fonológiai szabályok megfelelő alkalmazását. A GMP10 altesztben elvárható érték 6 éves kortól 100% (Gósy 1995, 2000). Amint az a 2. ábra mutatja, minden vizsgált csoportban nagy egyéni különbségek láthatók a szeriális észlelésben, az értékek szórása a tanulásban akadályozottaknál azonban az életkor előrehaladtával sem csökken jelentősen. A 7 éves kontrollcsoportban egy extrém módon eltérő, míg a 10 éves kontrollcsoportban egy eltérő teljesítményt elért gyermek található. Eredményeik mindkét esetben negatív irányú eltérést mutatnak.



2. ábra: A szeriális észlelés egyéni különbségei: szóródás és medián

Egy részletes elemzés, amely a hangsorok utánmondását vizsgálja, azt mutatja, hogy a tanulásban akadályozott gyermekeknek és a kontrollcsoportba tartozóknak korosztálytól függetlenül ugyanazon hangsorok bizonyultak nehezen és könnyebben megismételhetőnek. A vizsgálat során olyan logatom, amelynek észlelése a tanulásban akadályozott gyermekeknek ne jelentett volna problémát, nem volt.

Az észlelés szempontjából legnehezebbnek bizonyuló *vucsityó* hangsor a 7 éves tanulásban akadályozott gyermekek 86%-ának, míg a 10 évesek 90%-ának jelentett problémát, a kontrollcsoportban ez az arány 7 évesen 50% és 10 évesen 24%. A tanulásban akadályozottak jellemzően hanghelyettesítéssel ismételték, gyakori volt a többszörös mássalhangzócsere, illetve a hangsoron belül keveredő hangok, azaz metatézis is. Hasonlóan nagy nehézséget okozott a *kriszposztyüivan* hangsor, amelyet 80% feletti arányban hibásan ismételték a tanulásban akadályozottak. Mindkét korcsoportra jellemző hibatípus az akár több mássalhangzót is érintő hanghelyettesítés, jellemző volt továbbá a válaszadás hiánya és a szótagcserék.

Az anyanyelv-elsajátítás kezdeti szakaszaiban előforduló hangsor torzításokra emlékeztető jellegzetes hibatípusok adathatók a szeriális észlelés zavart működése során (Gósy 2000). A leggyakoribb hibatípus minden vizsgált csoportban a hanghelyettesítés volt – jellemzően az első mássalhangzót érintve a hangsorban –, aránya a tanulásban akadályozottak között 60% körüli, míg a kontrollcsoportok esetében valamivel alacsonyabb, nagyjából 50%. Több mássalhangzóra kiterjedve ritkábban fordult elő. Jellegzetes és a szeriális észlelés folyamatzavarára utaló jel, hogy a helyettesített mássalhangzók igen gyakran az eredeti hangsorban, időrendben máshol megjelenő beszédhangok.

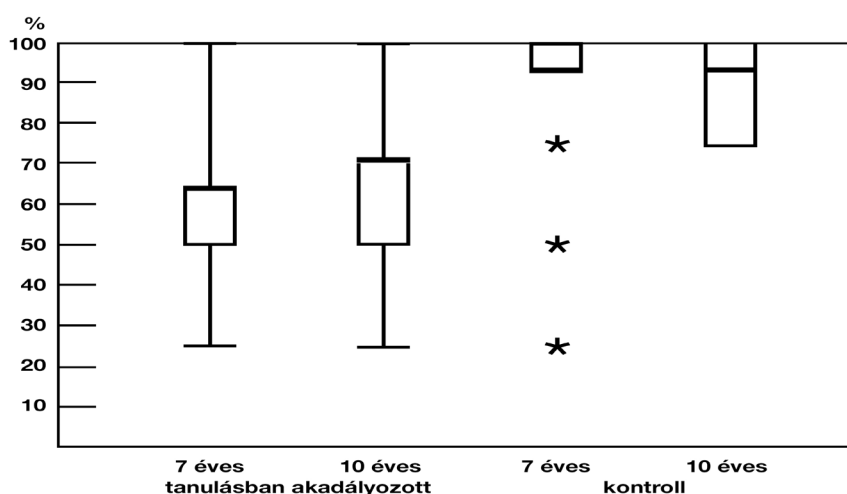
A vizsgált csoportok esetében további hibatípusok fordultak elő: értelmetlen helyett értelmes szó azonosítása, reprodukálás képtelensége, beszédhanghiány, szótaghiány, hangsor teljes torzítása és metatézis.

A transzformációs észlelés megfelelő szintű működésének a feltétele, hogy a gyermek képes legyen beszédhangnyi időtartamú hangjelenségek azonosítására, vizuális jelenségek felismerésére, a kapcsolat megértésére és fenntartására a feltételes reflex elve alapján, továbbá mindezek ismételt működtetésére. A nem verbális transzformációs



észlelés vizsgálata (GMP18) során 100%-os teljesítményt 7 éves kortól várhatunk el. A szakirodalom szerint azonban a beszédészlelési mechanizmus bármely részfolyamatának zavart működése esetén, nagy valószínűséggel a transzformációs észlelés is érintett (Gósy 2000).

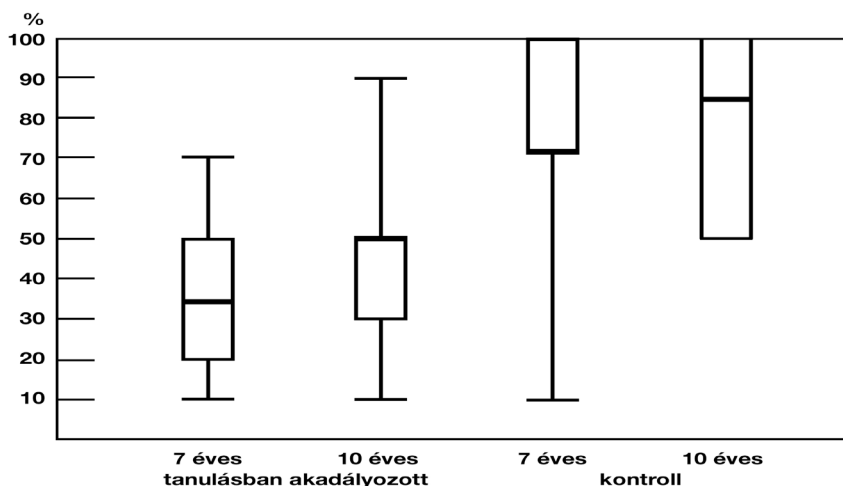
A vizsgált csoportok részletes eredményeit a 3. ábra mutatja be. A tanulásban akadályozottak mindkét csoportjában nagyok az egyéni különbségek, amelyek az életkor előrehaladtával és az átlagteljesítmény növekedésével sem csökkennek. A 7 éves kontrollcsoportban három extrém módon – és minden esetben negatív irányban – eltérő teljesítményt elért gyermek található. A tipikus fejlődési ütemű gyermekek által elért átlagteljesítmények azonosak a két életkorban, jelentősen eltérnek a tanulásban akadályozott gyermekek által elértektől. Az egyéni különbségek esetükben az életkor előrehaladtával nőnek.



3. ábra: A transzformációs észlelés egyéni különbségei: szóródás és medián

Az első feladat egységes és hibátlan megoldását követően a második feladatban már megjelenik némi különbség a teljesítményekben, amely hangsúlyosabbá a harmadik feladat elvégzésénél válik. Ezt követően a negyedik – összetettebb – feladatban, az eredmények már jelzik a két vizsgált csoport közötti, tanulási képességekben is megjelenő differenciát. A tanulásban akadályozott 7 évesek között az első feladat megértése jellemzően a második magyarázatot követve volt sikeres.

A beszédritmus észlelése az időzítési viszonyok pontos azonosítását jelenti, ritmuszavart az eredményez, ha a szavak beszédhangjainak, szótagjainak az egymáshoz viszonyított időtartama, avagy a hangsúlyviszonyok megvalósítása nem megfelelő. Ha a gyermeknek 4 éves kort követően a beszédritmus észlelése és reprodukálása nehézséget okoz, akkor annak zavaráról beszélünk (Gósy 2000).



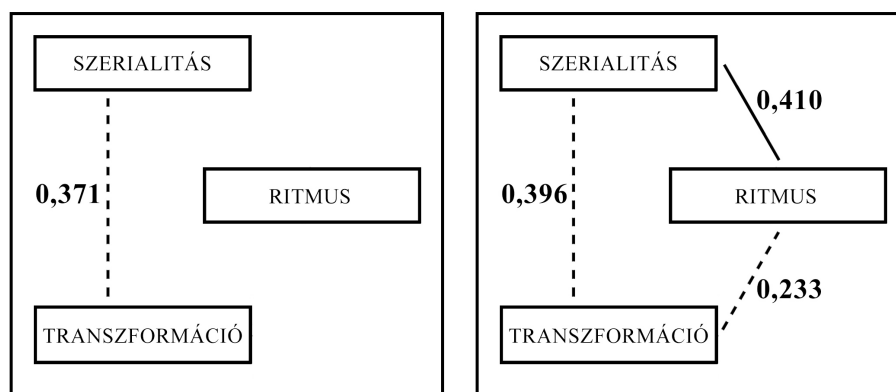
4. ábra: A beszédrítmus észlelés egyéni különbségei: szóródás és medián

A vizsgált csoportok részletes eredményeit a vizsgált részfolyamatok közül leggyengébben működő ritmusészlelésben a 4. ábra mutatja be. A tanulásban akadályozottak mindkét csoportjában kisebbek az egyéni különbségek, mint a kontrollcsoportban. Az életkor előrehaladtával és az átlagteljesítmény növekedésével ezek a különbségek nem csökkennek a tanulásban akadályozott gyermekek esetében. A tipikus fejlődésű gyermekek által elért átlagteljesítmények jelentősen eltérnek a tanulásban akadályozott gyermekek által elértektől. Az egyéni különbségek esetükben az életkor előrehaladtával csökkennek.

A rövidebb verssor ismétlésére és két részben történő előmondására a tanulásban akadályozott gyermekeknél a 7 évesek közül 26%-uknál, a 10 évesek közül 16%-uknál volt szükség, a kontrollcsoportnál viszont csak néhány esetben, 6%-uknál. A hosszabb verssornál a hibák aránya minden vizsgált csoportban annak ellenére magasabb volt, hogy a mondatot három részre tagolva mondtam el. A tanulásban akadályozott 7 éves gyermekek között 6 esetben feljegyeztem a tesztlapra, hogy a szavak megjegyzése is érezhető problémát jelentett a gyermekek számára.

A három terület átlageredményeiből számított Pearson-féle korrelációanalízis eltérő erősségű összefüggéseket mutatott. A részfolyamatok között a célcsoportban 7 éves korban egy gyenge kapcsolat bizonyított 1%-os szignifikanciaszinten. 10 éves korra mindhárom kapcsolat kimutatható, kettő gyenge, míg egy közepes mértékkel (5. és 6. ábra). A kontrollcsoportban mindkét korosztálynál két kapcsolat bizonyított, jellegük minden esetben változatlan: gyenge.

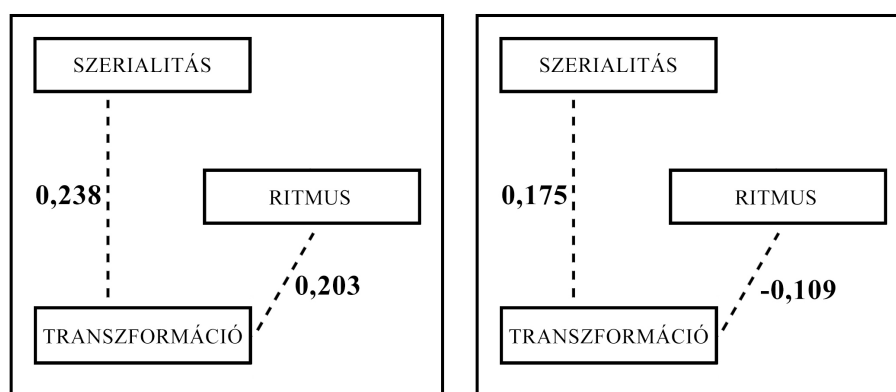




A Pearson-féle korreláció értéke és jelölése:

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

5. ábra: Összefüggések a részfolyamatok között a 7 és 10 éves célcsoportban



A Pearson-féle korreláció értéke és jelölése:

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

6. ábra: Összefüggések a részfolyamatok között a 7 és 10 éves kontrollcsoportban

4. Következtetések

Valószínűsíthető volt, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek esetében az átlagos fejlődésütemű gyermekekhez viszonyítva eltérések tapasztalhatók az észlelési részfolyamatokban és annak fejlődésében. A fejlesztés szükségességére hívja fel a figyelmet a részfolyamatokban tapasztalható elmaradások súlyos-középsúlyos jellege, illetve az életkor előrehaladtával mutatózó alacsony mértékű fejlődés. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében tapasztalt eltérő észlelési képességek a tanulás folyamatában is tapasztalhatóak. A szeriális észlelés zavara olvasás-technikai és -értési, szókincsbeli nehézséget okoz, a beszédritmus észlelésének zavara a szótagidőtartam és szótaghatár feldolgozásának problémáját eredményezi, míg a transzformációs észlelés zavara ismét olvasás-technikai nehézséget okoz. Ugyanazoknak a jellegzetes hibáknak a megjelenése volt tapasztalható a vizsgált csoportokban. Feltételezhető volt továbbá, hogy a részfolyamatok szoros együttműködésben segítik a feldolgozás mechanizmusát. Korábbi kutatások a beszédészlelés szintjei között igazolták a gyengülő kapcsolat és



teljesítménynövekedés összefüggését (Gósy2007; Macher 2009). A részfolyamatok működésének fejlődése azonban eltérő képet mutat a vizsgált csoportok esetében, a tanulásban akadályozottaknál erősödő kapcsolatokat mutatott a statisztika. Feltételezhető, hogy a gyengébb észlelési teljesítmény szorosabb együttjárásokat mutat a folyamatok között, illetve, hogy a tipikustól eltérő fejlődésmenet esetében a feldolgozás csak abban az esetben képes működni, ha a részfolyamatok változatlan-erősödő működésmechanizmust alakítanak.

A transzformációs észlelés viszonylag magasabb szintű működése – feltehetően nonverbális jellege miatt – felhívja a figyelmet a pszichometriai vizsgálatok performációs altesztjeinek/próbáinak indokolt használatára, illetve a tanulásban akadályozott gyermekek oktatásában a cselekvéses didaktikai elemek hangsúlyosabb beemelésére.

Irodalom

Gordosné Szabó Anna (1995): *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Gósy Mária (1989): A vizuális észlelés hatása a beszédpercepcióra. *Magyar Pszichológiai Szemle*. XLVI/5. 465-481

Gósy Mária (1995/2006): *A GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Nikol. Budapest.

Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol. Budapest.

Gósy Mária (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó. Budapest.

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.

Gósy Mária (2007): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt. Budapest.

Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen E. - Falus I. (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 283–302.

Kassai Ilona (1998): *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Macher Mónika (2009): Tanulásban akadályozottak beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata. In: Váradi T. (szerk.). *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásaiból*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 81-92.

Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51. 492-503.





Nyelvi és kulturális sajátosságok a reklámnyelvben. Nemzetközi marketing

Mátyás Judit

Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
matyas@ktk.pte.hu

1. Bevezetés

A nemzetközi üzleti kapcsolatok kiépítése, ápolása során nagyon fontos a partner, üzlettárs más, tőlünk eltérő kultúrájának ismerete. Számos tárgyalás végződhet kudarccal csupán azért, mert egy adott élethelyzetben nem úgy viselkedünk, nem úgy jelenünk meg, ahogy ez egy másik országban szokásos. Ez vonatkozik a szóbeli és írásbeli, sőt a nonverbális kommunikációra is.

Különösképpen a marketing területén, a reklámszakemberek számára nélkülözhetetlen a kulturális különbségek pontos, naprakész ismerete. A marketing kommunikáció négy eleme közül – személyes eladás, eladásösztönzés, Public Relations, reklámok – írásomban a reklámokkal, ezen belül is a németországi német-török lakosságnak szóló online reklámüzenetek nyelvi megformálásával szeretnék behatóbban foglalkozni.

A reklám a marketing kommunikáció igen fontos eleme, hiszen csak a jó, a célközönség, célpiac igényeit ismerő reklám érhet célba, azaz lehet hatékony a fogyasztói szükségletek befolyásolásának tekintetében.

A reklám nyelvi megformálását meghatározzák a kultúra alapvető eltérései, annak a célpiacnak az elvárásai, igényei, ahol a vállalat a termékeit sikerrel, a legnagyobb hozammal szeretné értékesíteni. A reklámok nyelvi megformálása során figyelembe kell venni az eltérő kultúrák sajátos elemeit is.

Számos szakember, így közgazdászok, nyelvészek kutatják, vizsgálják a probléma üzleti, nyelvészeti vetületeit. Geert Hofstede holland szociálpszichológus, a nemzeti és szervezeti kultúrák kutatójának munkássága nagyon meghatározó és előremutató a sikeres marketing-kommunikáció tekintetében, ezért a téma vizsgálata során írásait feltétlenül érdemes hasznosítani.

2. Geert Hofstede és a The Hofstede Centre

Geert Hofstede világhírű szociálpszichológus, akinek a gyakorlati életben nagy hatékonysággal hasznosítható tudományos írásait, gondolatait a magyarországi egyetemeken, főiskolákon is oktatják. 2009-ben a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar díszdoktora lett, és 2010-ben a Magyar Tudományos Akadémia tiszteleti tagjává választották.

Hofstede kritériumainak segítségével behatóan vizsgálhatjuk, hogy a kulturális sajátosságok hogyan csapódnak le a kommunikáció során. Munkásságában az eltérő kultúrák tanulmányozásának tekintetében hat fontos vizsgálati szempontot emel ki:

- hatalmi távolság kezelése,
- individualizmus, kollektívizmus,
- feminin-maszkulin társadalmak, szervezeti kultúrák,
- bizonytalanság kerülése,



- pragmatikus, normatív,
- megengedő (liberális) és konzervatív társadalmak, szervezeti kultúrák (<http://geert-hofstede.com/dimensions.html>).

A Hofstede Centre (www.geert-hofstede.com) honlapon található adatok értelmében a magyar kultúrára a hatalmi távolság kezelése, a társadalmi, vállalati kultúra valamint a kommunikáció tekintetében a közvetlenség, informalitás jellemző. Erőteljesen individuális, maszkulin a magyar társadalom, ahol főképpen a férfias jegyek és értékek érvényesülnek. Nagy százalékarányban (82%) jellemző a bizonytalanság kerülése, tehát a magyarok alapvetően biztonságra törekednek. Alacsonyabb, de mégis meghatározó értéke van a pragmatikusságnak, ennek értelmében a magyarok számára fontos az adott élethelyzet, kontextus- és időbeni meghatározottsága. Legalacsonyabb aránnyal az engedékeny-konzervatív értékek szerepelnek. A magyarokra inkább a pesszimista életérzés, a szigorúbb előírások, társadalmi normák jellemzőek.

A honlapon lehetőség van az egyes kultúrák összehasonlítására is. Ha a németországi értékekkel összehasonlítjuk a magyar kultúrára jellemző sajátosságokat, akkor megállapíthatjuk, hogy bár hasonlóak a százalékos arányok, de a német kultúra esetében alacsonyabbak. Így például a német kevésbé maszkulin, individualista társadalom, mint a magyar. Jelentősebb eltérés a pragmatikus-normatív, valamint megengedő-konzervatív értékek között van. Ezek szerint a németek esetében a pragmatikusság, a kontextus- és időbeni meghatározottság jóval fontosabb, mint a magyarok számára. A németek jobban alkalmazkodnak a hagyományokhoz, a megváltozott körülményekhez, erősebb a megtakarítási hajlandóságuk, kitartóbbak. Bár a német társadalomra is inkább a pesszimista beállítódás, a szigorúbb előírások, társadalmi normák jellemzőek, ezek az értékek – a magyarországihoz viszonyítva – mégsem olyan erőteljesek a megengedő-konzervatív kritérium tekintetében.

A Geert Hofstede Centre adatai tanulságosak és megszívlelendők főképpen az üzleti szférában dolgozók, a reklámszakemberek számára, mert a kulturális sajátosságok ismeretével felvértezve sikeresebbé válhat a szóbeli és írásbeli kommunikáció, s a reklámüzenetek nyelvi megformálása is.

3. Nemzetközi marketing, etnomarketing

Kultúra és nyelv egymásra hatását fontos figyelembe venni az etnomarketinges kutatások, megfigyelések során is, melyek az egy adott országban élő nemzeti kisebbség számára irányulnak.

Az etnomarketing tekintetében arra voltam kíváncsi és azt vizsgáltam, hogy a németországi törököket, a *Deutsch-Türken*, azaz német-törököket hogyan, milyen nyelvi eszközökkel szólítják meg az interneten megjelenő reklámokban.

Az etnomarketing olyan emberek felé irányul, akik etnikailag különböznek a többségi lakosságtól. Németországban az etnomarketing legfontosabb célcsoportjai a törökök, az orosz-németek és a kínaiak (<http://de.wikipedia.org/wiki/Ethno-Marketing>).

Az etnomarketing-kutatások homlokterében az etnikailag eltérő kisebbség „mássága”, eltérő kultúrája áll, ezért a diszciplínát nagyon gyakran interkulturális marketingként is szokták definiálni. Az etnomarketing esetében is fontos az idegen nyelv

helyes ismerete és használata, valamint a szakmai tudás (Vermeer, 1993; Sandrini, 1993). Ugyanakkor tisztában kell lennünk azzal is, hogy az adott kisebbséghez tartozó embereket milyen módon lehet, sőt szabad megszólítani, közegükben hogyan kell s illik viselkedni. Tehát egy másik kultúrához alkalmazkodva egyfajta perspektívaváltásra van szükség.

Az etnomarketing-vizsgálódások Németország esetében azért nagyon fontosak, mert az országban folyamatosan növekszik a külföldi bevándorlók száma.

2012-ben 4,1 százalékkal több külföldi élt itt, mint egy évvel korábban. Legnagyobb arányt a törökországi bevándorlók jelentik, számuk körülbelül háromszor magasabb, mint az olaszoké és lengyeleké. Bár az elmúlt években közülük sokan visszatértek hazájukba, Törökországba s számuk jelenleg csökkenő tendenciát mutat, mégis változatlanul törökök ezrei érkeznek folyamatosan Németországba, bízva abban, hogy szerencsésebben alakul életük és jobban élhetnek az Euro-zóna legerősebb gazdaságú országában, mint hazájukban (<http://www.deutsch-tuerkische-nachrichten.de/2013/10/492196/deutschland-zahl-der-registrierten-tuerken-sinkt-um-zwei-prozent/>).

Fontos azzal is tisztában lenni, hogy a Németországban élő török lakosság aktív internet-használó. Bár a 30-49 évesek kevésbé aktívak, a 14-29 éves korosztály naponta használja a világhálót (<http://blog.initiativgruppe.de/2011/06/28/wie-informieren-und-unterhalten-sich>). Ez döntő jelentőségű tényező a reklámszakemberek számára a reklámhordozó megválasztásának tekintetében.

4. Szempontok a német-törököknek szóló sikeres reklámhadjárat tervezésekor

Ha a reklámszakemberek a reklámkészítés során a kommunikációs folyamat összetevőinek sajátosságait figyelembe veszik, akkor joggal számíthatnak arra, hogy az általuk készített reklám eléri célját. A jó reklám informál, irányít, befolyásol, és végül vásárlásra ösztönzi a potenciális fogyasztót. Ha a reklámkészítő szakemberek helyesen tűzik ki a célt, jól választják meg a reklámstratégiát, a célcsoport igényeinek megfelelően kódolják a reklámüzenetet, a legmegfelelőbb reklámhordozót és reklámeszközt választják, akkor jó eséllyel célba ér az üzenet (Csapóné 2012).

A németországi törököknek szóló reklámhadjáratok megtervezésekor olyan fontos döntéseket kell meghozni, melyek alapjait a következő szempontok határozzák meg:

- a célcsoport felépítése, igényeinek elemzése
- a nemzetiség sajátos élettere, életstílusa
- a nyelv kérdése: német, vagy pedig a kisebbség anyanyelvén megfogalmazott reklámok szükségesek-e?

Fontos figyelembe venni az adott népcsoport szokásait, kultúráját is. Utalva az írásomban már említett Hofstede Centre honlapján fellelhető kritériumokra, egy németországi felmérés eredményeképpen (<http://www.v-pearl.hu/a-nemetorszagi-torokok-vasarlas-szokasai.aspx>) kiderült például az, hogy törökök a németekhez képest kevésbé takarékoskodnak pénzükkel. A Németországban élő törökök 40 százaléka azt közölte, hogy semmit sem tesz félre. Míg a németeknek csupán a 24 százaléka megy szívesen gyakran vagy nagyon gyakran vásárolni szabadidő program gyanánt, a németországi törökök körében ez több mint 60 százalék.

A vásárlási szokásokon túl egyéb kultúrabeli eltéréseket is ajánlatos megfigyelni, a gyakorlati életben és a marketingtevékenység során, így pl. a reklámok nyelvi

megformálásakor hasznosítani. A német-török lakosság pl. sokkal konzervatívabb, zártabb, hagyományörzőbb a családi hagyományokat, a női-férfi szerepeket tekintve, mint a német lakosság. A hofstede-i dimenziók értelmében a német-törökök kultúrájára jóval erőteljesebben jellemzőek a maszkulin értékek, mint a németek életszemléletére. A német-törökök esetében figyelembe kell venni a vallási tradíciókból adódó különbségeket is, így pl. ők nem ünneplik a karácsonyt, ezért igen durva hibának számít, ha reklámfogásból karácsonyi üdvözlő lapot kapnak a szent ünnepen.

5. A német-törököknek szóló reklámok nyelvi sajátosságai

A reklámnyelv általában kötetlen, és közel áll a hétköznapi beszélgetés nyelvéhez. A mondatok rendszerint rövidek, egyszerű szerkezetűek: *Még ma próbáld ki! Meg fogod kedvelni!* A határozók és jelzők kulcsfontosságú szerepet játszanak, álmokat, vágyakat képesek felidézni. A reklámokban leggyakrabban használt jelzők pl. a *jó/jobb/legjobb, friss, tiszta, csodálatos, valóságos, gazdag, fényes, extra*. Gyakoriak a szójátékok, a megszemélyesítések: *a rózsaszín szökellni kezd, az illat kommunikál* (Williamson 1978, 1990). Az idegen szavak, „divatos”, fiatalos kifejezések is jellemzőek, főképpen a fiataloknak szóló reklámüzenetekben.

A nemzeti kisebbségben élők számára készülő reklámok esetében fontos szempont az eltérő kultúra, szokások ismerete is.

A német-török lakosságnak szóló online reklámokkal kapcsolatban számos feltevésem volt, melyekre választ kerestem. Úgy gondoltam, hogy a reklámok számukra német nyelven készülnek, gyakoriak bennük az anglicizmusok – főképpen az érthetőség kedvéért –, és kialakulóban van egy német-török reklámnyelv.

Feltevéseim sorra megdőltek.

A németországi törököknek szóló online reklámokban azt a tendenciát figyeltem meg, hogy a szakemberek igyekeznek a legfontosabb üzenetet török nyelvre lefordítani.

Néhány példa: A Marseille Kliniken AG (Részvénytársaság) *Türk Huzur Evi* névvel tart fent idősek otthonát a német-török lakosság számára, az E-Plus-nál a török nevű *Ay Yıldız* márkát kínálják a török ügyfeleknek.

A törököknek szóló reklámokban nem az anglicizmusok, valamint a német-török kifejezések térhódítása figyelhető meg, hanem az az egyre inkább markánssá váló tendencia, hogy a török származású vásárlókat célirányosan, anyanyelvükön szólítják meg (http://www.welt.de/welt_print/article1597148/Die-Werbung-spricht-tuerkisch.html).

Vizsgálódásaim alapján megállapítottam, hogy jelenleg nem beszélhetünk egyfajta német-török reklám-keveréknélről sem, mint ahogy azt hipotézisemben feltételeztem. Sőt, egyre inkább az a tendencia körvonalazódik, hogy a német-török lakosság számára készített reklámokat török nyelven ajánlatos összeállítani.



1. ábra

(Ethno-Werbung Angebote für Familie Yildirim - Wirtschaft _ STERN.DE.htm)

7. Következtetés az eredmények tükrében

A Németországban élő török kisebbséghez szóló reklámszövegek esetében megállapítható, hogy a törököknek szóló reklámüzenetek elsősorban a kisebbség anyanyelvén, tehát törökül készülnek.

A reklámok célja a vevők manipulálása, motiválása abból a célból, hogy megvásárolják a termékeket. A vásárló akkor veszi meg az árut, akkor „csábul el”, ha a marketingszakemberek ismerik igényeit, szükségleteit, vágyait, kultúráját, s legfőképpen az identitása alapját jelentő anyanyelvét. Ezzel magyarázható, hogy a németországi törököknek szóló reklámok nyelve nem német, hanem török.

A németeknek szóló reklámokhoz viszonyítva alapvető különbség még a német-törökök esetében a kulturális „másság” is, melynek figyelembe vétele alapvető szempont a sikeres marketingtevékenység tekintetében.

Kultúra és nyelv egymásra hatásának értelmében a kultúra erőteljesen rányomja bélyegét a reklámüzenetek nyelvi megformálására is. Az anyanyelv használatán felül a kisebbség kulturális sajátosságainak vizsgálata is kiemelten fontos feladat, mely során a reklámkészítő szakemberek számára ösztönzést, komoly segítséget jelenthetnek Geert Hofstede kultúra-dimenziói.

Irodalom

Csapóné Horváth Andrea (2012): *Turisztikai reklámok főcímeinek nyelvészeti vizsgálata (Elemzés német nyelvű korpuszon)*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Sandrini Peter (1993): Die Rolle des Übersetzers im mehrsprachigen Umfeld. Zum Berufsprofil des Übersetzers im multikulturellen Umfeld am Beispiel Südtirols. *Lebende Sprachen*, 1, 54-56.

Williamson Judith (1978): Decoding Advertisements. In: Síklaki István (szerk.) (1990): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vermeer, Hans (1993): Wie lernt und lehrt man Translatorisch? *Lebende Sprachen*, 1, 54-56.

Források

<http://blog.initiativgruppe.de/2011/06/28/wie-informieren-und-unterhalten-sich> (Letöltve: 2014. szeptember 30.)

<http://geert-hofstede.com/dimensions.html> (Letöltve: 2014. október 1.)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Ethno-Marketing> (Letöltve: 2014 október 1.)

<http://www.deutsch-tuerkische-nachrichten.de/2013/10/492196/deutschland-zahl-der-registrierten-tuerken-sinkt-um-zwei-prozent/> (Letöltve: 2014. szeptember 29.)

http://www.welt.de/welt_print/article1597148/Die-Werbung-spricht-tuerkisch.html (Letöltve: 2014. október 2.)

<http://www.v-pearl.hu/a-nemetorszagi-torokok-vasarlas-szokasai.aspx> (Letöltve: 2014. augusztus 3.)

Simonyi Zsigmond normaszemléletének tükröződése anyanyelvi oktatásra szánt nyelvtankönyveiben

Molnár Mária

PhD hallgató, PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola
molnar0430@gmail.com

1. Bevezetés

Simonyi elsősorban nyelvtörténeti, leíró nyelvtani és szerkesztői munkásságáról ismert. Kiemelkedő nyelvészként emellett nyelvtantankönyveket is írt, melyek normaszemléletük szempontjából szigetnek tekinthetők a 18. századtól kezdve létező anyanyelv-oktatási gyakorlat folyamában. Sem előtte, sem utána nem jelentek meg olyan tankönyvek, melyek egy dinamikus, kontinuumként felfogott, pragmatikai szemléletű és szociális természetű, a műveltség, a morál, az esztétikum és az érték kategóriájától „megtisztított” normát közvetítenek a tanuló számára.

Ez a deskriptív jellegű normaszemlélet a pozitivisták nyelvművelés preskriptív paradigmájában született. A Nyelvőr-korszak első nemzedéke idején, a Szarvas Gábor és Volf György nevével fémjelzett időszakban tudományosan nem meghatározott módon nyelvi normán olyan kodifikált nyelvi (grammatikai) szabályok rendszerét értették, melyek egy múltbeli nyelvállapotra voltak jellemzők. Minden új nyelvi formát nyelvtörténeti vizsgálatnak vetettek alá. Eszerint a törvényként értelmezett grammatikai szabályok irányítják a nyelvhasználatot. A nyelvhasználó pedig, aki olyan nyelvi elemet használ, mely kívül esik a normán, nem egyszerűen nyelvi, hanem morális vétséget követ el a szentnek tartott anyanyelv ellen (Huszár 2011: 158). Ebben a felfogásban a normának a latin eredetű 'minta', 'mérce' jelentése (vö. Tolcsvai Nagy 1998), kötelező érvénye, a szabálykövetés elsődlegessége kerekedik felül.

2. Simonyi normaszemlélete

2.1. A nyelvhelyesség szociális szempontja

Normaként Simonyi a rögzített (leíró nyelvtani) szabályokat és a beszélők normatudatán alapulókat egyaránt elfogadja. Az így értelmezett szabályrendszer alapja a nyelvhasználatban, magában a nyelvhasználatban gyökerezik. Nyelvhelyességről vallott nézeteit a *Magyar nyelv* (1889) című munkájában fejt ki a legteljesebb formában. Itt határozza meg (a fogalom használata nélkül) a magyar nyelv normáját: „Általános szempontból csak az helytelen, csak az magyartalan, amit a romlatlan nyelvérzékű magyar nép sehol sem használ, ellenben helyes, a mi a népnél akármilyen csekély területen szokásban van...” (Simonyi 1889: 291) A nyelvérzék mint a „romlatlanság”, a „magyarosság” kiemelése figyelmet érdemel. Központi fogalma lett ez a második Nyelvőr-korszaknak, hiszen Simonyi már szerkesztői beköszöntőjében is az olvasók nyelvérzékére hivatkozva hívja meg őket társnak a magyar nyelv műveléséhez (Simonyi 1896). Ahogy az egyik középiskolai tankönyvében olvasható: „Az analógiának ez az érzéke nem egyéb, mint amit közönséges nyelvérzéknek nevezünk” (Simonyi 1905: 7). Az analógia a Simonyival kortárs német újgrammatikus iskolának egyik központi kategóriája volt.

Majd az irodalmi nyelv felől tekint a helyességre: „Helyes mind az, amit az egész

magyar népnek nagyobb része vagy legalább igen nagy része alkalmaz; de nem eshetik kifogás alá egy-egy olyan szó vagy szólás sem, mely kisebb vidéken járatos, ha egyébiránt megfelel az általános analógiáknak.” (Simonyi 1889: 291) Az irodalmi nyelv ugyanis egy olyan variáns Simonyi felfogásában, amely ernyőként borul rá a többi nyelvváltozatra, szélesebb körben elterjedt és kidolgozottabb. (Ez ma is érvényes a köznyelvre). A kevésbé elterjedt, nyelvi rendszerhez idomuló forma ugyanúgy elfogadható, mint az elterjedt, de esetleg „szabálytalan” alak. A norma tehát nem rendszeralapú, hanem a nyelvhasználatban gyökerezik.

Egy adott nyelvi forma elterjedtsége mint a nyelvi norma egyik igen fontos attribútuma Simonyitól indul a magyar nyelvtudományban mint a deskriptív norma fogalom egyik összetevője. Az elterjedtséget Huszár Ágnes a norma „első és legfontosabb ismertetőjegyének” tartja (Huszár 1986: 61). A norma fogalmának grammatikai összetevője mint másodlagos feltétel alárendelődik a társadalmi érvényesség, a használat, az elterjedtség elsődleges kritériumának.

2.2. Pragmatikai tényezők a norma értelmezésében

Simonyi szerint „a nyelvhelyesség kérdéseit csakugyan nem pusztán a grammatika és a nyelvtörténet szemüvegén át kell megítélnünk, hanem nagy tere van itt a célszerűségnek, a tapintatnak, az ízlésnek, a nyelvérzéknek. Szóval: a nyelvhelyesség nem a nyelvtan, hanem a stilisztika kérdése.” (Simonyi 1896: 40) Az általa felsorolt tényezők mind kontextus-függők. Igen előremutató gondolata ez Simonyinak, hiszen az interakció tényezőit figyelembe vevő nézetről van itt szó. Amit Simonyi stilisztikának nevez, az a mai tudományos felfogásban a pragmatikához tartozik. Nézete szerint a nyelvhelyesség szituáció-függő, melyhez szükségünk van a grammatikai szabályok ismeretére is. Ez utóbbiak bizonyos mértékű betartása mellett az interakció tényezőihez való alkalmazkodást is megköveteli a nyelvhasználótól, aki nemcsak szabályokat követ, hanem interakcióinak minden pillanatában módosítja is a normát. Simonyi értelmezése ugyanis szociális jellegű is: irányítója/alakítója a beszélőközösség a maga alkotta és beszélői által folytonosan alakított írott és íratlan szabályaival.

3. Az anyanyelvi oktatás elmélete a 19. század végén

Ezt a pragmatikai normaszemléletet vitte be Simonyi a magyar anyanyelvoktatás gyakorlatába. A nyelvi norma nyelvhasználat-alapú, a nyelvhasználót a közösség tagjaként szemlélő, a tanulót normaalkotóként felfogó nézete találkozott a korszak gyermekcentrikus, ugyanakkor az erkölcsi törekvés által vezérelt nemzeti történeti és eszmei hagyományokat tisztelő reformpedagógiai törekvéssel (Kármán 1877: 1-9), melyet Kármán Mór képviselt. A gyermekközpontúság a tanításai módszerben, az indukcióban, a gyakorlatból való kiindulás metodikai elvében, míg a hagyománytisztelet a tananyagok tartalmában mutatkozott meg.

Ez a normafelfogás tükröződött a Kármán által készített, először 1879-ben kiadott középiskolai tanterv anyanyelvoktatási részében. A dokumentum egyrészt a korábbi tanítási gyakorlattól eltérő módon mondattani alapon követeli meg az anyanyelv rendszerének tanítását, másrészt pedig a pragmatikai szempont bevonásával kifejezi a szituativitás fontosságát és a nyelvi helyénvalóság nézetét fogalmazza meg: „Ha a nyelv eddig inkább magában volt a vizsgálat tárgya, most kiválóan mint a gondolat közlésének

eszköze esik megfigyelés alá; ha eddig általánosságban kellett tekinteni a nyelvet, most abból a szempontból, hogy a nyelv készlete és formái egyes esetekben miképpen alkalmazhatók; szóval: a nyelv mint *kifejezés* fog ezentúl szerepelni. A tanulót a maga fogalmazása is eszméltesse arra, hogy ő a közös nyelvkincset, a nyelvnek anyagát és szerkezetét alkalmazza minden új mondatban, úgyszólván pillanatonként változó szükségletek szerint. Arra sem nehéz rávezetni a tanulót, hogy a nyelvkincsnek ez egyéni alkalmazásában is fejlődött ki hagyomány, amennyiben hasonló esetekben használjuk azt a kifejezést, melyet régebben föltaláltak.” (*A gimnáziumi tanítás tanterve...1879: 34; kiemelés az eredetiben*)

A nyelv kommunikatív célokra való alkalmazásának igen előremutató kifejezése ez, melynek a nyelvi hagyomány szab határt. Szükséges tehát a normának az ismerete ahhoz, hogy ezt a „stilisztikai készletet” az egyén alkalmazni tudja. A magyar nyelv tanítása tehát a stílussal szoros összefüggésben van jelen és pragmatikai irányultságú. Regiszterbeli különbségekre hívják fel a figyelmet; az irodalmi nyelvhez pedig nem társítanak értéket.

4. Simonyi anyanyelvoktatási gyakorlata

A normakövetés a tankönyvekben implicit formában a teljes ismeretanyagon keresztül valósul meg: ugyanúgy a grammatikai anyag elrendezésén, szemléletén keresztül, ahogy a magyar nyelvről vallott általános ismeretek közvetítésében is tetten érhető.

A tankönyvek módszere az induktivitás: a nyelvi praxis példáiból, a mondatokból való kiindulás jellemzi a taneszközöket. A mondat mint a beszéd része, vagyis a nyelvhasználat verbális formája jelenik meg a tananyagban; az élő nyelv, melyet a változás és a változatosság jellemez. Ma is megszívlelendő gondolat ez az anyanyelv- oktatásban.

4.1. Változás és változatosság

Ha az élő nyelv a tanítás tárgya, akkor a tankönyvekben helyet kap a nyelvi változás és a változatosság is. A középiskolák legfelső osztályainak és tanítóképző intézetek számára írt *Magyar nyelvészet* című tankönyvében Simonyi így ír: „A nyelvet gondolataink kifejezésére szolgáló kész eszköznek szokták tekinteni. Ámde a nyelv nem befejezett mű, hanem eleven erő és működés. A mai nyelvészet a nyelvet mint beszédet vizsgálja, s mindenben az igazi forrásból, a beszélt nyelv megfigyeléséből indul ki.” (1905: 29) Ebben nem nehéz felfedezni a humboldti nézetet, mely az ergont és a nyelvhasználatot egy kölcsönös, dialektikus kapcsolatban szemléli. A nyelvi változás pedig a használati színtérből kiinduló. A nyelvész szellemesen így megfogalmaz: „Az egyik erről, a másik árúl, a harmadik amarrul beszél.” (uo.)

Magyar nyelvtanfölsőbbosztályoknak és magánhasználatra című nyelvtankönyvének bevezetőjében a nyelvi változásokra és a változatokra helyezi a hangsúlyt (1879a: I-VIII) A nyelvek és a nyelvváltozatok különbségeit pedig a nyelvi kifejezés mögött meghúzódó eltérő észjárással, gondolkodásmóddal igazolja (uo. V-VI). A nyelvhasználat közösségi jellege érhető tetten; az azonos nyelvváltozatot beszélők azonos gondolkodásmódja, mely meghatározza a nyelvi választás jellegét és irányát. Ez a normativitás alapja.

4.2. Szubsztenderd formák normatív jellege

A nyelvi változás és változatosság elismerése Simonyinál azt jelenti, hogy a szubsztenderd elemei is normatívak, részét képezik a magyar nyelv normájának. Az egyes leíró nyelvtani

részek tárgyalásánál a nyelvész mindig utal arra, hogy hányféleképpen fejezik ki ugyanazt a nyelvi tartalmat a magyar nyelvben. Álljon itt egy példa a középiskolák első és második osztálya számára írt nyelvtankönyvéből (1882: 9): „Többnyire úgy mondják: talán, különös, vagyonos, józan, bizonyos, de néhol így ejtik ki: talám, külömös, vagyomos, józam, bizomos.”

4.3. Funkcionális szemlélet

A grammatikai anyag ilyen jellegű bemutatásában tetten érhető a funkcionalitás. Nem a köznyelvtől eltérően kerülnek bemutatásra a nyelvi elemek (ahogy azon mai tankönyvek többségére jellemző, amelyek egyáltalán figyelmet fordítanak a szubsztenderd formákra), hanem nyelvi szerepük, funkciójuk szerint sorolódnak fel – értékítélet-mentesen.

4.4. Nyelv és nyelvtan

A nyelvi szerepből, a jelentésből való kiindulás azt implikálja, hogy a használattal azonosított nyelvet helyezi az abból elvont nyelvi szabályok együttese, a nyelvtan elé. A *nyelv* és a *nyelvtan* terminusok közti különbségtétel jól látszik a középiskola felső évfolyamai számára írt tankönyvében: „Maga a nyelvnek a neve is (t.i. *a nyelv* szó) hallható beszédre utal – írja Simonyi –, mert nem egyéb, mint a testi *nyelv* neve, s ha azt mondjuk, hogy valaki német nyelven beszél, ez annyi, mint „német *nyelvv*el beszél” (így is mondták őseink).” (1879a: VIII; 1905: 3) A nyelvtan pedig absztrakt jelenséggént értelmeződik Simonyinál és a „köz nyelvnek, az irodalmi nyelvnek” a szabályrendszerét jelenti, melyet „az általános magyar nyelvszokásból s a jeles írókból vett példákkal” szemléltetnek (1879a: III).

Az öncélú, tudományos, explicit, megtanulandó szabályokba foglalt grammatizálás ellen emeli fel a szavát: „Nyelvtani szabályokat pedig semmikép sem szabad megtúrni a népiskolai gyermek könyvében, se összefoglalás, se tudnivalók címen, se semmiféle cím alatt” (Simonyi 1906: 368, idézi: Molnár 2013). Ez az alapelv különösen megfontolandó a mai anyanyelvtanításban, hiszen nem túlzás azt állítani, hogy a grammatika már évszázadok óta uralja anyanyelvi oktatásunkat.

4.5. A normapluralitás nézete

Feltűnő lehet Simonyinak az a nézete, hogy az irodalmi nyelv mint írott variáns őrzi a régiségeket, fenntartva a nyelvi állandóságot és a népnyelv mint beszélt nyelv, mely tájegységenként eltérő volt, képviseli a változást. (Noha azt is kifejezi tankönyveiben, hogy egyes nyelvjárások is őriznek régiségeket (1905: 29-30).) A *Magyar nyelvészet* című nyelvtankönyvében a normaszemlélet szempontjából fontos gondolat jut kifejezésre: Simonyi kora nyelvtudományát megelőzve fogalmazza meg, hogy a nyelvjárások ugyanúgy változhatnak és változnak, mint az irodalmi nyelv, illetve a köznyelv, így a két variáns, irodalmi nyelv és népnyelv nem úgy áll egymással szemben, mint az új a régivel: „...természetes, hogy a nyelvjárások nem abban térnek el legtöbbször a köznyelvtől, ami régít fönntartottak, hanem inkább abban, ami *újat fejlesztettek*. A kiejtésben s a jelentésben, az alakokban s a mondat szerkezetben: mindenben változást és fejlődést tapasztalunk a nyelvjárásokban is, valamint tapasztaltuk a köznyelvben” (1905: 30; kiemelés az eredetiben). Simonyi felismeri a nyelv(ek) életében a konvergencia és a divergencia dinamizmusát.

A nyelvjárások változásának, így átörökíthetőségének kinyilvánításából arra

következtethetünk, hogy ezek a nyelvváltozatok is rendelkeznek normával, illetőleg beszélőik normatudattal, hiszen a nyelv(változat) csak akkor képes alakulni, ha az adott beszélőközösség egy saját maga által felállított mércéhez alkalmazkodva változtat rajta. Ez a nézet is megfontolandó a mai anyanyelvoktatás gyakorlatában, amikor egyes tankönyveink a nyelvjárásokra még mindig mint kihalófélben lévő, önálló normával nem rendelkező variánsokra tekintenek, melyekhez a régi nyelv megőrzése miatt kell pozitívan viszonyulni. Nem teszik hangsúlyossá, hogy azok beszélőik normatudata alapján működő változatok, melyek nemcsak gazdagítják a sztenderdet, hanem nyelvhasználók egy részének elő gondolat- és identitáskifejező eszközei is.

4.6. Értéktélet-mentes nyelv szemlélet

Simonyinál a nyelvjárások a nyelvhasználat és részben nyelvhasználók felől értelmezett szemlélete arra utal, hogy a nyelvi variánsok bemutatásához nem rendel értéket. Az értéktélet-mentességet már láthattuk a nyelvi funkcióból kiinduló grammatikai anyag bemutatásának példájában, ahol nem utalt arra a tankönyvíró, hogy egyik nyelvi forma helyesebb lenne, mint a másik. A középiskola felsőbb osztályai számára írt tankönyvében a következőt írja le a diákoknak: „Kecskemét műveltjei közül már minden második így szólít meg: *Kéröm szépen, kihő lögyön szöröncsém?* Az esztergomi jobb körökben elégszer hallhatni az itacizmust: *Ritka a szíp vínasszony...*” (Simonyi 1905: 29; kiemelés az eredetiben). Ebből egy nagyon fontos következtetést vonhatunk le; azt, amire Kálmán László egy előadásában már rámutatott: Simonyi nyelvi normája nem a magyar „magas kultúra”, „igényes” és „illedelmes” normája, hanem „csak a magyar beszélők (...) által szentesített nyelvhasználaté” (Kálmán 2005: 23). Amikor a helyes nyelvhasználatot írja elő, akkor a nyelvész csak a magyar leíró nyelvtan szabályaihoz való alkalmazkodást követeli meg a nyelvhasználóktól a nyelvhelyesség jegyében az egy normát valló nézet megkövetelése nélkül.

A mai tankönyvek túlnyomó többségének szemléletétől eltérően az irodalmi nyelv, illetve a köznyelv Simonyinál csak abban különbözik a többitől, hogy tartalmazza azok közös nyelvi elemeit. A *Magyar nyelvészetben* a következő definíció olvasható: „Az irodalmi nyelv a nyelvjárások egymásra hatásának eredménye. Az irodalmi nyelvnek legjelentékenyebb rétegét azok az elemek teszik, melyek az összes nyelvjárásokban közősek (= köznyelv vagyis közös nyelv).” (Simonyi 1905: 37; kiemelés az eredetiben). (Bánréti Zoltán is a köznyelv közvetítő szerepét emeli ki alternatív tananyagában: „A köznyelv nem jobb, mint bármelyik dialektus vagy szociolektus. Az a funkciója, hogy közvetít a nyelvváltozatok között.” (Bánréti é.n.: 142))

4.7. Az élő nyelv szokás mint a normativitás alapja

Simonyi a deskriptív norma megalkotójaként nem rendel a nyelvhez értéket. Vallja, hogy a nyelvben nincsenek nyelvhelyességi hibák. Az ikes ragozással kapcsolatban a Magyar Tanügyben megjelent cikksorozatának egyikében így nyilatkozik: „Ha az élő nyelv alakjait az iskolában hibásaknak, rosszaknak nyilatkoztatnók ki, akkor a mai tudományos felfogást arcul ütnők s a nyelv ellen valóságos fölségsértést követnénk el. Az élő nyelv folyton változik, s ha az irodalmi nyelv lépést nem tart, – a mennyire lehet – ezen változással, akkor idővel megmerevül, megkövül, elhal.” (Simonyi 1876: 350; idézi Molnár 2013). Ennek megfelelően a *Magyar nyelvészet* című nyelvtankönyvében is

megtaláljuk a nyelvhelyességről szóló megállapítását, melyet dolgozatomban már idéztem (2.1.), miszerint csakis az élő nyelv szokás döntheti el, mi a helyes és mi a helytelen.

5. Összegzés

Simonyi Zsigmond a pragmatikai normaszemlélet korai megvalósítójaként egy tágan értelmezett magyar nyelvi normát képvisel, melybe az egész magyar nyelvterület bármely nyelvváltozatának elemei beleférnek. Normája úzus alapú – méghozzá az élő nyelv szokáson alapul.

Ennek megfelelően csakis az élő nyelv lehet a tanítás tárgya, így 1) nyelvi hiba nem fordulhat elő a nyelvhasználat során, hiszen az élő nyelvben sem léteznek helytelen vagy hibás alakok; 2) érték sem társul az egyes nyelvi formákhoz a tankönyvekben; 3) a funkcionális szemlélet jellemzi nyelvtankönyveit, hiszen Simonyi szemléletében a nyelvi forma csak absztrakció az élő nyelvhasználattal szemben; 4) a szubsztenderd elemei is normatívak, mert az élő nyelvet a variabilitás jellemzi; 5) a nyelvjárások maguk is szabályrendszer szerint működő (tulajdonképpen normával rendelkező) nyelvváltozatokként jelennek meg a tankönyvekben, hiszen az élő nyelv minden részében változó rendszer.

Irodalom

Bánréti Zoltán (é.n.): *Nyelvtan és kommunikáció II.* (Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondattan) 7-9. osztály. Nodus Kiadó, Veszprém.

Huszár Ágnes (1986): Nyelvművelés és norma. In: Fülei-Szántó Endre: *Norma – átlag – eltérés*. Pécsi Akadémiai Bizottság, 59-67.

Huszár Ágnes (2011): Egy tiszta nő. A nyelvszennyezésről komolyan. In: uő: *A nő terei*. L'Hartmann Kiadó, Budapest, 156-162.

Kálmán László (2005): Simonyi Zsigmond a nyelvművelésről és a helyesírásról. *Iskolakultúra*, 27, 20-30. <http://mek.oszk.hu/03200/03257/03257.pdf> (letöltve: 2014.08.29.)

Kármán Mór (1877): A paedagógia alapvetése. *Magyar Tanügy*, 1877, 1-9.

Molnár Cecília Sarolta (2013): Iskolai nyelvtan mondattani alapon. *Nyelv és Tudomány*, 2013. május 31. <http://www.nyest.hu/hirek/iskolai-nyelvtan-mondattani-alapon> (letöltve: 2014.08.29.)

Simonyi Zsigmond (1876): Adalékok a magyar nyelvtanítás ujja-alakításához. IV. Az ige. *Magyar Tanügy*, 1876. 350-353.

Simonyi Zsigmond (1889): *Magyar nyelv I-2*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Simonyi Zsigmond (1896): Beköszöntő. *Magyar Nyelvőr*, 25, 1-5.

Simonyi Zsigmond (1906): Új népiskolai nyelvkönyvek. *Magyar Nyelvőr*, 35, 368–375.

Tolcsvai Nagy Gábor (1998): A nyelvi norma. *Nyelvtudományi Értekezések* 144. Akadémiai Kiadó, Budapest.

**A vizsgált tanterv és a tankönyvek**

A gymnasiumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. Kiadattak a magyar kir. vallás- és közoktatásügyi minister 1879. évi 17 630., 1880. évi 16 179., 1883. évi 26 776. és 1887. évi 8619. sz. alatti rendeleteivel.

Simonyi Zsigmond (1879a): *Magyar nyelvtan felsőbb osztályoknak és magánhasználatra.* Eggenberger-féle Könyvkereskedés kiadása, Budapest.

Simonyi Zsigmond (1879b.): *Magyar nyelvtan mondattani alapon.* A középiskolák első osztálya számára. 1.r. Eggenberger-féle Könyvkereskedés kiadása, Budapest.

Simonyi Zsigmond (1882): *Kis magyar nyelvtan mondattani alapon. I-II.* A középiskolák I-II. osztálya számára. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest. (negyedik, átdolgozott, gyakorlatokkal bővített kiadás).

Simonyi Zsigmond (1905): *Magyar Nyelvészet.* A középiskolák legfelsőbb osztályainak és tanítóképző intézeteknek. Athenaeum Irodalmi és nyomdai R-Társulat, Budapest.





(T)Rendhagyó irodalom. A szöveg és a stílus változásai megzenésített versek esetében

Nagy Tamás

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
nt.nagytamás@gmail.com

1. Bevezetés

Rövid tanulmányomban a hagyomány és modernitás kérdéskörét a megzenésített versek felől közelítem meg. Köztudott, hogy a megzenésítés segítségével sokkal könnyebb verset tanulni. Az utóbbi néhány évben határozott kezdeményezések is indultak arra, hogy a tanulókhöz ilyen módon hozzák közelebb az irodalmat. Gondoljunk csak a Kávészünet Trendhagyó Irodalomóráira! A megzenésítés elősegíti a verstanulást, dolgozatom egyik kulcskérdése azonban az, hogy a médiumváltásnak milyen következményei lehetnek a kogníciót, a dinamikus jelentésképzést (Tátrai 2011: 100), az állványzatépítést (Simon 2013: 314), a szöveget és a stílust tekintve.

2. A nyelv, a zene és a vers összefüggései

Hamvas Béla munkái alapján (pl. Hamvas 2008) a nyelv és zene kapcsolatát kutatva egészen a nyelveredet kérdéséig mehetünk vissza, ugyanis a kettő elválaszthatatlan és mindkettő metafizikus természetű. Az ember a nyelv és a zene segítségével újrateremti a világot azért, hogy az számára megismerhető legyen. Az archaikus szövegek, a népköltészeti alkotások, a proverbiumok, sőt a mai folklór szövegek (reklámok, szleng szavak, neologizmusok falfirkák, graffitik) ezt az ősi kapcsolatot őrzik, vagyis a nyelvben rejlő zenét, zene és nyelv kapcsolatát (Balázs 2006).

A zene és a vers összefüggéseinek vizsgálatakor ki kell térni a történeti motivációra. Az ógörög „*musikè*” melléknév eredetileg az ógörög *vers*nek arra az alaptulajdonságára utalt, hogy az „zenei vers” volt, amennyiben ritmusát a hosszú és rövid szótagok váltakozása határozta meg. Az ókor végén az eredeti zeneiség (a *musikè*) ’kettéhasadt’, a nyugati keresztény kultúrkörben egyrészt létrejött a *próza*, másrészt az, amit ma *zené*-nek nevezünk. A ’nyelvileg (és nem zeneileg!) determinált’ vers a prózából jött létre (Petőfi 2004: 45-46).

Amíg a vers mint szövegtípus egy (dominánsan) verbális médiumban materializálódó (dominánsan) verbális kommunikátum, addig a megzenésített vers egy (nyelvi és zenei elemeket egyesítő) zenei médiumban megjelenő orális-verbális kommunikátum. (A médiumok élő nyelveiről és az élőnyelvi kommunikátumok rögzítésére szolgáló reprezentációs nyelvekről bővebben lásd: (Petőfi 2004).) A különbség a kognícióban is jelentkezik. Egyrészt a megzenésített vers percepciójában a vizualitás nem játszik szerepet; dolgozatom terjedelmi korlátai és a téma parttalansága miatt nem tudok kitérni a képi, verbális és akusztikai elemeket egyesítő médiumok kommunikátumaira, mint pl. a videoklip, koncertfelvétel, slideshow stb. Jelen esetben a megzenésített versek verbális és zenei összetevőit veszem figyelembe, másrészt az akusztikai és zenei elemek figyelemfelhívó potenciáljuk (attention-attracting potential) (Schmid 2007: 120, vö. Langacker 2008: 66-73) miatt prominensebb szerephez kerülnek, így nagyban hozzájárulnak az aktuális és dinamikus jelentéskonstruáláshoz, amely eltérhet a kiindulási





szöveg stílushatásától.

A megzenésített versek esetében megfigyelhető, hogy a médiumváltás gyakran szöveg- és stílusváltozást is maga után von, amely egyaránt tükröződik a nyelvi potenciál és a szociokulturális tényezők (Tolcsvai 1996) stíluslehetőségeiben. A következőkben három általam kiválasztott vers dalszöveggé alakulására fókuszálok.

3. Három kiválasztott vers és megzenésítéseik vizsgálata

Petőfi Sándor *Megy a juhász számaron* című versében a népies stílus jegyei érvényesülnek. A költemény egy egyszerű, népi életképet mutat be. A mű a szociokulturális tényezőket tekintve magatartás szerint választékos, helyzet szerint formális (vagy közömbös), érték szerint értéktelítő, idő szerint régies, a hagyományozott nyelvváltozatok szerint szépirodalmi tartományokban helyezhető el. (A szociokulturális tényezők kategóriáiról bővebben lásd: Tolcsvai 1996.)

A Bělga zenekar tolmácsolásában azonban nemcsak szövegbeli, hanem markáns stílusbeli változások is megfigyelhetők. A költemény első versszaka refrénné alakul, valamint a „*bő gatya*” nyelvi elem (melynek esetében szemantikai játék – ami egyben dehonesztáló jellegű – figyelhető meg a dinamikus jelentésképzés során: a játék a juhászok régi viselete és a rap kultúrában népszerű farmer nadrág homonímiájából ered) és négy új versszak hozzáadása parodisztikussá, ironikussá teszi a megzenésített verset. A változás a szociokulturális tényezőkben is jelentkezik. Mivel a bizalmas és a durva terminusok a megnyilatkozónak a diskurzus megformáltságához legközvetlenebbül kapcsolódó viszonyulását a választékos terminushoz képest túlságosan is specifikusan nevezik meg, ezért Tátrai bevezette a laza tartományt (Tátrai 2012: 61); [Lábjegyzet megszüntetve. P. L.] ez a dalszöveg is ide tartozik. A helyzet szerint informális, az érték szerint értékmegvonó (ironikus), a hagyományozott nyelvváltozatok szerint populáris kategóriákban helyezhető el.



Petőfi Sándor: Megy a juhász számaron	Bélga: Megy a juhász számaron	
<i>Megy a juhász számaron, Földig ér a lába; Nagy a legény, de nagyobb Boldogtalansága.</i>	<i>/Megy a juhász a számaron:(bő gatya) Földig ér a lába,(bő gatya) Megy a legény de nagyobb,(bő gatya) Boldogtalansága,(bő gatya)/ (Refrén 2x)</i>	<i>Refrén 2x Elkeseredésében Mi telhetett tőle? Nagyot ütött botjával A számár fejére</i>
<i>Gyepes hanton furulyált, Legelészett nyája. Egyszer csak azt hallja, hogy Haldoklik babája.</i>	<i>Gyepes hanton furulyált Legelészett nyája Egyszer csak azt hallja,hogy Haldoklik babája</i>	<i>Szabad kőművesek Vigasztalták meg Beavatták őt és Így polgár lett belőle</i>
<i>Fölpattan a számárra, Hazafelé vágat; De már későn érkezett, Csak holttestet láthat.</i>	<i>Fölpattan a számárra Hazafelé vágat De már későn érkezett Csak holttestet láthat</i>	<i>Refrén 2x /Jön a juhász a házba,(bő gatya) A lírai realista,(bő gatya) Még a vonaton is írja,(bő gatya) Arany Lacinak is lesz,(bő gatya)/ (2x)</i>
<i>Elkeseredésében Mi telhetett tőle? Nagyot ütött botjával A számár fejére.</i>	<i>Szénézett a pusztába Megállt a levegő Az égen egy csíkot húz Egy sárga repülő Refrén 2x Fölpattan a számárra Hazafelé vágat De már későn érkezett Csak holttestet láthat Ipari forradalom Feltalálták a villanypásztort Tanulj szakmát juhász Megszűnt az állásod!</i>	

1.táblázat

Ady Endre *Párisban járt az Ősz* című versében az elégia műfaji sajátosságai figyelhetők meg, azaz egy melankolikus jellegű, emlékező költemény, amely magatartás szerint választékos, helyzet szerint formális, érték szerint értéktelítő, idő szerint régies (Párisban forma használata), hagyományozott nyelvváltozatok szerint szépirodalmi kategóriákban helyezhető el.

A Kávészünet megzenésítésében a vers utolsó versszaka a második és harmadik versszak közé ékelődik, és megismétlődik. Az ismétlődés a szöveg végén is megfigyelhető. Popovics György, a Kávészünet énekese így nyilatkozott a költemény adaptálásáról: „Ady Endre *Párisban járt az Ősz* című alkotását egy pörgős feldolgozásban készítettük el, és sokan a szemünkre vetették, hogy borongósabb, visszafogottabb hangulat jobban illett volna hozzá. Aki ismeri Ady életét, meg tudja érteni, miért így zenésítettük meg

ezt a művét. A fent említett alkotást akkor írta, amikor megtudta, hogy szifilisz: egy már-már örült, szenvedélyes, örökké nyughatatlan zseni érzéseit próbáltuk megragadni.” (Kiss 2014). (Megjegyzem, nem tartom feladatommak annak megítélését, hogy mennyire korrekt életrajzi ismeretekre hivatkozni.) A szociokulturális tényezőket tekintve a szöveg magatartás szerint – főleg a pörgős zene miatt – a laza, helyzet szerint az informális tartományokhoz közelít, érték szerint értéktelítő, idő szerint közömbös (Ady szövegétől eltérően a Párizsba változat szerepel), hagyományozott nyelvváltozatok szerint szépirodalmi kategóriákban helyezhető el.

Ady Endre: Párisban járt az Ősz	Kávészünet: Párizsban járt az Ősz
<i>Párisba tegnap beszökött az Ősz. Szent Mihály útján suhant nesztelen, Kánikulában, halk lombok alatt S találkozott velem.</i>	<i>Párizsba tegnap beszökött az Ősz. Szent Mihály útján suhant nesztelen, Kánikulában, halk lombok alatt S találkozott velem.</i>
<i>Ballagtam éppen a Szajna felé S égtek lelkemben kis rőzse-dalok: Füstösek, furcsák, búsak, bíborak, Arról, hogy meghalok.</i>	<i>Ballagtam éppen a Szajna felé S égtek lelkemben kis rőzse-dalok: Füstösek, furcsák, búsak, bíborak, Arról, hogy meghalok.</i>
<i>Elért az Ősz és súgott valamit, Szent Mihály útja beleremegett, Züm, züm: röpködtek végig az uton Tréfás falevelek.</i>	<i>/Egy perc: a Nyár meg sem hőkölt belé S Párizsból az Ősz kacagva szaladt. Itt járt, s hogy itt járt, én tudom csupán Nyögő lombok alatt./ (2x)</i>
<i>Egy perc: a Nyár meg sem hőkölt belé S Párizsból az Ősz kacagva szaladt. Itt járt, s hogy itt járt, én tudom csupán Nyögő lombok alatt.</i>	<i>Elért az Ősz és súgott valamit, Szent Mihály útja beleremegett, Züm, züm: röpködtek végig az uton Tréfás falevelek.</i>
	<i>/Egy perc: a Nyár meg sem hőkölt belé S Párizsból az Ősz kacagva szaladt. Itt járt, s hogy itt járt, én tudom csupán Nyögő lombok alatt./ (3x)</i>

2.táblázat

Kosztolányi Dezső *Akarsz-e játszani* című költeményében az eldöntendő kérdések („Akarsz-e...”) többszöri ismétlődése, valamint a főnév statikusságát és az ige dinamizmusát egyesítő főnévi igenevek gyakori előfordulásai erős belső feszültséget teremtenek, amely a vers végén a halál és a játék konceptuális összekapcsolásában bontakozik ki, és mintegy feloldódik. A szociokulturális tényezőket tekintve a költemény magatartás szerint közömbös (vagy inkább laza), helyzet szerint informális (mivel a huizingai /Huizinga 1944/ és gadameri /Gadamer 1984/ játékfogalom, amely kiemelt jelentőségű a Kosztolányi-életműben, a laza és az informális kategóriákat implikálja.), érték szerint közömbös, idő szerint szintén közömbös, hagyományozott nyelvváltozatok szerint pedig szépirodalmi kategóriákba sorolható.

A Kaláka együttes megzenésítésében egy eldöntendő kérdés („S akarsz, akarsz-e játszani / Akarsz, akarsz-e játszani”) – beágyazott geminációval még inkább fokozva a

feszült hangulatot – két alkalommal is megismétlődik, a vers vége („Akarsz-e élni, élni mindörökkön...”) pedig az ismétlés funkcionális keretbe kerülésével egyfajta refrénné válik. A szociokulturális tényezőket tekintve Kosztolányi verséhez képest csak a magatartás tartományában történik változás. A szöveg magatartás szerint a laza tartományhoz közelít, ugyanis a kellemes zene még inkább erősíti a játékos jelleget.

Kosztolányi Dezső: Akarsz-e játszani?	Kaláka: Akarsz-e játszani?
<i>A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni, akarsz-e mindig, mindig játszani, akarsz-e együtt a sötétbe menni, gyerekszívvvel fontosnak látszani, nagykomolyan az asztalfőre ülni, borból-vízből mértékkel tölni, gyöngyöt dobálni, semminek örülni, sóhajtva rossz ruhákat öltetni? Akarsz-e játszani, mindent, mi élet, havas telet és hosszú-hosszú őszt, lehet-e némán teát inni véled, rubinteát és sárga páragőzt? Akarsz-e teljes, tiszta szívvel élni, hallgatni hosszan, néha-néha félni, hogy a körúton járkál a november, ez az utcaseprő, szegény, beteg ember, ki fütyörész az ablakunk alatt? Akarsz-e játszani kígyót, madarat, hosszú utazást, vonatot, hajót, karácsonyt, álmot, mindenféle jót? Akarsz-e játszani boldog szeretőt, színlelni sírást, cifra temetőt? Akarsz-e élni, élni mindörökkön, játékban élni, mely valóra vált? Virágok közt feküdni lenn a földön, s akarsz, akarsz-e játszani halált?</i>	<i>A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni, akarsz-e mindig, mindig játszani, akarsz-e együtt a sötétbe menni, gyerekszívvvel fontosnak látszani, nagykomolyan az asztalfőre ülni, borból-vízből mértékkel tölni, gyöngyöt dobálni, semminek örülni, sóhajtva rossz ruhákat öltetni? S akarsz, akarsz-e játszani Akarsz, akarsz-e játszani Akarsz-e játszani, mindent, mi élet, havas telet és hosszú-hosszú őszt, lehet-e némán teát inni véled, rubinteát és sárga páragőzt? Akarsz-e teljes, tiszta szívvel élni, hallgatni hosszan, néha-néha félni, hogy a körúton járkál a november, ez az utcaseprő, szegény, beteg ember, ki fütyörész az ablakunk alatt? Akarsz-e játszani kígyót, madarat, hosszú utazást, vonatot, hajót, karácsonyt, álmot, mindenféle jót? Akarsz-e játszani boldog szeretőt, színlelni sírást, cifra temetőt? /Akarsz-e élni, élni mindörökkön, játékban élni, mely valóra vált? Virágok közt feküdni lenn a földön, s akarsz, akarsz-e játszani halált?/ (2x) S akarsz, akarsz-e játszani Akarsz, akarsz-e játszani Akarsz-e élni, élni mindörökkön, játékban élni, mely valóra vált? Virágok közt feküdni lenn a földön, s akarsz, akarsz-e játszani halált?</i>

3.táblázat

4. Záró gondolatok

A kiválasztott versekben (és általában a prototipikus lírai beszédmódban) a rím meghatározó szerepet játszik. A rím állványzatépítést kezdeményezve (ezáltal állványzatként funkcionálva) elősegíti a vers fogalmi feldolgozását, egyben a szövegtípus felismerését. Simon szerint az állványzatépítés a következőképpen határozható meg: „állványzatépítésnek minősül a nyelvi szimbólumok mindazon alkalmazásba vétele, amely a közösen konstruált szociokulturális világ interszubjektív feldolgozását segíti elő” (Simon: 314). Az állványzatépítő technikák konvencionalizálódásával elsáncolódik a nyelvi szimbólumok állványzatépítő pragmatikai funkciója.

A kiválasztott versek megzenésített változataiban azonban nemcsak a rímnek van állványzatépítő funkciója. Bizonyos nyelvi elemek visszatérése és ismétlődése, azaz funkcionális alkalmazása elősegíti, hogy ne csak versekként tekintsünk a szövegekre, hanem dalszöveggként is, amelynek – mint szövegtípusnak – prototipikus és konvencionalizálódott tulajdonsága a refrén.

Úgy gondolom, hogy ha a megzenésített versek még nagyobb teret nyernének az oktatásban, gyümölcsöző lenne egy új szövegtípus bevezetése a stilisztikai és szövegtani tananyagba. A dalszöveg mint szövegtípus alkalmas lenne stilisztikai- és szövegelemzésekre. A diákokhoz talán közelebb kerülne az irodalom, ha az anyanyelvükön kívül a zene is része lenne az irodalom- és nyelvtan óráknak. Mert a zene az egyik legősibb és kulturális határokat nem ismerő nyelv, amit mindenki ért és beszél.

Irodalom

Balázs Géza (2006): Zene és nyelv. Napkút Kiadó Online, http://www.napkut.hu/naput_2006/2006_05/109.htm

Gadamer, Hans Georg (1984): *Igazság és módszer: Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Gondolat, Budapest.

Hamvas Béla (1988): A VII. szimfónia és a zene metafizikája. In: Kemény Katalin (szerk.) *A láthatatlan történet*. Akadémia Kiadó, Budapest. 90-109. (Így jó?)

Huizinga, Johan (1944): *Homoludens (Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására)*. Athenaeum Kiadó, Budapest.

Kiss Gréta (2014): „Az irodalom szépíti meg az életet, soha nem tudnánk lemondani róla” – interjú a Kávészünet együttessel. <http://www.avorospostakocsi.hu/2014/07/14/az-irodalom-szepiti-meg-az-eletet/>

Langacker, Roland 2008. *Cognitive grammar. A basic introduction*. New York: Oxford University Press.

Petőfi S. János (2004): A médiumok élő nyelvei és az élőnyelvi kommunikátumok rögzítésére szolgáló reprezentációs nyelvek. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.) *Szemiotikai szövegtan 16*. JGYF Kiadó, Szeged. 45-63.

Schmid, Hans-Jörg (2007): Entrenchment, Salience, and Basic Levels. In: Geeraerts, Dirk, Cuyckens, Hubert: *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press. 117-139.

- Simon Gábor (2013): A rím anaforikus működésének kognitív szemantikai leírása. *Magyar Nyelvőr*, 137. évfolyam, 3. szám, 314-335. http://epa.oszk.hu/00100/00188/00072/pdf/EPA00315_magyar_nyelvor_2013_3_314-335.pdf
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába – Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tátrai Szilárd (2012): Viszonyulás és viszonyítás – Megjegyzések a stílus szociokulturális tényezőinek vizsgálatához. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest. 51-73.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996): *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



Gendernyelvészet a tanárképzésben

Porkoláb Ádám

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola – Alkalmazott nyelvészeti program
adam.porkolab@gmail.com

Az első gendernyelvészeti kurzust Mary Richie Kay tartotta a Kaliforniai Egyetemen (Huszár 2009: 17), 1970-ben. Ezt az időpontot tekintjük a gender studies megszületésének. A társadalmi nem vizsgálata az azóta eltelt időben új kutatási paradigmát teremtett; de talán a legnagyobb eredménye ennek a nyelvtudományi kutatási területnek, hogy a marginalizálódott társadalmi csoportok (melegek, transzneműek) vizsgálatát integrálta a szociolingvisztika tárgykörébe.

Sajnos, hazánkban a gendernyelvészet még nem terjedt el eléggé, emiatt annak oktatása sem kapott megfelelő hangsúlyt a tanárképzésben. Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók gendernyelvészeti oktatására néhány szemléletformáló javaslatot tegyek, miközben a terjedelmi korlátokon belül igyekszem a lehető legpontosabban definiálni a fontosabb alapfogalmakat.

Ezt azért is tartom lényegesnek, mert a tapasztalatom szerint a tanárjelöltek sokszor egyáltalán nem hallottak a gendernyelvészeztől; ha pedig igen, akkor általában negatív konnotációban, „feminista nyelvészektént” hivatkoztak rá. A hallgatók nemi előítéleteinek megtagasztalása, valamint tipikus kérdéseik megválaszolóása arra késztetett, hogy bizonyos tematikus csomópontokat érintsek a szakirodalom segítségével. Bízom abban, hogy e tanulmány a tanárok és a hallgatók számára is hasznos lesz.

1. A szexus és gender megkülönböztetése

A klasszikus szociálpszichológiában a nem a pervazív szerepek közé sorolható. A hallgatók –előzetes tanulmányaikra alapozva– a férfi-nő szerepet bináris konstruktumként értelmezik (Bodó 2012). A gendernyelvészet ezzel szemben „*a férfiak és a nők nyelvhasználatának a biológiai nem (szexus) és a társadalmi nem (gender) által létrejött különbözőségét kutatja*” (Huszár 2009). Huszár definíciója jól illeszkedik az amerikai szakirodalomhoz. McElhinny (2003: 22) hasonló értelemben idéz Shapiro 1981-es munkájából:

„A »szexus« fogalmát akkor használom, ha a férfiak és nők biológiai különbözőségeiről beszélek és a »gender« fogalmat abban az esetben, ha azokra a szociális, kulturális, lélektani konstruktumokra hivatkozom, amelyek ezekre a biológiai különbségekre rakódnak rá.”¹

A tanárképzésben a hallgatók számára világossá kell tennünk a szexus és gender egymáshoz való viszonyát. A magyar szakirodalomban kevés helyen olvashatunk az oktatásban is jól használható, képszerű megfogalmazást a két alapvető fogalom magyarázatára. Ilyen szempontból jól használhatónak tartom például Linda Nicholson 1994-es munkáját a gender „fogasszerűségéről” („the coat-rack view of gender”), ahol a másodlagos nemi jellemzők fogasként „támasztják meg” a gendert, ezzel „biztosítva a

¹ A tanulmány szerzőjének saját fordítása.



teret, amelyre a gender felépülhet” (Nicholson 1994: 81)².

Fontosnak tartom hangsúlyozni a hallgatók számára, hogy a szociolingvisztika hagyományosan nem juttat hangsúlyos szerepet azoknak a transznemű csoportoknak, amelyeknek nemi identitása inkoherens a társadalmilag elfogadott női vagy férfi normákkal (McElhinny 2003: 24). A gendernyelvészet azonban igyekszik számot adni a transzneműek nyelvhasználatáról is. Az angolszász nyelvtudomány már az 1920-as évektől kezdve kutatja a meleg és a leszbikus nyelvhasználatot: hosszas előítéletesség után az 1990-es évekre született meg a nyelvészeti értelemben koherensebb, ún. „queer” kutatás. (Cameron és Kulick 2003:76).

2. Általános-egyes problémája a kutatásokban

A gendernyelvészet oktatásában fontos szerepet kell szánunk annak, hogy a nemekre jellemző beszédmódokat, illetve az egyes beszélők nyelvi sajátosságait egymástól elkülönítsük. A szociolingvisztika és a beletartozó gendernyelvészet tudományjellegénél fogva nem vállalkozhat arra, hogy az egyes beszélők nyelvi sajátosságairól számot adjon. A hallgatókkal meg kell értetnünk – bármennyire is általános igazságokat szeretnének hallani –, hogy a jórészt kvantitatív jellegű kutatások szükségszerű jellemzője a generalizáció (lásd még Bodó 2012: 93). A kurzusokon általános jelenség egy adatolt kutatás ismertetésekor, hogy valamelyik tanárjelölt saját vagy családi példájával érvelve vitába száll egy korpusz alapú kutatás eredményeivel. Ez jó alkalom arra, hogy megmutassuk a mindennapi tudás (*doxa*) és az igazolt, tudományos ismeret (*episztemé*) közti különbséget. (A platonai fogalmak tudománytörténeti értelmezését lásd például Fehér 2005: 310). A *doxa* „az egy az egyben” következtetés, túláltalánosításra alapozott módszertant használ, az *episztemé* viszont a verifikálás és a falszifikálás rendszerét. A hallgatók *doxa* típusú észrevételeire eredményesen építhetünk a nemi sztereotípiákkal foglalkozó kutatások ismertetésekor, hiszen tény, hogy a férfiak és a nők nyelvhasználatában kimutathatók bizonyos jellegzetességek.

Az első, férfi-női beszédmódokat kutató vizsgálatok a sztereotípiák megerősítését mutatták ki (Kovács – Sümegi 2012). William Labov (1972) híressé vált kutatását, melyet a Saks Fifth Avenue, a Macy’s illetve S. Klein áruházakban folytatott le szociolingvisztikai interjú segítségével, a következőképpen summázta: a „r” fonéma statisztikai vizsgálata arra mutat, hogy az eladók (legyenek bármely társadalmi osztály tagjai) szívesebben használják a sztenderd nyelvváltozatokat. Labov azonban a nők nyelvhasználatának elemeit a későbbiekben tovább árnyalta, létrehozva ezzel a „gender-paradoxont”. Bodó Csanád (2012: 103) a következőképpen foglalja össze Labov megállapításait a női nyelvhasználatról: „a stabil szociolingvisztikai változóknál a nők konformisták és konzervatívak (1.elv); a felülről jövő változásokban a nők konformisták és újítóak (2.elv), és végül az alulról jövő nyelvi változásokban a nők nonkonformisták és újítóak (3.elv).”

Labov és a szorosan hozzákapszolható Peter Trudgill vizsgálataira építve Susan Gal 1978-ban megvizsgálta az ausztriai Felsőőr beszélőinek nyelvválasztását, a tanulmány magyar nyelven 1991-ben jelent meg. Gal arra a következtetésre jutott, hogy a hagyományosan a paraszti életformával összekapcsolódó magyar nyelv alacsony presztízse miatt a beszélők fiatalabb nemzedéke inkább a német nyelvet választja (Gal

² A tanulmány szerzőjének saját fordítása.

1991). A generációs megoszlás szerint a magyar nyelvet elsősorban az idősebb generáció tartotta meg, a nemi változót tekintve pedig a férfiak a nyelvőrzők. Tanulmánya meggyőző kutatómódszertannal rendelkezik, ám eredményei nem általánosíthatóak. Erre mutat analízisének hazai környezetbe történő átültetése, amelyet Huszár Ágnes publikált 2000-ben. Az eredmények alapján a falvak idősebb lakossága őrzi csupán a németet. A fiatalabbak a német nyelvet kevesebb vagy semmilyen nyelvhasználati területen (domaineken) nem használják (Huszár 2000).

A beszédmódra vonatkozó rész-egész dilemma nem csak a nyelvváltás területén ragadható meg, hanem a szociolingvisztika más területein is. A női beszédmód másodlagos jellegére, kissé sarkítottabb jellemzésére vállalkozott Robin Lakoff is 1973-as írásában. Lakoff korábban feltételezte egy marginális és hatalom nélküli női regiszter létét, amely az angol nyelv minden szintjén jelen van (Lakoff 1973). Lakoff állításai itt is kritikával kezelendők (lásd például a nem normakövető női tinédzserekről Bucholtz 2011). A női vezetők sem alkalmazzák a munkahelyen a „klasszikus” női nyelvhasználatot: a férfi főnökökhöz hasonló módon kommunikálnak, igaz ugyan, hogy vezetési stílusuk nem fogható fel a férfiak utánzásaként (Huszár 2009: 89).

A gendernyelvészet másik fontos kutatási területéről, homoszexuális nyelvhasználatról is sokáig általánosítottak a kutatók (Cameron és Kulick 2003:80). Ahogyan a siketek nyelvéről is univerzalizmust feltételeztek, úgy a melegékről is valamiféle egységes nyelvi norma követését képzelték. A későbbi évtizedek nyelvészeti kutatásai azonban azt mutatták, hogy ez a szókészlet nem az egész meleg közösségre jellemző. Az identitásfogalom nyelvi értelemben vett használata tehát nem ad megnyugtató magyarázatot a meleg közösségek nyelvének vizsgálatában, hiszen „*az csak a saját helyi történetük és életmódjuk*”³ magyarázatát szolgálja. (Cameron és Kulick 2003: 135).

3. Feminizmus és a politikai korrektség szerepe a gendernyelvészet oktatásában

A gendernyelvészzel foglalkozó szakirodalom egyik legvitatottabb kérdésköre a nyelv szexizmusára vonatkozik. Ez a fogalom már a gendernyelvészet alapjait lefektető legkorábbi írásokban is fellelhető: Robin Lakoff 1973-as tanulmányában sorolja fel, hogy melyek azok a nyelvi elemek az angolban, amelyek szerinte a női beszéd hatalom-nélküliségéért felelősek.⁴

A magyar gendernyelvészet is foglalkozik a nyelv szexizmusával szociolingvisztikai eszközök segítségével. A legnagyobb magyar szövegkorpusz, a Magyar Nemzeti Szövegtár elemzésekor Kegyesné Szekeres Erika például arra következtetésre jutott, hogy a „*kollokáción alapuló nemi sztereotípiák a magyar nyelvben nemileg preferenciálisak*”. (Kegyesné 2004: 3). A korpusz alapú kollokációvizsgálat kimutatta a nőkhöz kapcsolódó sztereotip elemek bővebb számát és erősebb jellegét (Kegyesné 2004: 9).

Magyar kontextusban Szűcs Tibor 1996-os cikkében bírálja erőteljesen a politikai korrektség jegyében fogant nyelvi megoldásokat. Szűcs egy német brosúrára reflektálva jelenti ki: „*nem a nyelvek szexisták, hanem a nyelvhasználók lehetnek azok, ha a nyelvtani*

³ A tanulmány szerzőjének saját fordítása.

⁴ Az angol nyelv szexista jellegéről bővebben lásd Doyle 1998: 152-153. Magyar összefoglalás: Huszár 2009:100-101 illetve Huszár 2011: 132-134. Luce Irigaray a francia nyelv szexizmusára hoz példát, majd arra a megállapításra jut, hogy „*minden [szó], ami élő entitásokra referál, eleven és ami a műveltséggel van kapcsolatban: himnemű*” (Irigaray 1998: 121. A tanulmány szerzőjének saját fordítása).

nemhez közvetlenül társadalmi szerepet rendelnek hozzá, a nemet megosztva kiemelnek belőle valamely tendenciát...” (Szűcs 1996:53). Huszár Ágnes a szexizmus kapcsán Sal Saportát idézi hasonló kontextusban (Huszár 2009: 96): Saporta szerint a szexizmus nem csupán a nyelv jellegéből fakad, hanem a nyelvi megnyilatkozások és a beszélők is szerepet játszanak a kiépülésében. Úgy vélem, hogy ebből a hármából a nyelvet nem tudjuk befolyásolni, viszont tanárként hatással lehetünk a hallgatók megnyilatkozásaira és a gondolkodásukra.

A fejezet végső summázataként azt mondhatjuk, hogy a nemek beszédmódjával foglalkozó tudományos diskurzusban tudatosítanunk kell, hogy a gendernyelvészet elsősorban szociológiai, kommunikációelméleti és szociolingvisztikai megalapozottságú tudományág. A tudományág jelleg nem teszi lehetővé politikai célok kiszolgálását (például: *politikai* korrektség), hiszen az ilyen előíró törekvések megakadályozzák, hogy a nyelvészet oldaláról, tudományosan írjuk le a női-férfi nyelvhasználatot. A hallgatók számára a gendernyelvészet legnagyobb hasznát és egyben a feladatát *a téma iránti érzékenyítésben* látom. Ehhez kapcsolódva az oktatásnak el kell érnie, hogy a tanárjelöltek saját idiolektusukban kialakítsák az előítélettől mentes, korszerű nyelvhasználatot, ami sokkal inkább a tanulócsoporthoz és az oktató saját felelőssége, mint az általuk használt nyelv. A tudományos ismeretek átadása mellett legalább olyan fontos, hogy a tanulók mindennapi eseményekre való tudatos reflektálás által a saját életükben és látásmódjukban találják meg a megalapozatlan vélekedéseket, az előítéletes gondolkodás nyomait.

4. Összefoglalás

A gendernyelvészet, ez az interdiszciplináris szemléletű tudományterület már 1970-es megjelenése óta élénk viták középpontjában áll világszerte. A hazai recepciója azonban társadalmi értékéhez képest még aránylag csekély. Ennek oka, hogy a nyelvtudományi terület műveléséhez még viszonylag kis magyar nyelvű szakirodalmi bázis (mindössze 5-6 tanulmánykötet) áll a kutatók rendelkezésére. Az adekvát, magyar nyelvű szakirodalom azonban csak részben felelős azért, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók alig tudnak valamit a diszciplínáról. Tanulmányomban arra vállalkoztam, hogy a hozzáférhető hazai alkalmazott nyelvészeti, valamint a külföldi alapkutatások segítségével adekvát, jól használható definícióját adjam a gendernyelvészet legfontosabb alapvetéseinek: a társadalmi nem fogalmának, az általános-egyes problémájának a kutatások során és a nyelv szexizmusának.

Irodalom

Bodó Csanád (2012): A dzsender-paradoxon és magyar szociolingvisztikai recepciója. In: *TNTeF* 2/2: 93–112.

Bucholtz, Mary 2011. A szociolingvisztikában vizsgált biológiai nemek közti különbségektől a genderváltozatokig. In: Juhász Valéria – Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): *Társadalmi nem és nyelvhasználat. Válogatott szemelvények az angol és német szakirodalomból*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 9–20.

- Cameron, Deborah – Kulick, Don (2003): Sexuality as identity: gay and lesbian language. In: *Language and Sexuality*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 74-105.
- Doyle, Margaret (1998): Introduction to the A-Z of non-sexist language In: Cameron, Deborah (ed.): *The Feminist Critique of Language: A Reader*, Routledge, 149-154.
- Fehér Márta (2005): A tudásszociológia mint tudományelmélet In: Fehér Márta – Békés Vera (szerk.): *Tudásszociológia szöveggyűjtemény*. Budapest, Typotex, 309-328.
- Gal, Susan (1991): Mi a nyelvcsere és hogyan történik? In: *Regio – Kisebbségtudományi Szemle*, 2. évf. 1.sz. (<http://epa.oszk.hu/00000/00036/00005/pdf/05.pdf>, Elérés: 2014-05-01)
- Huszár Ágnes (2000): Nyelvek és kultúrák válaszfútján. Pápa, Jókai Kör.
- (2009): Bevezetés a gendernyelvészetbe. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- (2011): A nő terei. Budapest, L'Harmattan.
- Irigaray, Luce (1998): Linguistic sexes and genders In: Cameron, Deborah (ed.): *The Feminist Critique of Language: A Reader*, Routledge, 119-123.
- Kegyesné Szekeres Erika (2004): Kollokációk: nemi sztereotípiák és gender-markerek. (<http://www.nytud.hu/NMNYK/eloadas/kegyesne-szekeres.rtf>, Elérés: 2014-05-01)
- Kovács Zsuzsanna – Sümegi Mariann (2012): A férfiak nyelvi viselkedése egy „nőies” munkahelyi sztenderd nyelvhasználat tükrében. In: *TNTeF* 2/3: 102–120.
- Labov, William (1972): The Social Stratification of (r) in New York City Department Stores In: Uő. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press, 43-54. (<http://www.stanford.edu/class/linguist62n/labov001.pdf>, Elérés: 2014-05-01)
- Lakoff, Robin (1973): Language and woman's place In: *Language in Society* 2: 45–80. (http://www.stanford.edu/class/linguist156/Lakoff_1973.pdf, Elérés: 2014-05-01)
- McElhinny, Bonnie (2003): Theorizing Gender in Sociolinguistics and Linguistic Anthropology In: Holmes, Janet – Meyerhoff, Miriam (eds.) *The Handbook of Language and Gender*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK, 21-36.
- Nicholson, Linda (1994): Interpreting Gender, *Signs*, 20: 79–105.
- Szűcs Tibor (1996): Dúr/moll szex-tett német nyelvre és női karra In: *Modern Nyelvoktatás*, II. évf. 3. szám, 47-55.



Neologizmusok a felsőoktatásban: tanulmányozási lehetőségek, feladattípusok bölcsészkaron tanuló hallgatók számára¹

Sólyom Réka

Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék
solyomreka@hotmail.com

1. A vizsgálódás témája

A jelen dolgozat célja az, hogy áttekintést, összefoglalást adjon arról, hogyan jelenik meg napjainkban a nyelvi változási folyamatok, különösen a neologizmusok jelensége, illetve azok tanítási lehetőségei az egyetemi oktatásban.

A tanulmány a neologizmus fogalmának rövid tisztázása után olyan konkrét eredményeket, illetve feladattípusokat mutat be, amelyek az egyetemi BA- és MA-képzésben, valamint az osztatlan tanárképzésben a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi karának magyar nyelvészeti óráin tanuló hallgatók csoportjainak oktatása során szerzett tapasztalatokból származnak (vö. Sólyom 2013).

2. Hipotézis

A vizsgálódás hipotézise a következőképpen fogalmazható meg: a nyelv változásának folyamatai, ezen belül a neologizmusok tanulmányozása fontos és aktuális kérdésként jelenik meg a felsőoktatásban a magyar és nem magyar szakos bölcsészek, illetve a bölcsész-tanár szakos hallgatók esetében is.

A fentiekkel kapcsolatban kiemelendők a Nemzeti alaptantervnek azok a vonatkozó ismeretkörei, melyekben megjelennek az említett folyamatokhoz kapcsolódó témakörök. A 7–8. osztályban felbukkan „a nyelvi állandóság és változás megfigyelése a mai állapottal való összevetés során”, a 9–12. osztályban pedig „napjaink nyelvi változásainak felismerése” a kapcsolódó témakör. (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR) Kiemelendő továbbá, hogy a tanár szakos hallgatóknak tartandó kurzusokon a résztvevőknek célszerű összekapcsolni e kompetenciákat a csoportos tanítási gyakorlatukon már megszerzett tapasztalataikkal.

3. A neologizmus fogalmának értelmezéséhez

Közismert tény, hogy a neologizmusoknak számos értelmezése, körülírása, illetve csoportosítása létezik a magyar és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt (Sólyom 2012: 266), és a jelenséget korántsem könnyű meghatározni (vö. Minya 2003: 13).

A jelen vizsgálódás célkitűzéseinek, valamint a közlő és a befogadó nézőpontját és nyelvi kompetenciáját egyaránt figyelembe vevő megközelítésének megfelelően célszerű megadni egy olyan definíciót, amelynek értelmében bizonyos nyelvi elemek neologizmusnak tekinthetők a csoportmunka során. A fentiek értelmében ez a neologizmusértelmezés a következőképpen fogalmazható meg: a neologizmus olyan *újszerű szerkezeti felépítésű nyelvi forma*, melynek egy adott közlő és egy adott befogadó adott szituációban előzetes tapasztalataihoz, ismereteihez és ebből fakadó elvárásaihoz viszonyítva, *dinamikus módon újszerű jelentést és/vagy újszerű stílust tulajdonít* (Sólyom

¹ A dolgozat a K 81315 számú, Kognitív stilisztikai kutatás című OTKA-pályázat keretében készült.



2012: 268).

4. A vizsgált csoportok, kurzusok. A bemutatások felépítése, sorrendje

A KRE-BTK-n az elmúlt években általam vezetett kurzusok közül a jelen dolgozatban a következő diszciplínákkal foglalkozó gyakorlati órákat vizsgálom: Stilisztika, Szöveg- és stílselemzés, Retorika, Stilisztika és retorika, Kommunikáció, Szociolingvisztika, illetve helyesírás szeminárium.

A nyelv változásának folyamataihoz, illetve a neologizmusok tanulmányozásához kapcsolódó feladatok és jellemzők bemutatásának sorrendje a következőképpen alakul: először vagy a kapcsolódó feladat(típus)okat, vagy a vonatkozó kérdőíves felmérések eredményeit mutatom be úgy, ahogyan egy-egy jellemző szempontjából vizsgálhatóak a szemináriumi munka keretein belül; majd a jelenségekhez kapcsolódóan felsorolom azokat a gyakorlati kurzusokat, amelyek során az egyetemi oktatás alap- és mesterképzésében megjelenhetnek a kapcsolódó gyakorlatok, feladatok.

5. Egy feladattípus: ötletbörze

Ezt a fajta feladatot több évfolyamon, többféle kurzuson is lehet eredményesen alkalmazni. A feladat a *klasszikus ötletbörze* (brainstorming, vö. pl. Kagan 2004) menetét követi. A kérdésfelvetés a neologizmusok témakörében a következőképpen hangzik: hol, milyen körülmények között (kivel folytatott kommunikációban, milyen témával kapcsolatban) használ olyan szavakat, kifejezéseket, amelyek véleménye szerint a mai magyar nyelvhasználatban neologizmusként jelennek meg?

A hallgatók előzetes ismereteitől függően mindenekelőtt megtárgyalható a neologizmus fogalma, értelmezése, a jelenségnek nyelvhasználófüggő, és ennek következtében gyakran viszonylagos volta (vö. Sólyom 2012). Ez elsőéves hallgatók esetében például kommunikációs gyakorlatok szemináriumokon különböző kommunikációs helyzetek, szituációk felvillantásával, akár dramatizálásával, illetve változatos szövegek gyűjtésével és bemutatásával történhet.

6. Metaforák és metonímiák a neologizmusok szemantikai szerkezetében

6.1. Metaforákhoz és metonímiákhoz kapcsolódó általános kérdések

Hasonlóan izgalmas, a hallgatók érdeklődését felkeltő feladatot szokott jelenteni, amikor különböző grammatikai szerkezetű neologizmusokat (pl. összetett szavakat, képzett szavakat), illetve szépirodalmi és köznyelvi *hapax legomenon*okat vizsgálunk az órákon.

A köznyelvi *hapaxok* vizsgálata – például a reklámnyelv, a sajtónyelv *hapax legomenon*jai, valamint az internetes nyelvhasználat, az „írott beszélt nyelv” (Bódi 1998: 186) vizsgálata – ráébresztheti a hallgatókat arra, hogy nemcsak az írók és a költők, hanem „az utca embere” is változatos szóképeket használ, és hogy fogalmi rendszerünk egy jelentős részét metaforák szervezik (vö. Lakoff–Johnson 1980: 56). Ilyen módon a hallgatók érzékenysége megnő ezek iránt a jelenségek iránt, később pedig saját kutatások, referátumok, szemináriumi dolgozatok keretében is vizsgálhatják őket.

A témához kapcsolódó kurzusok a fentiek értelmében a következők lehetnek: stilisztika gyakorlat, szöveg- és stílselemzés, stilisztika és retorika.

6.2. Esettanulmány a témakörben

2013-ban egyetemi hallgatók csoportjában elvégeztem egy kérdőíves felmérést az órák során. A vizsgálódásban arra kerestem választ, hogy milyen jelentésszervező elvek alapján jöhetnek létre olyan neologizmusok, amelyek *főnév* → *melléknév* szófajváltással keletkeznek, és gyakran a szleng stílusrétegbe tartoznak.

A vizsgált szavak – többek között – a *gerilla*, a *király* és a *zsír* melléknévek voltak. A vizsgált neologizmusokat az egyetemista és felnőtt, már dolgozó adatközlők szövegkörnyezetben, internetről származó mondatokban olvashatták kiemelve. A példamondatok, melyek internetes fórumszöveg-bejegyzésekből származtak, a következők voltak: 1) *Nekem is eszembe jutott, hogy kellene csinálni egy másik sokkal gerillább sörfeszítvált, de erre jelenleg nincsen energiám.* 2) *Sziasztok megjöttem a táborból nagyon király volt.* 3) *Az a rusztikus téglá nagyon zsír. Milyen mesterember csinálta?* A mondatok elolvasása után az adatközlőknek le kellett írniuk, vajon mit jelentenek az adott kontextusban a kiemelt szavak, valamint azt is, hogy szerintük van-e összefüggés a szó „régi” és „új” jelentése között, ha pedig van, akkor mi lehet az.

A felmérésnek több célja volt, sor került többek között a vizsgált neologizmusok részletes szemantikai elemzésére is, az adatközlőktől kapott válaszok alapján. Jelen írás keretei között ennek részletes ismertetésére sajnos nincs lehetőség, viszont a vonatkozó eredmények közül mindenképpen érdemes megemlíteni a következőket.

A *király* és a *zsír* melléknévek esetében az adatközlők válaszaik alapján bonyolult szemantikai kapcsolatok mutathatók ki. A *király* melléknév jelentését elemmezve az adatközlők 81%-a utalt a FELSŐBBRENDÜSÉG, HATALOM fogalmakra, leírva, hogy a királyok birtokolni szokták ezeket. Ebben az esetben tehát egy birtokos–birtokolt tulajdonság metonimikus kapcsolat mutatható ki a szó régebbi és újabb jelentése között. A *zsír* szóval kapcsolatban hasonló módon a GAZDAGSÁG és a HATALOM fogalmakra utalt az adatközlők 44%-a, kifejtve, hogy a régi idők gazdagságát és hatalmát jelezhetette, ha valakinek sok zsír volt a konyhájában, vagy esetleg ő maga is túlsúlyos (zsíros) volt (vö. Kövecses 2005: 20, 2010: 4). A *gerilla* melléknév esetében a felnőttek és az egyetemi hallgatók 33%-a a VADSÁG fogalmára, 19%-a az ILLEGALITÁS-ra, TITKOSSÁG-ra, 15%-a pedig valamilyen NAGYSZERŰ DOLOG-ra utalt.

A kérdőív kitöltése után lehetősége nyílt a hallgatóknak arra, hogy kérdéseket tegyenek fel az olvasott neologizmusokkal kapcsolatban. Ezzel a lehetőséggel általában szívesen éltek, előfordult az is, hogy egy-egy ismertebb neologizmus esetében a használathoz, pozitív vagy negatív megítéléshez kapcsolódóan hosszabb eszmecsere, elemzésre került sor.

7. A *be* igekötő használata neologizmusokban: attitűdvizsgálat

A *be* igekötő napjainkban gyakran megjelenik olyan igék esetében, amelyek korábban jellemzően *meg* vagy *el* igekötővel álltak, és ezek a formák a *be* igekötős neologizmusokkal párhuzamosan is léteznek (vö. Ladányi 2007: 274–275). Az egymás mellett élő alakokat vizsgálva felmerül a kérdés, hogy vajon milyen jelentés- és stílusbeli különbségeket észlelnek a befogadók az új alakulatokat hallva, olvasva.

E kérdéshez kapcsolódott egy 2014-ben felvett attitűdvizsgálat: egyetemi hallgatókat kérdeztem meg arról, hogy mi a véleményük három *be* igekötős neologizmus használatáról a kérdőívben megadott mondatokban, és milyen hatású a *be* igekötő használata e

mondatok esetében. Az internetről származó példák a következők voltak: 1) *Iskolákat és tanárokat is becéloz az Opera a következő évadban.* 2) *Noha korábban egyes állomások azzal riogattak, hogy vasárnap havazással még betámad a tél, ezt az előrejelzést már az Országos Meteorológiai Szolgálat, a Koponyeg.hu és az Idokep.hu sem vallja magáénak.* 3) *A macskák kedvéért mindent bevállal egy debreceni asszony.*

Az eredményekről elmondható, hogy az adatközlők a *becéloz* igének a megadott példamondatban való használatával kapcsolatban 50%-ban negatív véleményüknek adtak hangot, például: „Kicsit szlenges, nem értem, miért kell a *meg* igekötőt lecserélni.”, „Kicsit tiszteletlen, egyáltalán nem szakmai”.

A *betámad*dal kapcsolatban 44%-uk adott hangot negatív véleményének, például: „borzalmas”, „laza, nem hivatalos, nem tudományos”, ugyanakkor utaltak arra is, hogy ez a neologizmus napjainkban egyre terjed (például: „itt is elég sokan használják”).

Úgy tűnik, hogy a *bevállal* igét érezték az egyetemi hallgatók a leginkább megszokottnak a megadott példamondatban: 19%-uk írta azt, hogy teljesen „természetes” az ige használata a kérdőívben szereplő kontextusban, ugyanakkor 44%-uk hangsúlyozta a neologizmus szleng, informális vagy laza voltát.

Az oktatás során a fent bemutatott témát több kurzuson is meg lehet tárgyalni, lehet elemezni a kapcsolódó jelenségeket. Így például stilisztika gyakorlatokon, szöveg- és stílselemzésórákon a *beigekötős* neologizmusokhoz kapcsolódóan a stílus szociokulturális tényezőit (Tolcsvai Nagy 2005: 85–105) kommunikációs gyakorlatokon az internetes nyelvhasználat sajátosságait, míg szociolingvisztika órákon az egyes nyelvváltozatokhoz, a sztenderdhez, a csoportnyelvhez, valamint a stigmatizáció jelenségéhez kapcsolódó kérdéseket lehet megbeszélni a fent bemutatott neologizmus-jelenségeket tanulmányozva.

8. Alkalmazott nyelvészeti kérdések

A fent bemutatottakon kívül meg kell említeni még két olyan területet, amelyek tanulmányozása azon túl, hogy aktuális és fontos napjainkban, általában felkeltik a hallgatók érdeklődését, és szívesen folytatnak gyűjtőmunkát, mutatnak be prezentációkat e témakörökkel kapcsolatban.

Az első terület a reklámnyelv, a reklámok retorikája. Számos olyan vicces vagy éppen eredeti(eskedő) reklám, üzletelnevezés látható és hallható napjaink magyar nyelvhasználatában, amelyek elemzésével növelhető a hallgatók nyelvi érzékenysége, tudatossága (gondoljunk például a *-da/-de* képzővel létrejött üzletelnevezések – *Gombolyda, Könyvelde, Pereceзде* stb. – reneszánszára, vö. Sólyom 2008). Ezeknek a jelenségeknek a tárgyalása hasznos lehet például a stilisztika és retorika, a szöveg- és stílselemzés, a retorikai vagy stilisztikai gyakorlatok során.

A másik terület az idegen eredetű új szavak, kifejezések helyesírásához kapcsolódó kérdéskör: helyesírási gyakorlatok szeminárium keretében tárgyalható többek között a magyaros vs. idegen nyelven történő helyesírás kérdése (például *selfie* vagy *szelfi*), az egybe- és különírás problémái (például *e-könyv-olvasó* vagy *e-könyv olvasó*), valamint a toldalékolás kérdései, például a néma hangra végződő, idegen eredetű neologizmusok esetében (például *selfie-zik*).

9. Összegzés

Jelen rövid összefoglalás olyan változatos területeket, problémaköröket, illetve kutatási eredményeket mutatott be, melyek segítségével igazolhatóvá vált a vizsgálódás kiinduló hipotézise: a neologizmusok, illetve tágabb témaként napjaink nyelvi változási folyamatainak tanulmányozása fontos és aktuális feladat az egyetemi oktatás során.

A tapasztalatok alapján elmondható, hogy a fent bemutatott kérdések megbeszélése, illetve a kapcsolódó gyakorlatok elvégzése segítségével a kurzusokon részt vevő hallgatók nyelvi tudatossága, érzékenysége nő, a tanárjelölt hallgatók számára pedig világossá válhat a tárgyalt témakör fontossága az alap- és középfokú oktatásban.

Irodalom

Bódi Zoltán (1998): Internetes kommunikáció–beszédkommunikáció. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '98. Beszéd, spontán beszéd, beszédkommunikáció*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 178–188.

Kagan, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató és Tanácsadó Kft., Budapest.

Kövecses Zoltán (2005): *A metafora*. Typotex Kiadó, Budapest.

Kövecses Zoltán (2010): *Metaphor. A practical introduction*. Second Edition. Oxford University Press, Oxford–New York.

Lakoff, George – Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Ladányi Mária (2007): *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Minya Károly (2003): *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Sólyom Réka (2008): Új -da/-de képzős üzlet-, cég- és vállalkozásnevek a magyar nyelvben. In: Bölcskei Andrea – N. Császi Ildikó (szerk.): *Név és valóság. A VI. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*. Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke, Budapest, 610–614.

Sólyom Réka (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*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 263–299.

Sólyom Réka (2013): A nyelvi változási folyamatok tanítása általános és középiskolában, különös tekintettel a neologizmusokra. In: Szöllősy Éva – Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 269–278.

Tolcsvai Nagy Gábor (2005): *A Cognitive Theory of Style*. Peter Lang, Frankfurt am Main.



Internetes hivatkozás

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR (letöltés ideje: 2014. augusztus 29.)





A szórend tanítása a közoktatásban

Szabó Veronika

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézet
sz.veronika1983@gmail.com

1. Bevezetés

Az iskolai nyelvtanórákon szinte egyáltalán nem kerülnek elő a magyar nyelv szórendjével kapcsolatos jelenségek. Az oktatás tartalmi szabályozásának dokumentumaiban és a nyelvtankönyvekben is csak említés szintjén jelennek meg, annak ellenére, hogy a nemzetközileg is elismert magyar nyelvészeti kutatások már a 20. század második felétől kiemelten foglalkoznak ezzel a kérdéskörrel. A szakirodalom áttekintése után világossá vált, hogy a szintaxiselméletek sokfélesége mellett a használt fogalmak tisztázatlansága is nehezíti egy modern nyelvészetre épülő tananyag megírását. Ezeket a problémákat foglalja össze e tanulmány, amely korábbi írásom folytatása (lásd Szabó 2013a).

2. A szórend tanítása a mai iskolai gyakorlatban

Már a közoktatás tartalmi szabályozásának dokumentumaiból is világosan látszik, hogy a nyelvtanórákon nem hangsúlyos a szórend. A hatályos Nemzeti alaptantervben sem a fejlesztési feladatok között, sem a közműveltségi tartalmakat felsoroló részben nem szerepel erre vonatkozó ismeret, a kerettantervekben pedig egyetlen egyszer, a jelentéstan fejezetben kerül elő. A gimnáziumok 9–10. évfolyamán a nevelési–fejlesztési cél: „A magyar szórend megváltozása és az üzenet jelentésváltozása közötti összefüggés felismerése mondat-átalakítási gyakorlatokkal.”

Nem csoda, hogy a tankönyvekben is csak elvétve találkozunk a szórendre való utalással. Négy általános iskolai tankönyv vizsgálata alapján az derült ki, hogy ez a témakör kiegészítő, „apró betűs” tananyag, a szövegtani fejezetben vannak csak ezzel kapcsolatos feladatok (Szabó 2013b).

2.1. A szórendi kérdések elhanyagolásának okai

Vajon mi lehet az oka a szórend mellőzésének? Az egyik legfontosabb minden bizonnyal a hagyomány tisztelete. Az iskolai mondattan alapjait a 19. század végén Simonyi Zsigmond rakta le, aki a magyar nyelvről szóló vaskos művében csupán néhány oldalt szán a szórendi jelenségeknek.

„A szórendről immár csak egészen röviden emlékezhetünk meg, ámbár egyike a legvonzóbb nyelvtani kérdéseknek, melyről már igen sokat és érdekesen vitatkoztak” (Simonyi 1889: 334)

A második ok lehet az iskolai mondattan függőségi szemlélete, amely a mondatrészek közti relációkra, és nem azok egymáshoz viszonyított sorrendjére fókuszál. A hagyományos grammatika emiatt a szórendet a szövegtanhoz utalja, így a mondatban nem foglalkozik vele (Imrényi 2011).

A harmadik ok pedig talán az, hogy az iskolai nyelvtan a magyar nyelv nyelvtana, és a kontrasztív (illetve hungarológiai) nézőpont hiánya jellemzi. Nincs tehát párhuzamban az idegennyelv-tanítással, ahol a szórend kiemelkedő fontosságú (lásd pl. az angol kötött szórendjét vagy a német mellékmondati szórendek jellegzetességeit).



2.2. Miért volna fontos a szórend tanítása?

Az utóbbi évtizedekben a magyar nyelvészek nemzetközi elismerést vívtak ki szórendi kutatásaikkal (lásd pl. É. Kiss Katalin publikációit, többek között É. Kiss (2002), illetve az *Approaches to Hungarian* sorozat köteteit). Ha az iskola lépést akar tartani a nyelvtudomány fejlődésével, érdemes volna ezeket az eredményeket integrálni az oktatásba. Emellett azonban praktikus érvek is szólnak a szórend tanításának fontossága mellett: ha a magyar nyelvi órákon idegen nyelvek szórendi jelenségeivel is találkozhatnak a diákok, az segítené tudásuk explicitté tételét, nyelvtudásuk fejlődését. Emellett szövegalkotási képességük és kognitív képességeik is fejlődhetnének a szavakkal való műveletvégzés során (bővebben lásd Szabó 2013b).

3. Egy, a szórendet is figyelembe vevő tananyag kidolgozása

Minden tananyagfejlesztőnek alapvetően két kérdést kell megválaszolnia a tervezés kezdetén: a *Mit?* kérdés a tananyag tartalmára, a *Hogyan?* a használt módszertanra utal. Tanulmányomban főként a *Mit?* kérdésre koncentrálok, az írás végén azonban megemlítek néhány didaktikai megfontolást is.

Egy nyelvtani tananyag tartalmát nem lehet anélkül meghatározni, hogy ne döntenénk arról, milyen nyelvelméleti modellben gondolkozunk. Az adott modell meghatározza, milyen fogalmakat használhatunk, és nyelvelmélettől függ az is, milyen szempontból közelítünk a nyelvhez. Vizsgálhatjuk például a mondat formáját, a benne lévő egységek közötti jelentéstani–logikai viszonyokat vagy azok pragmatikai funkcióit.

Az itt bemutatott mondatelemzési eljárás Szabó (2013a) javaslatait egészíti ki. Eszerint a mondatot felbonthatjuk különböző szintekre (formai, jelentéstani, pragmatikai), így egyetlen mondathoz többféle elemzés és reprezentáció tartozhat. Így beszélhetünk grammatikai alanyról a formai szinten, logikai alanyról a jelentéstani–logikai szinten és topikról a pragmatikai szinten. A használt fogalmak denotációi mellett a mondatbeli összetevők határai is annak megfelelően változnak, milyen szinten elemzünk (lásd még Gazdik 2010). Szabó (2013b) a mondat formai szintjén vizsgálódott, itt kísérletet teszek a többi szint leírására is.

3.1. A mondat részei

Vegyük például az alábbi mondatot! Vajon hány részből áll? Hogyan különítsük el egymástól ezeket?

(1) *Tegnap Micimackó Malackának is csak a szorgos méhekről olvasta fel a versét.*

Mindenképpen érdemes egy olyan egységet keresnünk, amely az igét és annak bővítményeit tartalmazza, hiszen az ige a legfőbb régens a mondatban (ebben kivétel nélkül minden nyelvelmélet egyetért, legfeljebb nem mindegyik használja a *régens* kifejezést). Az már azonban nem biztos, hogy ez az egység az igével kezdődik, hiszen az ige előtt is lehetnek olyan elemek, amelyek szorosabban hozzátartoznak. Kálmán (2001) egy jól használható prozódiai tesztet ajánl a mondat részeinek elkülönítésére: ha a szóban forgó mondatot eldöntendő kérdéssé alakítjuk, megfigyelhetünk benne egy emelkedő dallamot. Ahol ez kezdődik, ott húzzuk meg a mondat két nagy része között a határt. Példamondatunkban tehát a *Malackának is...* egység tartalmazza az igét.

(2) [*Tegnap* *Micimackó*] [*Malackának is csak a szorgos méhekről olvasta fel a*

versét?]

A teszt csak olyan mondatokra alkalmazható, amelyekben nincsen irtóhangsúlyos mondatvégi összetevő. Ezért érdemes a megoldásunkat az úgynevezett *mondathatározó teszt*tel is ellenőrizni: a szabad mondathatározó némelyike (pl. a *tegnap*) állhat a mondat két nagy egységének határán (illetve az ige mögött, lásd (3a) és (3b), de máshol nem (3c).

(3a) [Micimackó] *tegnap* [Malackának is csak a szorgos méhekről olvasta fel a versét.]

(3b) [Micimackó] [Malackának is csak a szorgos méhekről olvasta fel a versét] *tegnap*.

(3c) *[Micimackó] [Malackának is *tegnap* csak a szorgos méhekről olvasta fel a versét] *tegnap*.

Ha sikerül megtalálnunk a két nagy egység határát, el kell döntenünk, milyen elnevezéseket használjunk az elkülönítésükre. Brassai Sámuel óta számos fogalompár közül választhatunk, úgymint:

- előkészítő – tüzetes rész
- logikai alany – predikátum (vagy logikai állítmány)
- adott (ismert) információ – új információ
- téma – réma
- topik – komment

Ezek az elnevezések a mondat két nagy egységét jelölik, ugyanakkor szintaktikai pozíciók nevei is, és gyakran egymás szinonimájaként használatosak a szakirodalomban. Mindannak ellenére, hogy a *logikai alany* – *logikai állítmány* fogalompáros inkább logikai, míg a többi pragmatikai szemléletet tükröz.

3.2. A topik és a logikai alany

Gécseg (2004), valamint Gécseg és Kiefer (2009) arra világít rá, hogy a magyar mondat leírásaiban használt topikfogalom figyelmen kívül hagyja a kontextus szerepét, vagyis a pragmatikai tényezőt, így tehát tulajdonképpen nem is topikról, hanem logikai alanyról beszél akkor is, amikor a *topik* terminust használja. A pragmatikában ugyanis a *topik* azt a mondatbeli információt jelöli, amely a beszélő és a hallgató számára egyaránt ismert, vagy a diskurzusból kikövetkeztethető. Ellenben a logikai alany az az egység, amelyről a logikai állítmány az állítást tesz, a logikai alany ezért szigorúan a logikai állítmány előtt áll. Ebből következik, hogy a 4., thetikus mondatban nincs topik, de van logikai alany (hiszen a *valaki* elemről teszünk állítást, de ez nem lehet ismert a beszélgetőtársak számára), míg az 5. mondatban van topik, de nincs logikai alany. Az 5. mondat a *Mi történt?* kérdésre válaszol, logikai alanya az esemény maga. A topik és a logikai alany közös tulajdonsága, hogy valamilyen relációt fejeznek ki, de nem feltétlenül esnek egybe: a *topik* pragmatikai fogalom, a *logikai alany* pedig logikai–jelentéstani.

(4) *Valaki kopogott.*

(5) *Iskolába mentek a gyerekeim.*

Egy iskolai tananyagban tehát döntenünk kell az egyik fogalom mellett, és a döntésünk befolyásolja a többi egység megnevezését is.

3.3. Pragmatikai megközelítés

Ha úgy határozunk, hogy a *topik* fogalmát, és a fogalom mögött álló elméleti megfontolásokat érvényesítjük a tananyagban, akkor minden mondategységet pragmatikai szempontból, a diskurzust figyelembe véve kell meghatároznunk. Példamondatunkban a *tegnap* egység mondatbevezető, feladata a diskurzus elindítása (Molnár (2011) terminusával „scene setting”). Az elnevezés azonban problémás abban az esetben, ha ez az elem nem a mondat élén áll, mint például a (3b) mondatban.

A *Micimackó* elem a fentiek alapján a topik, az az adott információ, amely a diskurzusban ismert, vagy abból kikövetkeztethető. Bár maga a terminus nem magyar szó, a diákok számára mégsem idegen, hiszen az internetes fórumokon is találkozunk vele.

A *...csak a szorgos méhekről...:* kiemelt elem, amely ráirányítja a hallgató figyelmét valamire, a mondat további része pedig olyan információkat tartalmaz, amelyeket előfeltételezünk. Tehát tudjuk, hogy *Micimackó* felolvasta a versét, csak épp azt nem, hogy miről. Ezt a kiemelt elemet nevezhetjük a nemzetközi szakirodalommal egyetértésben *fókusz*nak. A terminus maga nem okozhat gondot, a hétköznapi beszédben is gyakran előfordul. Fókuszban állnak a kiegészítendő kérdések kérdőszavai, az ilyen kérdésre adott válaszok kiemelt elemei, a tagadott összetevők, valamint bizonyos határozók is (*ritkán, rosszul, alig... stb.*).

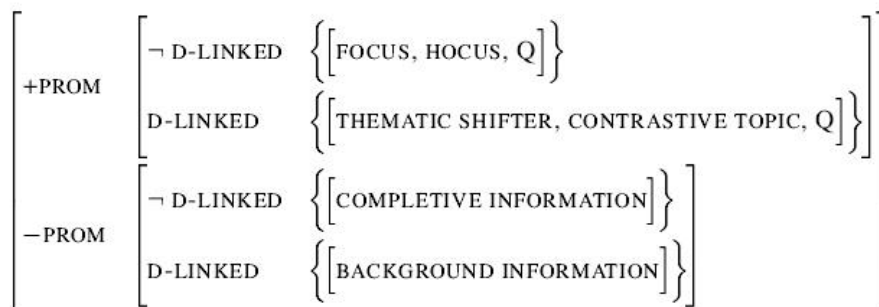
Ha a *fókusz* terminussal mindemellett szintaktikai pozíciót is jelölni szeretnénk, és a közvetlenül az ige előtt álló összetevőket értenénk alatta, akkor problémákba ütköznénk. Az újabb szakirodalmi kutatások ugyanis hangsúlyozzák, hogy a preverbális azonosító fókusz mellett posztverbális fókuszok is léteznek, mint ahogyan az a 6. mondatban is látható. (Itt a *Hóféherke* elem válaszol a kérdőszavas kérdésre, és az ige után áll. Lásd Surányi (2011.)

(6) *Mit olvastál fel a lányodnak?*

Felolvastam a Hóféherkét.

Olsvay (2014) a szakirodalomban található fókuszdefiníciók alapján arra jutott, hogy a pozíción kívül a fókuszt meghatározó egyéb jegyek (mint pl. a kimerítőség vagy a kontrasztivitás) sem jellemzők az összes fókusz típusra. Csak és kizárólag a többlethangsúly az, amellyel a pre- és posztverbális fókuszok mindegyike rendelkezik, ez viszont nem pragmatikai jegy.

Ugyancsak problematikus a még nem tárgyalt *Malackának is* összetevő pragmatikai funkciója. A magyar szakirodalomban Gazdik (2012) tett kísérletet a mondat információszerkezetének tisztán pragmatikai megközelítésére. Eszerint a mondatbeli funkciók két pragmatikai jeggyel meghatározhatók: hogy mennyire prominensek (PROM), illetve mennyire adottak diskurzus szempontjából (D-LINKED). A kvantornak nevezett elemeket azonban nem tudta koherens módon beilleszteni ebbe a hierarchiába (Laczkó 2013).



1. ábra: Gazdik Anna hierarchiája a mondat elemeiről (Gazdik 2011: 304).

Elnevezésük sem problémamentes. A *kvantor* nem megfelelő, mivel ez logikai fogalom. Kálmán (2001) alapján *kommentelőzmény*ként is szerepelhetnének, ez a terminus azonban azt sugallja, hogy a kvantorok csak a komment elején állhatnak, pedig posztverbális pozícióban is előfordulhatnak.

(7) *Micimackó a szorgos méhekről olvasta fel a versét Malackának is.*

Végül érdemes kitérni az ígét tartalmazó egység elnevezésére is. A *topik* párjaként a *kommentet* szokták használni, amely a diskurzus szempontjából új információt szokott jelölni. Ugyanakkor már szóltunk arról, hogy ha preverbális fókusz tartalmaz a mondat, a fókusz utáni összetevő előfeltételezve van, nem hordoz tehát teljesen új információt a beszélgetők számára.

A mondat egységeinek pragmatikai szempontú elkülönítését foglalja össze az 1. táblázat.

Mondatbevezető	Topik(ok)	Komment		
		kommentelőzmény	fókusz	háttérinformáció
<i>Tegnap</i>	<i>Micimackó</i>	<i>Malackának is</i>	<i>csak a szorgos méhekről</i>	<i>olvasta fel a versét.</i>

1. táblázat: A mondat egységei egyféle pragmatikai megközelítés szerint

3.4. Jelentéstani-logikai megközelítés

Ha a mondatot jelentéstani-logikai szempontból közelítenénk meg, akkor különböző operátorokról beszélhetnénk, amelyek műveletet végeznek a mondaton. A *tegnap* elemet nevezhetnénk mondathatározónak, amely hozzáadódik a mondat jelentéséhez. A *...Micimackó...* a 3.2. értelmében logikai alany, kijelöli a szóba jöhető halmazból azt az elemet vagy elemeket, amelye(k)ről a mondatban állítást teszünk. A *...Malackának is...* egység annak a halmaznak az elemeiről ad mennyiségi információkat, amelyekre a logikai állítmány többi része vonatkozik. Ebben az esetben a *kvantor* elnevezés nem problematikus, csupán abból a szempontból, hogy a terminus maga nem ismert a diákok számára. A *...csak a méhekről...* preverbális elem azonosítja a szóba jöhető halmaznak azt az elemét, amelyre az állítás, a tagadás vagy a kérdés vonatkozik. A szakmában nincs konszenzus arra vonatkozóan, hogy ez az azonosítás vajon kimerítő-e vagy sem, tehát hogy a halmaznak több eleme is vonatkozhat-e.

Ezen kívül az is nehézség, hogy ha a *fókusz* terminust a pragmatikai szinten használtuk, minek nevezzük ezeket az egységeket: van-e bármi közös az azonosításban,

kérdésben és a mondatrésztágadásban, amely egyetlen elnevezéssel lefedhető? Szintén kérdéses, milyen terminussal jelöljük a logikai állítmány ige mögötti részét.

A mondat egységeinek egy lehetséges jelentéstani-logikai megközelítését mutatja be a 2. táblázat.

Mondathatározó	Logikai alany	Logikai állítmány		
		kvantor	azonosító/tagadó/kérdő	a logikai állítmány többi része
<i>Tegnap</i>	<i>Micimackó</i>	<i>Malackának is</i>	<i>csak a szorgos méhekről</i>	<i>olvasta fel a versét.</i>

2. táblázat: A mondat egységei egyféle logikai megközelítés szerint

3.5. Összefoglalás

Az előző alfejezetből láthattuk, hogy mind a pragmatikai, mind a logikai–jelentéstani megközelítéssel akadtak problémáink. Nem utolsó sorban azt kell megállapítanunk, hogy a különböző szinteken definiált mondategységek nem feltétlenül azonosak a mondat kitüntetett pozícióival. Nem csupán azért, mert a topik, a kvantor és a fókusz az ige mögött is előfordulhat, hanem azért is, mert vannak olyan elemek, amelyeknek jól elkülöníthető szórendi helyük van a magyar mondatban, mégsem tudjuk őket sem logikai, sem pragmatikai szempontból megragadni. Ilyenek például az igemódosítóban lévő igekötők és a pusztá főnevek, amelyek semleges mondatban kötelezően az ige előtt állnak, nem semleges mondatban viszont helyet cserélnek vele.

- (8a) *Micimackó felolvasta a versét.*
- (8a') *Micimackó olvasta fel a versét.*
- (8b) *Micimackó verset olvasott.*
- (8c) *Micimackó olvasott verset.*

4. Megoldási javaslatok, válaszok a *Hogyan?* kérdésre

Egy iskolai nyelvtanban lehetetlen a fent felsorolt problémákat kiküszöbölni, de néhány ésszerű döntéssel át lehet hidalni ezeknek egy részét. Egyrészt érdemes csak egyértelmű eseteket elemezni a tanórákon, azaz olyan mondatokat, amelyekben a mondat kitüntetett egységei az ige bal periferiáján helyezkednek el. Másrészt ki kell hagyni olyan, eddig itt nem tárgyalt, de szintén problémás eseteket, mint a kontrasztív topik, a tükörfókusznak nevezett szerkezetek, a többszörös kérdések vagy a nem finit szerkezetek operátorzónája. Megkönnyíthetjük a dolgunkat akkor is, ha belátjuk, hogy a magyar mondatnak nincs egységes információs szerkezete, mondat típusonként és kontextusonként más-más elemek jelenhetnek meg benne (Gazdik 2011). Míg például a kérdő mondat kérdőszó–háttérinformáció sorrendű, addig a kérdőszó nélküli semleges mondatban a topik–komment tagolás érvényesül. Szintén érdemes lenne megfontolni, hogy ha nem állítunk fel egységes rendszert, szórendi részjelenségek még előkerülhetnek az órán. Természetesen ekkor meg kell határoznunk, melyek azok a részjelenségek, amelyekről mindenképpen érdemes szót ejteni, ez pedig csak hosszas megfontolások után lehetséges.

Mindemellett a legfontosabb talán az volna, hogy a szórend tanítása ne ágrajzok rajzolását, vagy bonyolult, absztrakt fogalmakkal történő mondatelemzést jelentsen,

hanem a szavakkal történő játékot: szerkezetépítő- és átalakító gyakorlatokat, a mondatok adott szórendű változatainak szituációba helyezését. A gyerekek hamar felfedezik a szórend szerepét, ha felismertetjük velük, hogy a sorrendiség a zenében, a matematikában és a természetben is fontos (Varga – Diményi – Loparits 1980); tehát kiválóan alkalmas arra, hogy a képességfejlesztés szolgálatába állítsuk.

Irodalom

É. Kiss Katalin (2002): *The Syntax of Hungarian*. Cambridge University Press.

Gazdik Anna (2011): *Multiple Questions In French and Hungarian*. Thesis. <http://www.llf.cnrs.fr/Gens/Gazdik/Thesis-final.pdf> (2014.05.15.)

Gazdik Anna (2012): Towards an LFG analysis of discourse functions in Hungarian. In: Kiefer Ferenc – Bánréti Zoltán (szerk.): *Twenty Years of Theoretical Linguistics in Budapest*. http://www.nytud.hu/szakcsoport/huszeves/kotet/tlp20_gazdik.pdf (2014.05.15.)

Gécseg Zsuzsanna (2004): A topik és a logikai alany a magyar mondatban. Elhangzott a VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszuson, Budapest www.nytud.hu/NMNYK/eloadas/gecseg.rtf (2014.05.15.)

Gécseg Zsuzsanna – Kiefer Ferenc (2009): A new look at information structure in Hungarian. *Natural Language and Linguistic Theory*, 2009/27, 583–622.

Imrényi András (2007): A magyar szórend kísérleti modelljei I–II. *Magyar Nyelvőr*, 131. évfolyam 2. szám, 195–212.

Kálmán László (2001): *Konstrukciós nyelvtan*. Tinta, Budapest.

Laczko Tibor (2013): *A magyar mondat szerkezetéről lexikai-funkcionális megközelítésben*. Előadás 2013. november 12-én az MTA Nyelvtudományi Intézetében. <http://www.nytud.hu/archiv/eloadasok/laczko2013ho.pdf> (2014.05.15.)

Olsvay Csaba (2014): *Word order in the simple sentence*. Focus. Kiosztmány a CGRH projekt 2014. május 20-án tartott ülésén (kézirat)

Surányi Balázs (2011): A szintaktikailag jelöletlen fókusz pragmatikája. In: Bartos Huba (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXIII.: Új irányok és eredmények a mondattani kutatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 281–313.

Szabó Veronika (2013a): Mit állítunk? Miről állítjuk? A mondatrészek tanításának problémái. In: Szöllősy Éva – Prax Levente (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben I.* Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 279–287.

Szabó Veronika (2013b): *A semleges mondat. Egy felső tagozatosoknak szóló mondattani tananyag koncepciója*, Pécs (doktori disszertáció, kézirat)

Vargha Balázs – Diményi Judit – Loparits Éva (1980): *Nyelv, zene, matematika*. RTV–Minerva, Budapest.



Határozottan a névelőről

Viszket Anita

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék

viszket.anita@pte.hu

1. A névelő a nyelvelsajátításban

Már a múlt század 60-as, 70-es éveinek pszicholingvisztikai kísérleteiből kiderült, hogy a nyelvelsajátítás korai szakaszában tanulják meg a gyermekek a névelő használatát. Roger Brown (Pinker 2006: 154), később Katz és munkatársai (Oszlánszki 2011) képek alapján tettek fel kérdéseket kisgyermekeknek, és kiderült, hogy a gyermekek már 2-3 éves korban különbséget tesznek az anyagnevek, a cselekvések megnevezései, a köznevek és a tulajdonnevek között, többek között a névelőhasználat segítségével.

Az alábbi kép alapján a következő kérdések és válaszok tételezhetők fel az említett kísérletek szerint:



1. kép: illusztráció a névelő korai használatáról

<i>kérdés / felszólítás</i>	<i>feltételezett válasz / mutató</i>
Hol látsz szibelést a képen?	a kéz által végzett cselekvés
Hol látsz egy szibet a képen?	a tál
Hol látsz szibet a képen?	a tálban lévő anyag
Mutasd meg a képen a zavot!	valamelyik tárgy a képen (pl. tál a tésztával)
Mutasd meg a képen Zavot!	a személy

1. táblázat: illusztráció a névelő korai használatáról

A *szib* és a *zav* természetesen nonszensz szavak, amelyeknek a gyermekek a nyelvelsajátítás adott szakaszában egy konkrét kommunikációs szituációban jelentést tulajdonítanak. A képen látható többféle potenciális jelentés közül a helyes kiválasztásában többek között a névelőhasználat is segíti őket.

A határozott névelőnek tulajdonított jelentés már az óvodáskor előtt is befolyásolja



a hallgatott mese értelmezését. Az alábbiakban röviden összefoglalom egy mese tartalmát, hogy a zárómondat névelő-értelmezésének bemutatása illusztrálható legyen:

Bogyó és Babóca egy mesekönyvet olvasgattak a Varázsszigetről, ahol gyönyörű, csillogó kavicsok vannak. Bogyó kitalálta, hogy el szeretne oda menni. Elindultak. Út közben találkoztak a barátaikkal, akik útba igazították őket. Elértek a tópartra. Beültek a csónakba, és áteveztek a szigetre. Szebbnél szebb kavicsokat gyűjtöttek, játszottak. Alkonyatkor a Szivárványhal visszavitte őket a partra. Otthon rajzoltak, játszottak.

A zárómondatok: „*Este megfürödtek. Sokáig játszottak a kádban a sárga kacsával és a csíkos labdával.*” (Bartos 2013)

Néhány, 2-3 év közötti kisgyermeknek felolvasva a mesét (a gyermekek a mesét korábban nem hallották) ugyanaz az eredmény tapasztalható: a gyerekek nem lepődtek meg a határozott névelőn a *Szivárványhal*, sőt a *csónak* szavakkal kapcsolatban sem, viszont meghökkentette őket a *sárga kacs*a és a *csíkos labda* határozott névelője. „Honnan volt kacsájuk és labdájuk?” – kérdezték.

A *Szivárványhal* más Bogyó és Babóca mesében is előfordul, és tulajdonnévként értelmezhető. A *csónak* forrása talán a mesekönyv illusztrációja alapján volt egyértelmű: a tó partján ott volt a csónak. Viszont a kacs és a labda, hiába szerepeltek a mondatokhoz tartozó képen, „nem járnak együtt” automatikusan a káddal, ahogy esetleg a csónak a tóval igen, egy kisgyermek szemében. Az általam megfigyelt (városi környezetben nevelkedő) gyermekek számára hiányzott a *kacs*a és a *labda* forrása, és a határozott névelővel való megnevezésük zavaró volt és érthetetlen.

A továbbiakban próbáltam a mese utolsó mondatát átfogalmazni, Három olyan változatot találtam, ami nem hökkentette meg a gyermekeket. (Ez természetesen nem nevezhető való tesztelésnek, kontrollcsoport, megfelelő számú tesztalany stb. híján.) Íme, a sikeres átfogalmazások:

- (1) *Sokáig játszottak a kádban egy kacsával és egy csíkos labdával.*
- (2) *Sokáig játszottak a kádban a kacsájukkal és a csíkos labdájukkal.*
- (3) *Sokáig játszottak a kádban a kacsával és a csíkos labdával, amiket mindig a fürdőben tartottak.*

2. Mi is a névelő

Ha a névelő egy ennyire korán ennyire pontosan elsajátított kategória, akkor feltételezhetjük, hogy a nyelvtanokban is meglehetősen jól definiált terminus. A valóság azonban ennek éppen az ellenkezője.

A konferencia tematikájához jól illeszkedik a névelőfogalom használatának megosztottsága: egészen mást jelent a névelő a hagyományosnak tekintett grammatikában, mint az ún. modern nyelvészetben.

Hagyományosan a névelő viszonyzó. De természetesen a hagyományosnak tekintett nyelvtenírás állásfoglalása sem egyértelmű: vannak, akik a névelőt nem is tartják szónak, csak álszónak, állexémának, hangsúlyozva a képzőszerű vagy jelszerű természetét. (Keszler 2000) Legfontosabb jellemzői, hogy nem lehet mondatrészt, nem bővíthető, nem toldalékolható, általában hangsúlytalan. Mondattani, szórendi szempontból fontos, hogy mindig megelőzi a főnevet, a szerkezetben a szórendje kötött. A névelőség háromtagú, azaz egy főnév lehet a névelője alapján határozott, határozatlan vagy névelőtlen. A

névelő funkciója a határozottság – határozatlanság vagy az ismertség – ismeretlenség kontrasztjának kifejezése.

A modern nyelvelírásban a hagyományosan egy csoportot alkotó névelők két jól elkülöníthető kategóriába tartoznak. A határozott névelő régens, kötelező vonzata a főnévi csoport, szórendje kötött, a kategóriának három eleme van: *a*, *az* és egy üres elem, ami azokban a határozott főnévi csoportokban tételezhető fel, ahol nem hangozhat el a névelő (pl.: névmások). A határozatlan névelő ezzel szemben szabad bővítményi szerepű determináns, aminek elemei a határozatlan névelő és a számnevek. (Alberti-Medve 2005). A névelők funkciója a határozottság, a specifikusság illetve a referencialitás kifejezése (Alberti 1997).

Kenesei (Kenesei 2000) összefoglalása alapján a névelő függőszó (ahogy a névutó vagy a kötőszó is), és vonzattal rendelkező szófaj, ami azonban nem ad tematikus szerepet a vonzatának (ilyen pl. még a tagadószó, a segédige, a kérdő partikula stb.). Elemei a határozatlan névelő és a határozott névelő három alakváltozata (*a*, *az* és az el nem hangzó alak). De látnunk kell, hogy ez a tulajdonságlista ellentmondásokat rejt magában, hiszen pl. a határozatlan névelőnek a modern grammatikai hagyományban sincs vonzata. Vagyis Kenesei megállapításai mintha inkább a határozott névelőről szólnának.

A modern és a hagyományos megközelítés annyira különbözik egymástól (hiszen még a kategóriák határait sem ugyanott húzzák meg), hogy szinte összehasonlíthatatlanok. Az egybevetésükhöz mindenekelőtt azt kell megvizsgálnunk, hogy mit tart a hagyományos és a modern grammatika a szófajokról.

3. A névelő szófaja és mondattani szerepe a hagyományban és a modernitásban

A hagyomány és modernitás előbbieken összegzett megközelítésének fő különbsége a szófajjal kapcsolatos megközelítések különbségét tükrözi.

A hagyományos nyelvtan a szófajt jelentés, alaktani viselkedés és mondatbeli szerep alapján definiálja (Keszler 2000: 67). A modern nyelvészetben a szófaj instrukciók sora arra, hogy az adott szótári elem milyen végződéseket vegyen vagy vehet fel, illetve milyen szintaktikai pozíciókat foglalhat el (Kenesei 2006: 89).

Hogy a grammatikák pontosan hogyan képzelik el a névelő mondattani szerepét, az jól látható abban, hogy a mondat ágrajz-reprezentációjában milyen szerepet juttatnak a névelőnek.

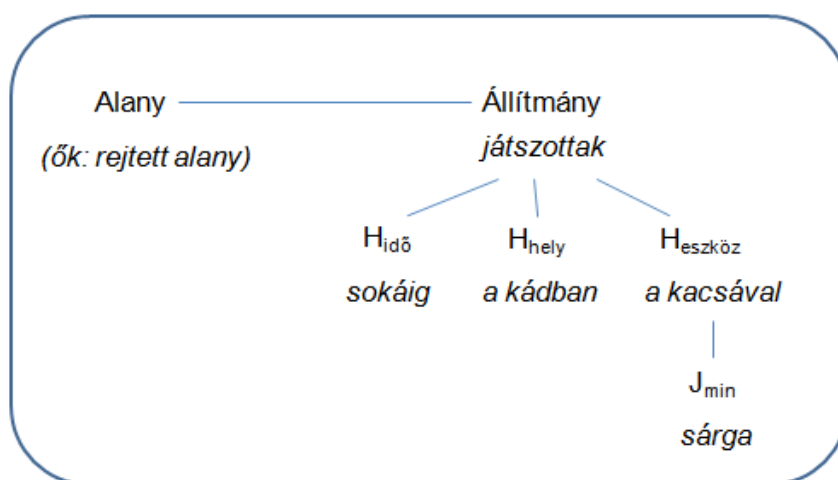
A hagyományos ágrajz mondatrészeket ábrázol, valamint ezek összefüggéseit, vagyis a hierarchikusan felépülő szintagmákat. Mivel a névelő a hagyományos nyelvtanban nem mondatrész, ezért nincs is helye az ágrajzban. Legfeljebb a főnévvel együtt, azzal közös csomópontot alkotva jelenik meg, így a szórendi viszonyok természetesen nem ábrázolhatók (pl. ha a főnévi szintagma névelőt és jelzőt is tartalmaz). Ugyan a hagyományos grammatikákban nem szerepel így kimondva, hogy a névelő nem ábrázolható külön az ágrajzban, de annak elemzéséből a következtetés egyértelmű.

A modern nyelvészetben, azaz a generatív hagyományban a mondat ábrázolásakor a szintaktikai szavakat jelenítik meg, továbbá az ezekből felépülő szintagmákat és a reprezentációban külön hangsúlyt kap a szórendi viszonyok ábrázolása. Ebből következően a névelő (mind a határozott, mind a határozatlan névelő) külön csomópont, sőt, az interpretációjában határozott főnévi szintagmákban is feltételezik és a határozott

névelő jelenlétét, és külön csomópontban ábrázolják is (legalábbis a chomskyanus hagyományban). (Alberti-Medve 2005)

4. A névelő ábrázolása a közoktatási tananyagokban: hova tegyük a névelőt az ágrajzokban?

A hagyományos nyelvtanok által használt irányított összefüggő gráf (amiről a függőségi nyelvtan a nevét is kapta, lásd Szabó 2013) viszonylagosan egyszerű eszköztára lehetővé teszi, hogy a közoktatás alsó- és középfokú szintjein is nagyjából ugyanaz a technológia szolgáljon eszközü a mondatok fastruktúrában való ábrázolására. Ahogy már említettem, a névelő ezekben a gráfokban nem alkot külön csomópontot. Ezek az ágrajzok a szintagmatikus összefüggéseket fejezik ki. A szintagmák mindig hierarchikusak, azaz egy és csakis egy fejük van, aminek a szintagma többi tagja alárendelődik.



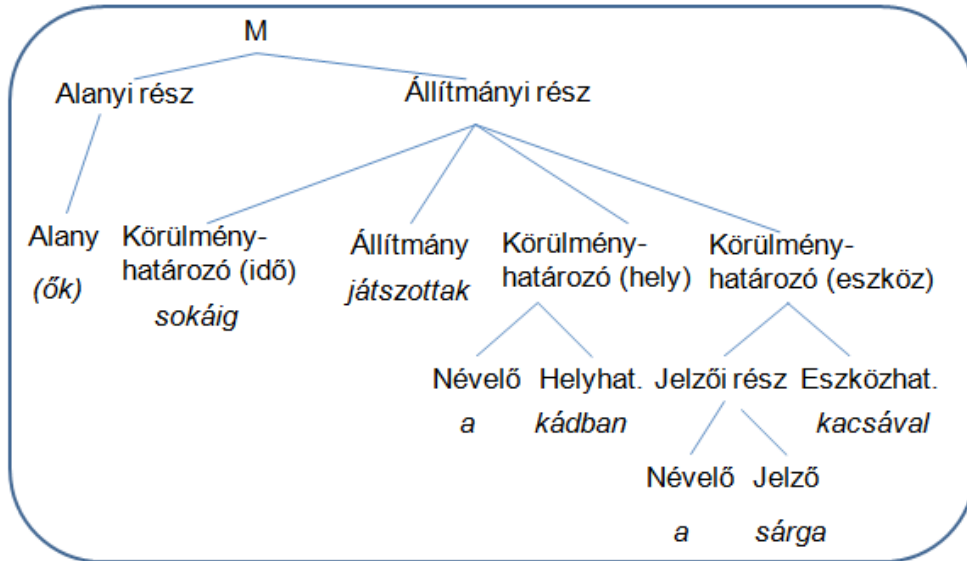
1. ábra: illusztráció a hagyományos ágrajzra, Keszler 2000 alapján

A modern frázisstruktúra-nyelvtanok ágrajzainak eszköztára már sokkal bonyolultabb. Az előző fejezetben utaltam arra, hogy ezekben az ágrajzokban el nem hangzó elemeket (pl. névelőket) is megjelenítünk. Fontos továbbá, hogy az ágrajz a szintagmák összetartozásán kívül strukturális különbségekkel (azaz nem csak címkékkel) jelöli a vonzat és szabad bővítmény különbségét, továbbá nagy hangsúlyt fektet a szórendre is. Ebből az is következik, hogy a névelő ábrázolása sem egyszerű. A határozatlan névelőt szabad bővítménynek tartja a modern nyelvészeti hagyomány, a határozott névelőt pedig régensnek, ami strukturálisan más-más helyet jelöl ki a két névelőnek az ágrajzban.

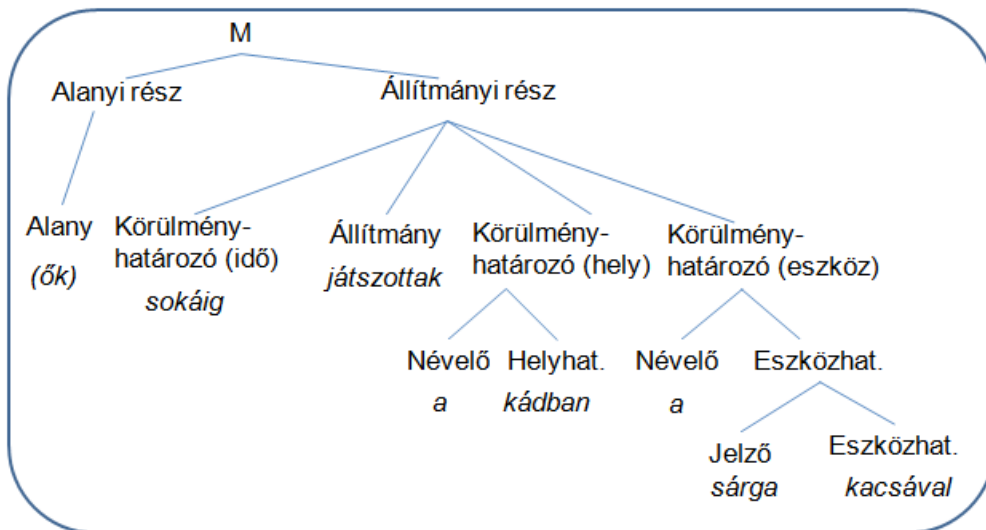
Az alapfokú oktatásban ennek a megkülönböztetésnek az elméleti hátterét nehéz és felesleges is lenne oktatni. Ezért az ennek céljaira készült frázisstruktúra-nyelvtanok ágrajzai több szempontból a függőségi nyelvtanokra hasonlítanak: a szintagmatikus viszonyok ábrázolására törekszenek, a strukturális különbségeket címkékkel fejezik ki, nem különböző szerkezettel, viszont a függőségi nyelvtanokkal ellentétben nagy hangsúlyt fektetnek a szórendre. A szórend kifejezésének kényszere magával hozza azt is, hogy a névelőnek külön csomópontnak kell lennie ezekben az ágrajzokban. A szakirodalomban erre három különböző megoldást is találtam. A megjelenésük sorrendjében mutatom be őket.

Az első Bánréti-tananyagban a névelő még a jelzős szintagma eleme (lásd 2. ábra).

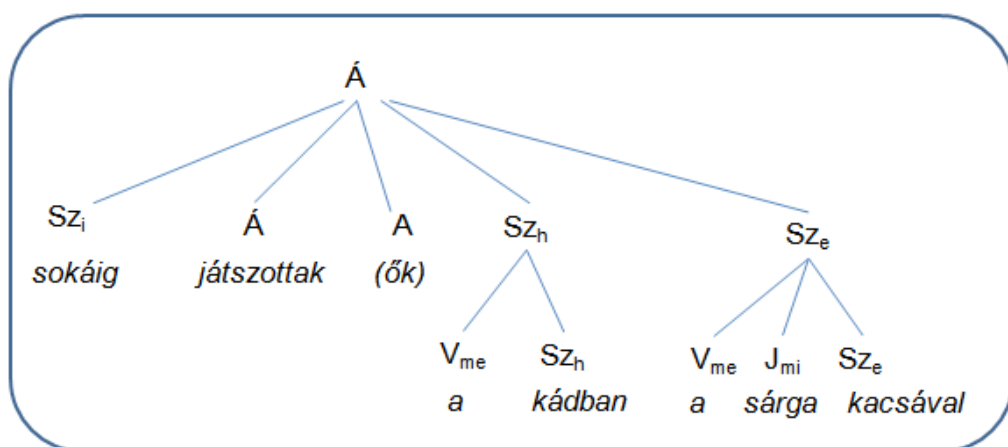
Ez 20 évvel később már nem így van: a névelő már önállóan csatlakozik a jelzett szóhoz (lásd 3. ábra). A disztribúciós elemzések nyilvánvalóan ez utóbbit igazolják. A 4. ábrán megmutatott Medve Anna és társai által készített modellben a névelő, a jelző és a jelzett szó egyenrangú összetevői a szintagmának, nincs közöttük hierarchikus viszony. A másik különbség, hogy a névelő beilleszkedik a modell által használt mondattani kategóriákba, vagyis a címke szerint a funkciója vonzat, és azon belül „meghatározó” vonzat (ami itt terminus technicusaként szerepel). Láthatjuk, hogy a régens-vonzat viszony ebben az elemzésben megfordul, azaz nem a névelő a régens és a főnév a vonzat, hanem fordítva, kisebb gyermekeknek motiválhatóbb módon.



2. ábra: 1. illusztráció az alapfokon alkalmazott frázisstruktúra-nyelvtanra.
Bánréti 1979 alapján

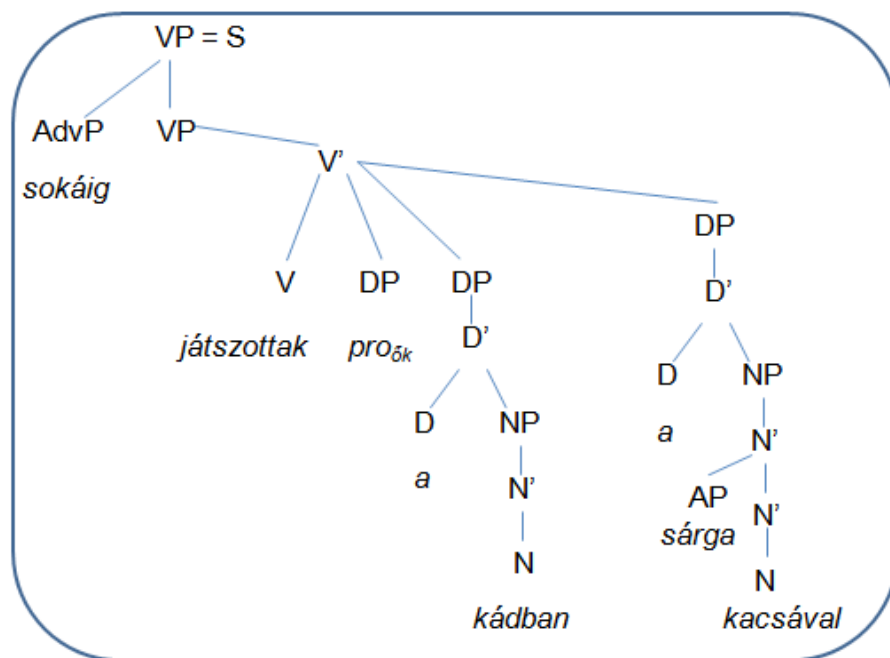


3. ábra: 2. illusztráció az alapfokon alkalmazott frázisstruktúra-nyelvtanra.
Bánréti 1996 alapján



4. ábra: 3. illusztráció az alapfokon alkalmazott frázisstruktúra-nyelvtanra.
Medve-Farkas-Szabó 2010, az általános iskolai modell alapján

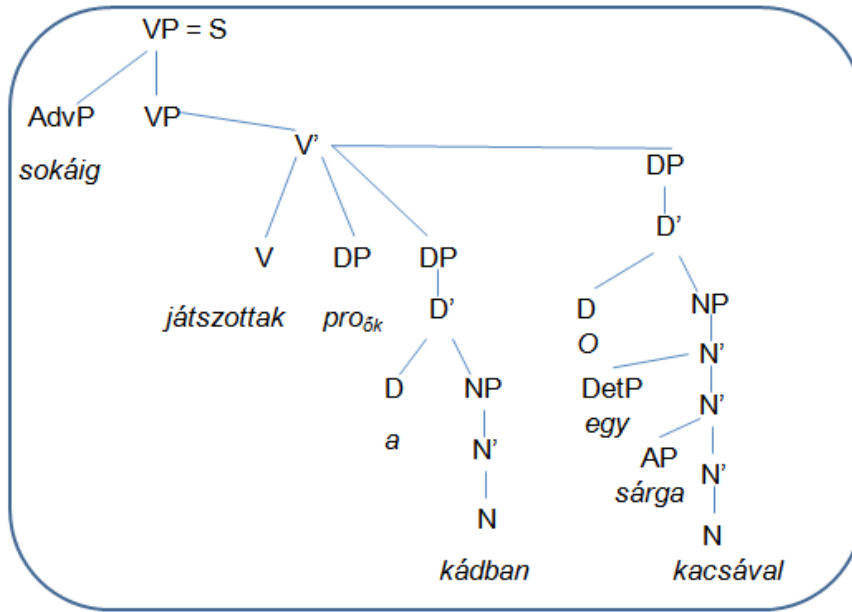
A következő, 5. ábrán illusztrálom a generatív-traszformációs mondattan megoldását ugyanerre az ábrázolásra:



5. ábra: 1. illusztráció a frázisstruktúra-nyelvtanra. Alberti-Medve 2005 alapján.

Az 5. ábrán látható, hogy a névelő szerepe a határozott főnévi csoportban (amit DP-vel jelöl ez a grammatika) ugyanaz, mint az igéé a mondatban (VP csomópont): a névelő a határozott főnévi csoport feje, meghatározója, régense. Ehhez az elméleti megközelítéshez képest sokat kellett módosítani a koncepciót, hogy a 2-3-4. ábrákon bemutatott elemzések létrehozhatóak legyenek.

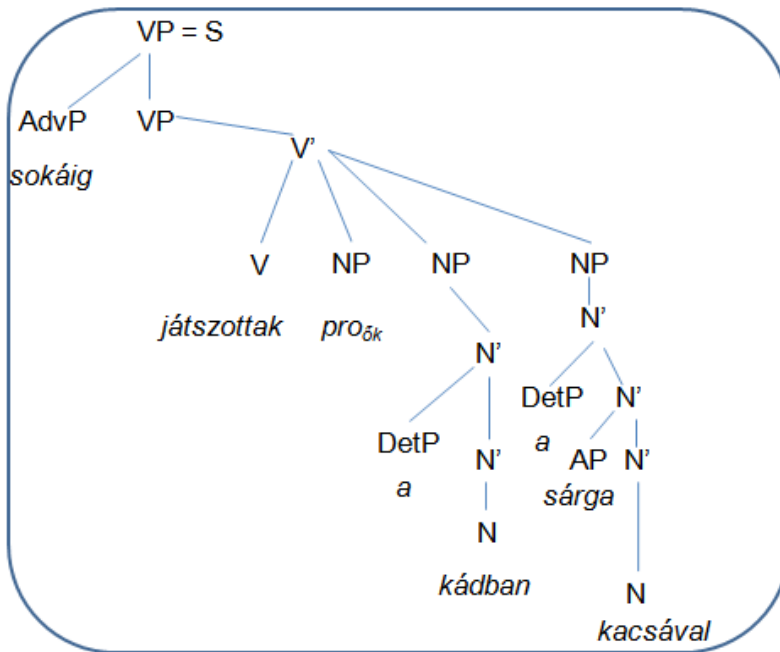
Az ágrajzokon nem mutattam meg a határozatlan névelőt. Az 5. ábrán lenne először különbség határozott és határozatlan névelő között. A 6. ábrán megismétlem a mondatot, most határozatlan névelővel.



6. ábra: 2. illusztráció a frázisstruktúra-nyelvtanra. Alberti-Medve 2005 alapján.

A határozatlan névelő, ahogy már többször említettem, ebben a modellben nem régens és nem is vonzat, hanem szabad bővítmény, akárcsak a jelző. A kategóriája (vagyis a „szófaja”) sem azonos a határozott névelőével: ezt az eltérő címke (D, Det) jelöli.

Az utolsó megmutatott elemzést a 7. ábra tartalmazza: ez a középiskolások számára javasolt, átdolgozott, egyszerűsített frázisstruktúra-nyelvtan.



7. ábra: illusztráció a középokon alkalmazott frázisstruktúra-nyelvtanra. Medve-Farkas-Szabó 2010, a középiskolai modell alapján.

Mint ebben az elemzésben láthatjuk, ahogy az általános iskolára átdolgozott modellek, úgy a középiskolások modell sem különbözteti meg a határozott és a határozatlan névelőt.

A névelő ebben a változatban sohasem régens vagy vonzat, hanem szabad bővítmény (érdekesség, hogy ugyanennek a szerzőcsapatnak az általános iskolai modelljében V, azaz vonzat kategóriájú a névelő).

Utolsó elemzésként vizsgáljuk meg, hogy a Bánréti NYKIT-tananyagának nyomán készült Viszket 2011 mondattan-konceptiójában vajon hogyan lenne elhelyezhető a névelő. A modell lényege a Bánréti-féle elemi mondatok alkalmazása a szintagmatikus kapcsolatok feltárására, kiegészítve a Komlósy 1992-es vonzatpróbákkal. Ennek alapján a vizsgált mondatunk (*Sokáig játszottak a kádban a sárga kacsával.*) a következő elemi mondatokra bontható:



8. ábra: illusztráció az elemi mondatos elemzésre. Viszket 2011 alapján.

A magmondat a *Játszottak a kacsával.*, ami tartalmazza a *játszik* ige összes kötelező vagy fakultatív vonzatát (a Komlósy 1992-es elvek alapján). Szabad bővítménynek minősül a *sokáig*, a *kádban* és a *sárga*. A *sokáig* és a *kádban* az állítmány, a *játszik* bővítménye, a *sárga* pedig az eszközhatározóé, a *kacsáé*. Ezek a szintagmatikus kapcsolatos az elemi mondatokból rendre kiderülnek. Viszont semmiképpen nem lehet kifejezni a névelővel alkotott szintagmát elemi mondatokkal! Ez arra utal, hogy a névelővel a főnév nem a többi szóval megszokott szintagmatikus kapcsolatban áll (ahogy ezt már a hagyományos nyelvtanokban is olvashattuk).

5. Régens-e a névelő?

A közoktatás számára készített elemzésekből az a tanulság szűrődik le, hogy a névelő talán mégsem régens, mint ahogy azt a generatív szintaxisban ábrázolni szoktuk. De mi indokolta eredetileg a régensként való ábrázolását?

A gondolatmenet Szabolcsi 1992-es munkáiban jelent meg először (Szabolcsi 1992, Szabolcsi-Laczkó 1992). A következő lépéseken keresztül juthatunk el a határozott névelő = régens következtetésig:

1. állítás: Az *a* és az *egy* disztribúciósan különböznek egymástól.

(4) *Péter egy kalapja* - **Péter a kalapja*.

(5) **Egy Péter kalapja – A Péter kalapja.*

A két névelő megkülönböztetése, és ennek megfelelően a két névelő különböző szerkezetben való ábrázolása meglepően jól leírható újraíró szabályokkal, amelyek a grammatikus szerkezeteket és csak azokat állítják elő. Íme, egy illusztráció a birtokost és mutató névmást is tartalmazó szerkezetre:

(6) $[_{DP} [_{DP_i} Péternek] [_{D'} [_{D} ezt] [_{NP} [_{N'} [_{AP} kedves] [_{N'} [_{N} ismerőset] [_{DP_i} \emptyset]]]]]]]$

2. állítás: A névelői kategória, a Det1 (határozott névelő) és a Det2 (határozatlan névelő és egyéb kvantorok) szerepe: a határozottságot valójában a Det2 dönti el.

(7) *Lekefelte minden vendég kalapját.*

A (7) példa arra illusztráció, hogy a határozottságot nem a határozott névelő dönti el, hanem a Det2 kategóriába tartozó egyéb elemek. De ebben az esetben mi a Det1 szerepe?

3. állítás: Ahogy a C (kötszó) mellékmondattá teszi a független mondatot, úgy teszi a D (határozott névelő) argumentummá a főnévi csoportot.

Így már visszamenőleg is érthetővé válik, hogy a 6. ábrán miért DP volt a kategóriája a határozatlan névelős főnévi csoportnak: Szabolcsi 1992 szellemében az argumentumpozíciót betöltő főnévi csoportokban kell, hogy legyen D-fej. Hogy ez egy határozott D-fej vagy sem, azt a Det2-t betöltő (vagy onnan hiányzó) determinánsok határozzák meg. (Ennek némileg ellentmond, hogy a későbbi munkákban a DetP szabad adjunktumként csatolt pozícióba került.)

Fontos látni, hogy ez a feltételezett szerkezet egy olyan modellben működik, ahol alapértelmezés az, hogy minden szintagma ugyanolyan hierarchikus szerkezetből áll (fej és két argumentumpozíció, továbbá a szabad bővítmények csatolásai). (Bár vannak olyan generatív nyelvészeti elemzések (LFG, Komlósy 2001), amelyek azt mutatják, hogy nem minden szintagma ilyen. Pl. a magyarban talán nincs is VP, vagy ha van, nem ilyen a szerkezete.)

Az egy évvel korábbi Találkozások-konferencián az egész előadásom arra irányult (Viszket 2013), hogy a Kenesei-féle bevezető nyelvészeti könyv, *A nyelv és a nyelvek* szerintem egyik legfontosabb állítását illusztráljam: „*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). Ennek szellemében hangsúlyozom most is, hogy az 5. fejezet címében feltett kérdés, „Régens-e a névelő?” valójában nem arra vonatkozik, hogy a névelő régens-e vagy sem, hanem pontosabban fogalmazva arra, hogy érdemes-e, megéri-e régensként kezelnünk a névelőt. A válasz nyilvánvalóan nem lehet más, mint az, hogy „attól függ”. Attól függ, mi a célja a grammatikáknak.

Láthattuk a 4. fejezetben, hogy az anyanyelvi nevelési céloknak nem felelt meg a névelő régensként való kezelése. Nem azért, mert a tananyagok készítői ne ismerték volna a 3. fejezetben ismertetett különbséget hagyományos vagy modern nyelveírás között, többek között a névelők szempontjából. Hiszen a vizsgált tananyagok szerzői elismert kutatói a modern generatív nyelvészetnek. Hanem azért, mert, ahogy a 4. fejezet végén mutatott elemi mondatos példából is kitűnik, a közoktatásban feltehető kérdések szempontjából nem viselkedik a régenshez hasonlóan a névelő.

6. Vonzat-e a névelő?

Ez a kérdés hasonló az előző fejezetben feltett kérdéshez: vagyis valójában azt vizsgálom, hogy érdemes-e vonzatnak tekintenünk a névelőt.

Nézzük először is, hogy milyen érvek vannak a mellett, hogy a névelő vonzat (Medve, Farkas, Szabó 2010).

Az első érv lehet az, hogy nem mindenhol állhat névelőtlen főnév. Vagyis a főnévnek vonzania kell egy névelőt ahhoz, hogy grammatikus mondatot alkothasson az igével, például a következő mondatokban:

(7) **Fiú megnyerte a versenyt.*

(8) *A fiú megnyerte a versenyt.*

Csakhogy tudjuk, hogy ebben az esetben a topikpozíció az, ami megköveteli a névelőt, nem az ige vagy a főnév: névelőtlen főnévi csoport nem kerülhet topikpozícióba, ugyanúgy, ahogy ragozott ige sem, vagy eset nélküli melléknév.

A második (erősebb) érv lehetne, hogy egyeztetés történik az ige és a tárgy névelője között.

(9) *A fiú megnyert egy versenyt.*

(10) *A fiú megnyerte a versenyt.*

Ekkor valóban lehetne vonzatnak tekinteni a névelőt, csakhogy nem a főnév, hanem az ige vonzatának (ahogy már az első érv is valójában az ige vonzataként jellemezte volna a névelőt). Csakhogy az ige nem a főnévvel és a névelővel, hanem a főnévi csoporttal együtt egyeztet, legalábbis esetet, erre utal az *ezt a fiút* szerkezet, ahol a tárgyeset két helyen, a mutató névmáson és a főnéven is megjelenik.

A névelő vonzat-volta elleni érvnek tekinthető az elemi mondatos gyakorlat a 4. fejezet végén. Nézzük, melyek azok a kategóriák, amelyekből szintén nem alkotható külön elemi mondat!



9. ábra: Miből nem alkotható elemi mondat? Viszket 2011 alapján.

Láthatjuk, hogy a Kenesei 2000-féle, névelőt is tartalmazó kategóriákból (determináns, függőszó, tematikus szerep nélküli vonzatos szófaj) nem alkothatók elemi mondatok, továbbá a szó alatti szintekből és egyes, sajátos jelentéstartalmú jelzőkből.

Mivel ezek a szótípusok nem kezelhetők a szokásos szintagmatikus szerkezettel, ezért a nyelvléírásban, pl. a mondatok elemzésében vagy megfelelkezünk róluk, kihagyjuk

őket az ágrajzból, mint a hagyományos nyelvi elemzések függőségi nyelvtanai, vagy belekényszerítjük őket a kialakított szintagmatikus viszonyokba, és vonzatként, szabad bővítményként vagy régensként kezeljük őket, vállalva, hogy egyik kategóriának sem fognak maradéktalanul megfelelni.

A harmadik lehetőség, hogy vállaljuk, hogy az elemzésekben nem csak szintagmatikus viszonyokat kell tudnunk megmutatni. A névelő speciális, különleges helyzetére, szerepére, működésére több tanulmány is utal. Csak néhány, a tanszékünkön zajló kutatásokhoz is kötődő példa:

- Szabó 2012 hivatkozik Nübling 2005-re¹ (Szabó 2010: 64), ami szerint általános folyamat a nyelvekben, hogy a mutató névmásból névelő, abból pedig nem egyszer főnévi végződés alakul ki.
- Farkas 2010 szerint a finnben ugyan nincsen névelő, de hivatkozik szakirodalmakra, amelyek szerint kialakulni látszik egy névelő a mutató névmásból.
- Alberti 2011 modelljében az ige két pilléren keresi az argumentumait: a főnévi és a determinánsi pilléren.

7. Mivel lehet egyenértékű a névelő?

Az 1. fejezetben illusztráltam, hogy a nyelvelsajátítás során a kisgyerekek már egészen korai szakaszban különbséget tesznek névelőtlenség, határozatlan névelő és határozott névelő között². A határozott névelő esetén valamilyen fajta ismertséget vártak, a származás forrására vonatkozó információkat. Az 1. fejezet végén összefoglaltam azokat az eseteket, amikor a vizsgált mondat a gyermekek számára is természetesen hangozhatott el:

(11)³ *?Sokáig játszottak a kádban a kacsával és a csikos labdával.*

(12) *Sokáig játszottak a kádban egy kacsával és egy csikos labdával.*

(13) *Sokáig játszottak a kádban a kacsájukkal és a csikos labdájukkal.*

(14) *Sokáig játszottak a kádban a kacsával és a csikos labdával, amiket mindig a fürdőben tartottak.*

A gyermekek számára tehát a határozatlan névelő (12. mondat), a birtokos (13. mondat) és a vonatkozó mellékmondat (14. mondat) egyaránt alkalmas volt arra, hogy a főnévi csoportot a számukra megfelelő módon emelje kontextusba.

8. Összefoglalás

Összefoglalásképpen határozottan kijelenthetjük a névelőről, hogy

- nem a névelő felel kizárólagosan a főnévi csoport határozottságáért, hiszen ezt a szerepet betölthetik a birtokosok, egyéb determinánsok, az utalószó, és névelő nélkül is határozottak a tulajdonnevek és egyes névmások;
- nem igazolható főnév-névelő, vagy akár ige-névelő között a régens-vonzat viszony,

¹ Nübling, Damaris (2005): Von *in die* über *in'n* und *ins* bis *im*: Die Klitisierung von Präposition und Artikel als „Grammatikalisierungsbaustelle”. In: Leuschner, Torsten - Mortelmans, Tanja - De Groot, Sarah (Hg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. De Gruyter, Berlin, New York, 105-131.

² A 60-as, 70-es évekből származó kísérletek angol nyelvűek voltak, tudtommal nem ismételték meg őket magyar nyelvre. A mesekönyvek szövegeivel kapcsolatos, néhány gyerekre vonatkozó megfigyeléseim magyar nyelvűek. Mindkét nyelvben létezik a névelőnek ez a hármassága (névelőtlen, határozatlan névelő, határozott névelő), noha természetesen a határok nem teljesen ugyanott húzódnak.

³ A ? ebben az esetben azt jelenti, hogy a mondat értelmezése az adott szöveggörnyezetben határozott névelővel problémás volt a gyermekek számára.

ugyanakkor főnév és névelő szorosan összetartoznak, ami abból is látszik, hogy a névelői szerepet nem egyszer főnévi végződés hordozza az egyes nyelvekben;

- nem csak a határozatlan névelő feladata az új referens bevezetése a mondatba: hasonló szerepet láthatnak el a birtokosok és a vonatkozó mellékmondatok.

Petőfi S. János 1993-as tanulmányában a magyar igeidő-rendszer szegénységével kapcsolatban fogalmazta meg, hogy „A magyar szöveg összefüggősége jobban függ a benne kifejezésre jutó tényállások (események) ‘természetes sorrend’-jére (ha van ilyen) és összefüggőségére vonatkozó ismeretektől, mint sok más nyelv szövegei.” (Petőfi S. 1993: 1210). Lehetséges, hogy ez a megállapítás a névelőhasználat szabályaira is vonatkozik. Egy képzeletbeli párbeszéd szolgáljon illusztrálásképpen arra, hogy mennyire kifinomult szabályokat kell leírnia tudnia egy olyan grammatikának, ami a névelőhasználat szempontjából is grammatikus magyar mondatokat tud generálni.

Legyen a kerettörténet a következő: egy új, mesterséges intelligenciát használó szoftverről áradozik valaki a kollégájának⁴.

- *Gondolom, ugyanilyen könnyű a szakdolgozatokat javítani, ugye?*
- *Csaknem olyan gyerekjáték, mint **mondatot elemezni!***

Irodalom

Alberti Gábor (1997): Restrictions on the Degree of Referentiality of Arguments in Hungarian Sentences, *Acta Linguistica Hungarica* 44/3-4

Alberti Gábor (2011): *Realis. Interpretálók a világban, világok az interpretálóban.* Akadémiai Kiadó: Budapest

Alberti Gábor, Medve Anna (2005): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I.* Janus/Gondolat: Budapest

Bánréti Zoltán (1979): *Gyerek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban.* Tankönyvkiadó: Budapest

Bánréti Zoltán (1996): *Nyelvtan és Kommunikáció I. 5-7. osztály.* Nodus Kiadó: Veszprém

Farkas Judit (2010): *A finn nyelv (indexelt) generatív szintaxisa.* PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola: Pécs

Kenesei István (2000): Szavak, szófajok, toldalékok. In: Kiefer Ferenc szerk.: *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia.* Akadémiai Kiadó: Budapest. 75-137.

Kenesei István (2006): Szófajok. In: Kiefer Ferenc szerk.: *Magyar nyelv.* Akadémiai Kiadó: Budapest. 80-110. oldal

Kenesei István szerk. (2012): *A nyelv és a nyelvek.* Akadémiai Kiadó: Budapest. Hatodik, javított, bővített kiadás, javított utánnnyomás

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

⁴ Az eredeti, ötletet adó párbeszéd James Herriot: *Ő is Isten állatkája* (2011. Ciceró Könyvtúdió Kft.) című állatorvosi novellákat tartalmazó kötetéből származott. Megváltoztattam, mert tartottam tőle, hogy az állatorvosi szakkifejezések nem lesznek eléggé meggyőzőek a névelőhasználat szempontjából.

- Komlósy András (1992): Régecske és vonzatok. In: Kiefer Ferenc szerk.: *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Komlósy András (2001): *A lexikai-funkcionális grammatika mondattanának alapfogalmai*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Medve Anna, Farkas Judit, Szabó Veronika (2010): *4x12 mondat*. Iskolakultúra: Veszprém.
- Oszlászki Éva (2011): A babák és a mondatok. Csizmahúzás vagy Münchhausen-módszer? *Nyelv és Tudomány*. 2011. ápr. 18. <http://www.nyest.hu/hirek/a-babak-es-a-mondatok> (letöltve: 2014. máj. 14.)
- Petőfi S. János (1993): A szemiotikai szövegtan mint határtudomány. In: Békési Imre, Jankovics József, Kósa László, Nyerges Judit szerk.: *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon. III. A III.* Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson elhangzott előadások. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság - Scriptum Kft.: Budapest-Szeged. http://mek.oszk.hu/06300/06387/pdf/peregrinacio3_1resz.pdf (letöltve: 2014. augusztus 12.)
- Pinker, Steven (2006): *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Typotex: Budapest
- Szabolcsi Anna (1992): *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Szabolcsi Anna, Laczkó Tibor (1992): A főnévi csoport szerkezete. In: Kiefer Ferenc szerk.: *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Szabó Veronika (2012): Vítás kérdések a német főnévi csoportról és a névelőkről a magyar névelők tükrében. In: Alberti Gábor, Kleiber Judit, Farkas Judit szerk.: *Vonzásban és változásban*. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola: Pécs. 58-76. oldal
- Szabó Veronika (2013): *A semleges mondat. Egy felső tagozatosoknak szóló mondattani tananyag koncepciója*. Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs (kézirat)
- Viszket Anita (2011): Mondattan a közoktatásban. *Hungarológiai évkönyv* (2011). 12. évfolyam. 1. szám. 291-302. oldal. <http://epa.oszk.hu/02200/02287/00012/pdf/> (Letöltés: 2014. máj. 15.)
- Viszket Anita (2013): Elemek a lexikonban. In: Szöllősy Éva, Prax Levente, Hoss Alexandra szerk.: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola: Pécs. 308-318. oldal

Források

- Bartos Erika (2013): *Bogyó és Babóca a Varázsszigeten*. Kifestőfüzet. Pozsonyi Pagony Kft.: Budapest



Hagyomány és modernitás a magyar nyelv és irodalom tantárgyi integrációjában, különös tekintettel a szakiskolákra

Vitányi Borbála
vezetőtanár-jelölt
Pécsi Tudományegyetem
francophone@t-online.hu

„Mint ismeretes, az iskolai anyanyelvi nevelés egész területe magában foglal – a 19. századi hagyományoknak megfelelően – két fontos összetevőt: a nyelvi nevelést és az irodalmi nevelést. (Most hagyjuk homályban, hogy egyszerre szükséges nevelés és oktatás (tanulásvezérlés) mindkét területen, de meglehetősen eltérő módon.) Mellettük elég sokféle egyéb feladatot lát el ez az összetett iskolai tantárgy mind közvetített „műveltség-tartalmában”, mind a képességfejlesztésben. Ezeknek a keveréke iskolatípusonként is változik. Érdemes volna ennek a kérdésnek egy külön konferenciát szentelni.” (Szépe György 2005: 9)

1. Bevezetés

Szépe György professzor úrnak köszönhetem, hogy az egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén anyanyelvi nevelési ismereteimet oktatói gyakorlatomban is alkalmazni kezdtem. Kezdeti tapasztalataimról vele beszélgethettem.

Nem én voltam az egyetlen, aki kutatóként az egyetem vezetőtanári szakirányú továbbképzésébe mint hallgató is bekapcsolódott azért, hogy Pécsen modern anyanyelv-pedagógiát tanulhasson, megismerkedhessen a kritikai gondolkodás tanításának módszereivel, a tankönyv- és taneszköz-fejlesztések lehetőségeivel. Módszertani tudásra tettem szert, szemléletet, példát és ösztönzést kaptam a Pécsi Tudományegyetemen töltött évek alatt. Ilyen előzmények után kezdtem el tankönyvelemző munkámat, melyből a pedagógiai és anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban is hasznosítható részleteket foglalom össze az alábbiakban.

2. Tájékozódás a szakirodalomban

Napjainkban a magyar közoktatásban a magyar nyelvtan és irodalom mint két külön tantárgy van jelen, ellentétben a nyugat-európai gyakorlattal, ahol az anyanyelv nyelvtanát és irodalmát egy tantárgy keretében tanítják (Gordon Győri János 2003: 6). A nyelvtan és irodalom integrációja jellegzetesen magyar anyanyelv-pedagógiai kérdéskör. A releváns külföldi pl. francia nyelvű szakirodalomban az integráció, nyelv-és kultúrpolitikai tartalmú, más kultúrájú és anyanyelvű egyének beilleszkedésének segítése az adott ország társadalmába oly módon, hogy e személyek megőrizhessék identitásukat.

Dan Van Raemdonck a brüsszeli egyetem bölcsészkarának oktatója kollégáival írta a *Le sens grammatical* című könyvet pedagógusok számára. A kötet bevezetőjében a fenti értelemben olvashatunk az integrációról. Hangsúlyozza e fejezet továbbá a nyelvtan elméleti szabályai ismeretének fontosságát is, mely segíti a szövegértést, és ugyanilyen hangsúlyos a nyelvhasználat, a szabályok alkalmazása is.

A nyelvtan és az irodalom integrációjának igényét Magyarországon viszonylag



későn, 1976-ban fogalmazták meg a Szépe György szerkesztésében megjelent *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért* című kötetben (Szépe 1976: 6).

Ma is tanulságosak a szerkesztői előszóban olvasható gondolatok az anyanyelvi nevelésnek az oktatási folyamat egészében betöltött kulcsszerepéről, arról, hogy az anyanyelvi nevelés nem kizárólag a magyartanár feladata: maga az anyanyelv is koordináló, sőt bizonyos fokig integráló eszköz az oktatás és a nevelés egészében. Minden tantárgynak – akár külön-külön tanítják, akár többet egybehangolva – szükségszerűen van nyelvi vonatkozása. A „sárga” könyvből közismertek Szépe állításai az anyanyelvi nevelés társadalmi szerepének felvázolásáról, a nyelvtan és irodalom tantárgyak összehangolásán túl is megvalósítható általánosabb tantárgyi integráció sokoldalú leírásáról.

„Sokkal jobb tananyagokra és vonzóbb módszerekre volna szükség ahhoz, hogy az ország valamennyi átlagos (tehát nem kísérleti) iskolájában elmozduljon a népszerűségi lista aljáról ez a tantárgy, illetve nevelési terület” – írta Szépe György az *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* I. kötetének előszavában, *A jövő* című fejezetben. (Szépe 2005: 12)

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának 2012-ben megjelent évkönyvében Czékus Géza *Tankönyveink és az integrált oktatás* című munkája méltán vívta ki a tankönyvkutatók és hungarológusok szakmai elismerését.

A friss külföldi szakirodalmat kreatívan értékelő dolgozatban a szerző egyik egyéni megállapítása a következő: ahhoz, hogy az integrált oktatás teret nyerjen és mindennapivá váljon, elengedhetetlen az óracentrikus gondolkodásmódról a témacentrikus gondolkodásmódra való áttérés.

Medve Anna a *Formalom és tartoma. Nyelvtanulmányfej. Anyanyelv és irodalom az oktatásban, anyanyelvi megközelítésben* című tanulmányában új szemléletű elméleti és értékes gyakorlati fogódzókat ad e két népszerűtlen tantárgy együtt tanításához.

Szövegillusztrációkkal igazolja, hogy az irodalmi szöveg számos anyanyelvi terület kincsestára. A tanítványok motivációnak módozatai között említi az irodalomnak mint nyelvjátéknak bevonását az anyanyelvi nevelésbe, a fiktív nyelvek érdekességeit, valamint sok új egyéb módozatot is, mikor a forma válik tartalommal. Mindez gyümölcsöző lehet mind a középiskolai mind az egyetemi oktatásban. A dolgozat részletet közöl egy olyan elektronikus, tehát könnyen frissíthető nyelvtani-irodalmi szöveggyűjteményből, mely releváns lehet az integráció szempontjából. Reménye, hogy a tanárjelöltek felkészítése az integrációra az osztatlan tanárképzésben sikerül, talán valóra válik.

3. Egy szakiskolai tankönyv elemzése

Dolgozatom közvetlen előzménye Kojanitz László: *Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata* című tanulmánya (Kojanitz 2003)¹.

A szakiskolákban folyó oktatás eredménytelensége, a tanulók alacsony tudásszintje, gondolkodási (rendszerező) képességeik hiányossága és a tanult ismeretek alkalmazásának nehézségei a szerző figyelmét a szakiskolák közismereti tankönyveinek tanulhatóságára irányította. A tanulmány a szakiskolák irodalom, földrajz és történelem tankönyveinek összehasonlító elemzésére vállalkozott azzal a céllal, hogy bemutassa, e tankönyvek tematikája megfelel-e s milyen mértékben a kerettanterv követelményeinek.

¹ Az alább bemutatott tankönyv elemzését azonban Kojanitz tanulmánya nem tartalmazza, noha az első kiadása 2002-ben látott napvilágot, a szerző összehasonlító tanulmányának formálódása idején.

Az általam vizsgált tankönyv két további munkával együtt a Pedellus Novitas Kft. tankönyvcsaládját alkotja. Ugyanaz a szerzőpár dolgozta ki a tankönyvet és a munkafüzetet, egy másik szerzőpár pedig a hozzájuk tartozó feladatgyűjteményt.

- Császárné Nagy Csilla – Topa Éva Ágnes: *Magyar nyelv és irodalom tankönyv (kerettantervre épülő) a szakiskolák 9. osztálya számára* (2004),
- Császárné Nagy Csilla – Topa Éva Ágnes: *Magyar nyelv és irodalom munkáltató füzet a szakiskolák 9. osztálya számára* (2001) és
- Baloghné Juhász Valéria – Pappné Kiss Katalin: *Magyar nyelv és irodalom. Témazáró feladatok gyűjteménye a szakiskolák 9. osztálya számára (kerettantervre épülő)* (2003).

Bár nincs információm arról, hogy mennyire terjedt el a gyakorlatban az elemzendő tankönyv, az bizonyos, hogy a 2001-es első kiadást követően 2004-ig megjelent a második átdolgozott kiadás is.

E tankönyvcsalád bevezetésére azért kerülhetett sor a szakiskolákban, mert itt viszonylag kevés az irodalom anyaga, így a magyar nyelv és irodalom együtt tanítása könnyebben megvalósítható, ellentétben más iskolatípusokkal, ahol a hatalmas irodalom tananyag önmagában is csak nehezen végezhető el.

Terjedelmi korlátok miatt a tankönyv legnagyobb fejezetét részletezem Kerber Zoltán *Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése*i című művének szempontjai alapján (Kerber 2005). Megállapításaimat Kojanitz László fenti tanulmányának eredményeivel is összevetem. A fejezet címe: *Csináljunk újságot hozott anyagból!*

3.1. A tankönyv fejezetének szemlélete

A fejezetet nyitó érdekes kultúrtörténeti bevezetés: az írás kultúrtörténete, az újságírási ismeretek szerencsés választás, mely hozzájárul ahhoz, hogy „a tanulók szeressék a nyelvi órákat (a tanáraikkal együtt), ismerjék fel a nyelv „titkait” és fontosságát, s méltányolják anyanyelvük szerepét elődjeik és a saját életükben” (Szépe 2005: 12).

E fejezet részben kronologikusan tekinti át az irodalomtörténetet: a barokk kortól (Mikes) az orosz romantikán át (Puskin) a posztmodernig (Esterházy), és rövid alkotói életrajzokat és pályaképeket közöl a fentieken kívül Petőfiről, Radnótiról, Örkényről, Czákó Gáborról. A fejezet részletes adatközlésre nem vállalkozik, „ismerettár” kíván lenni. Jól illusztrálja ezt a másfél oldalas összefoglalás az európai és a magyar romantikáról. A romantikus, művészi magatartás formai jegyeit hat pontba szedte, de ez a szegényesre sikerült felsorolás a rövidsége ellenére is nehezen tanulható. Az irányzat irodalmi és zenei képviselőinek (nemzetenként egy-kettő) neve mellé szükséges lenne néhány alkotásukat is feltüntetni. A romantikus festészet kilenc jelesének mindegyikétől szerepel egy fekete-fehér reprodukció. Érthetetlen, hogy miért csak külföldi mesterek (Constable, Turner, Gericault) műveit kíséri művészettörténeti ismertetés, magyarokét (Madarász Viktor, Barabás Miklós, Zichy Mihály) miért nem. A romantikáról szóló összefoglalás összességében, a jelzett hibák ellenére mégis jó vázlat, mely a tanár kreativitására épít. Az integrált szemlélet: az irodalom, a művészettörténet és a nyelvtan hármasságában valósul meg. Ez utóbbi olyan leíró nyelvtani tudnivalókat elevenít föl, melyeket az általános iskolai tananyag már tartalmazott: például mondatfajták, tulajdonnevek, földrajzi nevek, szövegfajták.

3.2. Stílusa

A tankönyv könnyen olvasható, jól érthető és tanulható, témaválasztása változatos, a tantervvel összhangban van.

A kultúrtörténeti bevezetés (az írás kialakulása, írástípusok az írásjelek mint díszítőelemek, az újságírás története) figyelemfelkeltő, érdekes, az irodalmi rész (írók, költők bemutatása) műközpontú, azaz egy-egy szerzőnek egy-egy művét részletezi, néhány soros tartalommal és életrajzzal valamint esetenként rövid részletet is közöl az irodalmi műből. Pl.: Puskin *Anyegin* című verses regényének rövid cselekménye mellett jellemzést is ad Tatjánáról és Anyeginről. Ennél részletezőbb Petőfi Sándor költészetének elemzése. Műfajuk és témájuk szerint csoportosítja, elemzi a szerző műveit, olyan kategóriákba sorolva őket, mint komikus eposz, elbeszélő költemény, szerelmi líra, forradalmi költészet. A tankönyvi magyarázó szöveget idézetekkel teszi változatossá. Az írói pályaképek után a *Nyelvtani alapgfogalmak* című összegzés következik, mely a tulajdonnevek fajtáit taglalja. Ez a háromoldalas fejezet azonban szótárszerű, érdektelen, csupán tájékoztatásra szolgál. Újdonság a motivációs célú, könnyen megjegyezhető nyelvészeti szakszöveg a személynevek kialakulásáról, mely beszédesebb és tanulhatóbb mint a fejezet nyelvtani példái.

3.3. Szövegtípusok, szövegtükör

Az általam vizsgált fejezetet az elbeszélő szövegtípusok többsége jellemzi. Az írók, költők, festők életpályáját bemutató részek szövegtükre sűrű. Nagy szerep jut a kurzív szedéssel jelölt idézeteknek. A lényegkiemelő részletek, mint például a félkövér betűtípusok alkalmazása és az új bekezdések sűrű használata megkönnyíti a tanulást.

A nyelvtani rész tanulását is félkövér kiemelések segítik, de itt a szövegtükör zsúfolt, és habár a példaszöveg kurzívált, összességében sűrű, nehezen áttekinthető. A mondat fajtáit táblázatba rendezik a könnyebb tanulhatóság céljából.

A fejezet címe előfejből megtalálható minden oldalon. Lábjegyzet elvértve fordul elő.

3.4. Illusztráció

A fejezet bővelkedik képi illusztrációban, de alkalmaznak szöveget is ilyen céllal. Az írók, költők fekete-fehér közismert arcképei didaktikai megfontolásból vannak jelen, és a kézírásuk bemutatására is van példa. Ilyen Mikes Kelemen *Törökországi levelek* című műve első lapjának képe. Az írástörténeti bevezetésben a kódexlapok és az írástípusok ábráinak elrendezése esztétikus. A mondatfajták típusainak táblázata világos, áttekinthető.

A fejezetet indító motivációs kép alkalmazása újdonság, a képzőművészettel való rokonságra utal. Ennek a kolláznak a választása mégsem szerencsés, ugyanis többnyire ismeretlen angol újságcímekből áll, és a címe is angol: *Buzz off!* Magyar szófelhő ötletesebb lett volna.

Javítandó a tankönyv fedőlapja. A szerzők nevét és a címet széles keretbe foglalja tizenegy magyar író és költő képe. Mindegyik mellett és alatt egy további író vagy költő neve olvasható: például Nagy László arcképe fölött látható a neve, de a képbe belecsúszik Stendhal neve is. Balassi képe alatt Balassi, de közvetlenül fölötte L. Tolsztoj neve tűnik fel. Az a szakiskolás, aki nem ismeri Karinthy Frigyes fényképét, válogathat még a képet körülvevő további három név közül: W. Shakespeare, V. Hugo, H. Balzac.

3.5. Didaktika, differenciálás, tanulhatóság

Jól követi a kerettantervi utasításokat, miszerint egy fejezet négy egységből áll. A tananyag-egységek szerkesztése, egymásra építése logikus. Differenciálásra viszont nincs utalás, az a tanár kreativitását igényli. A tanulók életkorához viszonyítva kissé nehéz, de tanulható a szöveg, a fejezetet záró összefoglaló kérdések azonban már nehezek a szakiskola színvonalához képest.

3.6. Kérdések, feladatok

Ezzel a címmel a fejezet végén, külön oldalon, az összefoglalást segítik. Témakifejtő kérdéseket, fogalmazási témákat, és néhány nyelvtani feladatot közölnek, melyek arányát elemezve hasonló eredményre jutottam, mint Kojanitz. A kérdések és feladatok többsége az irodalmi szövegek megértését és az önálló szövegalkotás fejlesztését segítette elő (2003: 78).

A rendszerezést és összehasonlítást kívánó kérdéseken kívül még a következő feladattípusok szerepeltek: gyűjtőmunka aktuális témáról, irodalmi fogalmak magyarázata, magánlevél írása, címadás, az írásbeli szövegalkotás több fajtája.

3.7. Arányok, aránytalanságok

A fejezetben az irodalom túlsúlyban van a nyelvtan rovására. A szövegértési feladatok nagyobb arányt képviselnek a szövegalkotásiakhoz viszonyítva. A rádiós és tévés műfajokról nem esik szó. Az internet és a mobiltelefonos szövegvilága ma már (egy évtized elteltével) nagyon hiányzik.

3.8. Az integráció megvalósulása

A szerzők a tankönyv első fejezetében részletezett témaköröket a következő elrendezésben látták optimálisnak: művelődéstörténeti bevezetés, ismeretek az írásról – ehhez kapcsolódik az újságírásról szóló tananyag, a tantervi előírásoknak megfelelően. A kortárs képzőművészeti ismereteket Csók István művészete közvetíti. *Az árvák* című kép kifejezőerejét és történetét, a vizuális nyelvet érdekesen foglalja szavakba a festményreprodukció alá rendezett műelemzés és a művészettörténeti tájékoztató. Az irodalomból tematikus egységként szerepel Mikes Kelemen, Puskin és Petőfi, a mindhármas művészetéről szóló ismertetésben a levél kiemelt téma. A romantikát az irodalom, a képzőművészet, a zeneművészet többoldalú megközelítésével tanítja a fejezet. A stílusirány irodalmi ismérveit részletezően szövegbe foglalták a szerzők, a művészettörténeti részt több külföldi és magyar reprodukció teheti emlékezetessé a diákok számára. Ez a gazdag téma viszont a taníthatóság és a kevés óraszám miatt rövidítve, vázlatosan jelenik meg. A tankönyvi fejezet folytatásában a kortárs irodalom szerepel: Radnóti, Örkény, Czakó, Esterházy írásművészetét személyes vallomással és a pályatársak emlékeztetésével hozták életközelsébe a tankönyv írói.

A magyar nyelvtan tananyag a tantervi előírásnak megfelelően az általános iskolában tanultak felidézésére, elmélyítésére, alkalmazására szolgál, de mindössze három tankönyvoldalra terjed. A tételes felsorolás jellegtelenné, érdektelenné teszi a mondatfajtákról, a tulajdonnevekről és a mozaikszavakról korábban már tudott és tanult ismereteket.

4. Összefoglalás

Az irodalom és nyelvtan tantárgyak integrációjának igényét számos külföldi példa után az 1970-es évek végén fogalmazták meg a magyar tantervekben. Az általános iskolák alsó és felső tagozataira vonatkoztatva már mint kidolgozott, részletes program jelenik meg az anyanyelv-pedagógiai szakirodalomban. A két tantárgy integrációjának szakiskolai megvalósíthatóságát bizonyítják a 2000 után megjelent integrált magyar nyelvtan és irodalom tankönyvek. Dolgozatom ezek egyik szegmensének többoldalú elemzését tűzte ki célul Kerber Zoltán szakirodalmi útmutatásainak felhasználásával. A szemlélet, stílus, érdekesség, tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, kérdések, feladatok, arányok, aránytalanságok a tananyagban és az illusztráció áttekintési szempontok többségéhez olyan kritikai észrevételeket, megjegyzéseket fűztem, amelyeket, nézetem szerint, meg kellene fontolni a szakiskolai tankönyv újabb kiadása előtt.

A témával kapcsolatban az irodalom és a nyelvtan tananyag helyesen megállapított tankönyvi arányát, a nyelvhasználat-központúságot és az érdekes motiváló szövegek kialakítását, megtalálását és elhelyezését tartom a legfontosabbnak.

Irodalom

Czékus Géza (2012): Tankönyveink és az integrált oktatás. In: Takács Márta (főszerk.): *Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve 2012.*, 1. szám, 142–152.

Gordon Győri János (2003): Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében. Budapest : Pont; [Szombathely] : Savaria Univ. Press

Kerber Zoltán (2005): Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései 1–2. In.: *Iskolakultúra*, 15. évfolyam, 9. szám, 97–124 és 10. szám, 107–119.

Kerettanterv (2012): Középfokú nevelés-oktatás szakasza, szakiskola, 9–11. évfolyam, közismereti képzés. <http://www.ofi.hu/kerettanterv-2012> (letöltve: 2014. április 2.)

Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata 1–3. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évfolyam, 9. szám, 14–24; 10. szám, 43–52; 11. szám, 77–84.

Medve Anna (2013): Formalom és tartoma. Nyelvtanulmányfej. Anyanyelv és irodalom az oktatásban, anyanyelvi megközelítésből. Az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei. Új sorozat XL. kötet, 89–105.

Medve Anna – Szépe György (2008, szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* III., Iskolakultúra, Budapest.

B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (2006, szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* II., Iskolakultúra, Pécs.

Raemdonck, Dan Van (é.n.): Le sens grammatical. P.I.E. Peter Lang, Bruxelles 13–29.

Szépe György (1976): Előszó. In: Szépe György (szerk.): Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tankönyvkiadó, Budapest, 5–14.

Szépe György (2005): Előszó. In: Szépe György – Medve Anna (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* I., Iskolakultúra, Pécs, 7–13.



Szépe György – Medve Anna (2005, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*,
Iskolakultúra, Pécs.



A szövegértési képesség fejlesztéséről nem csak magyar szakos tanárjelölteknek

Zsigriné Sejtes Györgyi
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája
BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék
sejtes@gmail.com

1. Problémafelvetés – társadalmi dimenzió

A hazai OKM (Péterfi, 2011) és nemzetközi PISA és PIRLS (Balázsi és mtsai, 2012; PrePIRLS, 2011) mérések eredményei azt mutatják, hogy a magyar tanulók és felnőttek (SIALS, 2000) szövegértési képességei messze elmaradnak a társadalmi elvárástól, a munkaerőpiac követelményeitől. A mérések a szövegértést az anyanyelvi kompetencia egyik fő szegmensének, tantárgyközi kulturális kompetenciának tekintik, a szövegértési képességvizsgálatot társadalmi dimenzióba helyezik, a társadalom elemi feladataként és érdekeként határozzák meg. A Nemzeti alaptanterv deklarálja, hogy „...az anyanyelvi kompetencia fejlesztése valamennyi műveltségi terület feladata, alapvető szerepe van a nyelvi, a kulturális és a szociális kompetenciák alakításában, fejlesztésében...” (NAT, 2012:10660), ugyanakkor a szövegértési képesség fejlesztési feladatai érdemben leginkább a magyar nyelv és irodalom műveltségi területre/ tantárgyra korlátozódnak. Voltak ugyan kezdeményezések arra, hogy a szövegértési képességfejlesztést keresztntantervi feladatként több műveltségterülethez, tantárgyhoz kössék (Kompetenciaalapú programfejlesztés, Sulinova Kht. 2006), de a 2012-es Kerettantervben ezek markánsan nem jelennek meg.

Felnőttképzési gyakorlatom során (tanártovábbképzések, tanárjelöltek módszertani kurzusainak vezetése, szakvezetői tevékenység, anyanyelv-pedagógiai kutatócsoporti munka) azt tapasztaltam, hogy a célzott szövegértési képességfejlesztéshez szükséges tanári kompetenciák (tudás, ismeret, attitűd) hiányoznak a mindennapi tanítási-tanulási folyamatból.

Alapproblémának gondolom, hogy az osztatlan tanárképzés dokumentuma, a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről 2. melléklete (A tanári felkészítés követelményei) is csak közvetve említi az ismeretek, képességek, attitűdök között a szövegértést. A 3. melléklet (A közismereti tanárszakok kkk.) csak a magyar- és idegennyelv-tanár szakoknál emeli ki a szövegértés fejlesztését. A tanárképzést felvállaló felsőoktatási intézmények a 2. melléklet 2.3. pontjának megfelelően (anyanyelvi ismeretek kritérium jellegű követelményként) tanári kommunikációval kapcsolatos kurzusokat építettek a hálótervükbe, amely minden tanár szakos hallgató számára kötelező. Ezt a mintát követve javaslom egy olyan kurzus hálótervbe illesztését, amely alapokat ad a tanárjelölteknek a szövegértési képességfejlesztés mindennapi gyakorlatához.

Jelen munka célja annak a szemléletváltásnak a támogatása, hogy az anyanyelvi kompetencia, azon belül a szövegértési képesség fejlesztése nemcsak a magyartanárok feladata, hanem tantárgyközi kompetenciának kell tekintenünk, valamennyi tantárgyi órán közvetett vagy közvetlen célként jelen kell lennie.

A szemlélet sarkalatos pontja, hogy a szövegre nem egyszerűen a legnagyobb nyelvi egységként tekintünk, hanem a gondolkodás egységeként is, ezért szemléletünk túllép a nyelvészeti kereteken.

2. Elemek a tanári attitűd alakításához

A szövegértés az anyanyelvi kompetencia olyan kiemelt területe, amely megteremti az élethosszig tartó tanulás feltételeit, elősegíti a társadalmi beilleszkedést. Olyan eszköztudás, amely a XXI. század piaci értékévé, szellemi tőkéjévé vált. Az információs társadalom megköveteli a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű szövegeket tudjanak interpretálni és létrehozni. Ehhez hatékonyan működő szövegértési stratégiára van szükség. Arra, hogy a befogadó értékelni tudja a szövegalkotó eszközeit, felismerje a szöveg típusából, formájából következő alkotói szándékot. Következtetni tudjon a szövegben rejlő nyelvi finomságokra, a meggyőzés és befolyásolás eszközeire. Képessé váljon a szövegben található és más forrásból származó információk összekapcsolására. (Zs. Sejtes 2013: 226)

3. A megközelítés alapelemei

3.1. A szövegértés fogalma

A tematika kidolgozásakor az egyik alapkérdés maga a szövegértés fogalma. A kognitív pszichológia, az idegtudományok és a neveléstudomány képviselői egyetértenek abban, hogy a szövegértés rendkívül bonyolult, többösszetevős folyamat. Ha a társadalmi dimenzió és a gyakorlati alkalmazás felől közelítünk a fogalomhoz, jó kiindulópont Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin meghatározása, akik a szövegértést *az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez, a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kézírásos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez, az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges készségekként definiálják. Az információk felhasználásának eredményeként az egyén részt vehet a társadalom életében, illetve elérheti személyes és társas, társadalmi céljait.* A szerzők szerint a szövegértés magában foglalja azt a kompetenciát is, hogy *ezeket a készségeket, képességeket aktívan és célzottan alkalmazzuk különböző célok elérésére, ezért a szövegértés a stratégiahasználatot is magában foglalja.* Schnotz és Molnár 2012: 91)

A PISA-mérés szövegértés-fogalmába beletartozik az *írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.* (Balázsi és mtsai 2013: 21)

A két funkcionális megközelítésben az is közös, hogy az írott szövegek megértésére vonatkoztatható. A szóbeli szövegértési képesség fejlesztéséhez támpontot adhatnak a pragmatika funkcionális kognitív megközelítésű szempontjai, a nyelvi tevékenységhez kötődő, az explicit és implicit információ-feldolgozásra vonatkozó kutatások, amelyek közül témánk szempontjából a diszkurzivitás, az intencionalitás, a referencialitás és a perspektivikusság lehetnek relevánsak. (Tátrai 2011)

3.2. A szövegértést befolyásoló egyéb tényezők

Az olvasási képesség fejlődése a kisgyermekkorban kezdődik el. A gyermekeknek már ekkor vannak tapasztalataik beszélt és írott szövegekkel. A fejlődés elsősorban természetes, interaktív módon zajlik; nem egyszerűen kumulatív gyarapodás, inkább erősödés jellegű. A megértési folyamatban a tanulók egyre árnyaltabban alkalmazzák az induktív-deduktív következtetési sémákat; sajátos stratégiákat használnak a szövegértés során.

Szövegértésük sikerességét befolyásolják:

- a) a megfelelő olvasástechnika
- b) a világról való háttérismeretek
- c) a szöveg nehézségi foka
- d) a szövegtípusok ismerete
- e) a kontextuselemzés
- f) a szövegértés mikrokészségei
- g) az információfeldolgozás menete
- h) a szövegértési műveletek végzésének képessége
- i) szociális tényezők életkori sajátosságok (Zsigriné 2013)

3.3 A szöveg, szövegtípusok, szövegfajták fogalma

Az alkalmazási dimenzió felől közelítve el kell fogadnunk Kárpáti Eszter azon megállapítását, mely szerint „*a szöveg a saussure-i értelemben nem langue-, hanem parole-jelenség:... a nyelvhasználat egyik egysége; a nyelvhasználat során, a konkrét kommunikációs szituációkban a résztvevők egymás megértésére törekedve egy diskurzív folyamat részesei, s ha összefüggő, ha valamilyen szempontból teljes gondolatot fejeznek ki, akkor szöveget hoznak létre. ... A szöveg a gondolkodás egysége: a gondolkodás eszközeként alakult ki, erre használjuk nap mint nap. Tulajdonságai ezért olyanok, amilyenek: szintaktikai, szemantikai és pragmatikai értelemben egyaránt összefüggő (vagyis: konnex, kohézív és koherens), s egyszerre jellemzi lineáris és globális szerveződés és szervezettség.*” (Kárpáti 2005)

Mivel az alkalmazási dimenzióra fókuszálunk, olyan nyelvészeti keretben érdemes gondolkodnunk, amely nemcsak a szövegek anyagát, hanem a felhasználhatóságát is szem előtt tartja. A szükséges funkcionális modell alapjául Dressler (2000) szövegfogalma szolgálhat. Ez a megközelítés azért praktikus számunkra, mert a szövegek közötti különbségek utalhatnak a szöveg anyagára, a nyelvre (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás).

Egyértelműen az alkalmazási dimenzió része a koherencia, mivel a szövegértés során a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján (fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom) és viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat)).

Az életkornak megfelelő szöveg kiválasztásakor előkerül az intertextualitás szempontja is. (A szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől tesszük függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott.) Ez a szempont jól illeszkedik a mérések tartalmi kereteihez (EMMI 2012): „a feladat-megoldási helyzetben a diák tárgyi ismereteire, tudására, megszokott olvasási stratégiáira, egyéni jellemzőire, önismereti

tényezőire stb. támaszkodik. A szövegértés voltaképpen folyamatát megelőzi a szöveg témájára, műfajára, közlési helyére, formájára, a szerző személyére, a tipográfiára stb. és az ezek által mozgósított előismeretekre is támaszkodó előzetes megértés.”

A mérések a szövegeket céljuk alapján tipizálják (élményszerző, magyarázó, adatközlő). A szövegértési folyamat során a tanulónak fel kell ismernie a szöveg létrehozójának azon igyekezetét (szándékolttság), hogy a közlés kohézióval rendelkezzen és koherens legyen (pl.: érzelmi hatást akar elérni, ismereteket közvetít, adatokat továbbít). A szövegek típusba sorolásához az egyértelműség kedvéért érdemes bevezetni a szövegfajta fogalmát. Pl.: a magyarázó szövegtípusba tartoznak a következő szövegfajták: tudományos ismeretterjesztő cikkek, tanulmányok, kommentárok....

A szövegek formai elkülönítése (folyamatos, nem folyamatos, kevert) a mérések fontos szempontja, mivel a külső formai elemek (a szavak kitöltik a sorokat, bekezdések, táblázatok...) segítik az olvasót a szövegfajta azonosításában. (PISA 2012)

A folyamatos szövegek formai elkülönítéséhez a belső forma részletezése érdekes lehet. A kohézió, a grammatikai alapú függőség (a határozott névelő, névmások, anafora, katafora, deixis, egyeztető toldalékok: igeragozás, birtokviszony, kötőszó, utalószó, ellipszis) tekinthető a diszciplináris dimenzió részének, de ezek a grammatikai elemek befolyásolják a szövegek megértését.

A mérések szövegértési folyamatainak részei a hozzáférés és visszakeresés, az értelmezés és integráció, valamint a reflexió és értékelés. (PISA 2012: 21)

A mérés tartalmi keretéhez tartozik a kontextus (a személyes, az iskolai, a munkahelyi és a nyilvános olvasási szituációk. (PISA 2012: 21)

4. Összegzés

A tanulmányban kísérletet tettem arra, hogy a szövegértési képesség fejlesztéséről szóló kurzus szemléletét bemutassam, amelyben a társadalmi dimenzió és a gyakorlati alkalmazás került a fókuszba. Feltételezzük, hogy az egyéni tanulói szövegértési stratégiák fejleszthetők, ezért a szövegértés, a szöveg, a szövegtípusok, a szövegfajták fogalmait az ezzel foglalkozó szakirodalom gazdag tárházából célirányosan választottam. Célom velük az volt, hogy fogódzókat találjak az egyéni tanulói szövegértési stratégiafejlesztés elemeinek azonosításához.

Munkámban olyan elméleti megközelítésig jutottam, amely program- és tankönyvfüggetlen módon az alapidokumentumokkal, valamint a hazai és nemzetközi mérésekkel összhangban nyújt fogódzót a nem csak magyar szakos tanárjelölteknek az anyanyelvi kompetencia, azon belül a szövegértési képesség fejlesztéséhez.

Eredeti tervem egy komplex kurzustematika lett volna, amelyben össze akartam hangolni az elméleti megközelítést és a megvalósítás módszertanát, de már maga a szemlélet kidolgozása is olyan összetett problémákat vet fel, amelyek kidolgozása meglehetősen összetett és időigényes folyamat, ezért jelen dolgozat csak a szemléletalakítás elemeinek azonosítására irányul.

Irodalom

- Balácsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2013): PISA2012 Összefoglaló jelentés http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (letöltve: 2014. augusztus 11.)
- Dressler, Robert de Beaugrande Wolfgang (2000): Bevezetés a szövegnyelvészetbe, In: Kiefer Ferenc (szerk.): Általános nyelvészet. Corvina, Budapest, 23-54.
- EMMI rendelet (20/2012. (VIII. 31.)): EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. 3. melléklet: *Az országos pedagógiai mérések 6., 8. és 10. évfolyamra vonatkozó tartalmi keret* http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM (letöltve: 2013. július 2.)
- EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (8/2013. (I. 30.)): http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM (letöltve: 2014. augusztus 18.)
- Kárpáti Eszter (2005): Mit tudunk meg a szövegmodellek összevetéséből? *Médiakutató 2005 ősz*, http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_03_osz/07_mit_tudunk (letöltve: 2014. augusztus 28.)
- Kerettantervek (KTT) (51/2012. (XII. 21.)): EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről – Mellékletek, 2. melléklet Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára <http://kerettanterv.ofi.hu/> (letöltve: 2013. július 2.)
- 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.)
- Péterfi Rita (2011): PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítménye. <http://ki.oszk.hu/3k/2011/12/pisa-vizsgalat-es-kompetenciameres-a-magyar-diakok-szovegertesi-teljesitmenye/> (letöltve: 2014. augusztus 18.)
- PrePIRLS Information Sheet. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College. <http://pirls.bc.edu/pirls2011/downloads/prePILS.pdf> letöltve: 2012. december 10.)
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 87-136.
- SIALS (2009). A felnőtt lakosság írni-olvasni tudása. *Jelentés a magyar közoktatásról, 2000* <http://www.ofi.hu/tudastar/reszletek-jelentes> (letöltve: 2014. július 5.)
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 25-35.
- Zsigriné Sejtes Györgyi (2013): A szövegértés, szövegalkotás tanításának egy konceptuális lehetősége a plusz 10 %-ban. In: Cs. Bogdy Katalin (szerk.): *Kihívások*



a társadalomban, válaszok az iskolákban Vezetőtanítók és –tanárok VIII. országos módszertani konferenciakötete, Szeged, 433-443.

Zsigriné Sejtes Györgyi (2013): Mit? Hogyan? – A szövegértés tanításáról magyar szakos tanárjelölteknek. *Vzdelávanie, výskum a metodológia (Oktatás, kutatás és módszertan)*. International Research Institute, Komarno, 225-233.









Ezúton mondunk köszönetet minden lektornak, akik észrevételeikkel,
tanácsaikkal segítették szerzőinket.

Név szerint

Béres Istvánnak, Dobó Attilának, Eöry Vilmának, Fehér Évának, Galántai
Lászlónak, Gúti Erikának, Hárs György Péternek, Huszár Ágnesnek, Kántor
Gyöngyinek, Kleiber Juditnak, Kövérné Nagyházi Bernadette-nek, Medve
Annának, Ohnmacht Magdolnának, Orsós Annának, Oszkó Beatrixnek,
Sajtosné Csendes Gyöngyinek, Schnell Zsuzsannának, Steklács Jánosnak,
Szöllősy Évának, Szűcs Tibornak és Takács Izabellának.

