



TALÁLKOZÁSOK

AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 3.

Szabályok és/vagy kivételek







TALÁLKOZÁSOK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 3.

Szabályok és/vagy kivételek



**PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Film-Virage Kulturális Egyesület
2017**





Köszönjük a Signum támogatását.

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

ISBN 978-963-429-143-5

Kiadja:

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Tanszék
Film-Virage Kulturális Egyesület

Tartalom

Előszó.....	7
<i>Alberti Gábor – Dóla Mónika – Károly Márton – Rózsavölgyi Edit</i> <i>Magyar nyelvtan helyett Magyar nyelvtan és általános nyelvi világkép tanóra.....</i>	9
<i>Dóla Mónika</i> VAN-os szerkezetek a nyelvi nevelésben.....	29
<i>Farkas Judit</i> Generatív mondattan középiskolásoknak.....	56
<i>Faluvégi Katalin</i> Hollós István nyelvelméleti töredékének főbb gondolatai.....	65
<i>Jánk István</i> A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának lehetőségei és korlátai.....	75
<i>Kárpáti Eszter</i> Miféle szabályok?.....	84
<i>Kenesei Krisztina</i> A művészeti terápia eszközei a logopédiai terápiában.....	96
<i>Ludányi Zsófia</i> Online segédeszközök a helyesírás tanításának szolgálatában.....	105
<i>Macher Mónika</i> Tanulásban akadályozott szakiskolás fiatalok hallás utáni szövegértési teljesítménye.....	120
<i>Molnár Mária</i> Anyanyelvi nevelésünk jövője magyar nyelvi tankönyveink normaszemléletének tükrében.....	131
<i>Nemes Gyöngyi</i> Az olvasás diagnosztikus mérésének hatása az olvasási motivációra és a szövegértésre nyelvileg hátrányos helyzetű tanulók körében.....	142
<i>Némethné Barta Éva – Németh Viola Luca – Lajos Péter</i> A specifikus tanulási zavarral küzdő tanulók személyisége.....	154
<i>Papp Melinda – Ivaskó Livia</i> Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz.....	165
<i>Petriková Flóra</i> A felvidéki szakiskolás tanulásban akadályozott tanulók hallás utáni szövegértése.....	177
<i>Sólyom Réka</i> A metafora és a metonímia megjelenése és funkciói a magyar nyelvtudományi kurzusokon az egyetemi oktatásban.....	188



Szabó Mária Helga

A magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani szempontjai
siketek esetében.....196

Sztányi Petra

A rokonnyelvek korszerű feldolgozása és bemutatása középiskolások
számára.....206

Tóth-Kocsis Csilla

Kommunikáció központú készségfejlesztés kétnyelvű közegben.....218

Viszket Anita

Szabály a nyelvben, szabály a grammatikában.....225

Zsigriné Sejtes Györgyi

A szabály az szabály?! A Kerettanterv (2012) anyanyelvi tananyagának
alternatív megközelítési lehetősége (Szövegértés: 7-8. osztály).....237

Előszó

Találkozások az anyanyelvi nevelésben konferenciánk 2016-ban a *Szabályok és/vagy kivételek* alcímet viselte. Idei plenáris előadónk, Kálmán László hangsúlyozta, hogy a nyelvben – a természettudományokkal ellentétben – nem törvényeket, hanem mintázatszerű szabályosságokat találunk, így az iskolai nyelvtanoktatás feladata sem a kategóriarendszerek és törvények megtanítása, hanem a nyelvi szabályosságok felfedeztetése volna.

Előadónk, aki jelenleg az MTA Nyelvtudományi Intézetének munkatársa, a 2000-es évek második felében vezető fejlesztője volt a *Szövegértés–szövegalkotás* című, mind módszertanában, mind tartalmában újszerű tananyagoknak, amelyeknek célja a nyelvérzék és a nyelvi problémák iránti érzékenység fejlesztése volt. A tananyag leíró grammatikája az amerikai strukturalizmus disztribúciós elveit követte, a diákok életkori sajátosságaihoz igazodó, a konstruktív pedagógia elméleti megfontolásaira építő feladatokban a magyaron kívül számos nyelv jelenségei helyet kaptak. A programcsomagok nyelvi moduljai megfelelnek annak az elvnek, amelyet a kar egyik alapítója, egykori tanszékvezetőnk, Szépe György több írásában is megfogalmazott, miszerint a korszerű általános nyelvészet adhatja a legmegfelelőbb keretet az anyanyelvi nevelés számára. Kálmán László nemcsak az iskolai nyelvi nevelés, hanem az ismeretterjesztés terén is kiemelkedő tevékenységet végez, ezért konferenciánkon Szépe-emlékéremmel köszöntük meg munkáját.

A konferencia alcíme ebben az évben egy kerekasztal-beszélgetés fő témáját is adta, ahol különböző nyelvészeti iskolák képviselői cseréltek eszmét az anyanyelvi nevelés mai helyzetéről (Kálmán László mellett Kugler Nóra, az ELTE adjunktusa, Kádár Edit, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem adjunktusa, Molnár Mária kutatótanár és Demeter Gáborné gyógypedagógus beszélgetett Nagy Tamás hallgatóval).

A konferencia előadásai többféle nézőpontból közelítették meg az anyanyelvi nevelés és a nyelvi szabályosságok témakörét, az



elhangzott előadásokból közlünk ebben a kötetben egy válogatást. Reméljük, haszonnal forgatják majd mind a téma elméleti szakemberei, mind a gyakorló pedagógusok. Tervezzük, hogy a 2016-oshoz hasonlóan a sorozat további konferenciáin is nyitunk majd az iskolai gyakorlat felé, továbbképzési lehetőséget kínálva a résztvevő magyartanároknak.

Pécsett, 2017. március 1-jén

Szabó Veronika



***Magyar nyelvtan helyett
Magyar nyelvtan és általános nyelvi világkép
tanóra¹***

*Alberti Gábor¹ – Dóla Mónika¹ – Károly Márton¹ –
Rózsavölgyi Edit²*

¹PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, ReALIS
Kutatócsoport

²Università degli studi di Padova, Cattedra di Lingua e
Letteratura Ungherese
alberti.gabor@pte.hu; dola.monika@pte.hu;
edit.r@unipd.it

1. Bevezetés

Az első szerzőnek a jelen tanulmányt megalapozó előadás alapötletét Rózsavölgyi Edit (2015) értekezésének alábbi két alapgondolata adta: I. A magyar mint idegen nyelv oktatását a kognitív nyelvészet eredményeinek a pedagógiai gyakorlatba való átültetésére kellene alapozni. II. Minden leírási részterületen azokat a nyelv(észet)i megfigyeléseket és általánosításokat kell bemutatni, amelyek a legtöbbet mondanak, vállalva azt, hogy egyidejűleg alkalmazunk olyan leíró tartalmakat, amelyek egymással kibékíthetetlen ideológiai ellentétben álló elméletekben fogantak.

Tanulmányunkban a fenti két tézisnek a magyar közoktatásban való érvényesítésére teszünk javaslatot.

Hogy a magyar mint idegen nyelv oktatását a kognitív nyelvészet (ld. pl. Kövecses–Benczes 2010) eredményeinek a pedagógiai gyakorlatba való átültetésére kellene alapítani, amellet Rózsavölgyi így érvel: a kognitív grammatika fogalmi megalapozottságú elméleti keret, amely a természetes leírásra törekszik, és mivel a funkciók felől közelít a nyelv elemzéséhez, szorosabb kapcsolatba hozható a diákok empirikus tapasztalataival. A nyelvek sokfélesége mögött fel kell fedez(tet)ni azt,

¹ Köszönettel tartozunk a 3. *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* konferenciára beküldött absztraktunk névtelen bírálójának az értékes megjegyzéséért. A tanulmányt a Pécsi Tudományegyetem alapítása 650. évfordulójának szenteljük.

hogy minden gondolkodásmódot és kulturális rendet leképező nyelvi szerveződés végső soron változat egy témára. Egy funkcionális–kognitív háttérű nyelvtan fejezeteit ezek értelmében olyan címeknek kellene alkotniuk, mint például „téri viszonyok”, „időviszonyok”, „társas kapcsolatok”, „a birtoklás”.

Ami a II. tézist illeti, miszerint minden leírási részterületen azokat a nyelv(észet)i megfigyeléseket és általánosításokat kell bemutatni, amelyek a legtöbbet mondanak, ezzel nyilván olyan kockázatot vállalunk, hogy egyidejűleg alkalmazunk egymással kibékíthetetlen ideológiai ellentétben álló elméletekben fogant leíró tartalmakat. Mivel azonban az alkalmazás vetületét tekintjük, a leíró tartalmak illetően való felhasználásában semmiféle veszély nem rejlik: így nemcsak szabad, de egyenesen kötelező a leginformatívabb elképzelést figyelembe venni az optimalitásra való törekvés jegyében. Rózsavölgyi (2015) például a magyar és az olasz nyelv térleíró nyelvtani szerkezetének kontrasztív szemléletű oktatási koncepciójában sikeresen egyezteteti össze kognitivistá kiindulópontját a transzformációs generatív nyelvelmélet keretében megszületett térleírásokkal (pl. Hegedűs 2006, Dékány 2009).

A fenti két tézisnek a magyar közoktatásban való érvényesítésére tett javaslatunk lényegében azt jelenti, hogy nem más indítványozunk, mint hogy a *Magyar nyelvtan* tantárgy helyét egy *Magyar nyelvtan és általános nyelvi világkép* elnevezésű tantárgy vegye át, ami az irodalom mellett az idegennyelv-oktatáshoz és a matematikai–informatikai képzéskörhöz is szorosan odakapcsolná az anyanyelv tanulmányozását.

E tekintetben hivatkozni szeretnénk az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK jelzetű, az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlására (Europa 2006), amelynek értelmében a nyolc kulcskompetencia első helyen szereplő elemei az anyanyelven, illetve idegen nyelveken folytatott kommunikáció, valamint a matematikai és a digitális kompetenciák. Ezen túl fontos szerepet kap a szociális kompetencia, amely a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákra vonatkozik. Mint ismeretes, a kulcskompetenciák egy a politikai döntéshozók, az oktatást és képzést nyújtók és a tanulók számára készült referenciakeretet alkotnak, és

részét képezik az Oktatás és képzés 2010 című munkaprogram célkitűzéseinek (Európa 2010). Az Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML), amely 1995 óta foglalkozik a nyelvoktatás megújítását célzó megközelítések támogatásával, és amelynek programjai kiegészítik az Európa Tanács nyelvoktatás-politikai fejlesztésekért és tervezésért felelős Nyelvpolitikai Osztályának tevékenységét, egyik prioritásaként Európa népei plurilingvizmusának és plurikulturalizmusának előmozdítását jelöli meg (Candelier 2007), ami pluralisztikus megközelítéssel és integrált nyelvoktatással számoló nyelvpedagógiai paradigmaváltást kíván meg.²

Bár a magyar nyelvpedagógiai gyakorlatban még nem, vagy csak elvétve találkozunk többnyelvűségi programokkal (ld. Szépe György 1980-as évekbeli kísérleti nyelvpedagógia próbálzásait: Szépe *et al.* 1976, Szépe 1980), az ECML kiadványai több olyan sikeres vállalkozásról számolnak be, amelyek minden kétséget kizáróan alátámasztják a koncepció érvényességét és pozitív hozadékait (ECML 2016). Ennek a magyar nyelvpedagógiai gyakorlatba való átültetését szorgalmazzuk mi magunk is javaslatunkkal.

Mint ahogy a nyelvhasználók – és az iskolások – sem nyelvi szintekre lebontva tapasztalják meg a (magyar) nyelvet a természetes nyelvhasználat során, az általunk javasolt tantárgy is összekapcsolná a nyelvi formát (grammatika), a nyelvhasználatot (pragmatika, kommunikáció) és a nyelvi világgépet (konceptualizáció) – mint a nyelvi kifejezés egyenrangú alkotóit. Reményeink szerint ha a tanulók a saját tapasztalataiknak megfelelő módon, használati alapon találkoznak az iskolában azzal a nyelvvel, amelyen társas interakciót folytatnak és amelyen gondolkodnak, továbbá olyan feladatokat végeznek, amelyek révén felfedezhetik és explicitté tehetik anyanyelvi és a világról alkotott tudásukat, egyrészt motiváltabbak lesznek a nyelvvel való foglalkozásra, másrészt lehetővé válhat, hogy az

2 „The development and practice of plurilingual education is one of the Council of Europe’s and the ECML’s most important priorities. Plurilingual education has two major aspects – education for plurilingualism and education through plurilingualism. Understanding and experiencing the diversity of languages and cultures is both an aim of and a resource for quality education” (ECML).”

itt megszerzett készségeknek, képességeknek és műveleteknek más fontos területeken is hasznát vegyék (pl. idegennyelv-tanulás, szövegértés és -értelmezés, retorika, önérdék-képviselés).

A tanulmányt a *Névtelen Bíráló* megjegyzéseit alapul véve építettük fel négy pontban, aki – úgy sejtethető – a közoktatásból érkezik, annak szempontjait képviseli.

2. Az (anyanyelvoktatásban) alkalmazott nyelvészet mint az ellentétes ideológiai alapokon álló iskolák közötti mediáció ideális terepe

„A magyar mint idegen nyelv oktatásában hasznos lehet a kognitív grammatika egyes eredményeit bevonni, de – amennyire meg tudom ítélni – inkább olyan esetekben kívitelezhető, mint pl. a téri viszonyok, ami valóban jól kidolgozott az adott keretben; a birtokviszonynál viszont nem látom az előnyeit, mert az, hogy egyáltalán milyen nyelvi szerkezetet gondolunk ide tartozónak egy-egy nyelvből, vagy egyáltalán hogyan definiáljuk ezt a viszonyt nyelvfüggetlenül, az sem triviális” – írja kritikuskunk.

A Bírálónak igazat adunk annyiban, hogy a felsőoktatási/kutatói szféra álláspontjaként a következő árnyaltabb, komplexebb képet kell alapul venni. I. A kognitív megközelítés funkció-központúsága kiváló kiindulópont. II. Vonzó e megközelítés holisztikussága – az a globális nézőpont (ld. pl. Kugler 2012: 39–43), amely a külvilágból tapasztalatokat szerző és arról hipotéziseket felállító, céloktól vezérelt gondolkodó elmék (1) pontban felvázolt kommunikációs helyzeteiből (Levelt 1989, Huszár 2005) indul ki. III. Ugyanakkor a finom részletek megbízható, falszifikálható, klasszikusan formalizálható leírásában a forma felől közelítők magasabb elvárásszinten teljesítenek. Ezek alapján nem a kognitív nyelvészet jelenlegi eredményeinek a közoktatásbeli bemutatására teszünk javaslatot, hanem a formális nyelvészet eredményeinek és a kognitív nyelvészet szemléletének ötvözésére, amiben egyenesen a nyelvtudomány jövőjét látjuk (ld. Alberti *et al.* 2015). Az oktatási gyakorlat ezúttal járhatna a tudomány előtt – különösebb kockázat nélkül, hiszen konkrét megfigyeléseket és leíró szintű általánosításokat mutatnánk be, nem egyes iskolák – más iskolák által hevesen vitatott – nyelvfilozófiai alapállását.

(1) A KOMMUNIKÁCIÓ KÉZENFEKVŐ (*MOTIVÁLT*) IRÁNYA:

1. gondolat →
2. a beszélő elhatározza, hogy nyelvi eszköztárát *használja* (pragmatika) →
3. a kiválasztott használati módot megtölti *összekomponált jelentéstartalmakkal* (szemantika) →
4. realizálja a lexikai egységek *szintaktikai és morfológiai* jellemzőit →
5. levegőrengéssé vagy betűképpé alakítja a 4. reprezentációt →
- 5'. a hallgató felfogja az 5. reprezentációt →
- 4'. morfémák és szavak struktúráját véli benne felfedezni
- 3'. ezek alapján *összekomponált jelentéstartalmakra* következtet →
- 2'. kitalálja, hogy mire kívánta a beszélő használni az útra bocsátott komplex nyelvi jelet →
- 1'. rekonstruálja a beszélői gondolatot

Az (1) modellel kapcsolatban azt állapíthatjuk meg, hogy a formális nyelvtudomány másképpen közelíti meg a nyelvreírást: a kommunikációs folyamat kézenfekvő irányát mind a Chomsky-féle (pl. 1957) szintaxis-felfogás, mind a Montague-féle (Dowty *et al.* 1981) formálisszemantika-felfogás ignorálja, hiszen nem az ott megadott, beszédprodukciónál „motivált” 3.®4., illetve 2.®3. irányt veszik alapul, hanem kimondják a szintaxis autonómiájának, illetve a formális szemantika „antipszichologista” / „antikognitív” megközelítésének dogmáját. Minderre – vegyük észre – éppen a Saussure-féle önkényességi dogma jelent legitimációt; megjegyzendő, hogy ez utóbbinak a felülvizsgálata volt annak a kolozsvári konferenciának a központi kérdése, amelyen elhangzott Alberti *et al.* (2015) tanulmánya.

A dogmák persze nem véletlenül, sőt egyenesen szükségszerűen hatják át évtizedekig egy-egy paradigma fejlődését. Rengeteg tapasztalatra van szükség a nyelvi formáról (4. szint az (1) modellben) – amivel közvetlenül szembesülünk – ahhoz, hogy belefoghassunk a mögöttes jelentésvilág (3. szint) formális leírásába, aminek nagyfokú előrehaladottsága szükséges a pragmatikai háttér (2. szint) és a mögöttes gondolati szint (1.) formális megragadásához.

Azt állítjuk, hogy mára már összegyűlt ez a tapasztalat – elindulhatunk tehát a tudomány rögzös útjain visszafelé Ariadné fonala mentén, vagyis a motivált irányban! A közoktatás pedig ideális terepe lehet az ellentétes irányból közelítő nyelvészeti iskolák közötti mediációnak, elfogulatlanul bemutatva kézzel fogható eredményeiket a nyelvreírásban.

3. Találkozás a nyelvi sokféleséggel: az új típusú nyelvtan óra kiemelt feladata

„Hogy ugyanaz az alapvetés a magyar mint idegen nyelv oktatásában és a magyar közoktatásbeli anyanyelvi nevelés számára egyformán működtethető lenne, az úgy vélem, nem evidencia.”

Mi is látjuk a döntő különbséget. A magyar mint idegen nyelv / hungarológia kontextusában eleve jelen van (i) a magyar mint célnyelv, (ii) valamilyen közvetítő nyelv, ami tipikusan az angol, (iii) és a hallgatók által anyanyelvként beszélt nyelv(ek). A hasonló nyelvi sokféleség a közoktatásban mint elérendő cél jelölendő meg. Az új típusú nyelvtan órának kellene összefognia azt a projektet, amelyben számos nyelv kerülhetne szóba: (i) a magyar mint anyanyelv, (ii) az angol, amely a fiatalság számára szinte mint *lingua franca* működik és a popzene nyelve, (iii) az adott iskolában tanulható nyelvek (NB: a nyelvtan óra feladata lehetne az iskolai lehetőségek népszerűsítése), (iv) a régió kisebbségi nyelvei, (v) a turisztikailag (is) érdekes nyelvek, (vi) a szülők, rokonok által beszélt nyelvek, (vii) a környéken befogadott menekültek nyelvei, (viii) a finnugor nyelvek (mint rokonnyelvek, amelyekben érdekes feladat felfedezni a távoli rokonság bizonyítékait).

Az említett nyelvekkel olyan feladatok formájában lehetne megismerkedni, amelyekben például az alábbi táblázat hiányos és morféma-elválasztó pontocskákkal el nem látott változata alapján kellene feltárni az igeragozás mikéntjét.

FINN		JELLEN, KJUELENTŐ	MÚLT, KJUELENTŐ	FELTÉTELES	FELSZÓLÍTÓ
SZÁM ÉS SZEMÉLY	E1 N	puhu-n kysy-n	puhu-i-n kysy-i-n	puhu-isi-n kysy-isi-n	–
	E2 T/∅	puhu-t kysy-t	puhu-i-t kysy-i-t	puhu-isi-t kysy-isi-t	puhu kysy
	E3 #/∅/N	puhu-u kysy-y	puhu-i kysy-i	puhu-isi kysy-isi	puhu-koon kysy-köön
	T1 MME	puhu-mme kysy-mme	puhu-i-mme kysy-i-mme	puhu-isi-mme kysy-isi-mme	puhu-kaa-mme kysy-kää-mme
	T2 TTE/∅	puhu-tte kysy-tte	puhu-i-tte kysy-i-tte	puhu-isi-tte kysy-isi-tte	puhu-kaa kysy-kää
	T3 (vA)T	puhu-vat kysy-vät	puhu-i-vat kysy-i-vät	puhu-isi-vat kysy-isi-vät	puhu-koot kysy-kööt
	∅	i	isi	∅/k[OO/AA]	

1. táblázat A finn igék toldalékolási lehetőségei

Az iménti felsorolás (ix) pontjaként a sok tekintetben nagyon távoli világok nyelveivel való ismerkedést is felvehetjük a feladatlistára. Ha a diákok szembesülnek azzal, hogy mennyire komplex ragozási rendszere van mondjuk egy afrikai nyelvnek, és ebben milyen meghökkentően hasonlít a magyarra, azzal a faji előítélek felszámolásában is teszünk egy lépést.³

A téri nyelv egy lehetséges tanítási modelljét vázolta fel a közelmúltban Rózsavölgyi Edit (2015) a holista kognitív nyelvészet elméleti keretének érvényesítésével két nyelv, a magyar és az olasz viszonylatában. Ez mintaként szolgálhat más nyelvek, illetve a nyelvek egyéb részrendszereinek tárgyalásához is. A modell háttérében az az alapgondolat áll, hogy a kultúraközi kommunikációban, amelynek sikeressége a Közös Európai Referenciakeret (CEFR 2001) útmutatása alapján elsődleges célja kell, hogy legyen a modern nyelvoktatásnak és -tanulásnak, különösen fontos szerepe van az összehasonlító és elemző tanításnak és elsajátításnak. Ahhoz, hogy a diákok megfelelően tudjanak alkalmazkodni egy új nyelvi környezethez, meg kell érteniük az anyanyelvük és a célnyelv(ek) közti konceptuális különbségeket, és össze kell tudniuk hasonlítani a nyelvi és a kulturális sémákat. A nyelvi reprezentációban a nyelvek között megnyilvánuló eltéréseknek kognitív háttérük van. A

3 Az alábbi táblázatban az ‘X megüthette volna Y-t’ konstrukciót ragozzuk végig a kenyai luo nyelven, ahol a magyar *megüt* igének a *chwad* ige főfelel meg, amit az alanyi egyeztetés morfémája előz meg, és a tárgyi egyeztetés követ, az *-or-* szuffixum a visszahatásra utal, az *n(e)-* prefixum a múlt időre, a *de-* pedig a feltételes módra (az adatokért Ouma Lindának mondunk köszönetet).

MÚLT	ENGEN/MAGAM	TÉGED/MAGAD	ŐT/MAGÁT	MINKET/MAGUNKAT	TITEKET/MAGATOKAT	ŐKET/MAGUKAT
ÉN	de-n-a-chwad-or-a	de-n-a-chwad-i	de-n-a-chwad-e	–	de-n-a-chwad-ou	de-n-a-chwad-ogi
TE	de-n-i-chwad-a	de-n-i-chwad-or-i	de-n-i-chwad-e	de-n-i-chwad-owa	–	de-n-i-chwad-ogi
Ő	de-n-o-chwad-a	de-n-o-chwad-i	de-n-o-chwad-or-e de-n-o-chwad-e	de-n-o-chwad-owa	de-n-o-chwad-ou	de-n-o-chwad-ogi
MI	–	de-ne-wa-chwad-i	de-ne-wa-chwad-e	de-ne-wa-chwad-or-e	de-ne-wa-chwad-ou	de-ne-wa-chwad-ogi
TI	de-ne-u-chwad-a	–	de-ne-u-chwad-e	de-ne-u-chwad-owa	de-ne-u-chwad-ore de-ne-u-chwad-or-u	de-ne-u-chwad-ogi
ŐK	de-ne-gi-chwad-a	de-ne-gi-chwad-i	de-ne-gi-chwad-e	de-ne-gi-chwad-owa	de-ne-gi-chwad-ou	de-ne-gi-chwad-ogi de-ne-gi-chwad-ore

kategorizációs különbségek tudatosításán keresztül nemcsak szavakat és szerkezeteket tanítunk meg, hanem azt is, hogy ezek által az adott idegen nyelv beszélője hogyan osztja fel a világot. A diákok számára a hagyományos nyelvtanok szerkezetközpontú tárgyalásánál természetesebb az a hozzáállás, amely gyakorlati tapasztalataik alapján megszülető közlési szándékaikhoz rendel megfelelő kifejezési formákat úgy, hogy figyelembe veszi, és elfogadja a másságot a világ kategorikus rendszerezésében is. Ebben a megközelítésben a hangsúly a nyelvi variabilitáson van mind nyelvközi, mind nyelven belüli viszonylatban. Ha ezzel egyetértünk, az azzal jár, hogy a nyelvi szerkezeteket működésükkel, tényleges használatukkal, variációs lehetőségeikkel együtt kell tanulmányoznunk, a grammatikát pragmatikai keretbe illesztve, és a kognitív, a környezeti, a társadalmi és a kulturális tényezők által meghatározott nyelvhasználati aspektusoknak is tág teret szentelve. A nyelv egyes rétegeit nem egymástól elkülönülve kell elemeznünk: a grammatikai elemekhez szemantikai érték rendelődik. A szinkronia és a diakronia egymást kiegészítő leírási módokként jelenhetnek meg.

A modell lényege az, hogy az empirikus tapasztalatokhoz könnyen köthető konceptualizációból indul ki. Ha elfogadjuk, hogy a nyelvi kategóriák, amelyeken keresztül hozzáférhetővé válik az emberi tudáson alapuló mentális tartalom, a tapasztalás különböző aspektusait állítják előtérbe, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy egy idegen nyelv elsajátításakor első feladatként a szavak és grammatikai szerkezetek megtanulásánál is fontosabb annak a tudatosítása, hogy egy adott nyelvben hogyan, azaz milyen kategóriák alapján osztódik fel a világ. Megfigyeltetjük, hogy a téri tartomány különböző altartományokra oszlik, amelyek körében vannak első szintű, általános, (tendenciálisan) minden nyelvre érvényes konceptuális elkülönülések (pl. az a tény, hogy a tér mint referencia-rendszer két fő fogalmi metszetét a nyugalmi állapot és a mozgás ellentéte képviseli). Ezek közös alapot képeznek a további, egyre sajátosabban szerveződő részrendszerek számára. Minél lejjebb haladunk a hierarchikusan rendeződő rétegekben, a tér minél részletezőbb és jellegzetesebb aspektusait vesszük számba, annál nagyobb az esélye, hogy két / több nyelv között eltéréseket fedezünk fel.

Különösen a nyelvi szintű konstruálás szempontjából találunk azonban a hasonlóságok mellett lényeges különbségeket a nyelvek között. A formai építkezés tekintetében a diákok korától, érdeklődési körétől, nyelvészeti felkészültségétől függően kell megválasztanunk, mennyire részletezően és milyen technikai apparátust felhasználva mutatjuk be és vetjük össze az egyes nyelvek helykifejezéseiben megmutatkozó sajátos készlet strukturálódását és működését. Ez esetben is törekedhetünk a funkcionális szempont érvényesítésére, hisz a nyelvek különböző alkalmatosságai megfeleltethetők egymásnak: mind arra szolgálnak, hogy nyelvspecifikusan ugyan, de a felszíni, morfológiai szinten értelmezzék a mögöttes, nem kézzelfogható, szintaktikai és szemantikai szinten megnyilvánuló általános nyelvi mintákat.⁴

4. Általános nyelvi világkép a magyar nyelvtan mellé

„Az „általános nyelvi világkép’ szözerkezetet nem tudom értelmezni. Milyen értelemben/vonatkozásban általános, és az mit jelent?”

Az „általános” jelző nem másra utal, mint az *általános nyelvészet* diszciplínára, és az annak részét képező generatív nyelvészeti paradigmára (pl. Kiefer 1992), amelynek alapkérdése az Univerzális Grammatika – mint alulspecifikált nyelvtani séma – feltárása.

Minden nyelv mást-mást mutat meg transzparensen az Univer-

4 „A marker does not necessarily have to be attached to the phrasal head to be counted as nominal case; it is only required that the marker show a sufficient degree of **bondedness** (phonological integration) with its host noun in **basic syntactic constructions** – i.e. in non-expanded, head-only NPs. The reason for doing this is that postpositions (independent words), phrasal clitics and inflectional case morphemes are diachronically interconnected on a grammaticalization line, and it seems rather arbitrary to set up cut-off points on it. Furthermore, it is often problematic to decide whether in a given language a pre-specified cut-off point has or has not been crossed (given the particular morphosyntactic properties of the language or the shortcomings of the extant descriptions). Finally, taking the semantic side of the case categories into account, there is little reason to keep clitic case marking separated from affixal marking only because of gradual differences in bondedness, while functionally categories in two languages representing different morphological types may be straightforwardly comparable” (Iggesen 2013, kiemelés a szerzőktől).

zális Grammatikából: (i) a magyar szórend világosan megmutatja a fókusz és általában az operátorokat (topik és kvantor funkciójú mondatrészeket), míg (ii) az újlatin nyelvekben az idő- és aspektusjelölés alkot jól átlátható rendszert. Ezeket a funkciókat egyes nyelvek közvetetten fejezik ki, olyan eklektikus eszköztárral, amelynek sok, elsődlegesen más célokra használt eleme van. A magyar idő- és aspektusjelölés például eklektikusnak mondható az iménti értelemben, míg a finn és a szláv nyelvek a névelőtlenséget próbálják szórendi és esetmorfológiai „trükkökkel” kompenzálni, az angol pedig szenvedő szerkezetet használ a topik és fókusz funkciók megmutatása végett (Alberti–Károly–Kleiber 2012).

A kognitív nyelvészet is törekszik arra, hogy általánosításokat fogalmazzon meg, nyelvi univerzálékat fedezzen fel. De e paradigma keretében az univerzálék kutatása a nyelvben és a nyelvhasználatban megnyilvánuló világrépre, mint a valóság metaképre irányulnak. Itt a világ nyelvi képe a valóságról szóló tudásfajtaként értelmeződik. A nyelvi kifejezések lényegi része a szemantikai szerkezet, amely a hagyományosan megkülönböztetett nyelvi komponensekkel (fonológia, morfológia, szintaxis, lexikon) együtt egy kontinuumot képez. A kognitív szemantikában fontos helyet foglal el a világ nyelvi képének fogalma, amely az objektív valóság kultúrkontextusba való ágyazására, mentális reprezentációjára vonatkozik. Központi szerepet kap az a képességünk, hogy ugyanazt az objektív valóságot különféleképpen tudjuk értelmezni, a jelentésfelfogást befolyásoló alternatív konceptualizáció elméletének megfelelően. A nyelvi jelentés összefonódik a megismeréssel, amin az észlelés során szerzett tapasztalatok nyomán kialakított világertelmezést értjük. A nyelv kisebb-nagyobb egységeinek (szavak, mondatok, kijelentések) jelentése nem ragadható meg csak a nyelvi rendszeren belül, de a nyelvi jelek és tárgyak között fennálló viszonyban sem. A fogalmi tartalom kiegészül tehát a konceptualizáció módjával, amely meghatározó jelentőséggel bír.

A generatív nyelvészetnek és a holista kognitív nyelvelméleti modellnek több fontos érintkezési pontja van, amelyek lehetővé teszik a két paradigma összehangolását. Mindkettő kognitív:

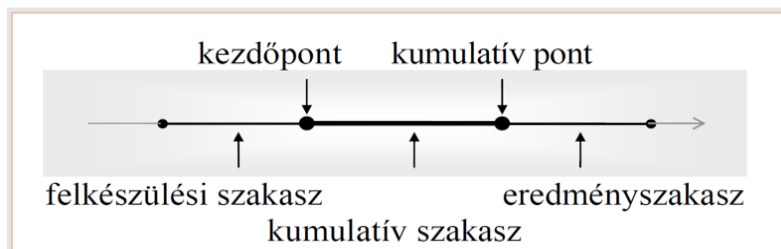
a nyelvtudást a kogníció részeként fogja fel, a nyelv funkciói közül pedig a megismerésben betöltött szerepére helyezi a hangsúlyt. Mindkettő, eltérő hangsúlyozással, elfogadja tehát a nyelv biológiai aspektusát. A holista kognitív nyelvészetben azonban a bizonyítékalapú empirikus kutatás és az objektivista megközelítés kiegészül a nyelvet nem eszköznek, hanem a világtértelezés lehetőségének tekintő felfogással és a nyelv aktív jelentésképző tevékenységének nyomatékosításával. Nem zárja ki a nyelvhasználót és a nyelvhasználatot stúdiumai köréből, éppen ellenkezőleg, ezek vizsgálódásai fontos szereplőivé válnak, és ezáltal kerülhet közelebb a diákokhoz mint aktív nyelvhasználókhoz.

5. Leíró és magyarázó adekvátság

Lássunk most egy példát arra, hogy az angol és a magyar megnyire más eszközökkel él ugyanazon esemény ugyanazon időszemléletű leírása során:

- (2) a. Este nyolckor (majd) azt az óriáshamburgert (már) két órája **eszik**.
 b. By 8 p.m. that giant hamburger **will have been being eaten** for two hours.

Egy célra irányuló cselekvésről van szó, jelesül egy brutális méretű hamburger megevéséről, mondjuk egy sajátos versenyen. A teljes eseményszerkezet három véges és két végtelen szakaszra osztja fel az időtengelyt. Az újfajta nyelvtan órán megtárgyalhatjuk, hogy ezek pontjairól és időintervallumairól milyen nyelvi eszközök segítségével tehető állítás különböző nyelveken.



1. ábra. A teljes eseményszerkezet egy modellje
 (Kamp *et al.* 2011, Alberti 2011, Farkas–Ohnmacht 2012)

- (3) a. 11 órakor / 11 órára / 11 óra alatt / 3 hétre hazautaztam.
 b. 11 órakor éppen utaztam haza.
 c. Akkor már két hete hazautaztam / utaztam haza / hazautazófélben voltam.
 d. Kimentem az állomásra. Hazautaztam. Két órával később már a színházban ültem.

A (3a)-ban megadott négy kifejezéssel például rendre a kezdőpontra, a kumulatív pontra, a kumulatív szakaszra, illetve az eredményszakaszra nézve teszünk állítást. A (3b) mondat a kumulatív szakasz egy belső pontjának perspektívájából értelmezhető. A (3c) változatai azt állítják, hogy már két hete az eredményszakaszban, a kumulatív szakaszban, illetve a felkészülési szakaszban „járunk”. A (3d) egy kis történetet prezentál, amelyben mondatról mondatra úgy halad előre az idő, hogy a második és a harmadik mondatban leírt esemény kezdőpontja az első, illetve a második mondatban leírt esemény kumulatív pontjához képest határozandó meg (Asher–Lascarides 2003).

A (2a-b) példapár alapján megbeszélendő, hogy a kumulatív szakasz egy belső pontjáról mennyire eltérő eszközökkel lehet jövőre vonatkozó állítást tenni. Itt mondjuk arról van szó, hogy egy riporter este 8-ra ígéri, hogy megjelenik a nagy hamburgerevés helyszínén.

Angol	Magyar	Magyar – kiegészítők
<i>will</i>	∅	<i>majd</i>
<i>be ...-ing</i>	∅	<i>utazik haza</i>
<i>have ...-en</i>	∅	<i>már két órája</i>
<i>be ...-en</i>	∅	„T/3”, <i>alany</i>

2. táblázat. Idő- és eseményszerkezeti elemek nyelvfüggő kifejezése

Míg az angol, ahogy a táblázatban áttekintjük, explicit segédigés szerkezetet használ (i) a jövő idő kifejezésére, (ii) annak kifejezésére, hogy az adott jövőbeli időpillanat egy esemény kumulatív szakaszában található, amikor is (iii) az esemény már egy ideje zajlik, és (iv) a cselekvő „elrejtésére”, a magyar mindezt kifejezheti (segéd)igei szintű jelöletlenséggel, ami

persze egy megfelelő rendszerszerű szembenállásban értelmeződik. A jelölt múlttal szemben jövőnek értelmeződik például a „Kedden jövök” mondat nem-múltja (i). A „Hazautazom” igekötő-elhelyezéséhez képest az „Utazom haza” változat azt jelzi, hogy a kumulatív szakasz egy belső pontjából szemléljük az eseményt (ii). „Két órája”: e sajátos birtokos szerkezet egy már teljesítettnek tekintendő időtartam ily módon való „birtokba vételére” utal (iii). Végül a cselekvőt úgy rejtheti el a magyar, hogy egyszerűen nem mond ki alanyt (iv).

Absztraktunk kritikusa, pusztán a példapár láttán, így írt:

„A felhozott példát (a közoktatás felől nézve) nem tartom szerencsésnek; a feladatban megfogalmazott célok egy olyan ábrára épülnek, aminek a megrajzolása már eleve olyan, az események (külső és belső) időszerkezetére vonatkozó elképzelésre alapoznak, ami nem következik egy nyelv anyanyelvi szintű birtoklásából, hanem maga is egy modell része (ami jobban vagy kevésbé jól teljesíthet akár eseménytípusonként, akár konceptualizációs műveletenként, de akár kultúránként stb.). Ugyanakkor a (2a-b)-ben megadott típusú példák a nyelvész számára érdekesek lehetnek, a magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszámára és céljai felől nézve viszont, úgy vélem, marginálisak.”

Koncepciónk döntő eleme, hogy ne elégedjünk meg azzal, ami „következik egy nyelv anyanyelvi szintű birtoklásából”. Lépünk tehát túl a deskriptív adekvátság szintjén! Igenis nyúljunk bátran a modern általános/elméleti/tipológiai/kontrasztív... nyelvészeti (alap-) kutatás nyelvi sokféleséget megragadó modelljeihez. Ezeken keresztül kell ráébreszteni a diákot (i) arra, ami az anyanyelvében rejtetten, „eklektikusan kifejezve” van jelen – de jelen van! –, illetve (ii) hogy más nyelvek mennyire más eszközökkel élnek ugyanazon funkciók betöltése során. Ezzel egyfelől a magyarázó adekvátság szintjére lépünk, az Univerzális Grammatika birodalmába, másfelől feltáruznak a Nyelv funkciói, leválasztva egyetlen nyelv esetlegességeiről.

Itt is erősen érződik, hogy a bíráló a magyarországi közoktatásból jön, tisztában van annak rendszerszintű – pénzügyi, óraszám-beli, infrastrukturális – korlátaival. Az idézet utolsó mondata kapcsán ugyanakkor fel kell tennünk a kérdést, hogy az egyértelműen XX. századi viszonyokra – annak is jórészt

a kevésbé szerencsésen alakult időszakaira – megfogalmazott tantervi célok – és főleg az oktatás által közvetített emberkép – mennyiben őrizték meg időszerűségüket, legitimitásukat a XXI. században. Magyarország egyszerűen kicsi ahhoz, hogy az oktatásban túl sokáig megengedhesse magának az idegen, de a magyarral valamilyen módon kapcsolatban álló kultúrák hatásaitól való elzárkózást, ideértve az idegennyelv-tanulás során is fontos metanyelvi tudatosság hatékony fejlesztésének elodázását. Magyarországon is történtek a metanyelvi tudatosság és a nyelvi-kulturális fogékonyság fejlesztésére irányuló erőfeszítések, mint például a JaLing-kísérlet (Lőrincz 2008), ezek azonban az ismert rendszerszintű problémák, valamint ama közismert tény miatt, hogy Magyarországon sem a „mainstream” porosz iskolai légkör, sem a tanárképzés hasonlóan merev atmoszférája nem kedvez az innovatív gondolkodásnak, elszigelt eseteket leszámítva halálra vannak ítélve.

A fent említett példaanyag egy a JaLing-hoz hasonló projekt keretében használható a megfelelő osztályfokokon angol-magyar viszonylatban, sőt erősen ajánlott még más nyelvek bevonása is – a XXI. században kívánatos plurális nyelvi kompetencia kialakulását nagyban segíthetik az ilyen és ehhez hasonló példasorok, azok tehát semmiképpen sem tekinthetők „marginális”-nak. A nyelvtanításra jutó nyers és száraz óraszámnál sokkal nagyobb problémának érezzük azt, hogy például a középiskolában a nyelvtan számára rendelkezésre álló heti 1-2x45 perc nemhogy nem teszi lehetővé egy-egy nyelvi jelenség elmélyült vizsgálatát, de a szétszabdalt órarendi struktúrából adódóan kutatómódszertani ismeretek átadásának lehetőségét is teljesen kizárja. Hasonló problémák azonban más, magasabb óraszámban tanított tárgyak esetén is jelentkeznek. Nem véletlen, hogy a Waldorf-pedagógiában megszokott hosszú (általában két órán át tartó) főoktatást – melynek struktúrája az osztályfoktól függően változhat és annak pontos kialakítása osztálytanítói kompetencia – és/vagy az ugyanott megszokott epochális rendszert – ti. a főoktatásban 2-3 héten keresztül egy adott tárgyat vagy témakört tanulnak a gyerekek – több más, nem Waldorf-iskolában (pl. AKG) is részben vagy egészben átvették. Egy ilyen óra keretei között több helye lehet a projekt-szemléletnek (ld. JaLing), az önálló, kis- vagy nagycsoportos

munkának – nagyobb gyerekeknél akár már tudományos igény-nyel is – vagy az iskola falai közül kilépve kisebb terepmunka is kivitelezhető. Ide kívánkozik még az a tény, amit vétek nem kihasználni arra alkalmas osztály és tanár megléte esetén: a Waldorf-iskolákban első osztálytól kezdve két idegen nyelvet tanítanak, és egyéb területeken is – pl. ének-zene – súlyt helyeznek a plurális nyelvi-kulturális kompetencia kialakítására amellet, hogy a mi magyar kultúránk is sorra kerül – a honismeret-epochában. A Waldorfban ugyanakkor a magasabb absztrakciós szintet kívánó, pl. nyelvészeti fogalmak megtanítása az állami iskolához képest eleve később és más, nem direkt formában történik, ezért osztálytanítói és/vagy szaktanári kompetencia annak eldöntése, hogy az osztályt ismerve hogyan és mikor illeszthető bele a tanév rendjébe egy JaLing-szerű nyelvtan-epocha – van, hogy csak középiskolában. Ott viszont már az alternatív pedagógiák szempontjai is összetalálkoznak az elméletileg is jól megalapozott szakmai precizitás jogos igényével, így sok nyelvészeti, nyelvtani ismeret is rendszerszerűen és hatékonyan adható át. Különösen igaz ez az Univerzális Grammatikát érintő kérdésekre, melyek megválaszolása – az UG mélységében történő feltárása – a formális és a kognitív nyelvészet közös célja. Így megfelelő anyanyelvi, valamint az összehasonlítási alap biztosítása végett másod-, illetve idegen nyelvi kompetencia birtokában az újfajta nyelvtanórán kitérhetünk a hagyományos leíró, a generatív és a holista kognitív nyelvészet érintkezési pontjaira, illetve kontrasztív szempontokra is.

Abban a fent említett pluralisztikus megközelítésben, amely az Európa Tanács nyelvoktatás-politikai útmutatása szerint kívánalomként kell, hogy megjelenjen a nemzeti szintű oktatáspedagógiai gyakorlatban, nem veszíthetjük szem elől azt a tény, hogy a nyelvi kompetencia együtt jár bizonyos nyelv-specifikus gondolkodásmóddal, és ezt a tény tudatosítanunk kell diákjainkban is, ha arra törekszünk, hogy sikeresen tudjanak kommunikálni az egyre inkább globalizálódó világban. Dan Slobin (Slobin 2003; Slobin–van der Velde 2005) szerint különbséget kell tennünk a nyelvhasználattól független gondolkodás (*thinking*), illetve a nyelvhasználatot megelőző, az azt előkészítő gondolkodás (*thinking for speaking*) között, mivel a kettő a kogníció két különbö-

ző szintjét képviseli. Mindennapi életünk, viselkedésünk nagy részét nyelv nélküli gondolkodás és fogalmi tudás irányítja (vö. Csépe–Győri–Ragó 2008: 36–47 is). Rutinosan végzett motoros cselekedeteink (mint például az autóvezetés), emlékezeti folyamataink (például kép-, hang-, szagfelidézés) mellőzik a nyelvhasználatot. Amikor pedig gondolkodásunk nyelvi formában történik, gondolataink megalkotása és szavaink megformálása nem egyidejű folyamatok, hanem Slobin elképzelése szerint a beszédet megelőző és előkészítő gondolatok egy kicsivel megelőzik magát a beszédet. Ez alatt a rövid időköz alatt történik a mentális tartalomnak a nyelvi kifejezés síkjára való áttétele. Gondolataink mindig gazdagabbak, szerteágazóbbak, mint szavaink; a *thinking for speaking* a nyelvi formába öntés szintje, ahol gondolatainkat belekényszerítjük, beleszorítjuk az adott nyelv által rendelkezésünkre bocsátott keretek közé. Ez pedig vitathatatlanul eltérő módon valósul meg a különböző nyelvekben. A nyelvhasználat-irányultságú gondolkodás a nyelvhasználó nyelvszerkezete által meghatározott kategorizáció szerint, azaz a valóság egy bizonyos rendszerezésének figyelembevételével történik. Slobin elképzelhetőnek tartja, hogy e mögött létezik a világnak egy a nyelvi kifejezéstől teljesen független strukturálódása a „tisztá” gondolkodás (*thinking*) szintjén. A két kognitív folyamat egybeeshet, de el is különülhet egymástól (Slobin 2003: 158–161; Slobin–van der Velde 2005: 14–15). Az utóbbi esetre példa a páros testrészek nyelvi kódolása a magyar nyelvben. Minden magyarul beszélő számára világos, hogy két szemünk van, mégis nyelvtanilag egyes számban használjuk a páros testrészeket jelölő főneveket („kék szeme van”), és ha csak az egyik szemünkre vonatkozó megállapítást kívánunk tenni, akkor a „fél” jelzöt kell alkalmaznunk („fél szemére vak”). Hasonló a helyzet a számosságot, nagyobb mennyiséget jelentő kifejezésekkel. Aki magyarul beszél, tisztában van vele, hogy ha azt állítjuk, hogy „öt könyvet elolvasott”, akkor több, mint egy könyvről van szó, mégis a „könyv” szó grammatikailag egyes számba kerül. Az olaszban, mint sok más nyelvben, ezekben a helyzetekben a nyelvszerkezeti kategorizáció (többes szám használata, amikor több entitásról szólunk) egybeesik a valóság nyelvi struktúráktól mentes kognitív szegmentációjával (több mint egy dolgról történő nyilatkozás): *ha gli occhi blu*

'kék szeme van' (*occhi* 'szemek' többes számban), *è cieco a un occhio* 'fél szemére vak' (szó szerint 'egy(ik) szemére', amely szerkezet a magyarban is választható!), *ha letto cinque libri* 'elvasott öt könyvet' (*libri* 'könyvek' többes számban). Az ilyen és hasonló konfrontatív megközelítés az oktatásban véleményünk szerint igen hasznos, sőt szükséges a plurilingvisztikus és plurikulturalisztikus hozzáállás fejlesztéséhez, természetesen mindig a befogadóközönség szintjéhez alkalmazkodva.

6. Véggövetkeztetés

Tanulmányunk döntő tézise az, hogy az anyanyelvi kompetencia csodájának felfedeztetésén túl – ami a magyar nyelv „leíró szinten adekvát” megértését lehetővé teszi kellően kreatív környezetben – meg kell célozni a bennünk rejlő Univerzális Grammatika lényegének megértését – egy sok-sok nyelv tanulmányozásán keresztül megérlelt „magyarázó adekvátság” koncepcióján keresztül. Továbbá meg kell célozni annak megértését, hogy bármennyire is másnak látszik minden egyes ember számára „ott kívül” az a világ, amelyben tudatra ébred és folyamatosan cselekszik (Austin 1962/1975) tipikusan éppen nyelvének közlő és vágy-/szándékkifejező használata által (Oishi 2015), végső soron mégis csak ugyanakkor az univerzumnak a szemlélői és alakítói vagyunk.

Irodalom

Alberti Gábor (2011): *ReALIS: Interpretálók a világban, világok az interpretálóban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Alberti Gábor, Gervain Judit, Schnell Zsuzsanna, Szabó Veronika, Tóth Bálint (2015): A vonzatsorrend és az esetmorfológia külső meghatározottsága. In: Kádár Edit, Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Motiváltság és nyelvi ikonicitás*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 155–186.

Alberti Gábor, Károly Márton, Kleiber Judit (2012): A mondatoktól a hatóköri relációkig – és vissza. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXIV*: 135–150.

Austin, John L. (1962/1975): *How to Do Things with Words*. Oxford, Clarendon Press.

- Candelier, Michel ed. (2007): *Plurilingual and Intercultural Competencies. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches*. ECML – Council of Europe. Magyar ford. Horváth József (2008). *Nyelvek és kultúrák találkozása. Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez*. Budapest: OFI. <http://carap.ecml.at/Portals/11/ECML.Publications.Files/ALC-HU.pdf> (letöltve: 2016. október 10.).
- CEFR (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp. Magyar változat: KER (2002): *Közös Európai (Nyelvi) Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Európa Tanács. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (letöltve: 2016. október 10.).
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett szerk. (2008): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest, Osiris.
- Dékány Éva (2009): *The Nanosyntax of Hungarian Postpositions*. *Nordlyd Tromsø University Working Papers in Language and Linguistics* 36.1: 41–76.
- Dowty, David R. – Wall, Robert E. – Peters, Stanley (1981): *Introduction to Montague Semantics*. Reidel, Dordrecht.
- ECML (European Centre for Modern Languages): *Promoting Excellence in Language Education*. <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-GB/Default.aspx> (letöltve: 2016. október 10.).
- Europa (2006). *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_trainingyouth/lifelong_learning/c11090_en.htm (letöltve: 2016. október 10.).

- Europa (2010). *Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:c11086> (letöltve: 2016. október 10.).
- Farkas, Judit – Magdolna Ohnmacht (2012): Aspect and Eventuality Structure in a Representational Dynamic Semantics. In Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.): *Vonzásban és változásban*. Pécs, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 353–379.
- Hegedűs Veronika (2006): Hungarian spatial PPs. *Nordlyd: Tromsø Working Papers in Linguistics* 33.2: 220–233.
- Huszár Ágnes (2005): *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbottlások tükrében*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Iggesen, Oliver A. (2013): Number of Cases. In: Dryer, Matthew S. – Haspelmath, Martin (eds.): *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Available online at <http://wals.info/chapter/49> (letöltve: 2016. X. 10-én).
- Kamp, Hans – Josef van Genabith – Uwe Reyle (2011): Discourse Representation Theory. In Dov Gabbay – Franz Guenther (eds.): *Handbook of Philosophical Logic*, 15. Berlin, Springer-Verlag. 125–394.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kugler Nóra (2012): *Az evidencialitás jelölői a magyarban, különös tekintettel az inferenciális evidenciatípusra*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Lőrincz Ildikó (2008): 10-11 éves magyar tanulók metanyelvi képességeinek fejlődése egy plurális nyelvi program nyomán. In: *Nyelvek és kultúrák dialógusa*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr. 9–24.

Oishi, Etsuko (2014): Discursive functions of evidentials and epistemic modals. In: Sibilla Cantarini – Werner Abraham – Elisabeth Leiss (eds.): *Certainty–uncertainty — and the attitudinal space in between*. Amsterdam, Benjamins. 239–262.

Rózsavölgyi, Edit (2015): *A téri viszonyok kódolása a magyarban és az olaszban. Kontrasztív tipológiai elemzés*. PhD-értekezés, PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Slobin, Dan Isaac (2003): Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. In Gentner, Dedre – Goldin-Meadow, Susan (eds.): *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought*. Cambridge, MA, MIT Press, 157–191.

Slobin, Dan Isaac – van der Velde, Geert (2005): Thinking for speaking. In *Qualia 2/2*. 13–17.

Szépe György – Szende Aladár – Bencédy József (1976): A nyelvi kommunikációs nevelés. In: *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelő tevékenység fejlesztésére*. Budapest, MTA. 35-89.

Szépe György (1980): A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése. In: Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Budapest, Kossuth Kiadó, 33-69.

VAN-os szerkezetek a nyelvi nevelésben

Dóla Mónika

PTE BTK

dola.monika@pte.hu

1. A VAN különleges viselkedése

Esterházy Péter mondta egyik interjújában, hogy őt akkor érdekli valami, ha van róla mondat. A nyelvészt pedig, mondhatnánk, a mondat érdekli. Itt vannak például a következő mondatok, amelyekre egy családi játszótérezés alkalmával lettem figyelmes, és amelyekre vonatkozóan csak elszórtan találtam információt a magyar nyelvészeti szakirodalomban (Kádár 2009; Nádasy 2008b; Peredy 2010):

- | | |
|--|------------------------------------|
| (1) | (2) |
| (1a) <i>Hol van Dani?</i> | (2a) <i>Hol van a Dani?</i> |
| (1a') <i>*Hol Dani?</i> | (2a') <i>Hol a Dani?</i> |
| (1b) <i>Itt/Ott van Dani.</i> | (2b) <i>Itt/Ott van a Dani.</i> |
| (1a') <i>*Itt/Ott Dani.</i> | (2b') <i>Itt/Ott a Dani.</i> |
| (1c) <i>Hol van anya?</i> | (2c) <i>Hol van az anya?</i> |
| (1c') <i>*Hol anya?</i> | (2c') <i>Hol az anya?</i> |
| (1d) <i>Itt/Ott van anya.</i> | (2d) <i>Itt/Ott van az anya.</i> |
| (1d') <i>*Itt/Ott anya.</i> | (2d') <i>Itt/Ott az anya.</i> |
| (1e) <i>Hol vannak a gyerekek?</i> | (2e) <i>Hol van egy zsepi?</i> |
| (1e') <i>*Hol a gyerekek?</i> | (2e') <i>Hol egy zsepi?</i> |
| (1f) <i>Itt/Ott vannak a gyerekek.</i> | (2f) <i>Itt/Ott van egy zsepi.</i> |
| (1f') <i>*Itt /Ott a gyerekek.</i> | (2f') <i>Itt/Ott egy zsepi.</i> |

A példák alapján úgy tűnik, hogy a VAN¹ bizonyos esetekben

¹ Mivel az itt tanulmányozott nyelvi jel sokféle szerkezetben előfordul, és azokban a különböző elemzések szerint más-más jelentés, illetve funkció tulajdonítható neki (pl. létige, segédige, kopula, expletívum, funktor), a tanulmány általános jelleggel VAN-ként utal rá.

választhatóan törölhető a mondatból (ld. 2a'–2f'). Itt most nem arról a jelenségről van szó, amelyet egyes nyelvészek úgy fogalmazznak meg, hogy a mai magyar *kötelezően törli a VAN-t* névszói állítmánnyal² (É. Kiss 1998:38-39; Nádasy 2008b:255): pl. *Ő Dani; Dani egyes kisfiú vs. *Ő Dani van; *Dani egyes kisfiú van*. Szintén nem arról beszélünk, amikor a VAN nélküli határozó+főnév szerkezet csupán bővített főnévi csoport (pl. *–Mi törött el? –A nappaliban a tükör*. Értsd: 'a nappaliban lévő tükör') (Nádasy 2008b, 256-257), vagy amikor ellipszis (Kálmán 2001:181) történik (pl. *Dani a csúszdánál van, Csabi a mászóknál [van]*).

Az (1) és (2) alatti példamondatok önállómondat-értékűek, és határozói állítmány szerepel bennük (*hol, itt, ott*). Míg azonban bizonyos típusaiknál mind a VAN-os, mind a VAN nélküli változat grammatikus (ld. (2)-es oszlop), máskor csakis a VAN-t megtartó változat eredményez jólformált mondatot (ld. (1)-es oszlop). (A VANNAK, a fenti példák alapján legalábbis úgy tűnik, nem törölhető a *hol, az itt és az ott* mellett.)

Vajon mitől függ a VAN-nak ez a különös viselkedése, ez a (legalábbis látszólag) választható törölhetősége a *hol az itt és az ott* határozók mellett? Kimutatható-e bármiféle eltérés az említett határozók mellett a VAN-t megtartó és az azt elhagyó változatok jelentése, használata között? Továbbá, a fenti példákon túl léteznek-e más esetek is, amikor törlődik vagy törlődhet a VAN? Végül, hogyan adhat számot erről a jelenségről a nyelvten?

Írásom végén azt fogom állítani, hogy a VAN különleges viselkedése nem írható le általános szabályokkal. Sokkal jobban számot lehetne adni a *hol az itt, az ott* és más határozók mellett a VAN-t megjelenítő és az azt elhagyó szerkezetekről – valamint a különféle egyéb VAN-os kifejezésekről – egy olyan megközelítésben, ahol az egyedi esetek ugyanolyan legitimek, mint az általánosabb típusok, és ahol a VAN nem önmaga jogán (nem)

² A névszói állítmány mellett bekövetkező VAN-törlés csak kijelentő mód jelen időben érvényesül, harmadik személyű alany esetén – tehát csak a *van* és a *vannak* szóalak törlődik. Más időben és módban, valamint más személyben mindig megjelenik a VAN hangalakja : pl. *Hol lenne/legyen/lett volna a koncert?; Jók voltak/lesznek/lehetnek a koncertek; Jó vagyok/ vagy; stb.*

szerepel a szerkezetben, hanem az őt tartalmazó konstrukció kötelező, választható vagy nem megengedett kellékeként.³

A tanulmányban egy olyan gondolatmenetben közelítem meg a kérdéskört, amelyet akár a diákjainkkal is követhetünk a nyelvi nevelésben – például középiskolában a nyelvtanórán vagy egyetemen a nyelvészeti bevezető szemináriumon. A felvázolt lépéssor célja biztosítani, hogy a tanulók egy ún. kvázi-tudományos feltáró munka keretében foglalkozhassanak a (magyar) nyelvvel, felfedezhessék az abban megmutatkozó szabályszerűségeket, feltérképezhessék a kivételeket, explicit megállapításokat tehessenek implicit nyelvtudásukról, esetleg megismerhessenek és ütköztethessenek különféle grammatikai elemzéseket és megoldásokat, és elméleteket állíthassanak fel a nyelv természetéről és működéséről.

2. A VAN viselkedésének induktív feltérképezése az órán

Mivel a nyelvtanóra és a nyelvészeti bevezető szeminárium résztvevői általában a magyar nyelv anyanyelvi beszélői, célszerű kihasználnunk anyanyelvi kompetenciájukat. A tanulók eleve birtokában vannak a szükséges nyelvi adatoknak, amelyekből (megfelelő vezérlés mellett) következtetéseket vonhatnak le a nyelvi fogalmakat, az általános nyelvi szabályszerűségeket, a nyelv működését és dinamikáját illetően. Járjunk hát el induktívan!

2.1. Rávezető feladat

Kiindulásképpen vehetünk egy képet – egy olyat, ami valami miatt megszólitja a tanulóinkat. Az általam választott két kép (*1. és 2. ábra*) témájánál fogva keltheti fel a fiatalok érdeklődését, mivel olyan emberi tulajdonságot, viselkedést jelenítenek meg – a becsapást, a megcsalást, a kétszínűséget –, ami fontos szerepet játszik a kamaszok és a fiatal felnőttek magánéletében. Rövid ráhangoló feladatként a tanulók egy-két olyan emberi tulajdonságot gyűjthetnek össze, amit ki nem állhatnak másokban, ami 'kiakasztja' őket (egy perc az ötletelésre egyénileg

³ Köszönöm Kálmán Lászlónak az izgalmas beszélgetéseket és a nagyszerű ötleteket, amelyek segítettek tanulmányt formálni az eredetileg a *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek* című konferencián elhangzott előadásomból.

vagy párban, és egy perc az ötletek csoportos megosztására). Ezután megmutathatjuk a kép(ek)et, majd – igény és lehetőség szerint – elemezhetjük, értelmezhetjük az(oka)t: pl. *Mi látható a képen? Hol vannak ezek az emberek? Mit csinálnak? Jellemezzük őket (pl. nem, életkor, foglalkozás, testtartás, ruhák és „kiegészítők”, kitalált nevek)! Milyen visszatetsző viselkedést, tulajdonságot jelenít meg a kép? Milyen módon teszi azt (nézet, ellenpontozás, szimmetria-aszimmetria, színek, fények stb.)? Mit mond nektek a kép?*



1. ábra: Előhívó kép; kétszínűség, megcsalás



2. ábra: Előhívó kép; kétszínűség, becsapás

2.2. Szabályfelfedezés

A képi inger megvitatása után elő kell hívnunk a VAN-hoz kapcsolódó nyelvi adatokat, amelyeken majd elvégezhetjük az elemzést. A VAN sokféleségét felvonultató adattár létrehozására alkalmas lehet egy, a kép és az ábrázolt jelenet leírását célzó egyszerű kérdés–válasz feladat, ahol a tanár kérdez, a diákok pedig felelnek.⁴ Annyi megkötést tegyünk, hogy a kérdéses mondatok elemiek (minimálisak) legyenek, és szerepeljen bennük a VAN (illetve annak testes vagy testetlen alakja); ehhez megfelelő vezérlést nyújthatnak a jól megválasztott tanári kérdések (ld. pl. az 1. táblázat mondatai).

Az alábbi lépéssor javaslat az adatok feldolgozására:

- Milyen érdekességet veszünk észre a VAN-nal kapcsolatban?

Néha megjelenik, néha nem.

- Osszuk két csoportra az adatainkat a VAN megjelenése szerint!

Ld. 1. táblázat.

- Mi a közös azokban a mondatokban, ahol nincs VAN? (Segítségképpen nézzük meg, milyen jellegű állítást tesznek a mondatok a képről, a férfiről, az irodáról stb.!)

Mindegyikük azt állítja valakiről vagy valamiről, hogy az valami, valaki vagy valamilyen.⁵ Ennek a mondattípusnak a hagyományos elnevezése névszói állítmányú mondat (pl. Keszler 2000).

⁴ Az egyszerűség kedvéért most nem vesszük figyelembe a különféle szórendi változatokat és a VAN egyéb funkcióit (úm. birtoklásállítmány mellett: pl. Ádámnak három kutyája van, határozói igeneves szerkezetben: pl. *Fel van adva a lecke*, cél-hely határozós szerkezetben: pl. *Piri úszni van*, valaminek a legalább valamilyensége: pl. *Ez a bőrönd van húszkiló*, vagy amikor a hangsúlyos VAN valaminek a vélt vagy valós ellentétes vélekedések ellenére való létezését állítja – egyfajta *mégiscsak* vagy *márpedig* jelentésmozzanattal: pl. *Van Isten, UFO-k vannak*).

⁵ Ha hozzátesszük, hogy ez a valamiség vagy valamilyenség irányulhat valakire vagy valamire, a névszó bővítményeiről is tudunk beszélni (pl. *Anna büszke az aranyérmére*).

Nincs VAN		Van VAN	
Mi ez?	Ez egy kép.	Hol van Ernő?	Ernő tárgyaláson van.
Milyen az iroda?	Az iroda sötét.	Mikor van a tárgyalás?	A tárgyalás 11-kor van.
Ki ez az ember? Ki ő?	Ő Feróczy Ernő. Feróczy politikus. Ő Feróczy ellenfele.	Hogy van a férfi?	A férfi remekül van.
Milyen?	Ernő ősz. Ő a legaljasabb alak.		
Hány éves?	Ő negyvenöt éves.	Mi van rajta?	Ing van rajta. Van rajta egy álarc.
Mekkora a kés?	A kés hatalmas.	Mi van nála?	Kés van nála. Van nála egy kés.
Milyen ez a kép?	Riasztó ez a kép.	Mi van a képen?	A képen két férfi van.
		Milyen nap van?	Kedd van.
		Hány óra van?	Tíz óra van.

1. táblázat: VAN-törölő és VAN-megtartó példamondatok

➤ Mit csinál a névszói állítmány? Milyen jellegű állítást tesz?

Leírja, jellemzi egy már ismert személy vagy dolog (az alany) valamely tulajdonságát (pl. Feróczy politikus; Az iroda sötét). Ezt a típust predikatív szerkezetnek hívjuk.⁶

Azonosítja (egyéni vagy kijelöli) az adott személyt vagy dolgot, vagy besorolja azt valamilyen csoportba (pl. Ő Feróczy; Ez egy kép). Ezt a típust azonosító (referenciális) szerkezetnek hívjuk.⁷

⁶ A predikatív/azonosító megkülönböztetést ld. pl. Kálmán 2001:20.

⁷ Kálmán (2001) a predikatív mondatot nevezi névszói állítmányos mondatnak, és elkülöníti tőle az azonosító mondatot (p. 20).

- Milyen összetevő (csoport/frázis) az állítmány?

Predikatív szerkezetben pusztán (névelőtlen) főnévi csoport (NP) vagy melléknévi csoport (AP) (É. Kiss 1998: 72-73) az állítmány, illetve bizonyos határozott névelős főnévi csoportok (DP) is lehetnek predikatívak (úm. birtokos szerkezet: Ő a barátom; felsőfokú kifejezést tartalmazó szerkezet: Anna a legjobb fej; tulajdonnév "ilyen és ilyen nevű" értelemben (Én Anna vagyok, és te is Anna vagy) (Peredy 2010:160).

Azonosító szerkezetben határozott vagy határozatlan főnévi csoport (NP/DP) az állítmány (É. Kiss: uo.)

- Ugyan a névszói állítmány mellett nem jelenik meg a VAN, sokan azt feltételezik, rejtett módon jelen van a mondatban (É. Kiss: uo.) Vajon mi alapján gondolható, hogy a VAN szükséges része a névszói állítmánynak? (Segítségképpen tegyük mondatainkat más személybe, módba, időbe: pl. *Ernő gonosz volt!*)⁸

*A VAN csak kijelentő mód, jelen időben, harmadik személyű alany esetén hiányzik, a többi módban, időben és személyben megjelenik.*⁹

- Van jelentése ezekben a mondatokban a (rejtett) VAN-nak? Ha igen, mit jelent; mivel járul hozzá a mondat jelentéséhez? És mi a funkciója (mit *csinál*)? Olvashatunk ezzel kapcsolatos elemzéseket, leírásokat, majd összevethetjük az ellentétes álláspontokat, és megvitathatjuk az érveket, ellenérveket.¹⁰

- *Van lexikális jelentése. Predikatív szerkezetben: ÁLLAPOT FENNÁLLÁSA, azonosító szerkezetben: AZONOS. A VAN létige.*

⁸ A tanulók persze megkérdezhetik, miért következik be a VAN-törlés, illetve miért harmadik személyben következik be. Ne szaladjunk előre! Biztosítsuk a diákokat, hogy erre majd kitérünk a *jelentésteremtés* során. Egyelőre csak leírni igyekszünk néhány VAN-os szerkezetet; a VAN viselkedésére később keresünk magyarázatot.

⁹ Egyesek csak a referenciális/azonosító szerkezetben feltételeznek zérómorfémát a VAN 'helyén', predikatív szerkezetben nem (Kálmán 2001, Kádár 2011).

¹⁰ Nincs egyetértés a kérdésben. A lehetséges álláspontokról jó áttekintést ad Peredy (2010).

- *Nincs önálló lexikális jelentése, csak logikai funkciója van: összekapcsolja az alanyt és az állítmányt (jelöli a predikatív viszonyt, és morféimákat hordoz). A VAN kopula/segédige.*

- *Nincs önálló lexikális jelentése és logikai tartalma, de van hangalakja, és képes toldalékokat felvenni. A VAN exp-letívum.*

Mindegyik esetben fontos a funkciója, miszerint toldalékokat vesz fel (személyrag, időjel, módjel) és mondattani jeget jelent meg (ld. szórendi változatok).¹¹

➤ Összegezzük eddigi eredményeinket!

A hagyományosan névszói állítmányúnak nevezett szerkezetnek (NP/AP/DP+VAN) két fajtája van: a predikatív és az azonosító. Egyik típusban sem szerepel VAN (illetve kötelesen töröljük azt) kijelentő mód jelen időben, harmadik személyű alany esetén. Névszói állítmány mellett a VAN exp-letívum, bár vannak, akik kopulának vagy lexikális igének tartják.

Most nézzük meg azokat a mondatokat, amelyekben szerepel a VAN! Először osszuk őket két csoportra aszerint, hogy milyen jellegű állítást tesznek! Az egyik csoportba azok a mondatok kerüljenek, amelyek egy konkrét személy vagy dolog konkrét helyét, idejét, módját, okát, célját írják le, nevezik meg (pl. *Juli otthon van; 6-kor van az edzés*)! A másikba olyanokat soroljunk, amelyek egy bizonyos helyzet, állapot vagy esemény meglétét, létezését állítják (valamely időpontban vagy valamely helyen) (pl. *Huszadika van; Légy van a levesemben*)! Az első típust határozói állítmányú, a másodikat egzisztenciális szerkezetnek hívjuk.¹²

A névszói állítmány kapcsán javasolt lépéssor újbóli lekövetésével (hely hiányában erre most nem kerülhet sor) a következő eredményekre juthatunk.

A határozói állítmányos szerkezetben (AdvP/PP+VAN) ki-

¹¹ Ezért nevezi Kádár (2006) funktornak.

¹² Peredy (2008, 2010) az egzisztenciális szerkezetet a határozói típus egyik változatának tartja.

jelentő mód jelen időben, harmadik személyben megmarad a VAN. Határozó mellett a VAN lexikális elem, jelentése: LÉTEZIK, VALAHOL LEVÉS – bár van, aki expletívumnak tartja (Peredy 2010).¹³

Az egzisztenciális VAN-os szerkezetnek¹⁴ két fő fajtája van¹⁵: az eseményegzisztenciális és az individuumegzisztenciális típus (vö. Kálmán 2001: 18 és Peredy 2010). Az előbbi éppen adott helyzetek, állapotok vagy események (a hallgató számára nem ismeretes) meglétéről tesz állítást, arról értesít, míg az utóbbi az adott esemény, helyzet, állapot létén kívül a bennük szereplő, de a hallgató számára az előzményekből vagy a tágabb kontextusból még nem ismert individuumok létezését is állítja (Kálmán: *ibid*).

Az eseményegzisztenciális szerkezetek (NP+VAN) közé tartoznak az idő- és időjárás-mondatok, valamint a hozzájuk hasonló, alapesetben a beszélő 'itt és most' világában éppen zajló eseményeket, éppen fennálló helyzeteket, állapotokat bejelentő (prezentáló) mondatok (Peredy 2008). Pl. *Reggel van; Szép idő van*, illetve *Baj van; Buli van; Járvány van* stb. Nem alapesetben idő- vagy helyhatározó is kerül a mondatba: pl. *Nálam 10 óra 20 van; Hideg van januárban; Buli van a szomszédban*.

Az individuumegzisztenciális típusú mondatok (NP+VAN, PP/AdvP) új diskurzusszereplőt vezetnek be, és a leírt esemény,

13 Peredy (2008) amellett érvel, hogy az ilyen mondatokban is elsődleges predikatívum a határozó (mint pl. a predikatív szerkezetben az NP), a VAN pedig expletívum, amelynek nincs önálló jelentése és tartalma; megjelenése csupán morfológiailag motivált. Mivel a határozó nem képes további toldalékokat felvenni, ő hordozza a zérójeleket és a ragokat (Peredy 2010:165).

14 Az egzisztenciálisan (is) értelmezhető, Peredy (2008) által prezentáló-nak nevezett szerkezetet tartalmazó mondatokban az alany nem-specifikus, NP kategóriájú összetevő (névelőtlen vagy határozatlan névelős NP, esetleg számneves NP) (vö. Peredy 2008). Kálmán (2001) szerint az egzisztenciális mondatnak akár mindegyik eleme lehet határozott (az alanya is), de „akkor legalább az esemény időpontja határozatlan értelmet kap” (p. 17). Kádár (2001) szerint az egzisztenciális mondatok alanytanok: a VAN és az előtte álló NP mint a VAN igemódosító pozíciójában álló, szervesen hozzátartozó bővítmény együtt alkotják az állítmányt, és ennek az állítmánynak nincsen alanya.

15 További VAN-os egzisztenciális szerkezetekre példa a *Van Isten* és a *Van, hogy VP* típus.

helyzet, állapot meglétét ezzel az individuummal kapcsolatban állítják. Pl. *A képen egy narancslevet szürcsölő lány van; Kés van a kezemben; Évin piros kabát van.* Ilyenkor a mondatban mindig áll hely- vagy időhatározó, amely megadja az eseményben, helyzetben szereplő individuum tér- és/vagy időbeli koordinátáit: pl. **Egy narancslevet szürcsölő lány van; *Kés van; *Piros kabát van.*¹⁶

Az egzisztenciális szerkezet VAN-ja megmarad a mondatban. Ezt a VAN-t a legtöbben lexikális igének tartják, amelynek LÉTEZIK a jelentése, de van, aki szerint expletívum (Peredy 2010).¹⁷

Ezután készíthetünk egy összefoglaló táblázatot az adatainkból elvont szabályról (2. táblázat), és megjegyezhetjük a tanulóknak, hogy a magyar mint idegen nyelv beszélőinek ezt a szabályt kell megismerniük ahhoz, hogy olyan egyszerű mondatokat tudjanak alkotni, mint pl. *Mi ez? Finom a kávé; Hol van a mosdó? Meleg van,* stb. Elgondolkodhatunk azon is, hogy a magyar nyelvben ez az „enyhe VAN-törlés” (Nádasdy 2008:256) vajon megkönnyíti-e vagy inkább megnehezíti a magyarul tanuló külföldi dolgát. Érdeemes a tanulók által ismert idegen nyelvek felé is kitekinteni, és megnézni, hogy azok milyen erősen VAN-törlők (az angol például nem az, az orosz pedig annál inkább).

16 Az ebbe az altípusba tartozó mondatokat például az angol, a német és az orosz gyakran birtokossal (pl. *I have a knife in my hand; Ich habe ein Messer in meiner Hand, U minyá jeszty nozs v mojej rúke*) vagy egy külön erre szolgáló szerkezettel fejezi ki (pl. *there is, es gibt, nahogyitsza*).

17 Peredy (2010) az egzisztenciális szerkezetben egy testetlen igekötőt feltételez, amely a LÉTEZIK jelentést hordozza (hiszen a VAN-t Peredy általános érvennyel expletívumnak tekinti), és ennek a rejtett igekötőnek, ennek a zérómorfémának tulajdonítja az állítmányi szerepet (LÉTEZIK igekötő+VAN szerkezet).

kijelentő mód, jelen idő, egyes szám harmadik személy		
TÍPUS	VAN	VAN jelentése, funkciója
névszói állítmányos szerkezet –predikatív szerk. (NP/AP/DP+VAN) –referenciális szerk. (NP/DP+VAN)	–	létige/kopula/ expletívum
határozói állítmányos szerkezet (ADVP+VAN)	+	lexikális ige/ expletívum
egzisztenciális szerkezet –esemény (NP+VAN) –individuum (NP+VAN, PP/ADVP)	+	egzisztenciális ige/ expletívum

2. táblázat: A VAN viselkedésére vonatkozó szabály

2.3. Szabályszerű kivételek feltárása

Most nézzük meg az (1)–(2) alatti példákat (ld. fent)! Melyik szabály hatáskörébe tartoznak? A másodikéba, hiszen határozói állítmány szerepel bennük, amely egy konkrét személy vagy dolog (az alany) konkrét helyét írja le, illetve arra kérdez. Hogyan viszonyulnak a (2) alatti mondatok az ADVP/PP+VAN típusra megfogalmazott szabályhoz? Egyrészt megfelelnek neki (2a–2f), másrészt megsértik azt (2a'–2f'), hiszen míg az előzőek „szabályos módon” megtartják, az utóbbiak „kivételes módon” elhagyják a VAN-t. De van-e valamiféle szabályszerűség ebben a kivételességben?

Nézzük meg közelebbről az (1)–(2) mondatokat, és próbáljuk meg feltárni, mely feltételeknek kell teljesülniük ahhoz, hogy határozói állítmány mellett törlődhessen a létige! Vessük össze a (2a–2f) alatti mondatokat a (2a'–2f') alattiakkal: Mely körülmények azonosak, és melyek eltérőek bennük?

Először is, a határozói állítmány mindegyik mondatban a *hol*, az *itt* vagy az *ott*. Másodszor, az alany mindig közvetlenül a határozó után áll. Harmadszor, a törlést megengedő változatokban az alany mindig névelős (*egy*; *a/az* + főnévi csoport). Negyedszer, az utóbbiak alanya egyes számban áll.

Kísérletezzünk! A *hol*, *itt*, *ott* határozó után használjunk különböző szerkezeti összetételű alanyokat (pl. számnevet tartalmazó főnévi csoport, névelőtlen NP, mutató névmással álló NP), tegyük többes számba a mondatot, tagadjuk le, változtassuk meg az összetevők sorrendjét, iktassunk be más összetevőket a

mondat egyes szórendi pozícióiba! Például: *Hol az USA? Hol az a Kanada? *Hol Kanada? Hol a sok ajándék? Hol az a sok ajándék? *Hol sok ajándék? Itt a cuccod; *Itt a cuccaid; Nem ott a kijárat; *A kijárat nem ott; Hol a telefon? *A telefon hol? Például itt egy/ez a motívum; Itt egy/ez a motívum például; *Itt például egy/ez a motívum; stb. (NB: Mindegyik mondat jólformált lesz, ha megtartjuk a VAN/VANNAK-ot.)*

Úgy tűnik, hogy a kijelentő mód jelen idejű határozói állítmányos mondatokban a VAN kivételes¹⁸, de megadható feltételekhez kötődő, választható törlésére a következő alszabály fogalmazható meg: HOL, ITT és OTT határozói állítmány mellett választhatóan törölhető a VAN, ha azt közvetlenül követi a hangsúlytalan elemmel álló alany (névelővel: *egy, a/az + NP*; mutató névmással: *ez a/az, az a/az + NP*). Ezt szemlélteti a 3. táblázat.¹⁹

Végül feltehetjük a kérdést, hogy van-e jelentésbeli különbség a VAN-os és a VAN nélküli változatok között. A legtöbb beszélő erre valószínűleg azt mondaná, hogy nincsen számottevő különbség például aközött, amire az *Itt van a Dani* és amire az *Itt a Dani* mondat utal. Egyelőre tehát feltehetjük, hogy a mai magyarban a két változat egymás mellett él. Ebben az esetben a VAN-nak valóban választható a törlése az adott feltételek mellett (erre még később visszatérünk).

18 A szabályszerű kivételek a szabályt erősítő alszabálynak tekinthetők, szemben a rendhagyó kivételekkel, amelyek a szabályt potenciálisan gyengítő egyedi esetek (vö. Nádasdy 2008a).

19 Ezen kívül létezik még az ITT-OTT-típusú lista is (pl. *Itt egy bűdös zokni, ott egy rohadt alma; Itt egy szauna, ott egy jakuzzi*), ami hasonlóságot mutat az individuumegzisztenciális szerkezettel (NP+VAN, ADVP), viszont a mellérendelő mondat első tagmondatából elhagyható a VAN, sőt, a VANNAK is (a másodikban ellipsis érvényesül). Pl.: *Itt egy bűdös zokni (van), ott (meg) egy rohadt alma; Itt zsiráfok (vannak), ott (meg) elefántok*. Ez a fajta listázás többféle határozóval is működik: pl. *Az alagsorban két medence, az emeleten három erkély; Annánál szülinapi buli, Péternél lakásavató; Ma vizsga, holnap verseny; A kulcs a lábtörlő alatt, az ablakok becsukva, tej a hűtőben*.

HATÁROZÓI ÁLLÍTMÁNYOS SZERKEZET kijelentő mód, jelen idő, harmadik személy		
TÍPUS	VAN	FELTÉTEL
Kivétel (alszabály)	+/-	HOL/ITT/OTT + EGY NP / A(Z) NP / EZ A(Z) NP; AZ A(Z) NP

3. táblázat: A VAN *hol, itt és ott* melletti viselkedésére vonatkozó alszabály

2.4. Rendhagyó esetek beazonosítása

Terjesszük ki a 2.2-ben és 2.3-ban felállított elméletünk tesztelését olyan egyes számú, kijelentő mód jelen idejű, határozói állítmányos mondatokra, amelyekben valamilyen más határozó áll! (Segítségképpen megadhatunk hívószavakat, pl. *Tele a...; Meghalt Mátyás király, ...; In vino veritas.*)

A rengeteg agrammatikus mondat (pl. **Merre egy bolt? *Arra a kocsmá; *A földön egy toll*) mellett jólformált mondatokra is akadunk: pl. *Borban az igazság; Oda az igazság; Nem oda Buda! Tele a hasam; Kész az ebéd; Nálad a labda; Ágyban a helye; Minden rendben; Rajtad a világ szeme; Kezünkben az ország sorsa; Hogy az alma kilója? Hova ez a nagy sietség? Minek ez az egész? Mire fel ez a nagy felhajtás? Miért a sok szenvedés?*

Ezek a határozói állítmányos mondatok első ránézésre nagyon hasonlítanak a HOL/ITT/OTT-típusra, hiszen az alanyuk névelős, illetve mutató névmásos főnévi csoport, egyes számban állnak, és van köztük, amelyik választhatóan törli a VAN-t (pl. *tele (van) a hasam; kész (van) az ebéd*). Ugyanakkor a VAN-törlés választhatósága nem mindegyikükre áll (pl. **Borban van az igazság*), és ha a mondatokat jobban szemügyre vesszük, kiderül, hogy a VAN-törlésen kívül példányonként más-más jellegű formai megszorítások is vonatkoznak rájuk.

A MIRE FEL-típusú mondatok például nem jól tűrik a határozatlan névelős főnévi csoportot alanyként (**Mire fel egy veszekedés?*), annál inkább az EZ A/AZ-os szerkezeteket (*Mire fel ez az örült fociláz?*), és VAN-nal nem tűnnek meggyőzően jólformáltnak (**Mire fel van ez a nagy barátkozás?*). Ehhez képest például a KÉSZ-típusú mondatok jól viselik a VAN-t (pl. *Kész van az ebéd*). Ilyenkor KÉSZEN is állhat a KÉSZ he-

lyett, ez esetben azonban nem hagyható el a VAN (*Készen van az ebéd, *Készen az ebéd*). A KÉSZ mellett felcserélhető a határozói állítmány és az alany sorrendje (*Kész az ebéd; Az ebéd kész*). Ezen kívül alanyi pozícióban állhat hangsúlyos elem (*Anna kész; Ez kész; Két gyerek kész*), de ilyenkor az alanynak meg kell előznie a KÉSZ-t (**Kész Anna*).

Úgy tűnik, az említett mondatok egyedi, csak rájuk jellemző szerkezeti megszorításokkal rendelkeznek, amelyek nem rendezhetők a korábbiak szerint általános szabályokba és alszabályokba. Eddigi logikánkat követve ők lesznek a renitens kivételek: a rendhagyó esetek.²⁰

Rendhagyóságuk nemcsak egyedi megszerkesztésükben és variálhatóságuk példányonként változó, erősen korlátozott voltában mutatkozik meg, hanem jelentésükben/használatukban is. Ha például egy MIRE FEL-típusú mondatot hallunk, tudjuk, hogy amiről a beszélő beszél, azt valamilyen szempontból nem tartja rendben valónak, természetesnek, megszokottnak vagy logikusnak. Ha valami ODA (VAN), akkor az kárba veszett, véget ért, elmúlt. Ha valakinek ÁGYBAN A HELYE, akkor az illető minden bizonnyal beteg. A HOGY A/AZ szerkezettel egy áru ára iránt lehet érdeklődni (a piacon vagy a vásárban). Ha valakire azt mondjuk, hogy (teljesen) KÉSZ, úgy is gondolhatjuk, hogy az a személy nem normális, 'elmentek nála otthonról', vagy ha azt mondjuk, *Ez kész*, olyan helyzetre is utalhatunk, ami 'szívás', 'tök gáz', de legalábbis hihetetlen és megdöbbentő.²¹

20 Más jellegű VAN-os szerkezeteknél is megfigyelhetők kivételesnek és rendhagyónak tűnő esetek: pl. *Hány óra (van)? Hány az óra (Vekker úr)? Három órája (van), hogy beszéltem vele; Mi haszna (van) az együttműködésnek/vární? Ennek semmi értelme (nincs); Vége (van) a filmnek; Zárva a bolt; Ellenség a kapunál; Föld a láthatáron; Vigyázz, pocsolya/kutya/kanyar/fa!* stb. Sőt: *zöld/piros van*.

21 Noha az időhatározós változatra ebben az írásban nem térek ki, megjegyzendő, hogy Nádasdy (2008b) szerint létezik egy olyan típusa, amelyben az időhatározó után hangsúlyos elem, névelőtlen főnév áll alanyként (pl. *Holnap vizsga! Pénteken konferencia! Jövőre Afrika!*) (p.257–258), és amely, úgy tűnik, valamilyen eltervezett eseményt, programot jelent be vagy arra emlékeztet. Egy másik változat rendszeresen ismétlődő történekekről ad számot, azzal a jelentéstöbblettel, hogy a történes előfordulási gyakorisága a szokásosnál nagyobb (pl. *Évente egy gyerek; Hetente két megmérettetés*) (vö. *ibid*).

A rendhagyó kivételek rendhagyósága tehát abban rejlik, hogy jelentésük többé-kevésbé idiomatikus, használatuk pedig adott helyzetekhez kötődik, és ez a jelentés/használat csak adott elemek adott elrendezése mellett érvényesül: lecsökken a szerkezet variálhatósága. Ha például jóllaktunk, azt mondjuk, *Tele (van) a hasam*, és nem azt, hogy *Dugig (van) a gyomrom*. Ha azt akarjuk mondani, hogy most a másik személyen van a sor, hogy cselekedjen, a *Nálad a labda-t* használjuk inkább, mint *A labda nálad van-t*. Ha pedig arra gondolunk, hogy ittasan őszintébb az ember, azt szoktuk mondani, *Borban az igazság*, nem pedig azt, hogy *Az igazság a borban van*.²²

Vajon honnan tudja a beszélő, hogyan kell, hogyan szokásos használni a különböző kivételes és rendhagyó szerkezeteket? Sem az egyes alkotórészek tulajdonságaiból, sem azok össze-szerkesztési módjából nem tudja kiszámítani azt, ahogyan a kifejezés mint egész viselkedik. Gondoljunk csak egy idegen nyelvi beszélőre: Honnan tudhatná, hogy a *Hogy az alma kilója?* azt jelenti, *Hány forint egy kiló alma?*, ha nem tanulta meg, hogy így is lehet érdeklődni az alma ára iránt? De nem elég csak a kifejezés jelentését megtanulni; tisztában kell lenni a vele járó megszorításokkal is: pl. azzal, hogy a HOGY A/AZ csak akkor jelenti, hogy *mennyibe kerül*, ha nem jelenik meg benne a VAN (vö. *Hogy van az alma?*), vagy azzal, hogy a szerkezet sajátos konnotációval bír (tipikusan egy piacot képzelünk hozzá).

Az egyedi tulajdonságokkal rendelkező, rendhagyó kifejezéseket a beszélőknek egyesével kell megtanulniuk, mert a viselkedésüket nem tudják kikövetkeztetni általános szabályok alapján.

²² A HOL/ITT/OTT-típusú mondatoknál is lehet idiomatikus jellegűeket találni: pl. a *Komámasszony, hol az olló?* és az *Itt a piros, hol a piros* egy-egy játék neve. Ha azt halljuk, játszunk *komámasszony-hol-van-az-ollót* vagy *itt-van-a-piros-hol-van-a-pirost*, felütjük a fejünket, mert az ismerős elemsort szokatlan elrendezésben hallottuk – ilyenkor azt gondoljuk, hogy a beszélő nem tudja jól vagy nem emlékszik jól arra, hogy hogyan 'kell' az adott dolgot mondani.

2.5. Jelentésteremtés

Próbáljunk meg magyarázatot találni a VAN különleges viselkedésére! Hogyan adhatunk számot a VAN-os szerkezetek sokféleségéről és a határozói állítmányos mondatok szabályosnak, kivételesnek és rendhagyónak minősíthető típusairól?

Az egyik út – amelyen eredetileg elindultunk – lehet az, hogy az állítmány szerkezeti tulajdonságaiból, illetve a szerkezet elemeinek (pl. a VAN-nak) a jelentéséből és funkciójából indulunk ki. Az utóbbit tekintve azt mondhatjuk, hogy névszói állítmány mellett a VAN lexikális jelentéssel nem rendelkező, pusztán formai elem (expletívum), amely harmadik személyben törlődik, illetve nem jelenik meg.²³ Az egzisztenciális szerkezetben azonban a lexikális jelentéssel rendelkező VAN szerepel (LÉTEZIK), és azt meg kell tartani. Azt feltételezzük tehát, hogy a VAN többjelentésű, poliszém elem. Ez a magyarázat azonban nem sok hasznunkra van, ha a VAN megengedett és nem megengedett törlését nézzük határozói állítmány mellett: pl. *Hol van a mosdó?* és *Hol a mosdó?* Nyilvánvalóan nem volna értelmes azt állítani, hogy az első mondatban lexéma a VAN, ezért megmarad, a másodikban viszont nem az, ezért törlődik.²⁴

Szintén nem jutunk előbbre, ha azt nézzük, milyen jellegű összetevő alkotja a határozói állítmányt, hiszen például a *Merre van a mosdó?* és a *Hol (van) a mosdó?* mondatokban a *merre*

23 Mivel a névszó fel tudja venni a többesszám jelét és képes kötni a zérómorfémákat, valamint mivel harmadik személyben (ha nincs ellipszis), az alany nem hagyható el (pl. **Vizsgáztató; Ő vizsgáztató; Őn a vizsgáztató?*), kijelentő mód jelen időben a VAN helyén állhat zérómorféma, mert a paradigma többi (testes) tagjától felismerhetően elkülönül, és ezért jelentés ruházható rá. (Ez egyébként nem szokatlan a magyarban: pl. *tanítok, tanítasz, ő tanítØ; tanultam, tanultál, ő tanultØ*). Mivel a névszón az idő és a mód nem jelölhető, és mivel nem képes igei személyragot felvenni, a kijelentő mód jelen idő harmadik személytől eltérő esetekben szükségeltetik a létige testes alakja (*vagyonok, volt, lesznek, lenne, lettek volna, legyen* stb.) Ugyanakkor a határozók nemcsak a többes szám jelét és a személyragokat, de még a zérómorfémákat sem tudják felvenni, ezért kell a VAN-nak határozói állítmány mellett kijelentő mód jelen idő harmadik személyben is megjelennie.

24 Ezekre a kérdésekre Peredy (2010) megoldása sem ad kielégítő választ (ld. a VAN egységes, expletívumként való kezelése, illetve egy, a LÉTEZIK-jelentést hordozó testetlen igekötő feltételezése az egzisztenciális típusban).

és a *van* nagyjából ugyanarra utal, illetve a két mondatot használhatjuk ugyanarra, mégis csak a *hol* mellett törölhető a VAN. Nem mutatható ki olyan szerkezeti különbség a két AdvP között, ami okot adhatna a VAN elhagyásának engedélyezésére, illetve letiltására. Nem mondhatjuk például, hogy a *merre* nem képes viselni a zérómorfémákat, a *hol* viszont igen.

Továbbá, hogyan magyarázható ilyen alapon például az, hogy a *kész* mellett elhagyható a VAN, de a *készen* mellett nem? Végül beszélhetünk-e egyáltalán VAN-törlésről az olyan mondatokban, mint *Borban az igazság*, *Nem oda Buda!* vagy *Hogy az alma?*, ha ezekben a mai beszélő számára soha nem is volt ott a VAN?²⁵

A kategóriákat felállító és azokon minél általánosabb szabályokat kereső érveléseknek (nyakatekertségük és csekély hasznuk mellett) az a legnagyobb hátrányuk, hogy nem illenek rá az adatokra – valahol mindig kilóg valami. Mint ahogy a szakirodalomban olvasható eltérő meghatározások, terminusok, tipológiák és besorolások mutatják, sem az egyes VAN-os szerkezetípusok, sem a hozzájuk tartozó VAN-ok használata között nem mutatható ki elegendően éles elkülönülés ahhoz, hogy azokon jól működhessen egy kategóriákra épülő szabályalapú megközelítés. Ilyen alapon nem válaszolható meg, hogy miért éppen az adott határozók mellett törölhető a VAN, sem az, hogy az egyes VAN-törölő mondatok egyedi megszorításai miért különböznek egymástól olyan nagyon. Ezekre a kérdésekre tehát a határozói állítmány szerkezetéből, illetve a VAN jelentéséből kiindulva nem tudunk kielégítő magyarázatot adni, és

25 Meglehet, hogy a magyarnak egy korábbi nyelvállapotában még gyakori és természetes volt az a szerkesztésmód, amely törli a VAN-t a határozói állítmány mellől, és számos, ma rendhagyónak számító eset – mint az itt említettek – ennek a régi nyelvállapotnak a maradványa: kövület (Nádasdy 2008b:257). Mivel azonban a mai magyar nyelv (illetve a ma élő naiv beszélő) nem tud erről a régebbi szabályszerűségről, a ma rendhagyónak számító mondatokban nem feltétlenül lehet VAN-törlésről beszélni. Lehet, hogy például a HOGYA/AZ-szerkezetben a mai beszélő számára soha nem is volt ott a VAN, és a VAN-nak a kijelentő mód jelen időtől eltérő alakjait (pl. *Hogy volt/lesz az alma?*) csak analógiás szerkesztéssel tesszük bele a mondatba. Vagyis: ha kijelentő mód jelen időben nincs ragozott ige a mondatban – mint a névszói állítmánynál –, akkor múlt időben VOLT-ot, felszólító módban LEGYEN-t stb. teszünk bele.

csak korlátozottan lehetünk hasznára például a magyar mint idegen nyelv tanulóinak.²⁶

Ha azonban nem az az elsődleges célunk, hogy minél általánosabb és univerzálisabb szabályokat állítsunk fel a nyelvre vonatkozóan, miközben spórolunk a lexikonnal, hanem, mondjuk, azt akarjuk megmutatni, hogy hogyan, milyen egységekből épül fel a beszélő nyelvtudása, egyszerűbben, adekvátabb módon és teljes körűen számot adhatunk a VAN 'sokféleségéről'. Egy ilyen megközelítés – amely a konstrukciós nyelvészethez áll közel – nem állít fel kategorikus különbségeket az állítmányok, az ADVP-k és a VAN egyes típusai között (ld. 2.2.-2.4.), hanem maguknak a szerkezeteknek (konstrukcióknak)²⁷ tulajdonítja sajátos viselkedésüket.

Egy másik út tehát lehet az, hogy a VAN-os szerkezeteket mint konstrukciókat tekintjük. Ez a megközelítés több ponton is szembenáll a VAN-ról eddig elmondottakkal. Először is, nem beszélhetünk a VAN önmagában vett jelentéséről vagy funkciójáról – vagyis a VAN-t nem definiálhatjuk önállóan és/vagy egységesen. Ehelyett azt mondhatjuk, hogy a jelentése rugalmas és nyitott: mindig abban a funkcióban jelenik meg, amelyik az adott konstrukcióban aktiválódik, illetve amellyel hoz-

26 Azt is feltételezhetjük, hogy a magyarnak egy régebbi nyelvállapotában a névszói és a határozói állítmányos típus hasonlatossága miatt volt lehetséges a VAN szélesebb körű törlése (ahogyan azt a kövületek tanúsítják). A határozói állítmányos szerkezet azonban az individuum-egzisztenciális típusra is nagyon hasonlít. E szerint a logika szerint elképzelhető, hogy az AdvP/PP+VAN-os mondatok köztes jellege miatt 'versengés' alakult ki a névszói állítmányos és az egzisztenciális szerkezet között, hogy melyikük terjessze ki VAN-használatát a határozói állítmányos mondatokra – míg végül győzött a VAN-megtartás. Ma ehhez képest egy, ismét a VAN törlését promotáló folyamat zajlik – immár produktívan, szabályszerűen és egyelőre többé-kevésbé opcionálisan a *hol*, az *itt* és az *ott*, valamint néhány további lexéma mellett (pl. *kész*, *tele*), illetve lexikálisan jobban kitöltött egyedibb esetekben (pl. *vkinek ágyban a helye*; *nálam/nálad* stb. *a labda*). Amúgy is kétséges volta mellett azonban ez a magyarázat szintén nem hasznos, ha arról akarunk számot adni, mit tud a mai beszélő.

27 A konstrukciók olyan nyelvi egységek vagy mintázatok, amelyek konvencionális és non-kompozicionális módon integrálják a formát és a használatot. A rövid meghatározás szerint a konstrukciók „forma és funkció konvencionalizált párosításai” (Goldberg 2006:3; ford. a szerző), vagy még rövidebben „forma–jelentés párok” (pl. Goldberg 2003:219).

zárjul az adott konstrukcióhoz (vö. Evans 2009:22-23). Croft (1993/2006) megfogalmazását a jelen helyzetre adaptálva azt mondhatjuk, hogy egy VAN-os konstrukció jelentésének értelmezése során a konstrukcióban szereplő VAN-hoz asszociált jelentést csak azután interpretáljuk, miután a konstrukcióhoz mint teljes egészhez hozzárendeltünk egy jelentést (p. 269-295). Másodszer, az adott (többlet)jelentést nem valamelyik alkotóelem viszi bele a szerkezetbe, hanem az a konstrukció egészéhez társul; a szerkezet a maga egységében hordozza a jelentését. Harmadszor, a formai restriktiók (köztük a VAN megjelenésére vonatkozó megszorítások) szintén nem az elemek tulajdonságainak köszönhetőek, hanem a konstrukció mint egész velejárói. Nem arról van szó tehát, hogy különösen sokféle VAN és ADVP létezik, hanem arról, hogy a VAN sokféle ADVP-s konstrukcióban jelenik meg, és azokhoz mint egészekhez eltérő funkciók és megszorítások társulnak.

Most térjünk vissza a kiinduló példamondatainkhoz (amelyeket a 2.3-ban szabályos kivételnek tekintettünk)! Láttuk, hogy a VAN nélküli HOL/ITT/OTT-szerkezetre jóval erősebb formai megszorítások vonatkoznak, mint a VAN nélküli változatra. Nézzük meg, valóban nincs-e semmiféle különbség a kétféle mondattípus jelentése/használata között! Kontextualizált példamondatok segítségével próbáljuk meg megfejteni, mikor vagyunk hajlamosabbak elhagyni a VAN-t a HOL, az ITT és az OTT mellett!

A HOL esetében határozott névelős alany esetén például talán akkor²⁸, ha egy adott személyt vagy dolgot keresünk: ilyenkor nemcsak a keresett személy/dolog térbeli elhelyezkedésére kérdezzük rá, hanem egyben azt is állítjuk, hogy az nincs meg, elveszett, nem találjuk, vagy bizonytalan a megléte (pl. *Hol a határ? Hol az igazság? Hol a tollam? Hol a gyerek?*) Határozatlan névelős alannál pedig mintha egy adott kategóriába tartozó entitás vagy individuum térbeli elhelyezkedése utáni érdeklődésen túl azt is állítanánk, hogy szükségünk van egy ilyen jellegű személyre, dologra (*Hol egy toll? Hol egy orvos?*) Az ITT és az OTT mellett – határozott névelős alannal – vala-

28 Ezek a feltevések a szerző személyes intuícióján alapulnak. Tanácsos volna megnézni, hogy igazolhatók-e ezek a hipotetikus állítások például korpuszadatok alapján.

mi olyasminek a jelenlétére vagy megjelenésére utalunk, amire számítottunk, illetve közöljük, hogy megvan a keresett vagy várt személy, dolog (pl. *Itt a mosdó; Ott a kalauz; Itt a feje; Ott a farka*). Határozatlan névelős alanynál pedig ajánlunk, felkínálunk valamit, javaslatot teszünk annak használatára (*Itt egy zsepi; Ott egy szemetes; Ott egy eladó*).

Annak alapján, hogy ezekben a mondat típusokban adott grammatikai-lexikai elemkombinációk adott jelentéstartalmakat fejeznek ki, a HOL-, ITT-, és OTT-típusú VAN-nélküli szerkezeteket is forma-használat párosításoknak, azaz konstrukcióknak tekinthetjük.

Ennek nem mond ellent az a tény, hogy a 2.3-ban bemutatott esetek mindegyikében működőképesek a VAN-t megtartó változatok is; vagyis a VAN-os mondat típusok ugyanúgy képesek kifejezni a bizonyos többletjelentéseket. A nyelvben ugyanis természetes jelenség a szinonímiakerülés: „ha két kifejezésnek nagyjából ugyanaz a használata, akkor gyakran jelentéshasadás következik be, vagyis a beszélőközösség más-más funkciót kezd tulajdonítani nekik” (Kálmán 2013). Erre jó példa lehet a *Nálad a labda*: fociban inkább a *Nálad van a labdát* használjuk, átvitt értelemben pedig inkább a VAN nélküli változatot.²⁹ Meglehet, hogy egy ilyen felruházási kényszer van érvényesülőben a HOL/ITT/OTT-típusú VAN-os és VAN nélküli szerkezetek hátterében is. Egyelőre a VAN-os típus a térbeli elhelyezkedésre való kérdés és a fenti többletjelentések kifejezésére is használható, elképzelhető azonban, hogy idővel a ma már érzékelhető, de még gyenge specializálódásnál erőteljesebb, élesebb jelentéshasadás áll be: a most még VAN-törülőnek minősíthető változathoz fognak tapadni a speciális használatok, a VAN-os változat pedig a térbeli elhelyezkedésre való kérdés eszköze lesz.³⁰

A nyelv állandó változásban van, és a nyelvhasználat dinami-

²⁹ Egy egyszerű Google-kereséssel megállapítható, hogy a futballnyelv a *Nálad van a labda*-változatot használja, átvitt értelemben azonban a *Nálad a labda* a preferált típus (ha nem érvényesülnek megszorítások: pl. a mondat nem tagadó).

³⁰ Idővel – ki tudja? – létrejöhetnek majd olyan szóalakok is, hogy *hola*, *itta* meg *otta* (és esetleg *ittegy* is), amelyeket a korábban leírtak szerint fognak majd használni.

kája alakítja (Bybee 1999:211; Evans–Green 2006: 108-114). Egy-egy dolog vagy történés többféle módon fejezhető ki. Azok a kifejezések, amelyeket a beszélőközösség hasznosnak talál egy-egy gyakran ismétlődő nyelvi szituációban felmerülő jelentés kifejezésére, nagyobb gyakoriságra tesznek szert. A szokásszerűsödő használat során a hasznos és gyakori kifejezések egyben specializálódnak is egy-egy konkrét jelentésre/használatra, és közben nemcsak specifikus interpretáció, hanem sajátos formai megszorítások is társulnak hozzájuk, és gyakran redukción, kompresszió is átmennek (Bybee 2000: 251-253). Ez utóbbi lehet fonológiai jellegű (pl. *asszem; nemtom*), de akár egy-egy morféma kihagyásával is járhat – itt vannak például a jelenleg tárgyalt *Hol a kulcsom?* típusú mondatok.

Ha különösen nagy gyakorisággal használják a magyar beszélők például a HOL A/AZ NP-szerkezetet a „nincs meg” vagy „bizonytalan a megléte” jelentés kifejezésére, az akár idővel módosíthatja is a nyelv szerkezetét. Hipotetikusán feltehető, hogy miután általánosan elfogadottá válik ennek a szerkezetnek ez a speciális használata, grammatikalizálódik a HOLA/HOLAZ alak (vö. *voici* és *voilà* a franciában), míg végül teljesen függetlenedik az ADVP+VAN-os szerkezettől (vö. Bybee 2001: 12-19). És akkor többé már nem választható lesz a VAN HOL-melletti törlése.

2. Összegzés

Ebben a tanulmányban megkíséreltem feltérképezni a VAN viselkedését a kijelentő mód jelen idejű mondatokban (terjedelmi okokból figyelmen kívül hagyva egy-két típust). Közelebről arra voltam kíváncsi, mikor lehet a mondatban VAN-megtartásról és mikor VAN-törlésről beszélni, illetve mondható-e, hogy létezik választható VAN-törlés a magyarban. Tágabb értelemben arra kerestem a választ, hogy milyen megközelítésben lehet adekvát és hiteles módon számot adni a VAN-os szerkezetekről a nyelvtanban. Céлом volt az is, hogy az elemzés során egy olyan lépéssort járjak végig, amelyet akár az anyanyelvi nevelésben is követhetünk a középszintű, illetve az egyetemi oktatásban, ha diákjainkkal kvázi-tudományos nyelvészeti feltáró munkát kívánunk végeztetni.

A hagyományos megközelítés felől indulva először elkülönítettük a VAN-os szerkezetek három (illetve négy) típusát: a névszói állítmányos (pontosabban a predikatív és a referenciális), a határozói állítmányos és az egzisztenciális szerkezeteket. Megállapítottuk, hogy az egyes elemzések mind a mondat típusok kategóriáit, mind a VAN jelentését, funkcióját és státuszát illetően ellentétes állítások mellett érvelnek. Kimondtuk azt a szabályt, mely szerint kijelentő mód jelen időben, harmadik személyben predikatív és referenciális szerkezetben kötelezően nem szerepel a VAN, míg határozói állítmány mellett és egzisztenciális szerkezetekben megjelenik a mondatban. Mivel a névszói állítmányos mondatok (pontosabban az azonosító szerkezetek) rejtett VAN-t tartalmaznak, esetükben beszélhetünk VAN-törlésről.³¹

Második lépésként olyan mondatokat elemeztünk, amelyek el-
lentmondani látszanak ennek a szabálynak, hiszen határozói állítmány mellett képesek megtartani is és törölni is a VAN-t (pl. *Hol (van) a labda?*) – többé-kevésbé ugyanazon jelentés/használat megtartása mellett. Összegyűjtöttük azokat a feltételeket, amelyeknek teljesülniük kell ahhoz, hogy ez a választható törlés megvalósulhasson. Nevezetesen: a határozói állítmány a HOL, az ITT vagy az OTT kell, hogy legyen, és azt közvetlenül kell követnie a hangsúlytalan elemmel álló alanynak: egy névelővel (*egy, a/az*) vagy mutató névmással (*ez a/az, az a/az*) álló, egyes számú főnévi csoportnak. Mivel ez a típus a fenti szabály alól kivételt képez ugyan, de szabályszerűen meghatározható, alszabálynak tekintettük.

Harmadjára olyan határozói állítmányos mondatokat vettünk szemügyre, amelyekben valamilyen más határozó mellett nem szerepel a VAN (pl. *Tele (van) a hasam; Ágyban (van) a helye; Hogy az alma kilója?*) Kimutattuk, hogy ezek a mondatok külön-külön mind egyedi típusokat képviselnek, hiszen mindegyikükre sajátos, csak rájuk jellemző megszorítások vonatkoznak, és ezek nem foglalhatók általános szabályokba. Az ilyen eseteket neveztük rendhagyó kivételeknek.

A rendhagyó esetek kapcsán észrevettük, hogy jelentésük nem

³¹ Ha csak a referenciális típusban feltételezünk egy testetlen VAN-t (ld. 9. lábjegyzet), csak az azonosító szerkezetben beszélhetünk VAN-törlésről.

egyértelműen számítható ki kompozicionálisan (idiomatikus kifejezések). A konstrukciós nyelvészet az ilyen szerkezeteket egyedi konstrukcióknak tekinti, amelyekben adott elemek adott elrendezéséhez mint egészhez adott jelentés/használat társul, és ez sajátos lexikai-grammatikai megszorításokat gyakorol a kifejezés szerkezetére és variálhatóságára. A konstrukciókat a beszélők egyesével, példányonként tanulják meg, és egyedi, csak rájuk jellemző tulajdonságaikkal együtt raktározzák el az emlékezetükben.

Javaslatom értelmében a HOL-, az ITT- és az OTT-típus is egy konstrukció. Noha ezeknek mind a VAN-os, mind a VAN nélküli típusa megengedett, sőt, a kétféle változat nagyjából ugyanarra utal, a VAN nélküli szerkezetekhez mint egészekhez mégis sajátos jelentéstöbbletek tapadnak, és speciális megszorítások vonatkoznak rájuk. Javaslatom értelmében ennek a háttérben egy olyan felruházási kényszer áll, amelyet a szinonímiakerülés motivál, miszerint ha többféleképpen is mondhatjuk ugyanazt, jelentéshasadás következik be a változatok között (vö. Kálmán 2013). Az újonnan felruházott jelentés a konstrukcióhoz mint egészhez tapad, nem pedig valamelyik alkotóelemének a tulajdonsága.

Végül feltettem a kérdést, hogy hogyan lehet számot adni a nyelvészetben a VAN sokféle viselkedéséről. Azt állítottam, hogy az alkotóelemek tulajdonságaiból kiindulva ez nem lehetséges, mert az azokra vonatkozó kategorizációk és a kategóriákon működő általános szabályok nem adnak kielégítő magyarázatot a számos kivételre. Sem a VAN poliszém vagy többfunkciós volta, sem a VAN-os szerkezetekben álló különböző állítmánytípusok és a hozzájuk tartozó információs szerkezetek nem adnak magyarázatot arra, hogy egyazon funkcion/típuson belül miért kell egyszer „megtartani” a VAN-t (*Merre van a bolt, Készen van a kávé, Nagy sikere van a filmnek*), máskor miért kell „törölni” azt (*Borban az igazság*), megint máskor meg miért lehet választani a „megtartás” és a „törlés” között (*Hol (van) a bolt? Kész (van) a kávé; Vége (van) a filmnek*). Ugyanígy maga a határozó sem ad ehhez elegendő támpontot, hiszen egyazon elem mellett olykor ott áll a VAN, máskor pedig nem (pl. *Hol a kutya?* vs. *Hol van a kutya?*; *Hogy*

a disznó? vs. Hogy van a disznó?; Borban az igazság vs. Borban van a vigasság).

Minden (szabályszerűnek, kivételesnek és rendhagyónak tartott) esetet lefedhet azonban, ha konstrukciókban gondolkodunk, és azt mondjuk, hogy a VAN nem önmaga jogán viselkedik különösen sokféleképpen, hanem különféle konstrukciókban fordul elő mint azok szükséges, nem kívánatos vagy megengedett kelléke. Más szóval: a „VAN-megtartás” és a „VAN-törlés” a VAN-os konstrukciók sajátos velejárója, nem pedig a VAN és/vagy bármelyik másik összetevő tulajdonságának a következménye.

Némelyik VAN-os konstrukció általános és lexikailag kitöltetlen, némelyik egyedibb és részlegesen vagy teljesen kitöltött, továbbá van, amelyik gyakori, és van, amelyik kevésbé gyakori: a leggyakoribb általános és kitöltetlen mintázatokat érzékeljük szabályként (ez a hagyományos értelemben vett grammatika területe), a ritkább egyedi példányokat pedig rendhagyónak tartjuk, és a lexikonba soroljuk. Ami pedig a kettő között van, annak a leírása gondot okoz az általános szabályokat kereső nyelvvtanok számára.

Egy, a fentihez hasonló gondolatmenet végigkövetése a tanulóknak remélhetőleg számos képességét fejleszti (problémaérzékenység, logikai képességek, érvelés, nyelvérzék, idegen nyelvek tanulása stb.), miközben lehetőséget nyújt egy konkrét nyelvi probléma felismerésére, megértésére, adott nyelvi szerkezetek feltárására, és bepillantást enged abba, hogy milyen magyarázatokat, megoldásokat kínál a problémára a nyelvtudomány. A VAN-nal kapcsolatos kérdések körüljárása azért is jól hasznosítható lehet a nyelvi nevelésben, mert a tanulók fontos meglátásokra tehetnek szert a nyelv működésével és a nyelvészeti modellalkotással kapcsolatban.

Irodalom

Bybee, Joan (1999): Usage based phonology. In: Darnell, M. – Moravcsik, E. – Newmeyer, F. – Noonan, M. – Wheatley, K. (szerk.): *Functionalism and formalism in linguistics. Volume I: General papers*. Amsterdam, John Benjamins, 211-242.

- Bybee, Joan (2000): The phonology of the lexicon: evidence from lexical diffusion. In: Barlow, M. – Kemmer, S. (szerk.): *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI, 65-85.
- Bybee, Joan (2001): *Phonology and language use*. Cambridge, Cambridge University Press
- Croft, William (1993/2006): Metonymy. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. In: Geeraerts, D. (szerk.): *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Berlin, Mouton de Gruyter, 269-302.
- Evans, Vyvyan – Green, Melanie (2006): *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh, Edinburgh University Press
- Evans, Vyvyan (2009): *How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*. Oxford, Oxford University Press
- É. Kiss Katalin (1998): Mondattan. In: É. Kiss K. – Kiefer F. – Siptár P.: *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest, 15-184.
- Fried, Mirjam – Nikiforidou, Kiki (2009): From the editors. *Constructions and Frames* 1:1; 1-6 pp.
- Goldberg, Adele (2003): Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 7/5, 219-224.
- Goldberg, Adele E. (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford, Oxford University Press
- Kádár Edit (2001): Gond van! (Töprengések a van-os szerkezetek egy sajátos típusa kapcsán). In: Petőfi S. J. – Szikszainé Nagy I. (szerk.): *Grammatika – szövegnyelvészet – szöveg-tan. Officina Textologica*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 70-80. http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/5/ot5_10kadare.pdf (letöltés: 2016. október 15.)
- Kádár Edit (2004): Hány van van? In: Büky László (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI*. Szegedi Tudományegyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék–Magyar Nyelvészeti Tanszék, 53–63.

- Kádár Edit (2009): Adverbial versus adjectival copula constructions. In: É. Kiss K. (szerk.): *Adverbs and Adverbial Adjuncts at the Interfaces*. Mouton de Gruyter, Berlin, 171–196.
- Kádár Edit (2011): *A kopula és a nominális mondatok a magyarban*. Nyelvtudományi Értekezések 161. Akadémiai, Budapest.
- Kálmán László (2001) (szerk.): *Magyar leíró nyelvtan. Mondattan I*. Tinta, Budapest
- Kálmán László (2013): Az ember(i(es))ség nevében. *Nyelv és Tudomány*, 2013. július 10. <http://www.nyest.hu/hirek/az-ember-i-es-seg-neveben> (hozzáférés: 2016. november 5.)
- Kálmán László (2016): Bővítménykeretek mint konstrukciók. In: Kas Bence (szerk.): „*Szavad ne feledd!*” *Tanulmányok Bánréti Zoltán tiszteletére*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 61-72.
- Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Langacker, Ronald (1999): *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Nádasdy Ádám (2008a): Kivétel erősíti a szabályt. In: Nádasdy Ádám: *Prédikál és szónokol*. Magvető, Budapest, 142-145.
- Nádasdy Ádám (2008b): Ott a farka! In: Nádasdy Ádám: *Prédikál és szónokol*. Magvető, Budapest, 255-258.
- Peredy Márta (2008): Prezentáló szerkezetek. Elhangzott: *A magyar nyelvészeti kutatások újabb eredményei*. Cluj Napoca (Kolozsvár), 2008. május 23. <http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/peredy/letigetescsupasznp.pdf> (letöltés: 2016. október 15.)
- Peredy Márta (2010): Nincs van. In: Gécseg Zsuzsanna (szerk.): *LingDok 9. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szeged, 145-171.



A képek forrása:

1. ábra: <http://www.demotivalo.net/tag/k%C3%A9sz%C3%A9s%C5%B1>
2. ábra: <http://www.islam21c.com/islamic-thought/six-signsof-a-hypocrite/>

Generatív mondattan középiskolásoknak

Farkas Judit

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
juttasusi@gmail.com

1. Bevezetés

Negyed évszázada jelent meg a *Strukturális magyar nyelvtan* mondattani kötete (Kiefer 1992), amely a magyar mondatszerkezetet generatív nyelvelméleti keretben közvetlen összetevős módon írja le, ily módon pontosan számot adva a szórendről és számos pragmaszemantikai jelenségről, ellentétben a hagyományos magyar függőségi nyelvtanokkal. Ennek ellenére a közoktatásban ma is szinte kizárólag a hagyományos függőségi grammatika szerint tanítják a mondattant¹, a generatív grammatikát, ha meg is említik, szisztematikusan nem tárgyalják (lásd pl. Balázs és Benkes 2004: 102–105). Az anyanyelv tantárgy tartalmának megújításán mindenképpen érdemes elgondolkodni, és nemcsak azért, mert a nyelvtudomány jelentősen megváltozott az elmúlt évtizedekben, hanem azért is, mert ennek a tantárgynak a megítélése a diákok körében meglehetősen rossz (lásd pl. Takács 2000). Jelen cikk egy olyan oktatási kísérletről számol be, amelynek keretében a szerző 11. osztályos pécsi gimnazistáknak nyolc héten át heti 90 percben generatív mondatelemzést tanított a 2. szakaszban ismertetett modell alapján. A diákok tudásáról egyrészt házi feladatok alapján lehetett képet alkotni, illetve a 9. héten dolgozatot is írtak. A diákok kitöltöttek továbbá egy kérdőívet, amelyben az anyanyelv tantárgyról magáról és a konkrét mondaelemzési rendszerről egyaránt megkérdeztem a véleményüket. Az eredmények azt mutatják, hogy a 11. osztályosok nagyjából olyan mértékben képesek elsajátítani egy ilyen jellegű grammatikát, mint az egyetemisták, és hogy alapvetően szívesen is tanulták, ami az anyanyelv tantárgy megítélésén is sokat javított az esetükben.

¹ Bánréti Zoltán *Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek* elnevezésű tankönyvei generatív szemléletűek, de a közoktatásból ezek a könyvek mára szinte teljesen eltűntek. Erről lásd még Viszket (2010) cikkét.

2. A modell

A diákoknak egy olyan generatív nyelvelméleti keretben kialakított modellt tanítottam, amely néhány (később kifejtendő) részletét kivéve azonos azzal, amit a PTE Nyelvtudományi Tanszékén dolgoztunk ki néhány évvel ezelőtt (B. Nagy és Farkas 2005, Farkas, Medve és Nagy 2007, Dóla és Farkas 2007, Medve, Farkas és Szabó 2010). A generatív keretben több (szórendi és pragmaszemantikai) jelenségről lehet pontosabban számot adni, valamint a rendszert a matematikai alapjai alkalmassá teszik arra is, hogy fejlessze a formális gondolkodást. Mivel épít az anyanyelvi beszélőkben meglévő implicit nyelvtudásra, a diákok véleménye is ugyanolyan fontossá válik egy-egy szósor megítélése kapcsán, mint a tanáré, így már önmagában is egy egészen más szemléletmódot közvetít; alkalmas az érdeklődés felkeltésére, valamint elősegíti a tudatos nyelvhasználatot.

A generatív paradigmán belül az általam oktatott modell a transzformációs irányzathoz tartozik. Annak idején azért ezt választottuk, mert egyrészt ez a legkidolgozottabb a magyar nyelvre, másrészt ahol az egyetemen tanítanak generatív grammatikát a magyar szakosoknak, ott ilyen rendszert oktatnak. Így lesznek tanárok, akik már ki vannak képezve egy ilyen modell tanítására. Nyilvánvaló, hogy ez utóbbi mennyire központi fontosságú kérdés, ha egy ennyire újító tananyagot szeretnénk bevinni a közoktatásba. Az is fontos szempont volt a választásban, hogy ebben a keretben nagyon könnyen átlátható ágrajzok készíthetők, amelyeket intuitívan könnyű olvasni, valamint azt is látványosan meg lehet mutatni, hogy miben tud többet a mi modellünk, mint a hagyományos leíró nyelvtani, hiszen a szórend, továbbá bizonyos jelentések és hangsúlyviszonyok leolvashatóak az ágrajzokról.

Az általam oktatott modell egyszerűbb szerkezeteket rendel a szósorokhoz, mint a tudományos munkák (például sokkal kevesebb láthatatlan kategóriát használ), hiszen szignifikánsan kevesebb idő áll rendelkezésre a megtanításához, mint az egyetemen. Az egyszerűsítés azonban nem egyenlő a tudományosság kiiktatásával: ez a rendszer a tudományosság szempontjából is védhető. A modell kialakításakor a fő elv a

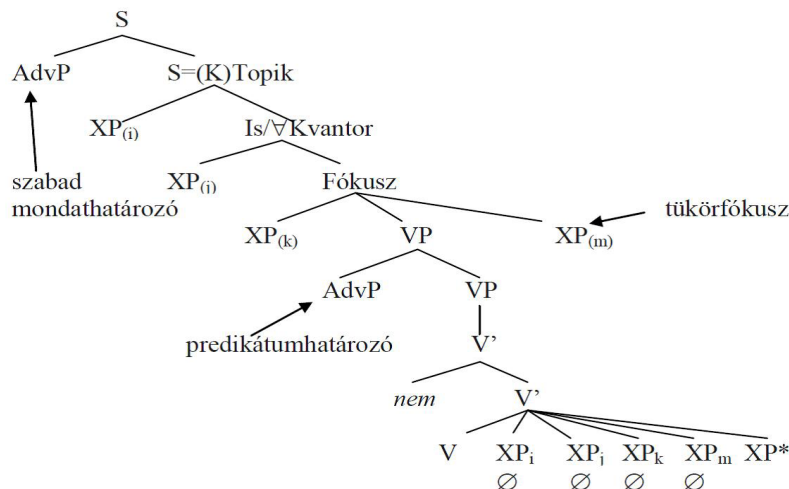
következetesség volt elfogadva Alberti Gábor érvelését abban a tekintetben, hogy a generatív nyelvészet átadásakor nem a formalizmus “minimalizálása” az egyetlen lehetséges út: egy következetesen építkező, precíz rendszer megismertetése a diákokkal lehetséges feladat. Mint ahogyan azt az oktatási kísérlet eredményei mutatják, ez a feltevés igaznak bizonyult.

A következőkben röviden bemutatom az általam alkalmazott modell fő jellegzetességeit. A rendszer – a lexikális projekciókat tekintve – a klasszikus X' -elméletre épült (Jackendoff 1977); a tudományos munkák közül pedig leginkább É. Kiss Katalin Új magyar nyelvtanban megjelent mondattani fejezetére (É. Kiss 1998), valamint Alberti Gábor és Medve Anna *Generatív grammatikai gyakorlókönyvére* támaszkodik (Alberti és Medve 2002).

Amint az az 1. ábrán is látszik, az operátorzóna nem az X' -elméletnek megfelelően épül fel. Ezt az egyszerűsítést az indokolta, hogy ezen projekciók fejében a Fókusz kivéve csak hangalakot nem öltő operátorok foglalnak helyet, és próbáltuk a láthatatlan kategóriákat a lehető legnagyobb mértékben visszaszorítani. Amint az a csomópontok elnevezéséből kitűnik, a logikailag markáns operátorok mindegyike meg van különböztetve egymástól, így az adott mondatokban megjelenő speciális jelentésárnyalatokról számot lehet adni. A rendszer mindössze két olyan operátor között nem tesz különbséget, amelyet az Alberti-Medve (2002) modell megtesz: a természetes szubjektum és a topik operátor pontosan azért nem kapott különböző elnevezésű csomópontokat, mert nincs közöttük logikailag megragadható különbség; egyik esetben sem tételik állítás a releváns halmaz meg nem említett elemeire vonatkozóan, ellentétben a többi operátorral (1. táblázat). A kontrasztív topik (KTopik) esetében annyit tudunk, hogy a mondatban ilyen pozícióban megjelenő elemre igaz az állítás, a többi szóba jöhető elem esetében legalább egyre (\exists) nem igaz (\neg), az *is* partikulát tartalmazó kvantorok (IsKvantor)²

² A modell korábbi stádiumaihoz (B. Nagy és Farkas 2005, Farkas, Medve és Nagy 2007, Medve, Farkas és Szabó 2010) képest a kvantorokhoz rendelődik némiképp eltérő reprezentáció: korábban mindkét kvantor számára ‘Kvantor’ csomópontot javasoltunk, de ezt pontosan azért módosítottam, mert logikailag könnyen megragadható különbség van közöttük.

esetében a megjelölt elemen kívül legalább egy további elemre igaz ('✓') az állítás (illetve a halmaz többemű), az univerzális kvantoroknál (\forall Kvantor) minden szóba jöhető elem esetében (' \forall ') igaz az állítás (illetve negatív esetben minden érintette hamis), az azonosító-kirekesztő fókusz (Fókusz) tartalmazó szósoroknál pedig a megemlített elemen kívül minden szóba jöhető alternatívára hamis az állítás.



1. ábra A mondatszerkezet

	✓	¬
∃	kvantor (op^{is})	kontrasztív topik
∀	kvantor (op^{diszt})	(azonosító/kirekesztő) fókusz
	topik (természetes szubjektum)	

1. táblázat Az operátorok logikai-jelentéstani alapú megkülönböztetése Alberti, Károly és Kleiber (2010) alapján

Amint az jól látszik az első ábrán, a rendszerben hangsúlyosan jelen van a vonzatok és szabad bővítmények elkülönítése. Csatolni az operátorzóna egyszerűsített felépítése miatt a mondatszerkezetben csak VP-re és S-re lehet (a *nem* partikula kivételével, mely kategória nélküli elemként V'-ra csatolódik).

3. A kísérlet

Ebben a szakaszban röviden bemutatom az oktatási kísérletet és összefoglalom annak eredményeit. Mint ahogy már volt róla szó, 11. osztályos diákoknak tanítottam generatív mondatelemzést nyolc héten át heti 90 percben a 2. szakaszban ismertetett modell alapján egy nagyon elismert pécsi gimnáziumban. A csoportot 21 fő alkotta, mindannyian emelt szintű magyar érettségire készülnek.

Az első órát arra szántam, hogy feladatokon keresztül megmutassam nekik, hogy mit jelent az, hogy a nyelvtudásunk implicit. A második órán (szintén feladatok segítségével) rávezettem őket arra, hogy milyen jelentésárnyalatokat tudunk elkülöníteni a magyarban a szórend segítségével. Ezen a két órán a diákok rendkívül érdeklődőek voltak, láthatóan szívesen elgondolkodtak a feltett kérdéseken és aktívan hozzá is szóltak a témákhoz. A konkrét modell ismertetése a harmadik órán kezdődött, ahol bemutattam az X' -elmélet alapjait, és néhány elemzést is végeztünk. Ezen az órán a diákok körülbelül ugyanúgy reagáltak az elmondottakra, mint ami az egyetemen tapasztalható: kissé pánikba estek. A negyedik órán a további gyakorlások révén azonban láthatóan megértették a lényegét, és többen elkezdtek kifejezetten érdeklődni a dolog iránt. A hozzáállásukban a további órákban sem volt lényeges változás: azok, akik jól megértették a rendszert, kifejezetten szívesen és aktívan közreműködtek az órán, a házi feladatokat pedig minden diák elkészítette minden alkalommal. Tárgyaltuk a semleges mondatokat, a hangalakot nem öltő, de a személytoldalékokból kikövetkeztethető összetevők reprezentálását, majd rátértünk a nem semleges mondatokra, ahol az alapvető operátortípusok után megbeszéltük a kérdések és a tagadást tartalmazó mondatok szerkezetét. Minden esetben készítettünk hagyományos függőségi reprezentációt is a szósorokhoz, és folyamatosan felhívtam a figyelmüket a két rendszer között tapasztalható különbségekre és hasonlóságokra. Az órák minden esetben jó hangulatban teltek.

A kilencedik órán a diákok dolgozatot írtak, amelynek az eredményei nagyjából megfelelték az egyetemi zárthelyik esetében tapasztaltaknak: körülbelül a tanulók negyede

teljesített kifejezetten jól vagy egyenesen kiválóan, nagyjából a diákok felének eredményeit lehet jónak vagy közepesnek minősíteni, és körülbelül a negyedük esetében mondható az, hogy mindössze elégséges szinten teljesítették a két mondatelemzést, amelyek közül az egyiknél – az egyszerűbb szerkezet esetében – nem használhattak segédeszközt, a másik, bonyolultabb szerkezetnél viszont (az egyetemi rendszerrel megegyező módon) igen.

A dolgozat végén egy kérdőív kitöltésére is megkértem a tanulókat. Ez alapján kiderült, hogy a diákoknak több mint a fele nagyon érdekesnek tartotta a generatív mondatelemzést, és a többiek is legalább valamennyire izgalmasnak nyilvánították a témát. Mindössze egy tanuló minősítette számára közömbösnek ezt a tananyagot, ennél rosszabb értékelést senki sem adott. A diákok döntő többsége amellet, hogy érdekesnek találta, alapvetően szívesen is tanulta ezt a fajta mondatelemzést, és általában úgy ítélték meg, hogy ez a rendszer jobb, mint a hagyományos függőségi grammatika. Azt emelném még ki a kérdőív eredményei közül, hogy két olyan diák is volt, aki kifejezetten ennek a nyolc hétnek a hatására gondolkozott el azon, hogy magyar szakra is beadja a jelentkezését, illetve hogy a diákoknak kivétel nélkül pozitív irányban változott meg az anyanyelv tantárgyról alkotott véleménye.

Összegezve a tapasztalatokat elmondható, hogy mindenképpen érdemes lenne több embernél, illetve iskolánál is kipróbálni a generatív mondatelemzést, amit természetesen egy jól átgondolt és sok feladatot tartalmazó tananyag elkészítésének kell megelőznie.

Irodalom

- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I-II*. Janus/Books, Budapest. Javított kiadás: 2005, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Alberti Gábor – Károly Márton – Kleiber Judit (2010): The ReALIS Model of Human Interpreters and its Application in Computational Linguistics. In: José Cordeiro – Maria Virvou – Boris Shishkov (szerk.): *Software and Data Technologies: 5th International Conference, ICSOFT 2010*. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag, 2013. 468–474. (Communications in Computer and Information Science; 170.)
- B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (2005): Hogyan érdemes generatív mondattant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvtanoktatás*, XI./1: 14–28.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (4. kiadás)
- Bánréti Zoltán (1994): *Programleírás. Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek*. Nodus, Veszprém.
- Dóla Mónika – Farkas Judit (2007): Generatív mondattan a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Alberti Gábor – Fóris Ágota (szerk.): *A mai magyar formális nyelvtudomány műhelyei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 99–123.
- É. Kiss Katalin (1998): Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 15–184.
- Farkas Judit – Medve Anna – Nagy Ágnes (2007): Generatív mondattan a tanárképzésben és a közoktatásban. In: Alberti Gábor – Fóris Ágota (szerk.): *A mai magyar formális nyelvtudomány műhelyei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 80–98.
- Jackendoff, Ray (1977). *X-bar-Syntax: A Study of Phrase Structure*. Linguistic Inquiry Monograph 2. MIT Press, Cambridge, MA.

- Kiefer Ferenc (1992): *Strukturális magyar nyelvtan 1, Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika (2010): *4x12 mondat. Iskolakultúra-könyvek 40*. Iskolakultúra, Veszprém.
- Szabolcsi Anna – Laczkó Tibor (1992): A főnévi csoport szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1, Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 179–298.
- Takács Viola (2000): Attitűdvizsgálat – strukturális elemzéssel. *Iskolakultúra* 2000/6–7: 199–201.
- Viszket Anita (2011): Mondattan a közoktatásban. In: *Hungarológiai Évkönyv* 12/(1): 291–302.

Hollós István nyelvelméleti töredékének főbb gondolatai¹

Faluvégi Katalin

BGE KVIK Német Tanszéki Osztály
faluvegi.katalin@uni-bge.hu

0. Bevezetés

A pszichoanalízist megteremtő és azt aktívan művelő ideg- és elmeorvosok közül számosan élénk érdeklődést és érzékenységet mutattak a nyelvészet iránt. Kutatásaim során Josef Breuer, Sigmund Freud, Ferenczi Sándor, Sabina Spielrein és Hollós István életművében találtam olyan szövegekre, amelyek kifejezetten a nyelvet teszik vizsgálatuk tárgyává.

Ezek az anyagok – Breuer esetmegfigyelésének kezdetét kiindulópontnak, Hollós nyelvelméleti töredékének megírását lezárásnak tekintve – az 1880 és 1940 közötti időszakot ölelik föl. Az említett öt szerzőtől származó nyolc szöveg szolgál munkám alapjául.

A szövegek mélyreható elemzése során mutatkozott csak meg az a nagyon erős gondolati koherencia, amely a műveket azonos vizsgálati tárgyukon túlmenően is egymáshoz kapcsolja.

A forrásként választott orvos-pszichoanalitikusokon kívül van még egy tudós, aki (akkor még „csak” nyelvészként, analitikussá később képezte ki magát) közreműködött az időben legkésőbbi szöveg, Hollós nyelvelméleti töredékének a megírásában. Ő Fónagy Iván, akinek életművében az orvos-analitikusok nyelvről való gondolkodása mindvégig nyomon követhető. Fónagy szemléletmódja az, amely hidat teremt ezek között a – csupán az eltelt évek számát tekintve, a gondolatok modernsége szempontjából azonban semmiképpen sem – réginek

¹ Jelen írás készülő PhD-értekezésem Hollós István nyelvelméleti töredékéről (Hollós István: Felemelkedés az ösztönnyelvtől az emberi beszédhez. Első könyv: A nyelv ösztöntényezője. In: Thalassa, 13: 2002 / 1-2., 77-117. Gromon András fordítása) írott fejezetének része, és megkísérel felvillantani a mű főbb gondolatait. Ezért a fejezet teljes szövegében tárgyalt fogalmakra, ezek magyarázatára helyütt csak annyiban térek ki, amennyire ez a mostani szöveg megértéséhez feltétlenül szükséges.

nevezhető források és a ma folyó kutatások között.

Jelen dolgozatomban Hollós nyelvelméleti töredékének néhány meghatározó gondolatát mutatom be, némi kitekintéssel Sabina Spielreinra, és nem hagyom figyelmen kívül Fónagy bizonyos ide vágó megállapításait sem.

1. Hollós István nyelvelméleti töredékéről röviden

Az írás 1940 körülre datálható. A szövegből jól kiolvashatóan a rendszeralkotás szándékával eltervezett műnek egyetlen könyve készült el, amely a nyelv ösztöntényezőjével foglalkozik. Ezzel a közelítésmóddal a hangképzés elméletét dolgozta ki Hollós. Hogy azonban – minden bizonnyal ugyancsak ösztönlélektani alapon – szóképzéstannal, illetve (nem etimológiai alapú) szófejtéssel is kívánt foglalkozni, arra csak utalásokból következtethetünk (Hollós 2002: 86-87., a szófejtés Hollós kifejezése), így az sem tudható, pontosan mit is értett ezek alatt. Ugyancsak a szövegből derül ki, hogy a második könyvnek a nyelv én-tényezője lett volna a címe (Hollós i.m.: 96.), és ez a rész mélyítette volna el a hangok morális értékéről az elkészült első könyvben már felvetett gondolatokat. Több egzakt fogódzónk sajnos nincs, hogyan képzelte Hollós nyelvelméleti művét.

Az első könyv tehát a hangképzéssel foglalkozik, és a fonetikai, valamint az analitikus közelítésmódot egyidejűleg érvényesíteni kívánó szándék már az alfejezetek címadásában is megmutatkozik.² A könyvhöz még táblázatok is kapcsolódnak, amelyek – az alfejezetek hangcsoportjaihoz igazodva – az ott tárgyalt hangokat meghatározó jegyükként tartalmazó szavakat sorolnak föl. Hollós ezzel támasztja alá a szavak fonetikájának és jelentésének, végső soron elmélete alapkövének: az ösztönlélektannak és a nyelvnek az összefüggését.

2 Hollós művében – a mássalhangzók csoportosításához igazodva – a következő alfejezeteket találjuk: A) A beszédhangképzés pregenitális fázisa (a) A beszédhangok labiális-orális forrása; b) A beszédhangok gutturális-anális forrása; c) A beszédhangok dentális-uretrális forrása), illetve B) A nyelv keletkezésének genitális fázisa (a) A beszédhangok lingvális-fallikus forrása).

2. Hollós nyelvelméletének legfontosabb kérdései

Hollós írásában többek között olyan, ma is aktuális kérdéseket vet föl, mint a nyelv, a társadalom és a kommunikáció összefüggései, vagy a nyelv velünk született volta. A mű kontextusában ezek a kérdések így fogalmazhatóak meg: vajon a társas létben való funkcionálás és a kommunikáció-e az emberi nyelv elsődleges specifikumai, vagy van-e valami más; valamint, hogy a gyermekkel vele születik-e a nyelv, vagy „csupán” ellesi, eltanulja-e azt.³

A nyelvelmélet kiindulópontja az a feltételezés, hogy az énejlődés és a nyelv fejlődése párhuzamosan zajlik. Van egy nyelv előttinek tekinthető/előnyelvi állapot, amelyben már rendelkezésre állnak azok a biológiai adottságok, amelyek a születendő nyelvet alkalmassá teszik társas léti szerepének a betöltésére. E két pólus: a nyelv előtti/előnyelvi állapot és a társas léti szerep, másként kifejezve, a társadalmivá válás (emberi nyelvi állapot) közötti híd az énejlődésben található, illetve azzal párhuzamosan keletkezik: mivel Hollós a klasszikus pszichoanalitikus hagyomány művelője, nem meglepő, hogy énejlődési modellje erősen ösztönlélektani beágyazottságú.

Elméletének tartópillérei művének több pontján jelennek meg, illetve térnek vissza. Ezek a következőkben összegezhetők: a párhuzamosan tételezett énejlődésben és nyelvi fejlődésben van egy biológiai oldal és egy szellemi oldal. Ezeket az oldalakat Hollós különböző szöveghelyeken, különböző jelzőkkel látja el, melyek igen sokatmondóak a lényeg szempontjából.

A biológiai oldal: motoros, organikus, materiális, testi, szervi, tisztán reflektorikus, csak izomeredetű, efferens, látható.

A szellemi oldal: szenzoros, szellemi-pszichikai, szociális, afferens, hallható.

A nyelv előtti/előnyelvi és az énejlődés megindulása előtti

³ Ezt a kérdésfelvetést azért tartottam kiemelendőnek, mert analitikus forrásaim mind (Hollóson kívül Spielrein, Ferenczi és Freud is) foglalkoznak vele, és megítélésem szerint a források keletkezésének korában, azaz a 20. század első két évtizedében maga a kérdésfelvetés modernsége figyelemre méltó. Nem volt célom azonban a kérdés mai megítélésének még a felvázolása sem.

állapotban a biológiai oldal és annak jellemzői dominálnak; a szellemi oldal és ennek jegyei folyamatosan hódítanak maguknak egyre nagyobb teret a párhuzamos én- és nyelvi fejlődés során.

Hollós elmélete szerint a fejlődésben a meghatározó pontot az jelenti, amikor a „kifejezőmozgás helyébe a kifejezőhang lép” (Hollós i.m.: 90., kiemelés az eredetiben). A mozgás látható, a hang hallható: ahogyan a biológiai és a szellemi oldal jellemzőinek alapján következtethetünk, ez a lépés a biológiaiból a szellemibe való átlépésként is értelmezhető, amennyiben a motorika inkább a biológiai oldalon van jelen, még akkor is, ha a motorika a szájapparátus izommozgásaiban (tehát a hangképzésben) is nélkülözhetetlen szerepet játszik, és reflektorikus hangzójelenségek az első napoktól fogva léteznek (vö: Hollós i.m.: 83.)

Ezen az úton továbbmenve fogalmazza meg Hollós elméletének a lényegét:

„A mi felfogásunk nyomán teljesen leomlik az az áthághatatlan tűző válaszfal, amelyet a modern nyelvku-
tatók húztak fel az előnyelvi és a nyelvi valóság közé. A látható gesztusból a beszédhangba való ugrással határvonalat húzunk a «nyelv előtti» és a «nyelvi» valóság közé, ez azonban nem elválasztó-, hanem összekötő vonal. Eltűnik az »egyik oldalon organikus, tisztán reflektorikus«, a »másik oldalon pszichikai, szociális« jelenség különbsége; ebben a vonalban megtaláljuk a biológiai és a pszichikai valóság összekapcsolódását és ennek az összekapcsolódásnak a módját, és meghagyjuk a kettő organikus egységét a maguk természetében. [...] A nyelv úgy jött létre, hogy egy immanens, adott elemhez társult valami. De ez a társult mozzanat nem a társadalom, hanem a látható reakcióból a hallható reakcióba történt ugrás. A társadalom a nyelv előtti korban is jelen volt. A kommunikáció megkezdődött már a kifejezőmozgásokkal, sőt a primer reakciókkal. A nyelv szempontjából sem a társadalom, sem a kommunikáció nem specifikus – specifikussá csak azáltal vált, hogy a kifejezőmozgásokban fejlődés, és talán egyfajta ökonómia következett be, s a szájapparátus izommozgásai által hangok keletkeztek.” (Hollós i.m.: 90., kiemelés az eredetiben)

Íme tehát Hollós válasza a nyelv specifikumáról. Mondandóm

szempontjából még legalább ennyire releváns elem ebben az idézetben, hogy a kommunikációnak nem feltétele a nyelv – ez alapigazság, talán kiemelnem sem kellene. Amiért mégis megteszem, annak két oka van. Az egyik, hogy fontos definiálnunk: mit is ért Hollós „nyelv” alatt. Munkájának bevezetőjében így ír: „A kifejező mozgásokra alapozott nyelvtudomány – ahogyan azt Darwin megfogalmazza – csak a fejlődésnek arra a pontjára teszi a nyelv kezdetét, ahol az ember abba az állapotba jut, hogy már képes a beszédre: (Hollós i.m.: 77., kiemelések az eredetiben). Noha munkájában később ő maga nem definiálja a nyelv fogalmát, ebből az idézetből, valamint a bevezető kritikai megjegyzéseiből (Hollós i.h. k.) arra következtethetünk, hogy nyelv alatt maga is a beszédet érti. Ezt erősíti a nyelv előtti/előnyelvi és az emberi nyelvi állapot következetes szembeállítás, valamint az is, hogy többi analitikus forrásom is (l. különösen Spielrein 1922: 345-348.) láthatóan hasonló elveket képvisel. És ebből már következik a másik ok, amiért ezt a gondolatot külön is kiemeltem: épp az az analitikusok által konstruált nyelvkeletkezési elmélet egyik sarokpontja, hogy megmutassa: hogyan vezetett el az út a nyelv előtti/előnyelvi állapotból az emberi nyelvi állapotig, addig tehát, hogy az ember képes a beszédre. Ennek az útnak a felrajzolása során kibontakozik, hogy a kommunikációnak milyen más, nem (hangzó) nyelvi eszközei lehetnek (gesztusnyelv – „Organsprache”, Hollós i.m.: 78., visuelle Sprache/Bildsprache ’látható nyelv’, Spielrein i.m.: 345. stb.), illetve az is, hogy miért éppen a hanghoz kötődő kommunikáció a legalkalmasabb arra, hogy a társaslétben funkcióval bír, szociális szerepet töltsön be.⁴

A biológiai és a szellemi oldal szétválasztásának, majd a kettő elválaszthatatlanságának a kiemelésében (ami egyidejűleg az énefejlődés és a nyelvi fejlődés elválaszthatatlanságát is szemlélteti), felismerhető ez az út, azaz benne van a pszichoanaliti-

⁴ A kép árnyalásához hozzátartozik, hogy az analitikusok saját rendszerükben következetesen használják a nyelvészeti műszavakat, viszont legtöbbször csak az elemzett forrás egészéből, vagy akár az adott szerző más művéből tudhatjuk meg, mit is ért konkrétan az adott terminus technicus alatt. Így – jócskán eltérve a klasszikus” nyelvészeti munkamódszertől – magam próbáltam ezekből a mozaikokból összerakni a szakkifejezések értelmezését. Ez igaz a nyelv meghatározására, de a szóéra is Spielrein dolgozatában (Spielrein i.m.: 363.)

kus közelítésű nyelvelmélet esszenciája.

Ennek az esszenciának része Hollósnak az az egész szövegben végigkövethető, alapvetően Sabina Spielreintől származó meggyőződése is, hogy a beszédhangok (legalábbis egy részük) biológiai keletkezésűek (Hollós i.m.: 82.), a hangoknak biológiailag meghatározott értelmük van, valamint az, hogy a hangoknak, ahogyan az éneklődés során megjelennek, egyre nagyobb az értelmi értékük és a differenciáltságuk. Ez utóbbi következtetéssel kapcsolatban az is felvethető, hogy az elemek számának a növekedése önmagában erősíti az értelmi differenciáltság kifejezésére való képességet.

Röviden még a másik, általam kiemelendőnek tekintett kérdéstről: a nyelv veleszületett vagy/és eltanult voltának hollósi megítéléséről. Úgy gondolom, a biológiai adottságnak a pusztán felvetése, a biológiai és szellemi oldal együttműködésének a felvázolása önmagában igazolja, hogy Hollós a nyelvi fejlődéssel kapcsolatban magától értetődően feltételez vele született elemeket. Ugyanakkor a szövegben több helyütt említi az utánzást, a megtanulás mozzanatának fontosságát is, legbeszédesebben talán a labiális-orális hangcsoportról szóló alfejezetben, a csecsemő éneklődésének nárcisztikus fázisa és a hallucinációs vágyteljesítés kapcsán (Hollós i.m. 89.). E kérdés lezárásaként következzen még egy idézet, amely Hollósnak az M hanggal kapcsolatos fejtegetései közt található: „Az a beszédhang tehát, amelyet a gyermek legelőször hallat [az M-ről van szó, FK.], nem emberi találmány és nem »társadalmilag« közvetített, de még csak nem is az állatoktól tanult hang. A kezdet egy hangossá vált, reaktív, létszükségleti gesztusból fakad. A csecsemő tudattalanul és szándéktalanul adta ki ezt a hangot, az anya pedig a saját tudattalanja alapján ismerte fel. Kettőjük tudattalanja összedolgozott annak érdekében, hogy egy hang az egymást megértés jelévé váljék. Itt, két lélek tudattalanjában rejlik a nyelv gyökere, s ezután vált a nyelv két tudatos lélek közötti közvetítővé. A nyelv gyökerénél még minden személyek közötti asszociáció a tudattalanból származó asszociáció. Ez a tudattalan gyökér később is mindig hatékony, az emberek között és magában a nyelvben is. Az anya volt és marad első és legjobb nyelvtanár; csecsemőjétől tanult, vagyis befogadta

csecsemője tudattalanját, hogy ezáltal tanítsa őt. Így függ össze a nyelv a társadalom világával, és mindkettő közös gyökere a tudattalanban van.” (Hollós i.m.: 94-95.) Mint oly sokszor, most is azért idéztem ilyen hosszán a szövegből, mert az idézet az egész pszichoanalitikus nyelvelmélet szempontjából meghatározó gondolatokat érint: az anya-csecsemő-kapcsolatot, a tudattalannak a gondolkodás archaikus mechanizmusaival való összefüggését, ennek a nyelvi fejlődésben és a nyelvi kreativitásban betöltött szerepét, illetve, magának a pszichoanalitikus közelítésű nyelvelméletnek a lényegét: az énefejlődésnek és a nyelvi fejlődésnek az összekapcsolását.

Az egyes alfejezeteket szemlélve feltűnő nem csak a terjedelmi, de a tartalmi aránytalanságuk is. A labiális-orális csoport dominanciáját az indokolhatja, hogy az énefejlődésnek ez a fázisa eseményekben nem csupán gazdag, de ezek az események különleges súllyal vannak jelen az én fejlődésében.

Ehhez, az egyes alfejezetek szisztematikus végigelemzése után, és a szöveg egészére visszatekintve azt teszem még hozzá, hogy egyértelművé vált: ez az a fázis, amely tudományos tekintetben a leginkább elemzett volt Hollós korában, itt tudott a legtöbb, legbiztosabb elméleti alapra támaszkodni. Ehelyütt, lévén nyelvelméletéről szó, nem hagyható említés nélkül, hogy erről az egy fázisról már született elméleti alapvetés igényével írott, nyelvészeti dolgozat: Spielrein már annyit hivatkozott tanulmánya.

A következő alfejezetekben Hollós egyre fogyatkozó elméleti előzménnyel, ám rendkívüli logikai következetességgel és mindvégig a rendszeralkotás igényével viszi végig gondolatmenetét, amely a maga elméleti bázisán és logikai rendszerén belül koherens, invenciózus, és – ahogy Fónagy Iván a Hollós-műhöz írott beszámolójában mondja – „változatlanul időszerű” (Fónagy 2002: 76.) Ezért is sajnálatos, több tudományterület számára is, hogy Hollós életművében töredék maradt.

3. Hollós és Fónagy

Hollós és Fónagy gondolkodásmódja és a nyelvhez való közelítésmódjuk még sokkal több szálon kapcsolódik egymáshoz, mint az a Fónaggal készült életútinterjú (Fónagy 1997a)

vagy az ugyancsak többször idézett beszámoló alapján (Fónagy 2002) feltételezhető. Ezeknek a szálaknak a szorossága akkor tudatosul bennünk a maga teljességében, amikor Fónagy Iván szövegeit olvassuk. Ám ugyanez „fordított irányban” is érvényes: Hollós írásának némely gondolata Fónagy valamely, évtizedekkel későbbi írása segítségével válik érthetővé, illetve kerül új megvilágításba.⁵

Olvasatomban ennek a gondolati közösségnek az egyik legszébb és leglényegretörőbb megfogalmazása Fónagnál így hangzik: „Úgy is mondhatjuk, hogy a nyelv, és azon túl, a racionális gondolkodás (a szekunder mechanizmus) fejlődése az archaikus (mágikus) gondolkodáshoz (a primer mechanizmus-hoz) való visszatérésen keresztül lehetséges.” (Fónagy 1997b: 40.)

Noha ebben az idézetben nem fordul elő a gesztus fogalma, úgy gondolom, a szöveg értelmezi, keretbe foglalja mindazokat a fogalmakat és gondolatokat, amelyek az életútinterjú különböző helyein bukkannak föl (vö. Fónagy 1997a: 51-52., 54-55. a gesztusokról, a grammatikáról, a primer, illetve a szekunder mechanizmusokról mondottakat).

Ha pedig ennek az idézetnek a segítségével Hollós szövegéhez nyúlunk vissza, még inkább érthetővé, gondolatmenetbe ágyazottá válik Hollós megállapítása: „A gesztusok ideoplasztikusak, és nemzetközileg érthetők az egész világon minden ember számára. A gesztus a tulajdonképpeni »lingua academica«.” (Hollós i.m.: 103.)

Sőt, egy kicsit merészebben kitérítve a gondolatkört, árnyaltabban ítélnél meg mindaz, ami Hollós nyelvelméletéből talán nem olvasható ki azonnal. A beszédhangok dentális-uretrális csoportjának a tagjairól a szerző azt mondja, hogy ezek egyszerre hordozzák a puhulásra és a keményedésre való képességet. Ha ezt továbbgondoljuk, miszerint a puhább hangok orális-libidinózus jellegűek, illetve levegőszerűek (F, V, H, magánhangzók), a keményebb hangok pedig anális-destruk-

⁵ Hollós és Fónagy egymásra hatásának nyomait Takács Mónika több, részben ebben az írásban is hivatkozott tanulmányában tanulmányában részletesen bemutatja, így én csak a nyelvelméleti töredék szempontjából fontos, utalásszerű megjegyzéseket teszek.

tív jellegűek (K, G), és hogy „[...] a dentális hangok [...] létraként vezetnek a legkeményebb, anális jellegű hangoktól a legpuhább, legfolyékonyabb [...] hangokhoz” (Hollós i.m.: 100.), illetve, hogy „mindez [...] különösen a hangváltozási jelenségekben válik fontossá, abban a tendenciában, hogy a szó hangjellegét bizonyos lelki okokból fakadóan puhábban vagy keményebben formáljuk meg” (Hollós i.h.), újabb bizonyítékát látjuk annak, hogy a nyelvet Hollós is élő organizmusként tekint és tiszteli, amelyben egyszerre van benne a fölfelé emelkedés és lefelé-visszafelé mozgás (az analitikusok gondolkodásához igazodva a szóhasználatban is: a regresszió) lehetősége. Ehhez azonban nem társul értékítélet: épp ellenkezőleg, ahogy láttuk, a regresszióban komoly értékteremtő erő rejlik (nyelvi kreativitás), és ez a folyamatos le- és felfelé mozgás adja a nyelv életerejét. A hollósi nyelvelmélet ebben a tekintetben is hozzáad már emlegetett, ám eléggé nem becsülhető értékeihez, ahhoz, hogy a) bemutatja a nyelv előtti/előnyelvi állapot alapvetően biológiai vonatkozásait, valamint, b) hidat teremt ezen állapot és az emberi nyelvi állapot megszületése között.

(Talán nem túlzás az sem, ha a szó hangjellegéről tett észrevételébe még konkrétabban „látom bele” Fónagyot: mindazt, amit a gesztusokról, végső soron az emberi nyelv kettős kódolásáról életművében oly hangsúlyosan mond (vö. Takács 2008: 272-273, Takács-Miklós 2015.)

Végül még valami ebből a Hollós–Fónagy-gondolatkörből, ami nemcsak e két ember szellemi és valóságos együttműködésének bizonyítéka, de a Hollós és Spielrein közötti szoros szellemi kapcsolatra is rámutat. „A nyelvi cselekedet »hangos mimézis« - állítja Fónagy. A beszédhang képzésekor a szájüregben lejátszódó folyamatok mágikusan helyettesítik, és egyúttal megjelenítik az érzelmet vagy cselekedetet. Ez a beszédhanggal való utánzás ugyanolyan nyelv előtti szimbolikus kódot használ, mint Freud szerint az álom és a tünetek »nyelve«.” (Takács 2008: 273., ő idézi Fónagyot) Ennél az idézetről aligha találhatnánk tömörebb, világosabb és szebb összegzését annak, amit Spielrein idézett művében a nyelv mágikus létezési fázisáról mond (Spielrein i.m.: 353 kk.)

Irodalom

Az elemzett Hollós-mű (a szövegben Hollós 2002): Hollós István: Felemelkedés az ösztönnyelvtől az emberi beszédhez. Első könyv: A nyelv ösztöntényezője. *Thalassa*, 13: 2002 / 1-2., 77-117. Gromon András fordítása

Fónagy Iván (1997a): A halálöszton és a nyelv dinamikája. *Thalassa*, 8: 1997 / 1-2., 33-41.

Fónagy Iván (1997b): Nyelvészet és pszichoanalízis. Beszélgetés Fónagy Ivánnal. *Thalassa*, 8: 1997 / 1-2., 42-58.

Fónagy Iván (2002): Beszámoló Hollós István „Der Aufstieg von der Triebsprache zur menschlichen Sprache” című kéziratáról. *Thalassa*, 13: 2002 / 1-2., 74-76.

Sabina Spielrein (1922): Die Entstehung der kindlichen Worte Papa und Mama. Einige Betrachtungen über die Stadien der Sprachentwicklung. *Imago*, VIII: 1922, 345-367. https://archive.org/stream/Imago_1922_VIII_Heft_3_k#page/n109/mode/2up (letöltve: 2016. október 19.)

Takács Mónika (2002): Előszó Hollós István nyelvelméleti kéziratához. In: *Thalassa*, 13: 2002 / 1-2., 66-73.

Takács Mónika (2008): Ösztönkésztetés és ikonicitás. In: Erős Ferenc-Lénárd Kata-Bókay Antal (szerk.): *Typus Budapestiensis. Tanulmányok a pszichoanalízis budapesti iskolájának történetéről és hatásáról*. Budapest, *Thalassa*, 2008. 261-276.

Takács Mónika – Miklós Barbara (2015): „Az élő hang” – a nyelv ösztönlélektani alapjai. *Lélekelemzés*, 10: 2015 / 1. 109-127. A lektorált kéziratot használtam.

A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának lehetőségei és korlátai¹

Jánk István

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai
Tanulmányok Kara, Magyar Nyelv- és
Irodalomtudományi Intézet
jankisti08@gmail.com

1. Bevezetés

A szociális háttér, a holdudvar-hatás, a beskatulyázás, a külső jegyek (pl. bőrszín, öltözködés, külső vonások) – csak néhány azon hatások közül, amelyek a pedagógus értékelésére különféle mértékben kihatással vannak. A felsorolt tényezők közé tartozik az a jelenség is, amikor az otthonról hozott nyelvváltozatot a tanárok – saját nyelvváltozatukhoz viszonyítva – megbélyegzik, illetve, hipotézisem szerint, a pedagógiai értékelés során ennek alapján ítélik meg a tanulók teljesítményét olyan esetekben (is), amikor az ismeretjellegű tudást kívánják mérni. Kutatásomban azt vizsgálom, hogy az értékelés validitását (érvényességét) mennyiben befolyásolja a tanuló alapnyelve, valamint a tanár ehhez kapcsolódó attitűdje azokban a helyzetekben, amikor a tanár a tanuló tárgyi tudását kívánja mérni egy-egy szóbeli beszédprodukció során.

A kutatás módszertani szempontból felvet néhány problémát, ugyanis a hagyományos kutatás-módszertani eszközök nem vagy csak részben alkalmasak a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben való megjelenésének a vizsgálatára. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a jelenség alapjául szolgáló nyelvi hátrány rendkívül erőteljesen összemósodik (és összekapcsolódik) az egyéb hátrányok alapjául szolgáló más tényezőkkel. Így ha a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a vizsgálatára vállalkozunk, akkor megkerülhetetlen, hogy valamilyen módon kiszűrjük az egyéb diszkrimináció alapjául szolgáló tényezőket, melyek erőteljesen tor-

¹ A dolgozat problémafelvetése, vagyis az első három alfejezete tartalmát tekintve nagyrészt megegyezik egy korábban már publikált tanulmányom (Jánk 2016) szövegével, azonban a vizsgálati módszerről szóló rész alapjaiban módosult.

zítanak a kutatás eredményeit. Mivel az egyes torzító tényezők kiküszöbölésére az eddig ismert klasszikus módszerek kevésbé alkalmasak, a kutatásban az ügynökvizsgálat egy speciális, több aspektus tekintetében átalakított változatának alkalmazását tartom célszerűnek, ami – újszerűségéből adódóan – problematikus lehet. Tanulmányomban erről, illetve magáról a módszerről lesz szó.

2. A nyelvi alapú diszkriminációról

Az otthoni és az iskolai kultúra konfliktusa gyakran nyelvi síkon jelenik meg. Ez a rejtett csatorna a nyelvi hátrány, amivel szorosan összefügg a nyelvi diszkrimináció (lingvicizmus), azaz a nyelvi alapon meghatározott emberek, embercsoportok közötti diszkrimináció, a beszélőknek a nyelvhasználatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetése (Kontra 2005).

A nyelvi alapú diszkrimináció számtalan közegben és helyzetben előfordulhat (állásinterjú, fórumok stb.), melyek közül az egyik legjelentősebb az iskola, ahol a lingvicizmus központi szereplője, a pedagógus sokszor nem is sejtí, hogy nyelvi alapon diszkriminál. A tanár a saját nyelvváltozatával és nyelvhasználatával, az általa használt kifejezésekkel, nyelvi formákkal, valamint azok elrendezésével hátrányos helyzetbe hozhatja azokat a tanulókat, akik más nyelvi környezetből származnak. Egyfelől azért, mert ezek a gyerekek azzal szembesülnek, hogy az új közösségben másképp beszélnek, mint ő és a szülei, így pedig máris hátrányból indulnak, hiszen az új tárgyi ismereteken felül egy új nyelvváltozatot is meg kell tanulnia – mindezt paradox módon egy számára idegen nyelvváltozat közvetítésével. Másfelől a diák, még ha próbálja is megérteni az említett eltéréseket, nem lesz rá képes, ha azzal szembesül, hogy a beszéde miatt folyton kijavítják, félbeszakítják vagy rosszabb esetben kinevetik, megalázzák (vö. Bernstein 1975; Sándor 2001).

3. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának problémái

A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálata, főként ha a pedagógiai értékelés szummatív formájára vonatkoztatjuk, számos problémát vet fel. Ezeket a következőkben lehet röviden ösz-

szefoglalni (az egyes problémák részletesebb kifejtését l. Jánk 2016):

1. Nem hagyatkozhatunk a tanár önbevallására, mivel a pedagógus sokszor nincs is tudatában annak, hogy a pedagógiai értékelés során a tanulót az általa használt nyelvváltozat, nyelvhasználat alapján ítéli meg. Ennek következtében a hagyományos kérdőíves vizsgálati módszerek önmagukban nem megfelelőek (vö. Szabó 2012).
2. A megfigyelői paradoxonnak (observer paradox)² nevezett jelenség fokozottan érvényes a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepére, ami miatt a megfigyelés nem lesz alkalmas a nyelvi alapú diszkrimináció objektív mérésére.
3. Nemcsak a területi nyelvváltozatok megítélése közti különbségeket kell figyelembe venni, hanem az etnikai és társadalmi különbségeket is (vö. Bernstein 1976; Réger 1990).
4. A nyelvi alapú diszkrimináció alapjául szolgáló nyelvi hátrány rendkívül erőteljesen összemósodik (és összekapcsolódik) az egyéb hátrányokkal. Ezért, ha a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a vizsgálatára vállalkozunk, akkor megkezdhetetlen, hogy valamilyen módon kiszűrjük az egyéb diszkrimináció alapjául szolgáló tényezőket, melyek erőteljesen torzítanak a kutatás eredményeit. Ezeket a következőkben lehet meghatározni, annak függvényében, hogy tisztán a nyelvi megítélés, diszkrimináció maradjon a vizsgálat tárgya: a) nem nyelvi intelligenciatípusok (vö. Moran–Kornhaber–Gardner 2006); b) külső jegyek (bőrszín, öltözködés, külső vonások, stb.); c) szocioökonómia hátrány; d) nyelven kívüli szocio-kulturális hátrány (vö. Réthy–Vámos 2006: 3–14).

Mindezen hibalehetőségek kiküszöbölésére az eddig ismert

² Az abból fakadó ellentmondás, hogy a nyelvészeti kutatás célja megtudni, hogyan beszélnek az emberek olyankor, amikor nem figyeljük őket, ám ezeket az adatokat csak megfigyeléssel tudjuk megszerezni (Labov 1972: 209).

klasszikus módszerek csak részben vagy egyáltalán nem alkalmasak, ami involválja, hogy a kutatásban az ügynökvizsgálat egy speciális, több aspektus tekintetében átalakított változatát célszerű alkalmazni. Mindezt az alábbiakban fejtem ki.

4. A nyelvi alapú diszkrimináció kutatásának egy lehetséges módszere

A vizsgálat célcsoportja a magyarországi és a szlovákiai magyartanárok illetve tanárjelöltek. Az alanyokat arra kérem, hogy miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló részt, első körben olvassanak el egy-egy rövid tananyagrészletet, majd ez alapján értékeljenek egy-egy diákok által elmondott hangfelvételt (felelést) tartalmi, azaz tárgyi tudás szempontjából.

A vizsgálat konkrét elemei ekképpen követik egymást:

1. Megszólítás, instrukciók
2. Alapadatok
3. Alapszöveg (tananyagrészlet)
4. Hangfelvételek (feleletek)
5. Vizsgálat kérdései (hangfelvételekhez külön-külön hozzárendelve)

Az alábbiakban ezen ő részt közül – a dolgozat terjedelmi korlátai – csupán a leginkább relevánsakkal (3-5. pont) foglalkozom.

4.1. Alapszöveg (tananyagrészlet)

Az egyes alapszövegek – melyeket a pedagógusok megkapnak a felvételek lejátszása előtt – minden esetben olyan szöveget jelentenek, amelyek egy magyartanár számára kellőképpen ismert és egyszerű témakörrel szólnak: a melléknév, főnév, ige vagy számnév meghatározásai képezik a megtanulandó tananyag alapját. Íme egy példa:

A szófajok egyik csoportját igéknek nevezzük. Az igék cselekvést, történést vagy létezést fejezhetnek ki. A cselekvő igéknél a cselekvés az esetek nagy részében a cselekvő akaratától függ (pl. sétál, főz). A történést kifejező igéknél viszont az akaratunktól függetlenül történnek az események (pl. elkopik, esik).

A létezést kifejező igék pedig, melyek valaminek a létéről vagy nemlétéről tudósítanak (pl. van, nincs). Az igék alakja változhat az igeidő, mód, illetve a szám-személy dimenzió mentén.

Egy-egy szöveg különbözőképpen módosul a hangfelvételek típusai szerint (azaz a hangfelvétel készítése során ezt adják elő a szöveg elmondására felkért gyerekek), például így:

[1] Standard – korlátozott – információk mennyisége 60% (hiányzó információk száma: 4)

A szófajoknak az egyik csoportját az ige alkotja. Ezek cselekvést vagy történetet fejezhetnek ki. Vagy ilyen létezést is kifejezhetnek. A cselekvő igéknél a cselekvés általában a cselekvő akaratótól függ. Például sétál. A történetet kifejező igéknél viszont a cselekvő akaratótól független (pl. kopik). A létezést kifejező igék meg valaminek a létét mondják meg. Például, hogy: volt. Vagy hogy van. Az igék alakja változhat is.

[2] Nem standard – korlátozott – információk mennyisége 100% (hiányzó információk száma: 0)

A szófajoknak az egyik csoportja az ige. Az igék cselekvést, történetet fejezhetnek ki. Vagy még ilyen létezést is. A cselekvő igéknél a cselekvés az esetek nagy részébe a cselekvő akaratótól függ. Például sétál. A történetet kifejező igéknél az akaratunktól függetlenül vannak az események. Példának mondhaszunk, hogy kopik. A létezést kifejező igék meg valaminek a létét mondhaszák meg. Például hogy: vót. Vagy a nemlétét, például, hogy nincsen. Az igék alakja változhat. Az igeidő vagy mód alapján változhat. Vagy a szám-személy alapján is változhat.

4.2. A hangfelvételek

Az összes hangfelvételt a következő három dimenzió mentén különíthetjük el: 1) standardizáltság; 2) a használt nyelvváltozat kidolgozottsága; 3) a tartalmazott releváns információk mennyisége. Ezek alapján összesen nyolc felvétel hozható létre, mégpedig:

1. **Nem standard – kidolgozott – információk mennyisége 100% (hiányzó információk száma: 0)**
2. **Standard – korlátozott – információk mennyisége 100% (hiányzó információk száma: 0)**
3. **Nem standard – korlátozott – információk mennyisége 100% (hiányzó információk száma: 0)**
4. Standard – kidolgozott – információk mennyisége 100% (hiányzó információk száma: 0)
5. **Standard – kidolgozott – információk mennyisége 60% (hiányzó információk száma: 4)**
6. **Nem standard – kidolgozott – információk mennyisége 60% (hiányzó információk száma: 4)**
7. **Standard – korlátozott – információk mennyisége 60% (hiányzó információk száma: 4)**
8. Nem standard – korlátozott – információk mennyisége 60% (hiányzó információk száma: 4)

A felsoroltak közül csak a kiemelt hat szerepel a kutatásban, aminek az az oka, hogy a nyolc felvétel túlságosan sok lenne a tesztalanyok szempontjából: egész egyszerűen nagyobb lenne rá az esély, hogy kevesen és/vagy kevésbé figyelmesen töltik ki a kérdőívet a résztvevők. Ezen túlmenően a kihagyott két felvétel megítélése kevésbé lényeges a többi hathoz képest, ugyanis ezek a képzeletbeli attitűdskála két végpontján helyezkednek el, vagyis ezek megítélése lenne a leginkább szélsőséges; ezért valószínűsíthető, hogy nem lenne túlságosan nagy hozadékuk.

A hangfelvételeket (feleleteket) egyesével, egy-egy felelet meghallgatása után értékelik a pedagógusok egy online kérdőív segítségével, amely az alábbi részletezett szöveget, illetve kérdéseket tartalmazza.

4.3. A vizsgálat kérdései (a hangfelvételekhez külön-külön hozzárendelve)

A válaszadóknak elsőként azt kell eldönteniük, hogy hányas érdemjegyet adnak az adott feleletre, majd egy rövid indoklást kell erről írniuk. Ezt követi az ún. szituatív értékelés, amely a konkrét feleletre vonatkozó kérdéseket jelöli. Itt a kitöltőknek egy 1-től 5-ig terjedő skálán kell értékelniük a feleletet aszerint, hogy mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal:

A tanuló minden lényeges információt elmondott.

A tanuló maximálisan felkészült volt.

A tanuló felelete meggyőzött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti.

A tanuló inkább bemagolta a tananyagot, mintsem megértette azt

Ezután egy általánosabb értékelés következik a tanuló személyiségével, tantárgyhoz való viszonyával, pontosabban a tanár ezekről alkotott elképzeléseivel kapcsolatban. Ám az előzőekhez képest annyi változás történik, hogy az ötfokú skála mellett megjelenik egy új válaszlehetőség, nevezetesen a „nem tudom eldönteni” opció. Ez azért rendkívül lényeges, mert a válaszadó így nincs rákényszerítve egy olyasfajta értékítélet meghozatalára, mely nem tükrözné vissza az ő valódi attitűdjét.

Ebben a részben az alábbi állítások szerepelnek:

Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.

Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.

A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.

A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.

A felelő jó magaviseletű gyerek.

A felelő szorgalmas diák.

A nyelvi alapú diszkrimináció felelés formájában történő, pedagógiai értékelésben betöltött szerepe az első kérdéscsoport kérdéseire adott válaszok alapján racionalizálható leginkább. A másik kérdéscsoport inkább a nyelvi diszkriminációt mint a tanulmányi eredményesség szempontjából megjelenő általános hátrányt tárhatja fel. Ez utóbbinál igen nagy szerepe lesz véleményeim szerint a „nem tudom eldönteni” válasznak, ugyanis ezáltal a válaszadó kevésbé lesz rákényszerítve egy olyasfajta értékítélet meghozatalára, mely nem tükrözné vissza az alany valódi attitűdjét.

5. Zárszó és kitekintés

A kutatás – a kutatás-módszertani újításaiból adódóan – tartalmazhat olyan problémákat, melyeket nem vettem figyelembe a kidolgozásnál, éppen ezért a kritikai észrevételek megfogalmazása, illetve az elmélet fenntartásokkal történő kezelése indokolt. A jelenleg is zajló próbamérés elvégzése után már jóval nagyobb biztonsággal lehet az módszerről nyilatkozni és érdemi kritikai javaslatokat tenni ahhoz.

Ha a módszer beválik, valamint a hipotézis igazolódik, akkor nem csupán a pedagógiai értékelés kontextusában mérhetjük a nyelvi alapú diszkrimináció mértékét. Egy nagyobb volumenű, akár reprezentatív mintavétellel a társadalom egészére vonatkozóan is nagyon lényeges információkat szerezhetünk a jelenségre vonatkozóan: megtudhatjuk, hogy mennyire normatív beállítottságú nemcsak a magyar társadalom, hanem a többi nemzet is, továbbá releváns következtetéseket tudunk levonni a társadalmi egyenlőtlenségek, valamint azok reprodukálásának témakörében.

Irodalom

- Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság.
In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Gondolat, Budapest, 393-434.
- Jánk István (2016): A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának problémái és azok lehetséges megoldásai egy alternatív kutatási módszer tükrében. In: *InterTalent – Online konferenciakötet*, Debreceni Egyetem, 62-68.
<https://goo.gl/q5Wlla> (letöltve: 2016. október 28.)
- Kontra Miklós (2005): Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni?
http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm (letöltve: 2016. október 22.)
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Moran, Seana – Kornhaber, Mindy – Gardner, Howard (2006): Orchestrating Multiple Intelligence, Educational Leadership, Volume 64/1, 22–27.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez: nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*.
<http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf> (letöltve: 2016. október 15.)
- Sándor Klára (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. *Replika* 45-46. szám, 241–259.
- Szabó Tamás Péter (2012): „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma, Dunaszerdahely.

Miféle szabályok?

Kárpáti Eszter

PTE Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Nyelvtudományi Tanszék
karpati.eszter@pte.hu

„A nyelvhasználat és a kommunikáció [...] lényegét tekintve, sőt eredendően hibás, részleges és problémás [...] maga a kommunikáció félreértés (miscommunication)”¹ (Coupland et al. 1991, 3).

1. Bevezetés

Közhely, hogy az, amit mondunk és az, amit kommunikálunk a kimondott megnyilatkozásokhoz használt mondatokkal, korántsem azonos (Sperber–Wilson 2000: 215; Carston 2002: 15). Beszélgetéseink során a közöttük tátongó szakadék szélén nézelődünk. Ez a nézelődés a pragmatika területe: próbálhatunk átjutni (a jelentést keresni) a nyelvi szintek szirtjein egyre mélyebbre és mélyebbre mászva, de felfoghatjuk úgyis a feladatot, hogy ezek a szirtok és kiszögellések egyrészt mindig (például a fényviszonyoktól vagy a mi fáradtságunktól függően) változnak; másrészt pedig azért vannak, hogy róluk nézve körül könnyebben észrevehessük az elérhető hidat. Kérdés, hogy maga a híd megtalálása, az interpretáló folyamat leírható-e szabályként. Különösen egy olyan összetett kommunikációs helyzetben, mint amit az egyetemi szeminárium jelent.

A diák–tanár viszony, különösen egy bölcsészkaron számtalan aspektus mentén értelmezhető²: személyes–intézményi, kollegiális–alá-fölérendeltségi, idős–fiatal, tanár–diák. Az egyetem mint intézményi keret szinte feltárhatatlan szövedéke, aligha leírható hálózata azoknak a közvetlen két- és többszemélyes kapcsolatoknak, melyek határai egyben a kommunikációs szituáció határai is. S mint ilyenek, biztonságot nyújtó, de figyelmeztető, sőt tiltó korlátként is működnek.

1 Fordítás az angol nyelvű szövegeknél tőlem. Kárpáti Eszter

2 Mint oly sok minden más, úgy e tekintetben is a legtöbbet Szépe tanár úrnak köszönhetem.

Egy egyetemi oktató kommunikációs mátrixa olyan szerepek vagy szerepnyalábok mentén írható le, amelyek szignifikáns beszédkülönbségekkel állnak összefüggésben. Vagyis minden egyes szerepnek egy sajátos kód vagy részkód a nyelvi megkülönböztetője, melyek összessége az oktató kódmátrixának tekinthető. Csakhogy a kódmátrix nehezen határolható körül. Verbális és nem-verbális kommunikációs jegyek elsődlegesen (már) nem jellemzik. Van mégis egy, az intézményi társas kommunikáció értelmében leírható viselkedési kódex. Senki nem tanítja direkt módon a hallgatókat arra, hogyan lehet és kell viselkedni az egyetemen, de feltételezzük, hogy ennek a viselkedésmódnak, melynek velejárói a nyelvi, öltözködésbeli, társas kapcsolatokra vonatkozó, etikai, erkölcsi meghatározottságok, a birtokában vannak.

Minden intézmény maga szocializálja a tagjait. Ha ez sikeres, az írott és íratlan szabályok betartása, a helyzetek és szerepek felismerése egyszerűbb. Az egyetem esetében a tanítás során a nem, az életkor mint kommunikációs tényező mellett megjelenik a hallgató-oktató dichotómia is. Ez utóbbi nem feltétlenül változtat a szokásos kódmátrixokon; viszont egy más, intézményi keretben értelmeződik. A látszólag face-to-face kommunikációs helyzetek valójában csoport/intézményi kommunikációként jelennek meg. A hagyományokon alapuló egyetemi szokások kevésbé tetten érhetők, de legalább olyan fontosak, mint egy írásos szabályrendszer. Ha hiba történik, mindkét síkon érezhető, de az intézményinek kellene a meghatározónak lenni. Amennyiben személyes síkon értelmezik a problémát, magánügyként kezelik; intézményi síkon a megfelelő terepet választják. Valódi konfliktus akkor van, ha a résztvevők más-más síkon látják a problémát, más keretben értelmezik a helyzetet.

A tanulás-tanítás csakis intézményi kommunikációként értelmezhető folyamat. A kód-modell szerint: ismereteket, hiteket, érzelmeket közvetítünk a kommunikáció során, hogy a hallgató fejében ugyanaz a reprezentáció alakuljon ki. Az inferenciális modell szerint: mindezt úgy adjuk át, hogy a másik felet is bevonjuk, hogy együttműködve szélesebb információhoz jusson. A relevancia elve alapján az osztrénv kommunikáció

során megmutatkozunk, s ezáltal megmutatunk; közben meg vagyunk győződve arról, hogy ami általunk láthatóvá válik az pont az, amire ott és akkor szükség van ahhoz, hogy diákjaink kognitív környezete megváltozzék, legyen az tanulás vagy konceptuális váltás. (Kárpáti 2013: 154)

Egy hallgató–tanár interakció elemzésével mutatom be az inferenciális-modell, illetőleg a relevancia-modell szerinti értelmezést. A lexikai pragmatika által kínált lehetőség szerint megvizsgálom, hogy egyfajta lexikai igazodás/hozzáigazítás történik-e, vagy „helyzetfüggő jelentés jön létre a kódolt fogalmak, kontextuális információk és pragmatikai elvárások vagy elvek összjátékaként.” (Wilson–Carston 2007: 230)

2. Az elemzés

A példát önkényesen választottam. Az órán elhangzott párbeszéd rögzítve nincs – az elemzés szempontjából inkább pillanatkép-jellegű. Az elemzésben inkább a kommunikációs helyzetben megjelenő, észlelt vagy figyelmen kívül hagyott szabályokat keresem.

A példa:

A diákoknak Tudományos írásmű órán egy dolgozat vázlatát kellett elkészíteniük, amit utána közösen megbeszéltünk. A feladatmegoldások ismertetése során elhangzott párbeszéd első három megnyilatkozását vizsgálom:

Diák (B1)³: Az x pártok szerepe a rendszerváltásban.

Tanár (B2): Volt?

Diák (B3): Olvasson utána!

Érezhetően szabálysértés történt. Kérdés, hogy ki, mikor és mivel követett el hibát. És milyen szerepe van ezeknek a hibáknak a kommunikáció során: okoztak-e félreértést a jelentés, az interakció, vagy a szélesebb kontextust tekintve?

A félreértések felróhatóak a Beszélőnek, de a Hallgatónak is.⁴

³ A Beszélő és a Hallgató kifejezést az általános megjegyzéseknél, a B1, H1, stb. jelzést a konkrét példa elemzésénél használom.

⁴ Dua (1990) felosztása szerint a beszélő oldaláról nézve a probléma adód-

Ebben az elemzésben nem foglalkozom a félreértések lehetséges pszicholingvisztikai vonatkozásaival. A diskurzus tekintetében – feltételezem – van a beszélgetésekben annyi (akár a kontextusból adódó) redundancia, hogy a percepciót érintő javítások elvégezhetőek. A félreértést olyan kognitív jelenségnek tekintem, amikor az, amit a Hallgató ért, részben vagy teljesen eltér attól, amit a Beszélő kommunikálni akart; a Hallgatóhoz tartozik úgy, hogy ő ezzel nincs tisztában.

2.1. A kérdés az, hogy vajon a diák felelőssége-e?

A példa esetében a feladat arra irányult, hogy a dolgozat téziséit/hipotéziséit fogalmazzák meg a diákok, minden esetben állítás formájában. A diák – ami gyakori hiba volt az órán – ehelyett egy „címszerű” megoldást adott. Az előtte elhangzottak alapján – meglehetősen elliptikus megoldást választva – a visszakérdezésben az elhangzottakat igyekeztem javítani, utalva arra, hogy hiányzik az állítmány. Ehhez képest a diák a tartalmat illető kritikaként értette, s meglehetősen vehemenciával utasította el.

Vagyis: a feladat megfogalmazásánál többször, világosan megbeszéltük, gyakoroltuk is, hogy mindig legyen állítmány a tézismondatban. Ennek alapján azt gondoltam, mindketten tudjuk ezt, s hogy elég egy jelzésszerű visszakérdezés. Rosszul ítéltém meg: egyrészt nem vettem észre, hogy a diák nem figyel, nem követi a többiek feladatmegoldását, ezek javítását, így az ő számára újra kellett volna a hibát megfogalmazni. Másrészt a dolgozatának témáját nem mérlegeltem, s nem mértem fel, hogy

hat abból, hogy:

„1. A beszélő nem képes pontosan felismerni (cognise) vagy kigondolni (conceive) a szándékait.

2. A beszélő képes pontosan felismerni (cognise) vagy kigondolni (conceive) a szándékait, de nem képes megfelelően kifejezni őket.

3. A beszélő képes mind felismerni, mind kifejezni, de mégsem fejezi ki a szándékait, vagy azért, mert nem akarja, vagy azért mert az udvariasság, az arculatvédés (face-work), az interakció, stb. azt diktálja, hogy ne tegye.” (117)

A hallgató oldalát tekintve az észlelés és a felfogás sikerességét tekintve a csoportosítás (119):

1. nem hallja, nem érti
2. részben hallja, részben érti
3. félrehallja, félreérti
4. hallja, érti.

esetleg indulatokat is kiválthatok, ha úgy véli, megkérdőjelezem; nem mértem fel, hogy a visszakérdezés félreérthető, tartalmilag tekinthető formai helyett. A diák válaszával azonban egy egész más kontextust definiált: a feladatból kilépett (el sem gondolkodott azon, hogy a megoldása volt rossz); a szokásos társalgási együttműködő magatartást megsértette (nem kérdezett vissza); a diák-tanár kommunikációs szerepeket figyelmen kívül hagyta (a diák ritkán szokta utasítani a tanárt).

A diskurzus dinamikáját tekintve tehát a következő történt: a B1 megnyilatkozására a H1 válaszolt; így Beszélő2-vé válva kérdezett; az ebben a beszélőváltásban H2 ezt félreértette és válaszolt (B3) egy teljesen új kontextust definiálva.

Harder és Koch (2008/1976) modelljét használva: a „Volt?” formai kérdésként való értelmezésére vonatkozóan már a 2. szinten látszik a probléma:



1. ábra: B2: Volt?

A B2 tudta, mit ért azon, hogy „Volt?”, a H2 nem tudta; B2 azt hitte, hogy H2 tudja; H2 azt hiszi, tudja azt, amit B2 – mivel azonban H2 nem tudja, eleve félreérti, s valami másról tételezi fel. Látjuk, hogy a hibát B2 véti, s ez eredményezi a félreértést.

Az „Olvasson utána!” esetében megváltoznak a szerepek. (Miért kérdőjelez meg?! Ha nem tudja, olvasson utána! értelmezés szerint)

A		B		C	
B3+	H3+	B3-	H3	B3-	H3+
H3B3+	B3H3+	H3B3-	B3H3+	H3B3-	(B3H3)
B3H3B3+	H3B3H3+	B3H3B+	H3B3H3+	(B3H3B3-)	

2. ábra: B3: Olvasson utána!

A.B3 tudja, hogy mit akar mondani (direkt visszautasítás), H3 is tudja. H3 tudja, hogy B3 tudja, hogy ő mit mond. B. Amit B3 nem tud, vagyis ahol a félreértés megjelenik (az előző félreértésből következően), hogy B3 másra válaszol, mint amit B2 kérdezett; C. az adott kontextusban H3 valami mást is megtud, nevezetesen, hogy B3 nincs tisztában az intézményi kommunikáció szokásaival, fogalma sincs arról, hogy megnyilatkozása hogyan interpretálódik (ezt jelzi a zárójel).⁵

A kód-modell értelmében, amely a kifejezések jelentését tekintti a legfontosabbnak, nyilván pontosítani kell a beszélgetés során a megfogalmazást. Az inferenciális-modell értelmében sem mondhatunk mást: olyan megnyilatkozást kell használnunk, amely alapján a Hallgató lehetőleg azokat a következtetéseket vonja le, amelyeket mi szándékoztunk, hogy levonjon.

A grice-i szupermaximák (igazság, informativitás, relevancia, világosság) közül alapvetően mindketten a relevancia maximáját sértettük meg, ami mögött egyrészt a nem kellően informatív kérdés, majd a nem a helyzethez illő válasz áll. A kontextus részeként jelenlévő csoport egésze szempontjából azonban túl informatív lett volna újra elismételni a feladatot. A diák reakciója azonban a csoport egésze, a kommunikációs helyzet szempontjából sem volt odaillő: megakasztotta a feladatmegoldás menetét. Mégsem varrható az ő nyakába a hiba, mert bár – a

⁵ A következő válasznak ezt a félreértés láncolatot kell megszakítani: kérdés, hogy az elsőt tisztázza annak Beszélője azzal, hogy explicitté téve szándékát visszatereli a beszélgetést az eredetileg szándékozott mederbe, vagy magára vállalja a konfrontációt (pl. „Így nem beszélhet velem!”), és az újonnan definiált kontextusban a pozícióját (homlokzatát) védi.

fentiek alapján – feltételezhetnénk, hogy kölcsönösen tudjuk, de legalábbis kölcsönösen manifeszt számunkra a tanórán elvárt viselkedés- és beszédmód, a kommunikáció során nem kell mindkét félnek egyformán azon aggódni, hogy mit gondol a másik. A kommunikáció aszimmetrikus: a kommunikátornak kell helyes feltételezésekkel rendelkezni a kódról és a kontextuális információról; ő felelős a félreértések elkerüléséért is; a beszélőnek csak a legkézenfekvőbb kódot és kontextuális információt kell választania. (Sperber–Wilson, 1995: 43.)

Wilson és Sperber (2000) szerint az interpretáció kontextus-függő; ugyanakkor a kontextus nem a megnyilatkozástól független, hanem a megértési folyamat lényegi részeként jön létre. Egy maxima semmibe vevése (flouting) jelzi a beszélő szándékát: a Beszélő azt szeretné, hogy a Hallgató egy olyan implikaturát állítson fel, amely a megnyilatkozás interpretációját olyan közel hozza az Együtműködési alapelvhez és a maximákhoz, amennyire lehetséges (Wilson–Sperber 2000: 6). Jóllehet munkájukban az igazság (minőségi) maxima és a figuratív nyelv (trópusok) kapcsolatáról írnak, ugyanezt végig gondolhatjuk az informativitás (mennyiségi) maximáról is.

A Beszélő nyelvi viselkedése lehet titkoltan nem megfelelő (úgy ad kevés információt, hogy ez a Hallgatónak ne tűnjön fel). Lehet nyíltan felfüggeszteni a maxima betartását, kiszállni (ebben az esetben a Hallgató „fel van mentve” a megértés alól; mintha a kommunikáció lenne felfüggesztve). És lehet nyíltan semmibe venni a maximát (a Hallgató érzékel(het)i, hogy többet kérnek tőle az elhangzottak egyszerű megértésénél). Esetünkben (ld. az 1. és 2. ábra) a diák nem egy, a kontextus által lehetővé tett semmibe vevésként, hanem a maxima betartásával az ő megnyilatkozását ért megkérdőjelezésként, támadásként értelmezte a „Volt?” kérdést. (Hogy ez így van, mutatja a kérdésre adott válasza: védekezésként sértően támad.) S minthogy bármely maxima megsértése kiváltja, hogy implikatura után kutassunk, a megfelelően levont implikaturák igazolják, hogy a maxima megsértése az adott körülmények között jogos volt (Grice 1989: 370). A hiba e szerint az elemzés szerint is a Beszélőnek róható fel.

2.2. Vajon adódhatott a félreértés a 'volt' ige jelentéséből?

„A lexikai szemantika célja, hogy kiderítse a szavak és az általuk kódolt fogalmak közötti viszonyokat, a lexikai pragmatika célja pedig, hogy számot adjon arról a tényről, ahogy az egy szó által kommunikált fogalom különbözik a kódolt fogalomtól.” (Wilson 2003: 274.) Ebben az értelemben beszélhetünk jelentésszűkülésről ('iszik' ~ 'alkoholt iszik'), jelentésbővülésről (ami lehet approximáció: A városunk sík. A vasalódeszka sík.; vagy kategória kiterjesztés: Kérek egy kólát. Add oda a vimet!)

Az első megnyilatkozás (*Az x pártok szerepe a rendszerváltásban*) egyszerűen hiányos, nincs benne állítmány. Ennek fényében B2 nem is kérdőjelezhetette meg. A Volt? jelentése 'volt', 'valami fennállt'.

A Volt? a meghatározó, vagy más kifejezések esetén is hasonlóan járt volna B2?

<i>-t játszottak</i>	Játszottak? ?szerepet? (-t rag miatt)
<i>-t töltöttek be</i>	*Töltöttek be? ?szerepet?
<i>kétségbe vonható</i>	Kétségbe vonható?
<i>tagadható</i>	Tagadható?
<i>jelentős</i>	Jelentős?
<i>elenyésző</i>	Elenyésző?

3. ábra: B2 egyéb lehetséges kérdései

Mindegyik kifejezés esetében ugyanaz az értelmezés jelenhetett volna meg. A probléma nem abból adódik, hogy a lexikalizációk mögötti fogalmak félreérthetők; vagy nem érthető, az egyes szavak melyik jelentésükkel szerepelnek a beszélgetésben.

És ha a mondatot módosítjuk, a struktúrát megtartva?

Például: *A szőlőtermesztés szerepe a turizmus fejlődésében.*

A nők szerepe Mikszáth novelláiban.

Ezeknek a mondatoknak az esetében B2 éppúgy felte(het)te

volna a Volt? kérdést; bármelyik esetében érkezhettek volna ugyanaz a válasz B3-tól.

Úgy tűnik, nem a 'volt', s nem is a mondat egyéb elemei (vagyis nem a propozicionális tartalom) a felelős a félreértésért. Inkább a Volt? szándékolt jelentéstartománya. B0 (a tanár eredeti kérése, a feladat) szándéka szerint B1 mondatának így kellett volna – például – kinéznie:

*Az x pártok(nak) szerepe **volt** a rendszerváltásban.*

B2 megnyilatkozása pedig saját szándékai szerint ezt jelentette volna:

*Azt akarta mondani, hogy „...” **volt?***

H2 viszont így értette:

*Az x pártoknak szerepe **volt/volt szerepe** a rendszerváltásban?*

2.3. A beszélői pozíciók és a pragmatikai sűrűség

Az adott helyzetben (kérdés, hogy ez ad hoc vagy konvencionális-e) a beszélői pozíciók összecsiszása, illetőleg ezek fel nem ismerése okozza a problémát. Beszélgetéseink során gyakran vágunk egymás szavába azzal a céllal, hogy befejezzük a másik gondolatát. Ilyenkor a befejezésben E/2 személyű igealakot használva a beszélői szerepek világosan elkülönülve maradnak (*A: Tegnap nekiálltam kisilabizálni a számlát, és ... B: Neked sem sikerült.*). A tanítás során (legyen az informális vagy formális) gyakran maradunk a Beszélő mondatában, s fejezzük be az ő pozíciójából. Mivel ilyenkor jelöletlen a váltás, mindkét félnek tisztában kell lennie az adott beszédhelyzettel, azzal, hogy az adott szituáció csak a tanítás keretében értelmezhető, így a beszédaktusoknak is eszerint kell értelmezni a propozicionális tartalmát.

A relevancia-elmélet felfogása szerint a címzett a nyelvileg dekódolt jelentést a legkisebb „erőfeszítés” útját követve az explicit szinten gazdagítja, az implicit szinten pedig kiegészíti egészen addig, amíg a kapott interpretáció megfelel relevan-

ciaelvárásainak; ennél a pontnál pedig megáll. A relevanciaelvárások határozzák meg az explicit tartalom, a kontextuális feltételezések (assumptions) és a kognitív hatások kölcsönös egymáshoz igazítását (Wilson 2003: 283). A diák – valóban – a legkisebb erőfeszítéssel a legegyszerűbb megoldást választotta, nem keresett összetettebb kontextust, egy látszólag egyszerű vita/visszautasítás helyzetet teremtett.

Erre a következtetésre jutunk akkor is, ha a lexikai pragmatizmus egységes megközelítését (Wilson–Carlston 2007) fogadjuk el⁶, bár kissé más hangsúlyokkal. Ebben az esetben ugyanis a H2 általi interpretációs folyamat B2 megnyilatkozására is aktívan kiterjed: H2-nek a Volt? jelentése mérlegelésénél nem egyszerűen a legkézenfekvőbb megoldást kellett volna választania, hanem már itt a lehetséges jelentéseket összhangba kellett volna hoznia a kontextuális meghatározottsággal. Ez viszont nem történt meg: a 2. ábrán bemutatott módon következtetései levonásához a Volt? elsődleges (szószerinti) és az adott megnyilatkozás-környezetben a számára legegyszerűbb jelentését használta.

Mindez adódik abból is, hogy az inferenciák levonása a számunkra elérhető hiedelmeken, meggyőzésekben (belief) alapul⁷. Csakhogy ezek a meggyőzések nem egyformán manifesztáltak számunkra, mi több nem is egyformán elérhetőek. (Sperber–Wilson 2015: 135-136.). Amikor én arra kértem a diákot, olvassa fel a vázlatát, ő több hiedelmét, ismeretét, meggyőződését aktiválta, melyek közül némelyek jobban előtérbe kerültek, mint mások: a „mi történik egy feladatmegoldás ismertetésekor” mellett a „dolgozatkészítés menete”, „a dolgozatban tárgyalt téma melletti elköteleződés”, és így tovább. Ráadásul ezek a hiedelmek, meggyőzések (episztemikus értelemben) lehetnek erősebbek vagy gyengébbek (lehetnek tévedések is).

6 Állításuk szerint: 1. a szószerinti és a figuratív jelentések között nincs éles határvonal, inkább mint egy kontinuumot kell tekinteni; 2. az egyes szavak és kifejezések pragmatikai interpretációk által létrejött ad hoc fogalmak annak a propozíciónak az összetevői, amit a Beszélő által kifejezettnek vesszünk, s nem pusztán az implikaturákhoz járulnak hozzá. (Wilson–Carlston 2007: 231)

7 A jelenlévő (occurrent) vagy aktivált, illetőleg az inaktív vagy diszpozicionális meggyőzések reprezentációk az elménkben, így számunkra explicit módon jelen vannak, rendelkezésre állnak. (Sperber–Wilson 2015)

Vagyis szinte lehetetlen megjósolni, hogy az aktiválódott hiedelmek közül melyik kerül leginkább előtérbe (melyik a leginkább szaliens számára), melyikhez ragaszkodik a legjobban, s így melyik/melyek alapján vonja le következtetéseit, illetőleg válaszol. Esetünkben a téma iránti elköteleződés, a benne való meggyőződés felülírt minden egyéb finomhangolást.

Talán ahogy beszélhetünk szemantikai sűrűségről, úgy létezik pragmatikai sűrűség is: amennyiben gyakran találkozunk valaki egy helyzettel, számára preferált lesz, könnyebben választja az értelmezéshez. A fenti esetben B2 tanárként a számára ismerős sémát használta, B3 viszont vétett (?), de legalábbis nem ismerte fel (nem állt rendelkezésére?), hogy H2-ként hogyan értse B2-t, illetőleg, hogy B3-ként hogyan szólalhat meg. Ezt tekinthetjük a társas szaliencia kérdésének is, amennyiben B2 vagy B3 megnyilatkozások szociokulturális térben való elvárhatóságát vizsgáljuk. Minthogy a társas deixis mind a személy-, mind az attitűddeixis szempontjából megfelelő volt a kommunikációs szituációban, a diskurzusvilágban reprezentálódó/ott közösségi elvárásrendszer mentén jött létre a félreértés.⁸

3. Konklúzió

A választott példa alapján úgy tűnik, nem vehető le a felelőség a Beszélő (jelen esetben a tanár) válláról: a megértéshez szükséges és/vagy elégséges információ nem határozható meg szabályokkal. Az optimális relevanciára való törekvés foglalja keretbe beszélgetéseinket, így a – mégoly fegyelmezettnek tűnő – szemantikai kérdések sem tárgyalhatók a pragmatika, vagyis a megfelelőség kontextuálisan meghatározott háttere nélkül. Vannak olyan döntési helyzetek, s egy megnyilatkozás értelmezése mindenképpen ilyen, amikor – nyelvtudásunkkal, ismereteinkkel, tapasztalatainkkal körülbástyázva bár, de – magunkra maradunk. A saját felelőségük, hogy mit mondunk, és az is, hogy ezt mások hogyan értik.

⁸ „Ám itt sem csak arról van szó, hogy már létező viszonyok képződnének le a megnyilatkozásban: e viszonyok éppen a diskurzusok folyamatában formálódnak meg, illetőleg formálódnak újra.” (Tátrai 2011: 61)

Irodalom

- Carston, R. (2002): *Thoughts and utterances*. Oxford, Blackwell.
- Geertz, C. (1994): Sűrű leírás. In: Niedermüller P. (szerk.) *Az értelmezés hatalma*. Budapest, Századvég, 170-199.
- Grice, H.P. (1989) *Studies in the Way of Words*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Coupland, N.–Wiemann, J.M.–Giles, H. (1991): *Talk as a 'problem' and communication as 'miscommunication': An integrative analysis*. In: N. Coupland, H.Giles–J.M Wiemann (eds): 'Miscommunication' and problematic talk. London, Sage, 1-17.
- Harder, P.–Kock, Ch. (2008/1976) Az előfeltevések elméletének kudarca. In: Siklaki I. (szerk.) *Szóbeli befolyásolás*. Budapest, Typotex, I, 149-170.
- Kárpáti E. (2013) Légy releváns! In: Szöllősy É.–Prax L.–Hoss A. (szerk.) *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécs, PTE NyDI 147-155.
- Sperber, D.–Deidre Wilson (1995/1986) *Relevance*. Blackwell, Cambridge, MA; 2nd ed.
- Sperber, D.–Deidre Wilson (2015) Beyond Speaker's Meaning. *Croatian Journal of Philosophy* Vol. XV, No. 44, 117-149.
- Tátrai Szilárd (2011) *Bevezetés a pragmatikába*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Wilson, D. (2003) Relevance and lexical pragmatics. *Italian Journal of Linguistics* 15(2):273-291, July.
- Wilson, D.–Carston, R. (2007) A Unitary Approach to Lexical Pragmatics: Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts. In: Noel Burton-Roberts (ed.) *Pragmatics*. Palgrave, London: 230-259.
- Wilson, D. – Sperber, D. (2000) Truthfulness and relevance. *UCL Working papers in linguistics*, 12, 215-254.

A művészeti terápia eszközei a logopédiai terápiaiban

Kenesei Krisztina

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar
kkenesei@gmail.com

1. Bevezetés

Kutatásomban a művészeti terápia azon lehetőségeit kerestem, melyek alkalmazhatók a logopédiai terápia során, a hagyományos terápia kiegészítéseként. A két kezelési forma ötvözésével egy olyan komplex eljárást kerestem, mely minimális eszközzel is megvalósítható, és nem von el zavaróan sok időt a logopédiai munkától.

Logopédusként gyakran találkozom olyan gyermekekkel, akiknél a megszokott beszéd- és nyelvfejlődési zavarok mellett egyéb területeken is nehézségek tapasztalhatók, akár a vezető kórképből fakadóan, akár ettől függetlenül, társuló problémaként. Ezekben az esetekben olyan eljárásra van szükség, mely a megszokott terápiás célokon túl alkalmas a másodlagos tünetek kezelésére, vagy enyhítésére.

Azok a gyermekek, akiknél az önkifejezés verbális módja sérült, gyakran nem kapnak elég lehetőséget az önkifejezésre, ami komoly következményekkel járhat. Meg kell találnunk azokat a módszereket, amelyek segítségével ők is kinyilváníthatják érzelmeiket, gondolataikat. Kutatásom során megkésztettem beszédfejlődésű, dadogó, és beszédhangképzési zavarral küzdő gyermekek esetében kísértem meg a művészeti terápia alkalmazását.

2. A művészeti terápia

Hogy pontosan mit értünk művészeti terápia alatt, az többféle definícióval írható le, melyek a hozzájuk kapcsolódó tudományterületektől függően eltérhetnek egymástól. Ennek oka, hogy a pedagógia és a pszichológia nem teljesen azonos szegmensét használja az alkotó folyamatnak, illetve magának az alkotásnak.

A művészeti terápia eszközei a logopédiai terápiában 97

Pedagógiai értelemben „A képzőművészeti pedagógiai terápia a pedagógia eszköztárából kialakított rendszer. Célja a képzőművészeti alkotómunka során megvalósuló személyiségépülés. Ennek lényege, hogy a biztonságérzet kialakulásának hatására létrejött „pszichikus tértágulás” eredményeként az egyén alkotóképessé válik, és ezzel megtalálja a hidat önmaga és a valóság között. A kép megjelenése jelzi a pszichikum „alak-teremtő” munkáját, ami tudatosság erősödését hozza magával, esztétikai minősége révén pedig mindig új és új alkotásra sarkall, ami alapja annak, hogy a módszer öngyógyító metódussá is válhasson.” (Sándor, Horváth, 1995. 15.)

A művészeti terápia tehát elsősorban a személyiségfejlődést célozza, az alkotás által kiváltott katartikus élményeken keresztül. Csökken az indulati feszültség, hiszen a gyermekek megtanulják egy új, a környezet által is elfogadott módon levezetni a frusztrációjukat, kimutatni az érzelmeiket. A módszer újabb lehetőségeket biztosít az önkifejezéshez, miáltal képesek lesznek jobban megismerni önmagukat. Segíti a kommunikációs készségek fejlődését, és nem csupán a verbális kommunikáció terén. Mindezek együttesen hozzájárulnak az önbizalom megerősödéséhez, a személyiség harmonikus fejlődéséhez.

A terápia szempontjából rendkívül fontos a megfelelő környezet kialakítása, ami motiválja, megerősíti a gyermekeket. A művészetterápiák pedagógiai szempontból elsősorban öngyógyító hatásúak, az alkotás csak akkor jöhet létre, ha a gyermekek saját belső motivációjuk alapján dolgozhatnak, külső kényszerítő erők nélkül. A szabad akarat éppen az az elem, melynek elvesztése a foglalkozások alapvető lényegét változtatná meg. (Sándor, 2007) Ennek megvalósulása érdekében fontos, hogy a terapeuta ne irányító, hanem csupán katalizáló, segítő, tanácsadó szerepet töltsön be.

Ahogy a művészetnek, úgy a művészeti terápiának is több területe létezik, melyek közül alapvetően három terület került alkalmazásra a logopédiai munka során.

2.1. Képzőművészeti terápia

Talán a legismertebb művészetterápiás ágazat, mely könnyen integrálható a logopédiai munkába. A grafikus kifejezés olyan előnyökkel jár, melyek más területen nem, vagy csak korlátozottan jelennek meg. Ilyen az imagináció, vagyis az emberi agy azon tulajdonsága, hogy már azelőtt is képes képekben gondolkodni, mielőtt ezekre megfelelő szavakat találna. Az alkotás során csökken az énvédelem, a nonverbális kifejezési formák manipulálása ugyanis kevésbé kifinomult, ami őszintébb megjelenítési formákhoz vezet, ez pedig a váratlan felfedezések kulcsa. Megjelenik az objektíválás, hiszen könnyebb egy külső alkotáshoz viszonyulni, mint önmagunkhoz. Az alkotások állandóak, nem változnak, mely a terápia folyamatának értékelését is segíti, de lehetőséget nyújt a gyermekeknek az önértékelésre is. A művészeti alkotásokban nem jelenik meg az idő, így az alkotó kapcsolatai, valamint azok érzelmi tartalmai egyszerre lehetnek jelen. Mindezek mellett pedig „kreatív energia” szabadul fel, mely segíti a további munkát és a fejlődést. (Farkas, 2009; Trixler, 2005)

A logopédiai munka során a képzőművészeti terápia minden kórkép esetében hasznosnak bizonyulhat, jelen kutatás során a módszer jól integrálhatónak bizonyult a logopédiai munkába.

2.2. Zeneterápia

Alapvetően két csoportját különíthetjük el a résztvevők aktivitása alapján: az aktív és a passzív zeneterápiát. A passzív zeneterápia legfontosabb elemei a befogadás és az élményfeldolgozás. Ebben az esetben a gyermek nem vesz részt a zenélésben, csupán hallgatja a felcsendülő dallamokat. Ezzel szemben az aktív zeneterápia már megkívánja a résztvevők beavatkozását, mely megvalósulhat énekléssel, valamilyen hangszer használatával, de akár egyéb hangadással is. (Kontra, 2001)

A zene, a ritmus csaknem elválaszthatatlanul összekapcsolódik a mozgás igényével, elsősorban a gyermekek, de többnyire a felnőttek esetében is. Ennek köszönhetően a zeneterápia jól ötvözhető egyéb művészetterápiás ágazatokkal is, akár a már korábban említett képzőművészeti terápiával, vagy a mozgás

és táncterápiával. Itt a zene szerepelhet egyfajta ráhangolódást segítő eszközként, vagy ihletadóként is, ebben az esetben azonban nem az önmagában való gyógyító hatásként, nem egy másik terület határainak kibővítéseként jelenik meg a zene. (Sándor, 2012)

A logopédiai kórképek közül elsősorban a dadogás kezelésére használt módszer, de tapasztalataim alapján a megkésett beszédfejlődésű gyermekek esetében is sikeresen alkalmazható.

2.3. Mozgásterápia, táncterápia

A mozgás, ezen belül pedig a tánc a legkorábban megjelent művészeti területek egyike. A táncterápia, és ezzel együtt minden mozgásos terápia azon az elképzelésen alapul, hogy a test és az elme elválaszthatatlanul összekapcsolódik, ezért a mozdulatok minden esetben az aktuális lelkiállapotot tükrözik. A terápia során az élmények átélése, a tapasztalati tanulás válik elsődlegessé. (Páll, Kiss, 2011)

Megfigyelhető, hogy bizonyos szituációkban mozdulatokkal fejezzük ki magunkat, még mielőtt megszólalnánk. A testbeszéd, a mimika általában lényegesen többet árul egy emberről, mint a szavai, hiszen alacsonyabb kontroll alatt állnak.

A különféle mozgásos elemek nagy segítséget jelentettek a megkésett beszédfejlődésű gyermekek esetében a beszédindítás során, de nem elhanyagolható a hatásuk a dadogó gyermekek esetében sem. A beszédhangképzési zavarok esetében, elsősorban a motoros és szenzomotoros pöszeségnél találtam jól alkalmazhatónak a módszert.

3. Művészeti terápia a logopédiában

A logopédiai és a művészeti terápiaik ötvözésére több példát is találhatunk a szakirodalomban. Legismertebb talán a dadogás komplex művészetterápiás programja. Ahogyan a módszer neve is mutatja, ez a program a dadogó gyermekek számára készült. A Balás Eszter által kidolgozott módszertana a különféle művészeti ágak elemeit ötvözi. A módszer alapját a zene-mozgás-alkotás hármas egysége alkotja, mely tökéletesen alkalmazkodik a gyermekcsoportok igényeihez.

Fontosnak tartom kutatásomat elkülöníteni a fenti módszertől,

jelen esetben ugyanis nem csupán a dadogás, hanem egyéb logopédiai kórképek esetében is alkalmaztam művészetterápiás eszközöket. Ezek nem jelentek meg minden esetben komplex módon, a problématípustól, és a gyermek igényeitől függően előfordult, hogy csak egy-egy művészeti ágazat bevonásával működött a terápia. Lényeges különbség, hogy a foglalkozásokat nem szötte át teljes egészében az alkotó tevékenység, az órák bizonyos részében a hagyományos logopédiai elemek kerültek előtérbe. A terápiás ülések egyéni helyzetben zajlottak; bár a művészetterápiák nagyrészt csoportos keretek között működnek, a lehetőségeim sajnos nem engedték ennek megvalósítását.

4. Esettanulmány

A következőkben Kristóf, egy 5 éves kisfiú fejlődése alapján mutatom be egy terápiás folyamat lezajlását. A kisfiú elsősorban artikulációs problémái miatt került hozzám, de hamar nyilvánvalóvá vált, hogy nagy- és finommotorikája is fejlesztést igényel. Nem kedvelte a grafomotoros tevékenységeket, lehetőség szerint igyekezett elkerülni ezeket.

Első lépésként tehát az ábrázoló tevékenységgel való megbarátkozást tűztem ki célul, melyhez a képzőművészeti terápia komoly segítséget nyújthat. Szándékosan választottam nonverbális terápiát, de a foglalkozások felépítése során hangsúlyt helyeztem az ajak-, és nyelvizmok erősítését célzó feladatokra is, bár az első időszakban csupán indirekt módon.

A terápiás folyamat két jól körülhatárolható szakaszra osztható. Az első időszakban olyan tevékenységeket kerestem, melyek alkalmasak a mozgáskoordináció fejlesztésére, miközben rávezetik Kristóft az alkotás örömére. Olyan anyaggal szerettem volna próbálkozni, mellyel eddigi élete során nagy valószínűséggel még nem találkozott, és amely nem igényel a ceruzához, vagy az ecsethez hasonló eszközöket. Választásom végül a tapétaragasztóra esett. A vízzel hígított, de viszonylag sűrű masszát vastag kartonlapra kentem, melyet az asztalhoz rögzítettem, Kristóf pedig ebbe rajzolhatott az ujjával. Kezdetben csupán az új anyaggal való érintkezés tartotta az asztal mellett, de hamarosan hajlandó volt temperával színeket vinni a papírra. Kezdeti alkotása színes pacák, ujj- és

A művészeti terápia eszközei a logopédiai terápiában101

tenyérlenyomatok kavalkádja volt, de hamarosan késztetést érzett rá, hogy címet adjon a műveinek, ennek hatására pedig igyekezett felismerhető ábrákat produkálni.

Valóban felismerhető rajzot a 9. foglalkozáson készített először (1. ábra). Figurája erősen hiányos, kidolgozatlan, az sem zavarta, hogy egyes részeken szinte egyáltalán nem került festék a képre, inkább csak az ujjainak nyoma látszik a ragasztóban. A következő emberrajz (2. ábra) két hónappal később született, mely még mindig hiányos volt ugyan, de némileg kidolgozottabb, és a korábbi fekete szín helyett, mellyel általában rajzolni szeretett, egy sötétkéket választott. Ezzel az alkotással lényegesen hosszabb időt töltött, mint a korábbival. Feltűnő volt számomra, hogy míg első emberkéje inkább egykedvűnek, ha nem kifejezetten szomorúnak tűnt, ez az alak már mosolyog, korábban hiányzó karjait boldogan emeli fel. Kérdésemre, hogy minek örül a kisfiú a rajzon azt válaszolta: „De hát ez én vagyok!” Ez a kijelentés számomra azt jelentette, hogy Kristóf akkor és ott jól érezte magát, még akkor is, ha minden kétséget kizárólag ábrázoló tevékenységet végzett, mely néhány hónappal korábban még elképzelhetetlen lett volna.



1. ábra Kristóf első emberrajza



2. ábra Kristóf 2. emberrajza

Az ujjfestés mellett ebben az időszakban különféle mozgásminták begyakorlása, illetve spontán módon történő alkalmazása volt a hangsúlyos feladatunk. Ennek egyik technikája a kezünkbe fogott, vagy csuklónkra, esetenként a bokánkra kötött krepp szalagokkal való mozdulatok végzése volt. A kötött mozgássorok közé szabadon végezhető, zenére történő „táncot” iktattam, melynek során Kristóf levezethette a korábban felgyülemlett feszültséget. Kezdetben spontán mozdulatai leginkább különféle pörgésekből és ugrásokból álltak, majd lassan elkezdte a kezét is használni, illetve megmozdította a csípőjét és a térdeit is.

A terápiamásodik szakaszában Kristóf olyan eszközökkel kezdett megbarátkozni, melyeket korábban egyértelműen elutasított. A legfontosabb ilyen eszköz a közösen készített só-liszt gyurma volt. Hosszabb időt vett igénybe, míg Kristóf tudatosan kezdett meghatározott alakzatokat formázni. Elsősorban „szörnyek” készültek (3. ábra), melyek megjelenése rendkívül változatos volt, de többnyire gömbszerűre gyúrt tésztdarabok egymásra nyomásából alakultak ki. Ezek a következő foglalkozásra megfelelően kiszáradtak, így alkalmassá váltak arra, hogy kidekoráljuk őket. A foglalkozások során a gyurmafigurák díszítéséhez vett először önként filctollat, majd ecsetet a kezébe



3.ábra Szörnyek

A gyurmázás mellett továbbra is igényelte a kötetlen, szabad, táncos mozgást, mely többnyire az óra elején jelent meg, mintegy üdvözlési rítusként, illetve a foglalkozások végén, amikor a feszültség levezetését szolgálta, egyfajta örömtánc formájában. A terápia még nem fejeződött be, de az elért eredmények igazolják a művészetterápiák létjogosultságát a logopédiai munka során. Kristóf nagymozgásai és finommotorikája komoly fejlődésen ment keresztül, mégpedig olyan feladatok végzése során, melyeket önállóan választott, és belső motiváció alapján, örömmel végzett. Beszédhangjai továbbra is fejlesztést igényelnek de ezen a téren is lényeges javulás tapasztalható.

5. Összegzés

Munkám során csaknem minden gyermek esetében tapasztaltam, hogy közlékenyebbé, érdeklődőbbé váltak, megnőtt az alkotási kedvük, bátrabban mutatták meg lényüket a világnak, mely a hagyományos terápia során sokkal kevésbé szembe tűnő. Meglepően gyorsan elsajátították a vágyak és érzelmek nonverbális kifejezésének módjait, az érzelmek ilyen módon történő levezetése pedig csökkentette a belső feszültséget, kiegyensúlyozottabbá tette a gyermekeket. Fontos megjegyezni azonban, hogy egy terápia

hatékonysága nagymértékben függ a gyermek személyiségétől, érdeklődésétől, így minden esetben az adott gyermekhez kell igazítani a foglalkozásokat, abban az esetben is, ha a vezető kórkép ugyanaz.

Munkám alapján úgy látom, hogy a művészeti terápiás eszközök jól alkalmazhatók a logopédiai terápia során egyéni helyzetben, és valószínűleg kiscsoportos keretek között is.

Irodalom

- Farkas Vera (2009): *Gyógyító alkotás. Képzőművészet-terápia mindenkinek*. Szentendre, Geobook Hungary Kiadó
- Kontra Ildikó Mária (2001): A zeneterápiák szerepe a prevencióban és a rehabilitációban. p. 129-137. In. Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk. 2005) *Zeneterápia szöveggyűjtemény*. Pécs, Kulcs a muzsikához Kft.
- Páll Orsolya Emese, Kiss Tibor Cece (2011): Az integrált kifejezés- és táncterápiáról. http://www.tancterapia.com/hun/vidcikk/IKTcsaladter_hirmondoba.pdf. (letöltve: 2016. 01. 04.)
- Sándor Éva (2007): Sárkányok, boszorkányok és a „kis bohóc”. *Fejlesztő Pedagógia*, 2007/1. p. 54-60.
- Sándor Éva (2012): Személyiségfejlesztés művészettel (gyógyító pedagógiai művészeti terápia). p. 495-517. In. Gordosné Szabó Anna (szerk. 2012): *Gyógyító pedagógia*. Budapest, Medicina Kiadó
- Sándor Éva, Horváth Péter (1995): *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar p. 15.
- Trixler Mátyás (2005): Művészetterápia és művészetpszichoterápia a pszichotikus páciensek komplex terápiájában. p. 219-226. In: Dr. Wolfgang Schringer és Dr. Vass Zoltán (szerk. 2005) *Lelki folyamatok dinamikája*. Győr, Flaccus Kiadó

Online segédeszközök a helyesírás tanításának szolgálatában

Ludányi Zsófia

MTA Nyelvtudományi Intézet, Károli Gáspár

Református Egyetem

ludanyi.zsofia@nytud.mta.hu

1. Bevezetés

A dolgozat célja, hogy bemutassa, miként hasznosíthatók az interneten mindenki számára szabadon elérhető segédeszközök a helyesírás tanításában, különös tekintettel a felsőoktatásra. E segédeszközök alatt az MTA Nyelvtudományi Intézete által fejlesztett és üzemeltetett *helyesiras.mta.hu* nevű online nyelvi tanácsadó portál helyesírás-ellenőrző programjai értendők.

A *helyesiras.mta.hu* online tanácsadó portál – többéves fejlesztési munka eredményeképpen – 2013 áprilisában nyílt meg. A portál létrehozását az MTA Nyelvtudományi Intézetének nyelvi tanácsadó szolgálatához érkező kérdések motiválták; e kérdések jelenetős hányada ugyanis az egyes szavak, szerkezetek helyes írásmódjával kapcsolatos. A korábbi évek tapasztalata azt mutatta, hogy a telefonon, illetve e-mailen keresztül történő nyelvi tanácsadás kapacitása már nem volt képes megfelelően kiszolgálni a tömeges igényeket, így merült fel a nyelvi tanácsadási tevékenység kibővítésének ötlete egy mindenki számára hozzáférhető online felülettel (bővebben I. Váradi–Ludányi–Kovács 2014). A portál létrehozásának célja tehát a közönségszolgálat munkájának segítése, tehermentesítése, nem pedig helyettesítése volt. A nyelvi tanácsadás régi és új módjai, eszközei egymás mellett élnek, kiegészítik egymást: „a teljesen automatizált rendszer – szükség esetén – visszavezeti a kérdezőt az »emberhez«, a személyes nyelvi tanácsadáshoz” (Heltainé 2014).

Mint láthatjuk, a *helyesiras.mta.hu* portál mindenkihez szól, nem kimondottan oktatási céllal készült. Felépítése, tulajdonságai azonban – mint ahogy az a későbbiekben ki fog tűnni – alkalmassá teszik arra, hogy oktatási segédeszközként is alkalmazni lehessen.

2. A helyesírás-tanítás céljai és feladatai

A helyesírás-tanítás nem köthető egyetlen iskolai évfolyamhoz vagy iskolafokozathoz sem: jelen van az alsó tagozattól kezdve egészen az érettségiig, bizonyos esetekben (nem feltétlenül csak a bölcsészettudományi karokon) a felsőoktatásban is. Minden iskolafokozatnak megvannak a saját helyesírás-tanítási céljai és feladatai (Antalné 2008). E célok egyike – a szavak, szókapcsolatok helyesírásának megtanulása és a helyesírási szabályok megértése, alkalmazása mellett – a helyesírást segítő eszközök, a helyesírási kézikönyvek mellett a számítógépes helyesírás-ellenőrző programok funkcionális alkalmazása. Mint Antalné Szabó Ágnes (2008) írja, a helyesírás-tanításnak – az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének részeként – össze kell kapcsolódnia a digitális kompetencia fejlesztésével. E gondolathoz kapcsolódva jelen tanulmány is azt kívánja alátámasztani, hogy mind a tanároknak, mind a tanulóknak el kell sajátítaniuk a helyesírás-ellenőrző eszközök megfelelő használatát, mivel azok csak ezen tudás birtokában képesek igazán hasznos tanulást segítő eszközökké válni. A nem megfelelő használat azonban éppen ennek ellenkezőjéhez vezethet.

3. A *helyesiras.mta.hu* bemutatása

A tanácsadó portál az alábbi helyesírási területeken képes segítséget nyújtani: különírás-egybeírás, szószintű helyesírás-ellenőrzés (egyes egyszerű [nem összetett] közsői alakok helyességének ellenőrzése), tulajdonnevek (főként földrajzi nevek) helyesírása, elválasztás, számok és dátumok helyesírása, betűrendbe sorolás. A *helyesiras.mta.hu* címet begépelve az alábbi nyitólap fogadja a látogatót (1. ábra).



1. ábra. A helyesiras.mta.hu nyitólapja

A felhasználónak ki kell választania, hogy kérdésére melyik eszköz tudja megadni a választ, amihez célszerű áttanulmányozni a használati útmutatót.

A portál újszerűségével kapcsolatban két dolgot érdemes kiemelni.

(1) Fejlesztői szempontból nívumnak számít, hogy a magyar helyesírás eddig létező – gépi erőforráson és szótáron alapuló – modelljeivel szemben a rendszer formális nyelven megfogalmazottszabályokalapján végzi az elemzést, és generálja a megoldásokat. A helyesírási szabályok modellezhetők, ami azt jelenti, hogy az azonos helyesírási problémakörbe tartozó szerkezetekre felírható egy modell, amely aztán alkalmazható a többi, azzal analóg esetre. Ugyanakkor – és ez különösen igaz a különírás-egybeírás területére – sok kivételes, hagyományon alapuló írásmódú szó van, amelyek nem írhatók le szabály segítségével. Az ilyen eseteket úgynevezett kivétellisták segítségével kezeli a rendszer. Példán bemutatva: az állandósult szókapcsolatok *-ás/-és* képzős alakjai a szabály szerint különírandók, ezt formális szabályok segítségével generálja le a rendszer: *munkába + lép* → *munkába lépés*. Ezzel szemben a

hagyományos (kivételes) írásmódú *fejen + állás* → *fejenállás* esetén a megoldás nem a formális szabályok alapján generálódik, hanem a kivétellista alapján javasolja azt az eszköz. Reflektálva tehát a kötet központi témájára, az automatizált helyesírási tanácsadás egyaránt támaszkodik mind a szabályokra, mind a kivételekre. (A Külön vagy egybe? eszköz részletes működéséről bővebben l. Ludányi–Miháltz–Hussami 2013, a teljes rendszer nyelvtechnológiai háttéréről l. Miháltz et al. 2012.)

(2) Felhasználói szempontból újdonság, hogy az eddigi létező online tanácsadókkal ellentétben a *helyesiras.mta.hu* nem csupán a jó megoldást vagy megoldásokat adja meg, hanem megjeleníti a hatályos akadémiai helyesírási szabályzat vonatkozó szabálypontját is. (2015 szeptemberében érvénybe lépett a szabályzat 12. kiadása, de a tanulmány írásának időpontjában még a 11. kiadás is érvényben van, a portál hivatkozik mindkét szabályzatra, eltérő írásmódok esetén mindkettőt feltünteti, kommentárral ellátva.) A szabálypontokon kívül a Külön vagy egybe? eszköz részletes magyarázattal is szolgál, amelyet a „Részletek” gombra kattintva jeleníthetünk meg (2. ábra).

A kérdéses szavakat szóközzel elválasztva írja be!

2 javasolt alak: (a sorrendnek nincs jelentősége)

"német óra"

1. lehetséges magyarázat Részletek ▾

A „német” melléknevet és az „óra” melléknevet különírjuk az alábbi szabály alapján:
Ha a jelentés: 'német gyártmányú óra', különírást alkalmazunk. [AkH11-107b, AkH12-105, OH-108]

2. lehetséges magyarázat Részletek ▶

"németóra"

1. lehetséges magyarázat Részletek ▾

A „német” melléknevet és az „óra” melléknevet egybeírjuk az alábbi szabály alapján:
Ha a jelentés 'német nyelvi tanóra', egybeírjuk a szót. [AkH11-107b, AkH12-95, AkH12-105, OH-108]

2. lehetséges magyarázat Részletek ▶

2. ábra: A Külön vagy egybe? eszköz magyarázatai

A szabálypontokra kattintva a rendszer a szabályzat elektronikus változatának megfelelő helyére navigálja a felhasználót. A szabálypontok, valamint a Külön vagy egybe? eszköz részletes magyarázatai azok a tulajdonságok, amelyek a portált helyesírás-tanítási célokra is alkalmassá teszik, mivel azok elolvasása, tanulmányozása segíti a szabályok szövegének megértését, emlékezetbe vésését, vagyis a későbbi hatékony szabályalkalmazás kezdeti lépéseit (vö. Antalné 2009).

4. Felsőoktatási tapasztalatok: tematikák, gyakorlattípusok

A továbbiakban olyan, a helyesírás-tanításhoz és a helyesírás-ellenőrzők működéséhez kapcsolatos témaköröket, illetve gyakorlattípusokat mutatok be, amelyek a Károli Gáspár Református Egyetemen tartott BA-, illetve osztatlan tanári képzésben részt vevő hallgatók számára meghirdetett kurzusokon szerepeltek az elmúlt két évben. Jelen dolgozatban az általam vezetett kurzusok közül az alábbi két diszciplínával foglalkozó gyakorlati órákat vizsgálom: helyesírás, valamint

számítógépes nyelvészeti, korpusznyelvészeti ismeretek (ez utóbbi *Adatbázisok* néven került meghirdetésre).

4.1 Helyesírási gyakorlatok

Az egyetemen nem csak a magyar (BA) szakon folyik helyesírás-tanítás. Az osztatlan tanári képzésben részt vevő hallgatók a kötelező, négy tárgyból álló komplex vizsgának, az ún. anyanyelvi kritériumvizsgának helyesírás részét válthatják ki a helyesíráskurzus elvégzésével.

Sajnálatos módon a szűk időkeret és a nagy mennyiségű elsajátítandó tananyag miatt nincs lehetőség egy teljes órát (lehetőség szerint számítógépes teremben) a *helyesiras.mta.hu* alapos bemutatására fordítani, noha az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy erre nagy szükség lenne. Az eszközök többé-kevésbé beszédes neve ellenére a visszajelzések azt mutatják, hogy kortánsem egyértelmű, mikor melyik eszközt kell használni. A helyesíráskurzus fél éve során minden egyes helyesírási témakörhöz javasolni szoktam a portál egy-egy eszközét önálló, otthoni kipróbálásra. Az egyes témajavaslatok az 1. táblázatban láthatók.

Témakör neve	Altémakörök	Javasolt eszköz
A kiejtés szerinti és a szóelemző írásmód	Magánhangzó-időtartam ellenőrzése (pl. <i>árboc</i> ~ <i>árbóc</i> ?)	Helyes-e így?
	Mássalhangzó-időtartam ellenőrzése (pl. <i>*diferencia</i> ~ <i>differentia</i>)	Helyes-e így?
A hagyományos és az egyszerűsítő írásmód	<i>J</i> vagy <i>ly</i> ?	Helyes-e így?
A betűrendbe sorolás		Ábécébe rendezés

A különírás és az egybeírás	Igei alaptagú állandósult szókapcsolatok (<i>fejen áll, pofon üt</i>) és az azokból képzett főnevek, főnévi szerkezetek (<i>fejen állás, pofonütés</i>)	Külön vagy egybe?
	A rendszert alkotó hagyományos írásmódú alakulatok: anyagneves szerkezetek, színnevek, folyamatos melléknévi igenévi jelzős alakulatok, számnév + <i>-ú, -ű, -jú, -jű, -s, -nyi</i> képzős, ill. <i>-nként</i> és a <i>-nta, -nte</i> ragos szó	Külön vagy egybe?
	A hagyományosan egybeírandó minőségjelzős és egyéb alárendelő összetételek (<i>légiposta, feketepiac, dércsípte, tojásfehérje</i>)	Külön vagy egybe?
	Jelentéstől függően kétféleképpen írható kéttagú összetételek (<i>angolóra – angol óra, orosztanár – orosz tanár; kiskutya 'kölyökkutya' – kis kutya 'kisméretű kutya'</i>)	Külön vagy egybe?
Az egyes tulajdonnévfajták helyesírása	Földrajzi nevek	Névkereső
Az elválasztás		Elválasztás
A számok helyesírása		Számok
A keltezés		Dátumok

1. táblázat. Javaslatok az egyes helyesírási témakörökhöz

Látható, hogy a kettőnél több tagú összetételek írásmódja nem szerepel a táblázatban. Enne oka, hogy minél több tagból áll egy összetétel, annál kevésbé megbízható a Külön vagy egybe? eszköz. A tagok számának növekedésével egyre több lehetséges írásmódot generál a program, amelyek közül a felhasználónak kell kiválasztania azt, amelyik a legközelebb áll az ő értelmezéséhez, ez azonban korántsem triviális feladat. Nézzük meg például a *használt + ruha + bolt* bemenetre adott megoldásokat. A felhasználó itt nyilvánvalóan a használt ruhákat árusító boltra gondol, de a program által adott írásmódok között a mozgószabályos *használtruha-bolt* mellett a *használt ruhabolt* javaslat is szerepel. Az utóbbi írásmód nem túl életszerű, de a formális szabályok alapján legenerálható, elméletben lehetséges. Egy-egy ritka esetben előfordul, hogy mind a mozgószabályos, mind a különírt alak értelmes (*csuklósbusz-vezető ~ csuklós buszvezető* 'olyan buszvezető, aki gyakran csuklik'), de az esetek többségében nincs meg ez a kettősség. Ugyanígy legalább kétféle megoldást javasol az eszköz a többszörös összetételeknél, ahol a szótagszámlálás szabályát kell alkalmazni: mivel nem tudja, hol van a fő összetételi határ, az összes lehetséges alakot legenerálja úgy, hogy minden esetben más-más tag után szúrja be a kötőjelet (pl. *vitaminhiány-betegség, vitamin-hiánybetegség*).

4.2 Adatbázisok kurzus

A KRE BTK nyelvmentor szakirányán kötelező, de szabadon választható tárgyként is felvehető kurzus célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek a fontosabb nyelvészeti adatbázisokkal, korpuszokkal, amelyek nyelvészeti tanulmányaik, kutatásaik során hasznosak lehetnek. A számítógépes teremben zajló gyakorlati jellegű órákon elméleti bevezetést is kapnak a kurzus résztvevői. Számos jelenkori, illetve történeti korpusz (*Magyar nemzeti szövegtár; Magyar történeti korpusz* stb.) mellett a hallgatók megismerkednek a *helyesiras.mta.hu* portállal is. A féléves tematikának része a „nyelvi eszközök az írás támogatására” témacsoport is, melynek keretein belül a hallgatók betekintést nyernek a helyesírás-ellenőrző programok működésébe, megtanulják az ún. spell checker (szószintű helyesírás-ellenőrző) és a grammar checker (mondatszintű

helyesírás-ellenőrző) közti különbségeket. Példákon keresztül megismerhetik a szószintű helyesírás-ellenőrző működését: milyen hibák javíthatók vele és milyenek nem (hibás egybeírás igen, de hibás különírás nem), mire jó a szótár (lexikon) és a morfológiai elemző. Az elméleti háttér után bemutatásra kerül a *helyesiras.mta.hu* portál: újszerűsége, előnyei, korlátai. Nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a hallgatók megtanulják, milyen helyesírási (és nyelvhelyességi) kérdésekben tud segíteni a portál, és milyenben nem. A tapasztalatok azt mutatják, hogy nem mindig egyértelmű, mikor melyik eszközt kell használni. A 2. táblázatban láthatunk néhány példát a megfelelő eszköz kiválasztására irányuló gyakorlatokra.

Kérdés	A megoldáshoz szükséges eszköz
Kell-e pontot tenni az évszám után: *2016 júniusban ~ 2016. júniusban?	Dátumok
*1.-jén vagy 1-jén vagy *1.-én vagy 1-én?	Dátumok
Kötőjellel vagy anélkül: <i>élelmiszerellátás ~ élelmiszerellátás?</i>	Külön vagy egybe?
Földrajzi név -i képzős alakja: <i>Csepel-szigeti</i> vagy * <i>csepelszigeti</i> ?	Névkereső
Intézménynév -i képzős alakja: <i>Észak-magyarországi Áramszolgáltató Nyrt.</i> + -i?	Nem tudja egyik eszköz sem.
<i>HÉV</i> vagy * <i>hév</i> 'Helyiérdekű Vasút'?	Nem tudja egyik eszköz sem.
A hasonló hangalakú szavak közül melyik a jó az adott szövegkörnyezetben: <i>helység ~ helyiség?</i>	Helyes-e így?

2. táblázat. Melyik eszközt használná az alábbi esetekben?

Nagyon fontos, hogy a hallgatók mindig pontosan tudják, képes-e segíteni a portál az adott kérdésben, és ha igen, akkor a megfelelő eszközt válasszák ki. A visszajelzések alapján gyakori hibaforrás, hogy nem megfelelő eszközt választ ki a felhasználó, például a külön-, egybe- vagy kötőjellel kérdésben a Helyes-e így? eszközt választja, beírva az elképzelését, ám a szószintű ellenőrző nem megbízható az összetett szavak írásmódjának ellenőrzésekor, így használatát egyáltalán nem javasoljuk. A másik gyakori hiba, hogy nem a megfelelő formátumban írják be a bemenetet: például az Elválasztás eszközbe a már elválasztott, nem feltétlenül helyes formában írják be a szót: **kert-ig*, nem pedig csak egyszerűen begépelve. Így értelemszerűen a program sem ad jó választ.

Végezetül bemutatok egy vizsgafeladatot, amely az *Adatbázisok* c. kurzus vizsgáján volt az egyik gyakorlati tétel.

Oldja meg a tanult eszközök segítségével az alábbi feladatokat!

a) Szövegalkotáskor bizonytalansága támad a helyes szóhasználatnál kapcsolatban az alábbi mondatban: *Nem tudtam figyelni a fáradságtól/fáradtságtól.* – Melyik eszközt használná a megfelelő szó kiválasztására? Mutassa be!

b) Arra vagyunk kíváncsiak, hogyan kell írni a *ventilátor/ventillátor + szabályozó + program* szavakból alkotott kifejezést. Tegyük fel, hogy mindemellett még a *ventil(l)átor* szó írásmódjában is bizonytalan, hogy hány *l*. Hogyan oldaná meg?

c) A [száz + huszonhat + ezer + ötszáz + hetvenhat] szó írásmódjában vagyunk bizonytalanok: egybe kell-e írni, netán külön, esetleg kötőjellel, egyáltalán: hogyan kell tagolni.

5. Szaknyelvi helyesírási kérdések

Mind ez ideig a portálnak a magyar szakos, illetve egyéb bölcsészettudományi szakpáros tanári képzésben való alkalmazásával foglalkoztunk, a helyesírás-oktatás azonban nem csupán a bölcsészettudományi képzésben van jelen a felsőoktatásban. Természettudományi, műszaki, egyéb társadalomtudományi képzéseken is léteznek szaknyelvi kurzusok, amelyek a nyelvhelyességi, stilisztikai stb.

ismeretek mellett a helyesírás témája is előkerülhet. Ilyen például a *Szakmai nyelvművelés* kurzus a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (vö. Sturcz 2004: 195) és a *Magyar orvosi nyelv* kurzus a Semmelweis Egyetemen (Bősze 2004).

Joggal merül fel a kérdés: milyen hatékonysággal alkalmazható a portál szaknyelvi helyesírási kérdések esetén? Érdemes-e bemutatni, alkalmazni a fentebb említett és hasonló egyetemi kurzusokon?

A kérdésre igennel válaszolhatunk, mindenképpen érdemes legalább megmutatni vagy megemlíteni a portált a szaknyelvi kurzusok hallgatóinak. Nagyon fontos azonban, hogy felhívjuk a hallgatók figyelmét arra, hogy az oldal elsősorban általános, köznyelvi helyesírási kérdések megválaszolása céljából készült, az egyes szaknyelvek helyesírási kérdéseiben csak igen korlátozottan tud segíteni. Ez nagymértékben függ attól, hogy melyik szakma nyelvéről van szó. Egyes társadalomtudományok esetén nagyobb megbízhatósággal ad jó válaszokat, kivéve akkor, ha az adott szaknyelv számos olyan terminussal bír, amely csupán a hagyomány miatt írandó egybe, és ezek az összetételek szaknyelvi helyesírási szótárban is megtalálható, kodifikált alakok. Ahhoz, hogy a portál az ilyen típusú terminusok írásmódjával kapcsolatban jó megoldást legyen képes adni, az egyes szaknyelvi kifejezések kivétellistáját be kellene építeni a programba. Minél inkább igaz egy szaknyelvre, hogy sajátos helyesírási szabályai vannak, annál kevésbé képes hatékony segítséget nyújtani az oldal szaknyelvi helyesírási kérdések esetén. Ez a kitétel a *helyesiras.mta.hu* „Hogyan működik?” menüpontjából előhívható használati útmutatóban is megtalálható: „Hangsúlyozzuk, hogy a portál elsősorban a köznyelvi helyesírás kérdéseivel foglalkozik. Szaknyelvi helyesírási kérdések esetén előfordulhat – azok specifikussága miatt –, hogy a rendszer nem ad (megfelelő) választ. Különösen igaz a bonyolult helyesírási szabályrendszerrel bíró szaknyelvekre (pl. kémiai vagy orvosi szaknyelv). Ha ilyen kérdése van, kérjük, lapozza fel az adott szaknyelv helyesírási szabályzatát/szótárát, vagy forduljon bizalommal

közönségszolgálatunkhoz!”¹

A Semmelweis Egyetem orvosi szaknyelvi kurzusán vendégelőadóként tartott előadásomon is azzal szembesültem, hogy minél „szaknyelvibb” egy kifejezés, annál kisebb az esély arra, hogy jó megoldást ad a weboldal. Az előadáson az *antigénbemutató* szó írásmódjára voltak kíváncsiak a hallgatók. A Külön vagy egybe? eszköz kötőjeles írásmódot javasolt a szótagszámlálás szabályára hivatkozva: **antigén-bemutató*² (3. ábra).

2. ábra. Az *antigén + bemutatás* bemenetre adott javaslat

A javasolt írásmód azért nem felel meg a helyesírási normának, mert bár valóban hatnál több szótagú az összetétel, de csak két tagból áll, míg a portál morfológiai elemző rendszere az *antigén* szót az anti- előtagból és a *gén* szóból álló összetételként elemezte. Bár a *gén* is orvosi terminus, az *antigén* esetében képzett szóval van dolgunk, nem összetétellel, az abban szereplő *gén* nem azonos a *gén* < görög *genos* 'eredet' szóval. A morfológiai elemző program azonban ezzel nincs tisztában.³

1 <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/howitworks> (letöltve: 2016. július 28.)

2 A hibát azóta javítottuk.

3 Az, hogy a morfológiai elemző egy szót tévesen összetételként (is)

Noha a fentebb ismertetett esetben nem az okozta a hibát, hogy a Külön vagy egybe? eszköz nyelvtanában nem szerepeltek bizonyos szaknyelvspecifikus szabályok, természetesen ez utóbbira is bőven akad példa. A program nem tud megoldást javasolni például az ún. tartozékjeleket (betűket, számokat, vö. Bősze 2007) tartalmazó terminusok írásmódjára (*hepatitis-C vagy hepatitis C, hepatitis-C-vírus vagy hepatitis C vírus*).

6. Összefoglalás

Jelen dolgozat a *helyesiras.mta.hu* portál felsőoktatásban való felhasználásának tapasztalatait foglalta össze. Megállapíthatjuk, hogy a portál hatékony oktatási segédeszköz lehet, ha (1) a tanár is elsajátítja a megfelelő használatot (a felhasználási útmutató alapos áttanulmányozásával), (2) a hallgatóknak megtanítja a megfelelő használatot (melyik eszköz mire való, miben tud és miben nem tud segíteni a weboldal). Fontos, hogy a felhasználók tisztában legyenek a portál korlátaival, hogy tudatosítsák: sok helyesírási kérdést nem fed le (egyes tulajdonnévtípusok, mellérendelő összetételek, írásjelek, rövidítések...), és speciális szaknyelvi helyesírási kérdésekre sincs felkészítve. Hibásnak tűnő megoldási javaslat esetén javasoljuk a kritikus hozzáállást, illetve mindenkit arra biztatunk, hogy a „Visszajelzések” menüponton keresztül vegyel fel a kapcsolatot a portál munkatársaival.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. évfolyam, 3–4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (letöltve: 2016. július 27.)
- Bősze Péter (2004): A „Magyar orvosi nyelv”: új tantárgy a Semmelweis Egyem Általános Orvosi Karán és a Doktori Iskolában. *Magyar Orvosi Nyelv*, 4. évfolyam, 1. szám. 2–4.

elemez („túlgenerálás”), gyakori jelenség. Nem csupán a helyesiras.mta.hu eszközeinél vezet téves javaslatához, hanem minden olyan nyelvtechnológiai fejlesztésnél, korpusznál, ahol morfológiai elemzőt alkalmaznak. A Magyar nemzeti szövegtár új változatánál is speciális szűrőket kellett készíteni a nem valódi összetételek kiszűréséhez (vö. Oravecz–Váradi–Sass 2014: 1721).

- Bősze Péter (2007): Tartozékbetűk, tartozékszámok és tartozékmagyarázók az orvosi-biológiai irodalomban. *Magyar Nyelvőr*, 131. évfolyam, 2. szám, 151–162.
- Heltainé Nagy Erzsébet (2014): A nyelvi tanácsadás területei és újabb eszközei az MTA Nyelvtudományi Intézetében. *Anyanyelv-pedagógia*, 7. évfolyam, 1. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=505> (letöltve: 2016. július 27.)
- Ludányi Zsófia – Miháltz Márton – Hussami Péter (2013): Különírás-egybeírás – automatikusan. In: Váradi Tamás (szerk.) *AlkNyelvDok7. Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 116–130.
- Miháltz Márton – Hussami Péter – Ludányi Zsófia – Mittelholcz Iván – Nagy Ágoston – Oravecz Csaba – Pintér Tibor – Takács Dávid (2012): Helyesírás.hu – Nyelvtechnológiai megoldások automatikus helyesírási tanácsadó rendszerben. In: Tanács Attila – Vincze Veronika (szerk.) *MSZNY 2013. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. JATEPress, Szeged, 135–148.
- Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint (2014): The Hungarian Gigaword Corpus. In: Nicoletta Calzolari – Khalid Choukri – Thierry Declerck – Hrafn Loftsson – Bente Maegaard – Joseph Mariani – Asuncion Moreno – Jan Odijk – Stelios Piperidis (eds.) *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. 1719–1723. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/681_Paper.pdf (letöltve: 2016. július 28.)
- Pintér Tibor – Mártonfi Attila – Oravecz Csaba (2009): Online helyesírási szótár és megvalósítási nehézségei. In: Tanács Attila – Szauter Dóra – Vincze Veronika (szerk.) *MSZNY 2009. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. JATEPress, Szeged, 172–182.
- Sturcz Zoltán (2004): Egy tantárgytörténeti epizód a magyar nyelvhelyesség és stílus oktatásából. *Hungarológiai Évkönyv*, 5. évfolyam, 1. szám. 190–197.



Online segédeszközök a helyesírás tanításának... 119

Váradi Tamás – Ludányi Zsófia – Kovács Réka (2014):
Gépesített helyesírási tanácsadás. A helyesírás.mta.hu portál
készítéséről. *Modern Nyelvoktatás*, 20. évfolyam, 1–2.
szám, 43–58.



Tanulásban akadályozott szakiskolás fiatalok hallás utáni szövegértési teljesítménye

Macher Mónika

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus
Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet
macher.monika@barczy.elte.hu

1. Elméleti háttér

A 21. századra jelentősen megváltozott a kommunikáció minősége és az igény is arra, hogy hogyan beszéljünk. A kommunikáció folyamatában a befogadónak azonban még a beszélőnél is nehezebb a dolga, mert a beszédértés és feldolgozás olyan komplex képesség, amelynek megfelelő működéséhez – a mindennapi élet legkülönbözőbb színterein és helyzeteiben való alkalmazásához – sokféle tudásra, jól funkcionáló kognitív képességekre, azok együttes sikeres működtetésére van szükség. A szövegértés egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magába foglalja a beszélőt, a befogadót, a szöveget és a kontextust.

A sikeres kommunikáció feltétele a beszédprodukciónak és a beszédpercepciónak összehangoltsága a beszélő és a hallgató viszonyában. Az ember anyanyelvének elsajátítása során mindkét folyamat működtetésére képessé válik, hiszen hol beszél, hol feldolgozza és megérti a különböző közléseket. Mindkét folyamat részben tudatos és automatikus mechanizmusok folyamata. A beszédmegértés nem lehet sikeres a feldolgozás szintjeinek: hallásnak, beszédészlelésnek, beszédmegértésnek és értelmezésnek az interaktív, hierarchikus működései nélkül (Gósy 2005).

Míg a 70-es években a pszicholingvisztikai vizsgálatok a megértés elementáris folyamatait vizsgálták, addig az utóbbi évtizedek kutatásai a megértés komplexebb kognitív folyamatait igyekeznek feltárni. A korai elméletekkel szemben az újabb nézetek a szövegértést aktív és konstruktív mechanizmusnak tekintik, az alkalmazott megértési stratégiák és tudássémák iránti érdeklődést kiváltva (Gósy 2005 és Pléh 2014a).

A nyelveket feldolgozási mechanizmusaik alapján lokális és

holisztikus nyelvekre oszthatjuk. Pléh (2014b) elmélete értelmében a magyar lokális nyelv, mivel a mondatrészek közvetlenül és egyértelműen magukon hordozzák a mondatban játszott nyelvtani szerepük jeleit. Ennek megfelelően a feldolgozásban helyi, analitikus leképzések mehetnek végbe, tehát akár egyetlen szó, mint rövid bemeneti sor lehetővé teszi a nyelvtani döntéseket.

A szövegértéshez szükséges kognitív készségek közül kiemelendő a kognitív flexibilitás, vagyis a rugalmas gondolkodás és a könnyed gondolkodásbeli váltások képessége. A kognitív flexibilitás nemcsak az ismeretlen vagy váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás képességét foglalja magába, hanem a fogalmak kreatív kombinálásának és a különböző tapasztalatoknak az egységbe szervezési képességét. Ennek megfelelően jelentős szerepet játszik a fogalmak kialakulásában és az olvasott, hallott szövegek feldolgozásában (Meltzer 2007). A kognitív flexibilitás a végrehajtó funkciók egyik fajtája, amelynek működése a frontális lebenyben található, ún. központi végrehajtóhoz kötött. A többi végrehajtó funkcióval együtt, mint a célok meghatározása, tervezés, viselkedés szabályozása, figyelem, emlékezet és önirányító folyamatok biztosítják számunkra idegrendszerünk készenlétét, működését, rugalmasságát és koherenciáját (Meltzer 2010).

A tanulási képesség fejlődésének eltérései közül a tanulási akadályozottság a tanulási problémák legátfogóbb formája, amely együtt járhat speciális tanulási zavarokkal is. Tünetei a tanulás minden területén jelentkeznek, különösen jellemző többek között a kommunikációs képesség fejlődésében tapasztalható elmaradás. A tanulási akadályozottság kialakulásában egyidejűleg több külső (gyakran hátrányos szociális környezet), illetve belső tényező játszhat szerepet. A tanulási akadályozottság esetében a biológiai és pszichés funkcióképesség fejlődési zavara állapítható meg, amely minden esetben egyéni kombinációt mutat az oki tényezők, a képességterületek, a súlyosság és az eredményes taníthatóság szempontjából (Mesterházi 2006).

A beszédfeldolgozás működéséről tanulásban akadályozott – 7 és 10 éves korú – gyermekeknél elmondható, hogy esetükben gyakori a bonyolultabb szintaktikai formájú, ritka szórendű

mondatszerkezetek feldolgozási problémája, a szövegértéshez képest a mondatértés minősége szignifikánsan magasabb, szövegértésükre a logikai viszonyok feldolgozásának nehézsége kifejezetten jellemző (Macher 2013).

A tanulásban akadályozott fiatalok az általános iskola elvégzését követően szakközépiskolában tanulhatnak tovább integrált körülmények között vagy speciális szakiskolában kerülhetnek. A képzési rendszer a közelmúltban jelentős változásokon ment keresztül. Mivel azonban ezek a vizsgálati eredményeket nem befolyásolják, így jelen tanulmányban ennek tárgyalása nem indokolt.

A szakiskolai képzésben is alapidokumentumként használt Nemzeti Alaptanterv (2012) hangsúlyozza az anyanyelvi kulcskompetencia fejlesztésének szükségességét. A kerettanterv (Kerettanterv 2012 és 2016) a társadalmi beilleszkedésben döntő szerepet játszó elemként ír a kommunikációs kompetenciáról, a 9. évfolyamon heti 2, a 10. évfolyamon heti 1, a 11. évfolyamon 0 órában megjelenítve tantárgyként, amely a Kommunikáció–Magyar nyelv címet kapta.

A 2015-ös országos szövegértési kompetencia mérés – amely olvasott szöveg feldolgozását vizsgálta – eredményei (OKM 2016) azt mutatják, hogy a 10. évfolyamos szakiskolai eredmények alacsonyabbak a 6. évfolyamos tanulók átlagainál, az iskola fejlesztő hatásának ellenére a változás negatív értéket mutat.

A nehezen tanuló, illetve az alacsony szocio-ökonómiai státuszú fiatalokra a szakiskolában általában jellemző, hogy magas arányban lemorzsolódnak, tanulmányaikon kívüli problémáik is gyakoriak (Szekeres 2014).

2. A vizsgálat célja, hipotézisei

Az azonos módszerrel végzett korábbi vizsgálatok (Macher 2013) eredményeire épülve fogalmazódtak meg a hipotézisek. A 10 éves tanulásban akadályozott gyermekek szövegértése nagyon súlyos fokú zavart mutatott, teljesítményükben a tanulásban akadályozott 7 éves korcsoporthoz viszonyítva szignifikáns változás nem volt kimutatható. A 10 éves korcsoport

szövegértését vizsgáló kérdéseire magas volt az inadekvát válaszok aránya, illetve kiemelkedő az összefüggések megértésének nehézsége. Vajon milyen állapotban van ez a képesség később, az általános iskola befejezését követően? A jelen kutatás célja az, hogy információt kapjunk a 16 éves tanulásban akadályozott szakiskolás fiatalok hallási utáni szövegértésének állapotáról, jellegzetes hibáikról képet adva.

A hipotézisek a következők. H1: A tanulásban akadályozott gyermekek a kognitív területeken tapasztalható elmaradások miatt jelentős mértékű szövegértési nehézségekkel küzdenek. H2: a jelentős individuális különbségek ellenére ugyanazoknak a jellegzetes hibáknak a megjelenése található a vizsgált csoportokban. Az eredmények segíthetik a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási folyamatainak megértését, és a gyakorlatban megvalósuló komplex fejlesztő programok tervezését elsősorban az anyanyelvi nevelés területén.

3. Módszer

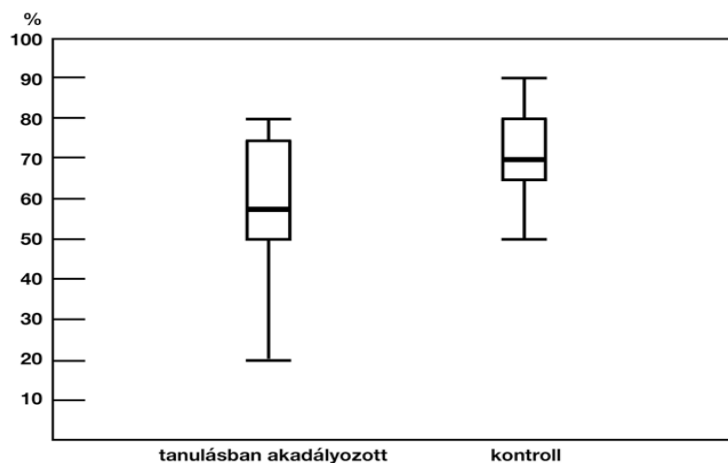
Két ok miatt esett a választás a GMP teszt sorozatra (Gósy 1995/2006). Egyrészt a nyelvészeti és pedagógiai gyakorlatban már bizonyította diagnosztikai megbízhatóságát, másrészt sztenderdizáltsága révén eredményei könnyen összevethetők más módszerrel elvégzett vizsgálati eredményekkel. A teszt sorozat 12. altesztje a hallás utáni szövegértést méri, életkorhoz igazíthatóan változatos tesztanyaggal. Jelen vizsgálat anyagául a 3. számú mese *Az okos teknőc bátyó* szolgált (lásd melléklet). Ez a mese elsősorban kisiskolások számára ajánlott, a vizsgált fiatalok kognitív érintettsége miatt azonban ez bizonyult a legmegfelelőbb megértést ellenőrző szövegnek. Az alteszt a teljes beszédfeldolgozási folyamatot vizsgálja oly módon, hogy a szöveg feldolgozásával a szemantikai, szintaktikai struktúrák értelmezését, az ok-okozati, időviszonyok felismerését, a lényegkiemelést, a tanulság levonásának képességét, az asszociációs szint működését méri fel. A hanganyag lejátszását követően tíz megértést ellenőrző kérdés hangzik el élőszóban. A sztenderdizált eredmények szerint a feldolgozásban 11 éves kortól elvárható a 100%-os teljesítmény.

3.1. A vizsgálatban résztvevők bemutatása

A vizsgált célcsoport tagjainál a mentális elmaradottság kihat a beszéd közlésének és befogadásának működésére, nehezítve a kommunikációt, továbbá egyre súlyosbítva a kognitív érintettséget, iskolai nehézségeket. A vizsgálat során nem évfolyam, hanem életkor alapján soroltam csoportba a tanulókat, mert a tanulásban akadályozott gyermekek akár 2-3 évvel idősebbek lehetnek a velük azonos évfolyamon tanuló társaiknál. A felmérések a 2015/16-os tanévben készültek. A vizsgálat célcsoportját 20 fő 15;10–16;4 éves korú tanulásban akadályozott gyermek alkotta, átlagéletkoruk 16;2 év volt. A kontrollcsoport tagjai a tanulásban akadályozott tanulókkal azonos intézményben tanuló szakiskolás fiatalok voltak, akiket pedagógusaik tipikus fejlődésűnek tekintettek. A csoport átlagéletkora 16;1 volt.

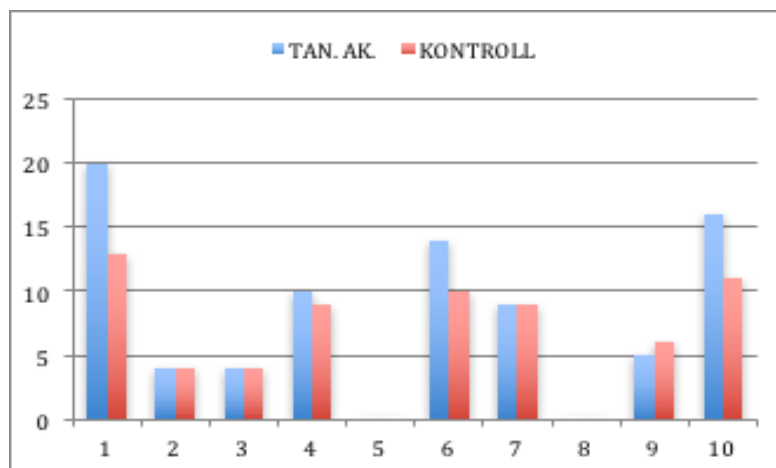
4. Eredmények

Ahogy azt az 1. ábra mutatja, a szövegértésben az életkorban elvárható 100%-os teljesítményt egyetlen vizsgált gyermek sem érte el. Megfigyelhető, hogy a kontrollcsoport teljesítményében az ábra a grafikon felső szélé felé mozdul el, kisebb egyéni eltéréseket mutatva. Az átlagteljesítmény a tanulásban akadályozott gyermekek esetében 59,2%, míg a kontrollcsoportban 76,2%. Az eredmények alapján a tanulásban akadályozott tanulók a 8 éves életkori, míg a kontrollcsoportba tartozó tanulók a 9 éves életkori átlagnak megfelelően teljesítenek. A célcsoport és kontrollcsoport gyermekeinek teljesítményeit összevetve a kétmintás t-próba szignifikáns különbséget mutat csoportszinten a kontrollcsoport javára: $t(38)=-4,231$, $p<0,001$.



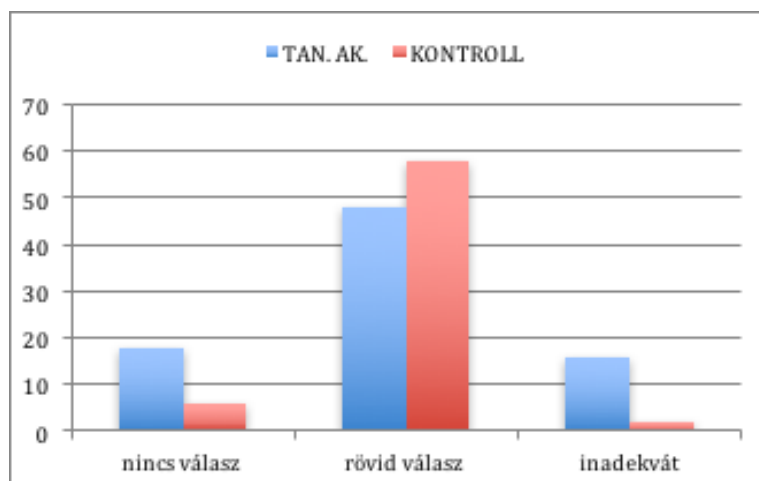
1. ábra: A szövegértés vizsgálatának eredményei (szóródás és medián százalékban)

Amint a 2. ábra mutatja, a vizsgálat során az 5. és 8. kérdést minden gyermek hibátlan megválaszolta. Mindkét vizsgált csoportban ugyanazon kérdések bizonyultak könnyebben, illetve nehezebben megoldhatónak. A 2. és 3. kérdés azonos mértékű csekély problémát jelentett, 5% volt a hibás visszajelzések aránya. Mindkét kérdés a szöveg elején elhangzó információ felidézésével volt megválaszolható. Szintén azonos mértékben jelentett nehézséget a 7., *Miért lepődött meg...* kezdetű kérdésre való helyes felelet, a tanulók majdnem felénél jelentett nehézséget az ok-okozati összefüggés felismerése/megfogalmazása. A 9. kérdés esetében a tanulásban akadályozott tanulók eggyel több helyes választ adtak, mint a kontrollcsoport tagjai, annak ellenére, hogy a válasz rejtett szövegtartalomként jelent meg. A 10., ok-okozati összefüggés megértését vizsgáló kérdésre a tanulásban akadályozott tanulók 80%-a nem tudta megfogalmazni a választ. A legnehezebbnek bizonyuló 1., *Miről beszélgettek...* kezdetű kérdés a tanulásban akadályozott tanulók mindegyikének nehézséget jelentett, ugyanakkor a kontrollcsoport 65%-ának szintén problémát okozott.



2. ábra: Az elhangzott kérdések nehézsége
(sikertelen válaszok száma)

A hibák három típusa a következő volt: rövid válasz adása, válaszadás elmaradása, illetve inadekvát válaszadás. A tanulásban akadályozott tanulók a kérdések 41%-át, míg a kontrollcsoportba tartozók 33%-át válaszolták meg hibásan. A 3. ábrán is látható, hogy a célcsoportban a hibák több, mint felét a rövid válaszok adták. Jellemzően az 1. és 7. kérdésnél jelentett nehézséget számukra a *Miről beszélgettek...* és *Miért lepődött meg...* kezdetű kérdésekre a válasz kifejtése. A kontrollcsoportba tartozók ebből a hibatípusból magasabb arányt mutattak. Szinte azonos arányban fordult elő a tanulásban akadályozott tanulók esetében a következő két hibatípus. Biztatás ellenére is elmaradt a válasz, illetve megfogalmazódott a *nem tudom* reakció is. Az inadekvát válaszadás jellemzően a 9. és 10. kérdésnél fordult elő, mindkét esetben a szövegből következtetés útján megfogalmazható feleletek helyett. A *Ki nyerte meg...* kezdetű kérdésre vagy a *Mackó* neve hangzott el, vagy *nem volt győztes* volt a helytelen válasz.



3. ábra: Hibatípusok előfordulása (helytelen válaszok száma)

A tanulásban akadályozott tanulóknál jellemzően megjelentek beszédképzési nehézségek, gyakori volt a lassú, akadozó válaszadás és többszöri újrakezdés a mondatok megfogalmazásában.

5. Következtetések

A vizsgált csoportok alacsony létszáma miatt messzemenő következtetések nem vonhatók le. Az első hipotézisre válaszként megfogalmazható, hogy a tanulásban akadályozott tanulók a kontrollcsoport tanulóihoz képest szignifikánsan gyengébben teljesítettek, az elvárható sztenderdhez viszonyítva teljesítményük nagyon súlyos, 8 éves elmaradást mutat. A tanulásban akadályozott gyermekekre fokozottan jellemző a gondolkodás rigiditása, ezért nehezen képesek gondolkodásbeli váltásokra. E képesség fejlesztése nélkül nehézkes számukra a szövegbeli tartalmak szintetizálása, az információkra való visszaemlékezés. Az eredmények alapján elgondolkodtató, hogy miként várható el önálló olvasott szöveg feldolgozása a tanulóktól, ha a hallott szöveg feldolgozása ilyen súlyos problémát jelent. Az elmaradások mértéke mind csoportos, mind pedig egyénre szabott fejlesztő tevékenységek kivitelezését indokolja szakiskolai szinten a tanulási akadályozottság meglététől függetlenül.

A második hipotézisre válaszul megállapítható, hogy jelentős egyéni különbségek ellenére is ugyanazon jellegzetes hibák

voltak találhatóak a vizsgált csoportokban. A válaszadás hiánya, illetve az inadekvát válaszadás jellemzőbb volt a tanulásban akadályozott gyermekekre. Nehézséget jelentett továbbá a megfelelő szintű mondatalkotás is. Ez kognitív zavar jelenlétét jelzi. Indokolt lehet ezért az oktatás minden szegmensében a beszélt nyelv minőségére való odafigyelés. Megfontolandó lehet az anyanyelvi órakereten való bővítés, akár a szabadon tervezhető órakeret terhére.

A kommunikációs kompetencia ilyen szintű érintettsége nemcsak a szakmatanuláshoz szükséges alapvető kultúrtechnikák működését teszi sikertelenné, hanem számos mentális és viselkedészavar oka lehet, nehezítve a társadalmi beilleszkedést, és a sikeres kimenetelt a munka világába.

Irodalom

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

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

Kerettanterv (2012): a szakiskolák számára 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. 8. melléklet [<http://kerettanterv.ofi.hu/>]

Kerettanterv (2016): a szakiskolák és szakközépiskolák számára 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról. 8., 10. melléklet [<http://kerettanterv.ofi.hu/>]

Macher Mónika (2013): *Beszédpercepció és szóaktiválási folyamatok elemzése tanulásban akadályozott gyermekeknél*. Doktori Disszertáció. ELTE BTK, Budapest [<http://doktori.btk.elte.hu/lingv/machermonika/diss.pdf>, letöltés dátuma: 2016.01.19.]

Meltzer, Lynn (2007): *Executive Function in Education. From Theory to Practice*. Guilford Press, New York, 165-260.

- Meltzer, Lynn (2010): *Promoting Executive Function in the Classroom (What Works for Special-Needs Learners)*. The Guilford Press, New York, 3-27.
- Mesterházi Zsuzsa (2006): A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő alapfogalmak. I. Osztályozási rendszerek – állapotleíró fogalmak. In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálathoz*. Oktatási Minisztérium, Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, Budapest, 22-32.
- Nemzeti alaptanterv (2012) kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf, letöltés ideje: 2016. május. 11.]
- OKM (2016): *Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés*. Oktatási hivatal, Budapest [http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf, letöltés dátuma: 2016. április 9.]
- Pléh Csaba (2014a): A pszicholingvisztika története. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1-116.
- Pléh Csaba (2014b): A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 287-338.
- Szekeres Ágota (2014): *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*. QALL- Vezettséget mindenkinek! Budapest [http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsolodasa_final.pdf, letöltés ideje: 2016. március. 19.]

Melléklet

GMP 12

3. mese

Ezt a mesét kisiskolások, elsősorban 7-10 év közöttiek tesztelésére ajánljuk.

„Az okos Teknőc bátyó”

Egyszer régen, amikor az állatok még jó barátságban éltek, arról beszélgettek, milyen egyszerű dolgokat tudnak véghez vinni. – Én futok a leggyorsabban – dicsekedett Tapsi nyuszi. – Én vagyok a legagyafúrtabb – mondta Ravaszdi róka. – Én vagyok a legerősebb – brummgotta a nagy darab tenyeres-talpas Mackó. Csakugyan ő tűnt a legerősebbnek, bár kissé lomhább volt a többieknél. Teknőc bátyó gondolkodott egy darabig. Igaz, nem nőtt valami nagyra, de megvolt a magához való esze. Megpróbált valamit kitalálni, hogy ő se maradjon le a többiekől. Végül így szólt: – Azt hiszem, be tudom nektek bizonyítani, hogy Mackó barátunknál is erősebb vagyok. – Az állatok erre harsány kacagásban törtek ki. – Ugyan ne tréfájl! – mondta Mackó és Ravaszdi. Ám Tapsi egészen biztos volt benne, hogy Teknőc bátyó valami cselet eszelt ki. – Hozzatok egy jó erős kötelet, és menjünk le a folyóhoz – mondta Teknőc bátyó. – Aztán majd meglátjuk, ki tud-e húzni engem a folyóból a legerősebb Mackó! Ezzel útnak is eredtek. Amikor a folyóhoz értek, Teknőc bátyó odaadta a kötél egyik végét Mackónak. – Fogd meg jól – mondta – és menj be vele az erdőbe. Én majd fogom a másik végét, és szólok, ha húzhatod. Amikor a többiek eltűntek a szemem elől, Teknőc beleugrott a folyóba és a víz alatt egy fa gyökeréhez kötötte a kötelet. Azután kimászott, és kiáltott egy jó nagyot Mackónak. – Húzd meg! Mackó koma rántott egyet a kötélén. Arra számított, hogy könnyedén el tudja húzni Teknőcöt. Legnagyobb meglepetésére a kötél meg se moccant. Erre mancsára tekerte és még erősebben meghúzta, de a kötél csak nem mozdult. – Húzd meg jobban – kiáltotta a Teknőc, és megrázta a kötelet. Mackó átvette vállán a kötelet, nekifeszült, cibálta, ráncigálta, de mindhiába. Most az összes állat megpróbálta egyszerre húzni, de így sem sikerült. A Teknőc továbbra is ott üldögélt a folyóparton, kezében a kötélvéggel. Végül így kiáltott: – Gyertek vissza, unom már a várakozást! – Amint meghallotta, hogy közelednek, a folyóba ugrott. Eloldozta a kötelet a fa gyökeréről, majd kiült a folyópartra, és ott várt rájuk. – Nem mondom, derekasan küzdöttetek – mondta, – de ismerjétek el, hogy mindnyájatoknál erősebb vagyok vagy legalábbis ravaszabb!

A megértést ellenőrző kérdések és a helyes válaszok zárójelben megadva a következők.

1. Miről beszélgettek az állatok? (Arról, hogy milyen egyszerű dolgokat tudnak véghez vinni.)
2. Mit akart bizonyítani Teknőc? (Hogy Mackónál is erősebb.)
3. Mit szóltak az állatok ahhoz, amit Teknőc mondott? (Kinevették, harsány kacagásban törtek ki.)
4. Hová mentek az állatok? (A folyóhoz.)
5. Mi volt Mackó feladata? (Bemenni az erdőbe és elhúzni Teknőcöt egy kötéllal.)
6. Mit csinált Teknőc a víz alatt? (A kötelet egy fa gyökeréhez kötötte.)
7. Miért lepődött meg Mackó koma? (Mert a kötél meg se moccant, hiába húzta/Mert arra számított, hogy könnyen elhúzza Teknőcöt, de a kötél meg se moccant.)
8. Kik segítettek húzni a kötelet Mackónak? (Az összes állat.)
9. Ki nyerte meg a kötélhúzást? (A Teknőc.)
10. Miért nyerte meg a versenyt Teknőc? (Mert furfangos/ravasz volt.)

Értékelés: 3. mese

A 10 mondat 100%-ot jelent, az átlagértékek életkoronként a következők:

7 évesek: 50% 8 évesek: 60–70%

9 évesek: 80% 10 évesek: 90–100% 11 évesek: 100%

Anyanyelvi nevelésünk jövője magyar nyelvi tankönyveink normaszemléletének tükrében

Molnár Mária

Pécsi Árpád Fejedelem Gimnázium és Általános Iskola
molnar0430@gmail.com

1. A tanulmány témája – a téma aktualitása

A nyelvi norma, illetve annak tudata irányítja nyelvhasználatunkat. Azokét is, akik nem is hallottak róla: ha megszólalnak, egy intuitív módon működő normatudat alapján fogalmazzák meg mondandójukat. A nyelvi norma mint nyelvhasználathoz köthető, azaz a nyelvközösséggel folyamatos és kölcsönös kapcsolatban lévő, használatot irányító tényező mindig központi jelentőséggel bír mind az egyéni és közösségi nyelvhasználatban, mind a társadalmi kommunikációban. Ebből következik, hogy minden korszak anyanyelvoktatásának számot kell vetnie a közvetített norma szemléletével, közvetítésének módjával. Szükséges újra és újra átgondolni a nyelvi norma mibenlétét, közvetítésének lehetséges módjait, hogy megtaláljuk a nyelvközösség zavartalan kommunikációja és az adott időszakot jellemző valós nyelvhasználathoz leginkább illő normaközvetítés jellegét, módját anyanyelvoktatásunkban.

Napjainkban már reprezentatív mintán végzett vizsgálat (Csapó 2000; idézi: Szabó 2011: 367) is megerősíti azt a már-már közhelyszerű tényt, hogy a diákok ellenszenvvel viseltetnek a magyar nyelv tantárggyal szemben. Ennek egyik legfőbb okát abban kell látnunk, amit részben a tanórai megfigyelés és tapasztalat, részben (szakdolgozatokban is megtalálható) kisebb-nagyobb mintákon végzett felmérések (többek között: Borbás 2010; Szabó 2008a, 2008b) eredményei is alátámasztanak: az a nyelv, amellyel a tanulók a nyelvtanórákon a vizsgálat tárgyaként találkoznak, nemigen hasonlít arra, amely a társadalmi praxisban körülveszi őket. (A nyelven nyelvhasználatot értenek.)

Magyartanárként – különösen a nyelv és társadalom és a stilsztika témakörének tanításakor – folyamatosan szembesülök

ezzel a problémával. A tanulók explicitté teszik, hogy sem ők sem környezetük nem így használja a nyelvet. Álljon itt egy példa egy 2013-ben kiadott tankönyvből (melléklet)!

Ebből is látszik, hogy anyanyelvi nevelésünk nem számol a tantárgy specifikumával: a tanuló egy vagy több norma birtokosaként kerül az iskolába. Nem befogadóvá, csak egy jórészt életidegen nyelv(használat) elfogadjává válhat. A számára „mintaként”, szabályokként közvetített normák nem internalizálódnak személyiségébe, így pedig hosszú távú sikert nem lehet elérni az anyanyelvi nevelésben. Márpedig az iskola nem mondhat le az anyanyelvoktatás alapvető céljáról és feladatáról, hogy jól, hatékonyan kommunikáló, a különféle stílusokat és regisztereket, kódokat autonóm módon kezelni tudó fiatalokat bocsásson ki falai közül.

Ennek a problémának a lehetséges megoldásaihoz kíván hozzájárulni a jelen írás, mely egy nagy mintán végzett felmérés eredményeiről számol be, ezek alapján pedig konkrét javaslatokat fogalmaz meg.

2. A vizsgálat

A magyar nyelv tantárgy gyakorlati oktatását érintő tudományos meglátásokhoz, kisebb-nagyobb mintán végzett felmérésekhez kapcsolódva azt a célt tűztem ki magam elé, hogy a nyelvi norma jelenlétét, a tanuló felé közvetített normaszemléletet, a normaközvetítés módját vizsgálom tankönyvekben a kodifikált nyelvi norma első megjelenésétől kezdve napjainkig.

Folyamatában kívántam szemlélni, hogy a tanulók felé közvetített normaszemlélet milyen változásokon ment keresztül a nyelvtudományi gondolkodásmódok és az adott időszakok emberképét tükröző tantervi előírások bázisán. Ugyanakkor ma is hasznosítható példákat is kerestem a múltban arra, hogy megvalósította-e valamely korszak anyanyelvoktatása a tanulók valós nyelvi praxisba való integrációját.

131 magyar nyelvi tankönyvet vizsgáltam (többnek több változatát is a hozzájuk tartozó segédletekkel), melyeket a 10-18 éves korosztály anyanyelvoktatásában, illetve nevelésében használtak. Módszerem a dokumentumelemzés, illetve a

mikrofilológia volt. Dárdai Ágnes (2006) szaktudományos szempontrendszerét a kitűzött feladathoz és célhoz igazítottam.

3. Az eredmények

Először a tanterveket vettem górcső alá. Itt azt találtam, hogy a rendszerváltás előtt az irodalmi nyelvet mint sztenderd nyelvváltozatot egy preskriptív szemléletben a műveltséggel és a kodifikált grammatikához alkalmazkodó helyes beszéddel azonosították. A szocializmus idején a nemzeti eszme összekapcsolódott a preskriptív norma fogalmával. A rendszerváltás után a több normához való alkalmazkodás megtanítása a nyelvhelyességi szemlélet megtartásával van jelen a nemzeti alap- és kerettantervekben.

Ami a norma taneszközbeli jelenlétének módját illeti, a rendszerváltásig explicit módon tanították a tankönyvek, hogyan lehet a grammatikai szabályokhoz mérten „helyesen”, „igényesen” használni a nyelvet, hogyan lehet „jó” normakövetővé válni. Mindezt pedig olyanformán, hogy a kétezres évek első évtizedének végéig teljes mértékben ignorálták a nyelvközösség heterogén jellegét, a több norma párhuzamos jelenlétét, azoknak a beszélők felől értelmezett fontos szerepét. A tankönyvek elméleti síkján a sztenderd variáns grammatikája mint nyelvünk használatát irányító szabályrendszer volt jelen a tananyagban. A gyakorlati részben a nyelvhasználat tanítása a sztenderd variáns stílusváltozatainak situáció szerinti tanítását jelentette.

Egyes tankönyvekben a tanuló a saját nyelvhasználatáról is negatív (érték)ítéletet olvashatott, amikor az általa (is) használt szlenget vagy éppen a diáknyelvet igénytelennek (Antalné–Raátz 2007 (9-10. évf.): 179), gondolatok kifejezésére alkalmatlannak (Lerchné 2001 (Tk. 5.évf.): 67) minősítették. (Ez utóbbi által éppen nyelvváltozat mivoltukat vonatkoztatták el tőlük.)

A tankönyvek a tanulót csupán mint normakövetőt szemlélték, normaalkotó képességéről, nyelvhasználatbeli fontos szerepéről nem vettek tudomást. Pedig a beszélő nemcsak követi a számára a közösségtől ráhagyományozott mintát, hanem interakcióinak minden pillanatában képes ezt a megszerzett

tudást módosítani is. A tanulónak ez a minden pillanatban aktív norma- és nyelvalkító képessége speciális szemléletet kíván meg a tanítási-tanulási folyamatban: a mindenkori nyelvhasználatra és magára a tanulóra mint nyelvhasználóra koncentrált oktatást, az ő normakövető és normaalkotó képességeinek kibontakoztatását. Amennyiben ez nem valósul meg az anyanyelvi nevelés során, a tanuló életidegennek érzi a tanórán a saját anyanyelvét.

Egyes tankönyvírók azonban a nyelvtudomány új eredményeire reagálva változásokat eszközöltek a 2000-es évek első évtizedében:

(1) a szubsztenderdet a nyelvhasználat felől értelmezve (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 154; Balázs–Benkes 2004 (12.évf.): 93),

(2) a normapluralitás nézetét elismerve legalább az elméleti ismeretanyag szintjén (számolnak a beszélők normatudatával) (Hajas 1996: 57, 2004 (12.): 93; Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök 2002 (10.évf.): 13),

(3) a nyelvi eszmény, a norma és a sztenderd fogalmának explicit, de nem következetes szétválasztásával (Balázs–Benkes 2007 (10.évf.): 45).

A kétezres évek második évtizedében kezdett a preskriptív nézet kevésbé hangsúlyossá válni, hogy átadja a helyét a nyelvtudományban már jelen lévő, normapluralizmussal társuló nyelvhelyességi szemléletnek. Ennek az a lényege, hogy több norma elismerése mellett a sikeres kommunikáció alapjának továbbra is a sztenderdet tartják a tankönyvírók. Arról tájékoztatják a diákokat, hogy „minden nyelvváltozatnak megvan a maga szabályrendszere, és ehhez az adott nyelvváltozat beszélőinek igazodniuk illik” (Fráter 2011 (10.évf.): 54). Ugyanakkor azt vallják, hogy: „Az írott köznyelv, a standard társadalmi szempontból a legfontosabb nyelvváltozat, amely a magyarban is a sikeres kommunikáció alapja” (Fráter 2013 (12. évf.): 48). A legújabbnak számító, kísérleti tankönyvcsalád is ugyanilyen ellentmondásos nézetet vall. Egyfelől elismerik a nyelvközösségekben működő több norma létét, másfelől a 12. évfolyamos tankönyvben többször is hangsúlyossá teszik a

szerzők, hogy: „A nyelvi norma az ún. igényes köznyelvnek megfelelő szabályrendszer” (Balázs–Forró–Hegedűs–Szoták 2016: 54; 90).

A vizsgálat elején megfogalmazott kutatói kérdésre, hogy megvalósították-e az egyes korszakok a tanulónak a nyelvi valóságba való integrációját – néhány taneszköztől eltekintve – a teljes magyarországi anyanyelv-oktatási gyakorlatra nézve nemmel válaszolhatunk; napjainkban pedig még mindig csak részben valósul ez meg.

A tankönyvek elemzésével az is nyilvánvalóvá vált, hogy tankönyvíróink a tantervi előírások bázisán, a nyelvtudomány új eredményeinek integrálásával (ez a mai tanterveket is jellemzi) magas szinten tesznek eleget a kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználat tanításának. Azonban nem alkotnak meg egy olyan koherens elméleti koncepciót és ennek alapján kialakított tananyag-elrendezést, amely annak minden részében (a grammatikától a szövegtanon át a stiliztikáig és a nyelvtörténetig) a nyelvhasználatot szolgálná. A normát szabályrendszerként értelmezve, azaz fogalmából a „minta” jelentést kiemelve azt közvetítik a tanuló felé, hogy a beszélőközösségei által rákényszerített mintát kell követnie beszédhelyzettől függően. Elhallgatják előle azt a lehetőséget, hogy ő maga is alakít(hat) ezen a mintán interakciói során – éppen a közösségtől ráhagyományozott, gyakorlati jellegű tudása alapján. Ezzel értené meg a tanuló az őt körülvevő nyelvi valóság általa naponta megtapasztalt heterogén, valamint egyénre és közösségre szabott flexibilitását. Ezzel tudnák a tankönyvek integrálni őt a nyelvközösség élő nyelvhasználatába.

Az élő nyelvhasználat tanításának megvalósítására, illetve a tanulónak a nyelvközösség sokszínű és sokrétű nyelvhasználatába való integrációjára mégis találtam példákat a magyarországi nyelvtankönyv-írásban. A 19. és 20. század fordulóján Simonyi, majd egy évszázaddal később Bánréti Zoltán és a Kugler–Lengyel–Tolcsvai Nagy-munkacsoport tankönyvei, amelyek preskripciótól mentes nyelvhelyességi szemlélettel, a nyelvszokás állandó ellenőrzése mellett (vö. Tolcsvai Nagy 2004: 54), a sztenderd norma nyelvközösségben

kiemelt szerepének szem előtt tartásával is képesek voltak normakövető és normaalkotó egyének nevelésének megvalósítására. Példaként tekintem mindenekelőtt Simonyi deskriptív jellegű, szociokulturális alapú, rugalmas normaszemléletét (Simonyi 1889), illetve Simonyi és Bánréti sztenderd-felfogását, miszerint a sztenderd „a köznyelv vagyis közös nyelv” (Simonyi 1905: 37), amely „nem jobb, mint bármelyik dialektus vagy szociolektus. Az a funkciója, hogy közvetít a nyelvváltozatok között” (Bánréti é.n.:142).

Simonyi és az említett munkacsoport nyelvi funkcióból kiinduló oktatása is példaértékű lehet napjaink anyanyelvi nevelésében ugyanúgy, ahogy a munkacsoport nyelvváltozat-meghatározása is. Ők a beszélők felől közelítik meg az egyes normákat: „A nyelvváltozat nem egyszerűen a hangtani, szókészleti, nyelvtani, vagy jelentéstani különbségek által jön létre, hanem azáltal, hogy ezek a különbségek viszonylag következetesen kapcsolódnak valamilyen földrajzi vagy társadalmi réteg, csoport (vagy mindkettő) nyelvhasználatához, ill. valamilyen beszédhelyzethez” (Kugler–Tolcsvai 1998 (Tk.14-15 éveseknek): 148). (vö. A beszélő döntése az egyetlen mérvadó abban, hogy az általa beszélt nyelvi variánst elkülöníti-e a többitől, illetve ugyanazon nyelv részének tekinti-e (Sándor 1999: 162).)

4. Javaslataim

A fentiek értelmében mindenekelőtt úgy vélem, hogy a tananyagban egy olyan normadefinícióra van szükség, amely számol a közösség nyelvbéli változásaival és a változatossággal, azaz a norma deskriptív jellegére mutat rá. Ezen túl szociokulturális alapú, vagyis a normát közösségi fogalomként értelmezi, és pragmatikai szemléletű, azaz interakciós szempontokat is figyelembe vesz. Egy olyan normadefiníciót javaslok, amely tudományos szempontból talán kevésbé elegáns, de használhatónak vélem a kutatás tárgya által meghatározott gyakorlati szemponthoz: alkalmazni lehetne implicit formában a 10-13 éves korosztály, illetve definícióként a 14-18 éves korosztály anyanyelvi nevelésében.

A definíció a következő: egy adott nyelv normáján azon nyelvi

elemek összességét értem, amelyek megfelelnek az adott nyelv produktív képzési, sorba rendezési stb. szabályainak és/vagy az adott közösségben elterjedtnek tekinthetők. Úgy vélem ugyanis, hogy az anyanyelvi nevelésnek mint az intézményes nevelés részét képező iskolai tantárgynak a hozzá kapcsolódó normákat nem társadalmi illemszabályokként kellene tárgyalni, ahogy azt a viselkedési, vagy éppen az öltözködési szabályokkal teszik az iskolai oktatás-nevelés során (vö. Kálmán 2010). A nyelvi norma ugyanis nem egyszerűen szabály(rendszer), hanem egy szüntelenül alakuló, állandó dinamizmusban lévő, nyelvelemeket tartalmazó nyelvi és szociokulturális folyam, amelynek létrehozója és alakítója is maga a beszélőközösség, illetve annak a részét képező egyén praktikus, közösségi tudása.

További javaslataim:

- (1) Szükséges megjeleníteni a kommunikációs funkciók mellett az egyéni és közösségi identitásjelzést is a tankönyvek általános nyelvészeti részében.
- (2) Azt is hangsúlyossá kellene tenni, hogy az adott nyelvközösségben működő több norma léte azok beszélői felől értelmezendő.
- (3) Nyelvhasználati (pragmatikai) tényezők bevonására lenne szükség ahhoz, hogy a nyelvi formák funkcióit láttatni tudjuk. A jelentés elsődlegessége és a hozzá rendelhető nyelvi kifejezőmódok bemutatása több norma együttes jelenlétére utal az oktatás során. Ugyanakkor azt az információt is hordozza, hogy nem a grammatikai szabályok irányítják a nyelvhasználatot, hanem a beszélőközösség nyelvsvokása az elsődleges, amely magát a szabályt is életre hívta és szüntelenül alakítja (vö. Brassai 1895).
- (4) A szituációfüggő tanítási-tanulási folyamatban számolni kellene a tanulók normaalkotó képességével is; meg kellene mutatni, hogyan, miként lehetséges eltérni az egyes normáktól, milyen következményekkel járhat ez (vö. Bánréti 1990: 21).
- (5) Az élő nyelv tanítását technikai lehetőségeink alkalmazásával javaslom megvalósítani. A 21. századi anyanyelvoktatás egyik hiányosságának tekintem, hogy a mai technika magas fokán már elvárható követelmény lenne a nyelvi valóság hú tükreként

felfogható hangfelvételek használata az anyanyelvi órán.

(6) Végül tudományos-szakmai összefogás megteremtését, szakmai viták megrendezését, majd a fenti szemlélet alapján, a kárpátaljai anyanyelvoktatásban alkalmazott tantárgypedagógiához (Beregszászi 2012) hasonló szemléletű, a nyelvi heterogenitást és flexibilitást funkcionális keretben közvetítő tantárgypedagógia kidolgozását javaslom.

Irodalom

- Bánréti Zoltán (1990): *Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom-Tizenéveseknek*. Programleírás. MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Beregszászi Anikó (2012): *A lehetlent lehetni. Tantárgypedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5-9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Borbás Gabriella Dóra (2010): Konceptuális váltás szükségyszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban (A közoktatás felelőssége). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 5/2, 51-63.
- Brassai Sámuel (1895): Qui bene distinguit, bene docet. *Fővárosi Lapok*. 1895. március 18.
- Fischerné Dárdai Ágnes (2006): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés-történelmi gondolkodás*. II. kötet. Szabolcs Ottó (szerk.): A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLII. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata-ELTE BTK, Budapest. 2006. 104-112.
- Kálmán László (2010): Mit művelünk? *Tani-tani Online* 2010/1 (52. szám). http://www.tani-tani.info/101_kalman (letöltve: 2016. október 31.)
- Sándor Klára (1999): Szociolingvisztikai alapismeretek. In: *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged. 134-171.
- Simonyi Zsigmond (1889): *Magyar nyelv*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

- Szabó Veronika (2011): Tradíciók és/vagy reformok? Problémák a nyelvtanoktatásban. In: Boda István Károly–Mónos Katalin (szerk.): *XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*, Debrecen, 2010. augusztus 26–28. MANYE–Debreceni Egyetem. Budapest–Debrecen, 367–373.
- Szabó Tamás Péter (2008a): „Idegesít, mert borzalmasan hangzik.” Gimnazisták a nem önvezérelt nyelvi hibajavításról. In: Gherdán Tamás–Schultz Judit (szerk.) *Félúton 2. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája 2006. június 13–14. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola*, Budapest. 100–109.
- Szabó Tamás Péter (2008b): A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása. In: Váradi Tamás (szerk.) *II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 87–98.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2002): A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. *Magyar Tudomány Honlapja*. <http://mta.hu/cikkek/a-magyar-nyelv-es-kutatasa-az-ezredfordulon-117311> (letöltve: 2016. október 31.)
- Tolcsvai Nagy Gábor (2004): *Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében*. Áron Kiadó, Budapest

Hivatkozott tankönyvek

- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit (2007): *Magyar nyelv és kommunikáció*. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (7., átdolgozott kiadás; megjelent: 2001)
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Géza–Benkes Zsuzsa (2007): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Balázs Géza–Forró Orsolya–Hegedűs Attila– Szoták Szilvia (2016): *Magyar nyelv*. Tankönyv a 12. évfolyam számára. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fráter Adrienne (2011): *Magyar nyelv a középiskolák számára*. 10. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fráter Adrienne (2013): *Magyar nyelv a középiskolák számára*. 12. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Jobbágyiné András Katalin–Széplaki György–Törzsök Édua (2002): *Feladatgyűjtemény a 10. évfolyam számára*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor (1998): *Magyar nyelv*. Tankönyv 14-15 éveseknek. Korona Kiadó, Budapest.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa (2001): *Anyanyelv felsősöknek*. Tankönyv 5. Mozaik Kiadó, Szeged. (átdolgozott kiadás)
- Simonyi Zsigmond (1905): *Magyar nyelvészet a középiskolák legfelső osztályainak és a tanítóképző intézeteknek*. Athenaeum, Budapest.

Melléklet

1. Tisztítsd meg a mondatokat az esetleges szórendi, nyelvhasználati hibáktól!

a) Meg-e tudja mondani a pontos időt?
.....

b) Hogy egye meg a fene!
.....

c) Nem fogok kibékülni vele.
.....

d) A függönyöket kellene kimosni.
.....

e) Meg van főzve az étel.
.....

f) Már végre lenyugodhatnál!
.....

g) Felbruttósították a munkabéreket.
.....

h) A növényeket nem öntöztem meg már megint!
.....

i) Három még visszavan.
.....

j) Kellett venni nekem négy cédét.
.....



Oláh-Péter 2013 (Mf. 9.évf.): 94

Az olvasás diagnosztikus mérésének hatása az olvasási motivációra és a szövegértésre nyelvileg hátrányos helyzetű tanulók körében

Nemes Gyöngyi

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
gyongyi0606@freemail.hu

A (nyelvileg is) hátrányos helyzetű gyerekek iskolai teljesítményének fejlesztésére számos módszer és program született már az elmúlt években, évtizedekben. A témával foglalkozó legfrissebb kutatásokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a (nyelvi) hátrányos helyzet és az olvasási képességek és készségek fejlettségi szintje között igen szoros kapcsolat áll fenn (Fejes József 2010, Molnár – Józsa 2006, Derdák – Varga 1996 és 2003 stb.). Jelen írás szintén az olvasás szemszögéből közelíti meg a kérdéskört, a tanulmány középpontjában az áll, miként tud segíteni az olvasás diagnosztikus mérése a nyelvileg hátrányos helyzetű tanulókon. A kérdés megválaszolásakor nem szabad figyelmen kívül hagynunk a következőket sem: miként fejleszthető a gyerekek olvasási képessége és olvasási motivációja, hogyan segíthet a diagnosztikus értékelés a szövegek értő olvasásában, feldolgozásában.

A tanulmány első részében a hátrányos helyzet fogalmát értelmezzük interdiszciplináris keretben, ezt követően a nyelvi hátránnyal kapcsolatos hazai és nemzetközi vizsgálatokat mutatjuk be. A tanulmány második felében a diagnosztikus mérések mibenlétéről, az olvasás diagnosztikus méréséről és értékeléséről olvashatunk, legvégül pedig arra világítunk rá, milyen összefüggések vannak a nyelvi hátrány, az olvasási motiváció és az olvasás diagnosztikus értékelése között.

1. A hátrányos helyzet fogalma interdiszciplináris keretben

A hátrányos helyzet terminust többek között jogi, szociológiai, pedagógiai és nyelvészeti szempontból is vizsgálhatjuk. A jogi értelmezés elsősorban a jogszabályi háttér megváltozását jelenti, 2013-ban ugyanis módosultak a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet kategóriájába

való bekerülés feltételei (Varga 2013). A korábbi, 1993-as törvényeket (1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a) összevetve a máig hatályos, 2013-ban érvénybe lépő törvényekkel (a 2013. évi XXVII. törvény 45 §-ában meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. Törvény 67/A. §-ának módosítása) elmondhatjuk, hogy a 2013-as rendelkezések szigorúbbak a tekintetben, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igazolásán túl a hátrányos helyzet kategóriájába való bekerüléshez legalább egy, a halmozottan hátrányos helyzet esetében pedig legalább két feltételnek kell teljesülnie az alábbiak közül: a) a szülők alacsony iskolai végzettsége, b) szülők tartós munkanélkülisége, c) elégtelen lakáskörülmények (Varga 2013: 135–136). Megállapíthatjuk, hogy a jogszabályi keretek megváltozása, a több kritériumnak való megfelelés sajnos megnehezíti a jogi szempontból hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzet kategóriákba való bekerülést, a további elvárások pedig még jobban korlátozhatják a rászoruló gyerekek hozzáférését a kategóriába kerüléssel járó támogatásokhoz (Varga 2013: 136).

Szociológiai szempontból vizsgálva a terminust Klaus Mollenhauer (1996) és Pierre Bourdieu, valamint Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005) definícióit kell áttekintenünk. Mollenhauer (1996) az értékorientációk és a nevelési elképzelések definícióival operál: az értékorientációk azoknak az értékeknek az összessége, amelyeket a gyermek szocializációja során magával hoz, nevelési elképzeléseken pedig a szülőknek azon – a nevelési folyamatról, azok változóiról és kapcsolatairól vallott – feltevéseit értjük, amelyeket a nevelési gyakorlatban alkalmaznak (Mollenhauer in Meleg 1996; 101). Mollenhauer az értékorientációk és a nevelési elképzelések meglétét munkásosztálybeli, illetve középosztálybeli családokban vizsgálva megállapította, hogy a különböző osztályba tartozó gyerekek szüleinek más-más nevelési elképzeléseik vannak. Az alsóbb rétegek „nevelési gyakorlatában a beállítottság és viselkedésmód olyan tünet együttese figyelhető meg, melynek jellemzői a konformitás-tendenciák, az ellenőrzés és a fegyelmezés magas foka” (Mollenhauer in Meleg 1996; 101), ezzel szemben a felsőbb rétegbe tartozó családok nevelési gyakorlatában az önállóság, az

önkontroll, a mások ítéletétől való függetlenség, a tudásszomj és a kreativitás a meghatározó. Ezekkel a nevelési gyakorlatokkal, elképzelésekkel alakulnak ki azok az értékek, amelyeket a gyermek magába szív a szocializáció során, és amit később az iskolában is fog alkalmazni (Mollenhauer in Meleg 1996; 101). Az értékorientációk és a nevelési elképzelések fogalma tehát igen szorosan összekapcsolódik, a fenti értelemben ugyanis a családi szocializáció – az értékorientációk és a nevelési elképzelések megléte és minősége alapján – a hátrányos helyzetet meghatározó tényező.

Pierre Bourdieu a tőke szempontjából közelítette meg a fogalmat, aminek három típusát különbözteti meg: a gazdasági, a társadalmi és a kulturális tőkét. A gazdasági tőke az anyagi javakból származó tőke, a társadalmi tőke az ún. kapcsolatból fakadó tőke, a harmadik tőketípus pedig a kulturális tőke. A hátrányos helyzet definiálásakor leginkább a kulturális tőke fogalma a meghatározó, az ugyanis nem más, mint a társadalom uralkodó csoportjainak körében elfogadott, elvárt attitűdök és magatartásformák összessége. Olyan értékek sorolhatóak ebbe a kategóriába, amelyek a „magas kultúrához” közeliek, a „magas kultúra” elemeit tartalmazzák viselkedésben, ízlésben, nyelvhasználatban. A kulturális tőke megszerzése a korai szocializáció során, a szülői házban történik meg, és az általa nyújtott előnyök a gyermekkor későbbi életszakaszaiban már behozhatatlanok és az iskolában sem pótolhatók. (Bourdieu in Pető 2005: 20) Azok a gyerekek tehát akik kevés kulturális tőkével rendelkeznek, a bourdieu-i értelemben véve hátrányos helyzetűnek tekinthetők.

Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005) a hátrányos helyzeten belül kétféle hátrányt különböztet meg: az egyik dimenzió az ún. anyagi hátrány, melyre az „alacsony jövedelmek, az alacsony iskolázottság, gyenge kulturális ellátottság és a nem megfelelő lakáskörülmények a jellemzők.” A másik dimenzió az ún. érzelmi hátrány, melynek jellemzője „a család vagy az ép család hiánya, a családi szocializáció zavarai és a szülők devianciája.” (Fejes–Józsa 2005: 186)

A pedagógiában Várnagy Elemér és Várnagy Péter (2003) a hátrányos helyzetnek öt típusát különíti el, a leggyengébbtől

a legsúlyosabbig – jelen tanulmányban a hátrányok típusának érzékeltetése miatt csak e két kategóriára koncentrálnak. Várnagyék szerint a hátrányos helyzet leggyengébb kategóriája az inadekvát hátrányos helyzet, ami akkor valósul meg, ha a gyerek személyiségének a fejlesztése nem az adottságainak megfelelő irányba történik (pl. egy jó zenei hallású gyerek atletizál, és nem zenél). Főbb jellemzői közé tartozik a depriváció, a szegénység, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a migráció, a nyelvi fejlődés, a pozitív deviancia. Az antiszociális magatartásból adódó hátrányos helyzet a skála másik végpontja: ebbe a kategóriába azok a fiatalok tartoznak, akik beilleszkedési zavarokkal küszködnek és már fiatalon bűnözőkké válnak. (Várnagy–Várnagy 2003). A hátrányos helyzet meghatározásánál tehát érdemes tisztáznunk azt is, milyen fokú és súlyosságú hátrányról beszélünk – ahogy erre Várnagyék is rávilágítanak.

A hátrányos helyzet nyelvi oldala a nyelvi hátrányos helyzet, ami a nyelvészeti diszciplínák közül elsősorban a szociolingvisztika (vagy társas nyelvészet) tárgykörébe tartozik. A nyelvi hátrányos helyzet fogalmát, klasszikus példáit a következő alfejezetben mutatjuk be.

2. A nyelvi hátrányos helyzet

Anyelvi hátrányos helyzet definiálása elsősorban Basil Bernstein (1975) és Denis Lawton (1975) nevéhez köthető. Bernstein volt az, aki elsőként kutatta a nyelvhasználat és a szociális szint összefüggéseit, kutatásait munkás- és középosztálybeli családok körében végezte. Kétféle kódtípust különböztetett meg: a korlátozott és a kidolgozott kódot. A korlátozott kód az alacsony szociokulturális, szegényebb családokban használatos, a kidolgozott kód a magasabb társadalmi státuszban lévő családokra jellemző. Bernstein megállapította, hogy az előbbi csoportba tartozó gyermekek nem – vagy csak nehezen – tudják megértetni magukat a kidolgozott kódot használó társaikkal, így összegezhető, hogy a korlátozott kódú gyermek nyelvileg hátrányos helyzetbe kerül kidolgozott kódot használó társaival szemben. Denis Lawton – aki Bernstein-tanítványból vált Bernstein-kritikussá – viszont cáfolta ezt a megállapítást, kutatásai szerint ugyanis egy zárt (pozicionális) családtípusba

tartozó 12-13 éves munkásgyerekekből is elő lehet hozni a kidolgozott kódot. (Bernstein és Lawton in Pap–Szépe 1975)

Anyelvi hátrányos helyzettel foglalkozó pedagógiai, romológiai és szociolingvisztikai magyarországi vizsgálatok a nyelvet mint társadalmi produktumot tekintik és ilyen keretek között is vizsgálják. Bartha Csilla (2002) például a nyelvi hátrányt nyelvi másságként definiálja, úgy fogalmaz, hogy „egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználatától. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként, konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásaik szabad vállalásához való jogát is korlátozva” (Bartha 2002).

Derdák Tibor és Varga Aranka 1996-os vizsgálatukban arra keresték a választ, milyen különbségek lépnek fel nem hátrányos és hátrányos helyzetű iskolák tanulói között. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulmányi eredményeket elsősorban nem a kétnyelvű nyelvi háttér, hanem a szülők és a tanulók szociális helyzete befolyásolja (Derdák–Varga 1996). 2003-ban vizsgálatukat megismételve pedig azt a konklúziót vonták le, hogy „a szociális hátrányból adódó esélykülönbségeket, melyek az iskolakezdekskor is tapasztalhatóak voltak a felmérésben részt vett diákoknál, az általános iskola csak több-kevesebb sikerrel volt képes kiegyenlíteni” (Derdák–Varga 2003).

Szépe György (2011) a pedagógiai szociolingvisztika felől közelíti meg a tárgykört, melyben az ún. „könyves” és a „nem könyves” gyermekek definícióival operál. A könyves gyermekek családja általában az értelmiségi családokból kerül ki. A könyves gyermek nem feltétlenül olvas sokat, viszont tisztában van azzal, hogy mire és hogyan tudja használni a könyvet, a tanárok ezáltal inkább őket részesítik előnyben (többet felelnek, jobb jegyet kapnak), hiszen ők tudják az anyagot. A nem könyves gyermekeknél azonban nem alakul ki ilyen hozzáállás az írás, az olvasás, a könyvek és a tanulás fontosságát illetően. Nem beszélnek otthon a tanulásról, a könyvekről, és a gyermekeknek

alacsony társadalmi státuszokból fakadóan még alkalmuk sem lehet arra, hogy közelebb kerülhessenek akár az olvasás, akár a könyvek szeretetéhez. A nem könyves gyerekek tehát nyelvi is hátrányos helyzetben vannak könyves társaikhoz képest. (Szépe 2011: 211).

Kiss Jenő (2002) a következőket mondja a nyelvi hátrányról: a nyelvi hátránnak „társadalmi oka van, s nem egyszerre és mindenkorra szóló adottságról, nem torzulásról, hanem fejlődésbeli késésről, adott állapotról van szó. Azok a gyerekek ugyanis, akik nyelvi hiánnyal indulnak iskolai tanulmányaiknak, kedvező feltételek esetén hiányaikat pótolhatják, hátrányukat behozhatják, s így nem kevés esetben nem maradnak el semmivel sem azoktól a társaiktól, akiknek a nyelvi fejlődését a családi környezet a maga kidolgozott kódú nyelvhasználatával kezdetektől fogva segítette (Kiss 2002: 126). A nyelvi hátrányos helyzet állapota tehát összefügg a szocializációval és azzal, hogy milyen kódot használ a gyermek, de ha a kedvező feltételek biztosítottak, ez a hátrány is leküzdhető.

Ahogy a fentiekből is kiderül, a hátrányos és nyelvi hátrányos helyzet szoros kapcsolatban áll egymással, jelenlétük az iskolai teljesítmény és az iskolán kívüli/utáni élet szempontjából is meghatározó, sok esetben determináló tényező. Sajnos, a legutóbbi, 2012-es PISA jelentés is alátámasztja ezt; ebben a következők szerepelnek: „Magyarországon nagyon erős a családi háttér és a teljesítmény közötti kapcsolat. [...] [Ez az] erőteljes összefüggés arra utal, hogy hazánkban az átlagosnál nagyobbak a különbségek a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttere szerint, és az átlagosnál jóval kevesebb arányban fordulnak elő olyan tanulók, akik gyenge szociális, gazdasági és kulturális hátterük ellenére jó eredményt érnek el. A PISA 2012 adatai tehát ismételten azt a tényt erősítik meg, hogy Magyarországon az oktatási rendszer eredménytelennek bizonyul a szociokulturális eredetű hátrányokkal szemben, a tudásszerzés családi-otthoni környezetből fakadó egyenlőtlenségeit nem sikerül pedagógiai hatásokkal kellőképpen enyhíteni. „ (Balácsi–Ostorics–Szalay–Szepesi–Vadász 2013: 69).

A lehetséges módszerek, amivel a hátrányok leküzdhetőek,

elsősorban az olvasási készségek és képességek, a szövegértés és a szövegalkotás tárgykörében keresendők, hiszen – ahogy már a bevezetőben is említettük – a (nyelvileg is) hátrányos helyzetű gyerekek iskolai teljesítménye és olvasási képességeik, készségeik fejlesztése között igen szoros kapcsolat van (Fejes József 2010, Molnár–Józsa 2006, Derdák–Varga 1996 és 2003 stb.). Az olvasási képesség fejlesztése mellett fontos a szövegértési képesség fejlesztése is: nemcsak az írott, hanem a szóbeli szövegek dimenziójával is foglalkoznunk kell. A szituációnak megfelelő szóbeli megnyilatkozás és a beszéd megértésének fejlesztése ugyanis legalább annyira fontos ezeknek a gyerekeknek a segítésében, mint az olvasás (hiszen a szövegértés nemcsak az írásbeli, hanem a szóbeli szövegek megértésére is irányul.). Mindezek figyelembevételével, a következőkben a segítségnyújtás egyik lehetséges eszközét, a diagnosztikus mérés és értékelés módszerét mutatjuk be.

3. A diagnosztikus értékelésről

A diagnosztikus tesztek azt vizsgálják, hogy hol tart az egyes tanuló fejlődése bizonyos viszonyítási pontokhoz képest. Ezeknek a vizsgálatoknak követniük kell a tanulók fejlődésének időbeli változásait (Csapó és Csépe 2012: 12.). A diagnosztikus mérés célja, hogy feltárja, miért nem teljesítenek jól a gyerekek: alapvető ismeretek hiányoznak-e vagy a gondolkodási műveletek nem kellően fejlettek (Csapó, Józsa, Steklács, Hódi, Csíkos 2012: 197). Az olvasás diagnosztikus értékeléséhez szükséges elméleti és gyakorlati keretek kidolgozásában élen jár a Szegedi Tudományegyetem Képességfejlődés Kutatócsoportja, akik egy olyan modellt hoztak létre, mely egy háromdimenziós megközelítésre alapozva járul hozzá a diagnosztikus értékeléshez. (Csapó, Józsa, Steklács, Hódi, Csíkos 2012: 199). Ennek szempontjai a következők:

- a) A pszichológiai dimenzió lényege a gondolkodás fejlesztése, ahol nem külső, hanem belső tulajdonságra hivatkozunk.
- b) Az alkalmazási, társadalmi dimenzió egy olyan megközelítést takar, melynek lényege, hogy az iskola a gyakorlatban is alkalmazható tudást nyújtson a gyerekeknek.
- c) A diszciplináris dimenzió pedig akkor valósul meg, ha

a tanulók az adott tudományterület szempontjai alapján közelítenek a tananyaghoz.

Ennek a háromdimenziós megközelítésnek az előnye az, hogy többek között a matematika, a természettudományok és az olvasás területén is alkalmazható (Csapó, Józsa, Steklács, Hódi, Csíkos 2012: 200). Ez utóbbira vonatkozva a fent ismertetett megközelítést, a következőket mondhatjuk el (Csapó, Józsa, Steklács, Hódi, Csíkos 2012: 202–203):

- a) a pszichológiai dimenzió az olvasás szempontjából azoknak a készségeknek a megtanulását, elsajátítását jelenti, amelyeket tudni kell ahhoz, hogy tudjunk olvasni,
- b) az alkalmazási, társadalmi dimenzió annyit takar, hogy ismerni kell azokat a szövegtípusokat, szövegformákat, olvasási műveleteket, amelyek a mindennapi élethez szükségesek,
- c) a diszciplináris dimenzió pedig az olvasás iskolai tantárgyakhoz kapcsolható összetevőit jelenti.

A különféle dimenziók a különböző életkorokban más-más erősséggel vannak jelen: a diszciplináris dimenzió mindegyik korcsoportban azonos jelentőséggel bír; a pszichológiai, kognitív folyamatok fejlesztése az 1-2. osztályban, az alkalmazási dimenzióé pedig az 5-6. osztályban válik meghatározóvá. Természetesen fontos azoknak az olvasási képesség-fogalmaknak a tisztázása is, amiket mérni szeretnénk (beszédhangok, betűk, szavak felismerése, mondatértés, olvasási stratégiák stb.). (Csapó, Józsa, Steklács, Hódi, Csíkos 2012: 201)

4. A nyelvi hátrányos helyzet, az olvasási motiváció és az olvasás diagnosztikus értékelésének kapcsolata

Az első kérdés, amit érdemes megvizsgálnunk, hogy miként segíthet a diagnosztikus értékelés a gyerekek olvasási motivációjának fejlesztésében. Számos tanulmány foglalkozott már azzal, milyen fontos szereppel bír az olvasási (és tanulási) motiváció akkor, ha ki szeretnénk teljesíteni a tanulók olvasási, szövegértelmezési képességeit. (Józsa és Józsa 2014, Fejes József 2010, Szenczi 2013 stb.). A motiváció fogalma az utóbbi években, évtizedekben megváltozott, a terminus

több jelentéssel is gazdagodott: egyrészt a korábbi, a tanulási motiváció kontextus nélküli szemléletét a kontextusfüggő nézet váltotta fel (Fejes József 2010), másrészt pedig teret nyert az olvasási motiváció területspecifikus tanulási motivációként való értelmezése (Szenczi 2013). A területspecifikus tanulási motiváció a tanulási motívumok területfüggőségét jelenti, hiszen más motivációnk lehet pl. egy matematika-feladat megoldásakor, mint egy történelemlecke megtanulásakor. (Szenczi 2013). Az egyik elérendő célunk az, hogy az olvasási motiváció fejlesztésekor ilyen módon tekintsünk magára az olvasási motivációra, ebben pedig a diagnosztikus mérés és értékelés módszere segíthet: a diagnosztikus projekt fejlesztő fázisában ugyanis (mikor már tudjuk, melyek azok a képességek, készségek, amiket fejlesztenünk kell), olyan szöveget tudunk adni a gyermekeknek (nemcsak az iskolai szövegekre fókuszálva), ami érdeklődésüknek is megfelel, apró lépésekben haladva úgy, hogy közben képességeiket és készségeiket is fejlesszük, a gyermek haladási szintjének megfelelően. Ennek eredményeképp pedig – ha csak kis mértékben is –, de növekedhet a gyerekekben az olvasási motiváció.

A második kérdés, hogyan javíthat az olvasás diagnosztikus értékelése a hátrányos helyzetű gyerekek olvasási és szövegértő képességein, iskolai teljesítményén. Ha egy ilyen típusú fejlesztő projekt tervezésébe fognánk, első lépésként diagnosztizálnunk kellene a fejlett és a fejlesztendő képességeket, ezt követné a fejlesztés fázisa, kis lépésekben, a gyermek saját fejlődési ütemében, a legvégén pedig megmérnénk, milyen mértékben fejlődött a gyermek képessége és készsége a kiinduló ponthoz képest. A diagnosztikus értékelés segítségével tehát a gyerekek jobb olvasókká válhatnak, és ami a legfontosabb, a módszer segíthet a nyelvi hátrány enyhítésében.

Az olvasási motiváció, a nyelvi hátrányos helyzet és az olvasás diagnosztikus értékelésének módszere között tehát a összefüggéseket fedezhetjük fel: egy sikeres diagnosztikus projekt keretében a nyelvi hátrányos helyzet mértékét enyhíthetnénk úgy, hogy közben az olvasási motivációt is fejlesztjük. Egy diagnosztikai-, fejlesztő projekt pedig több sikerről nem is álmodhat.

5. Záró gondolatok

Tanulmányomban arra próbáltam egy lehetséges választ adni, miként fejlesztheti az olvasás diagnosztikus értékelése a (nyelvileg is) hátrányos helyzetű gyerekek olvasási motivációját és szövegértését, valamint, hogy hogyan segíthet ez a módszer a nyelvi hátrány enyhítésében.

Elsőként a hátrányos helyzet fogalmát határoztam meg interdiszciplináris keretben: megvizsgáltam, mit jelent ez a terminus a jogban, a szociológiában, a pedagógiában és a nyelvészetben. Ezt követően a nyelvi hátrányos helyzet fogalmával ismerkedhettünk meg, majd megnéztük, milyen eredményeket mutattak a kompetenciavizsgálatok a többségi és a hátrányos helyzetű gyerekek olvasási teljesítményével kapcsolatban. A tanulmány negyedik részében a diagnosztikus értékelésről, ezen belül az olvasás diagnosztikus értékeléséről olvashattunk, a legutolsó részben pedig rávilágítottam arra, milyen kapcsolódási pontok vannak az olvasási motiváció, az olvasás diagnosztikus mérése és értékelése, valamint a nyelvi hátrány között.

Ahogy már korábban is olvashattuk (és ahogy a 2012-es PISA jelentésből is kiderült), a családi-kulturális hátrányokat oktatási rendszerünk jelen pillanatban nem képes kompenzálni. Ez viszont azzal jár együtt, hogy a hátrány (a nyelvi hátrány is) fokozódni fog, ami a munkaerőpiaci elhelyezkedés szempontjából előrevetíti – nagy mértékben korlátozza – a gyermekek későbbi, iskolán kívüli életét, pályafutását. Ebből a szempontból tehát kulcsfontosságú, hogy kompenzáljuk a szocioökonómiai hátrányokat, amiben nagy szerepe lehet az olvasás diagnosztikus mérésének és értékelésének. Az olvasás, az olvasni tudás, a szövegek értő elemzése alapkövetelmény mai világunkban, a (nyelvi) hátrányos helyzetű gyerekek esetében viszont ez a legegyszerűbb feltétel is sok esetben elérhetetlennek, vagy nagyon nehezen megszerezhetőnek tűnik. Ezért is fontos, hogy felkaroljuk és segítsük ezeket a gyerekeket, biztosítva nekik egy biztosabb jövőképet és a hátrányból való kitörés lehetőségét.

Irodalom

- Balázs Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 - Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest, 66-70.
- Bartha Csilla (2002): A nyelvi hátrány. *Iskolakultúra*, Pécs, 2002/6-7., 84-93.
- Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.)(1975): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, Pécs, 2001/5., 21-30.
- Csapó Benő – Csépe Valéria (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csikos Csaba: A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések (2012) In: Csapó Benő – Csépe Valéria (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 189-219.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei, In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2012
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete idegen nyelv. In: *Regio - kisebbség, politika, társadalom*. 7. 2. sz.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (2003): A hátrányok tartósódása. *Educatio* 2003/1. 131-135.
- Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 2005/105. évf. 2. szám 185-205.

- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsészműhely 2009*. JatePress, Szeged. 43-53.
- Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114/2., 67–89.
- Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In.: Meleg Csilla: *Iskola és Társadalom I.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.
- Pető Ildikó (2005): *Hátrányos helyzetű csoportok a felnőttoktatásban: motivációk, esélyek*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem BTK.
- Szenczi Beáta (2013): Az olvasási motiváció 4. 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113/4., 197-220.
- Szépe György (2011): *A folyton megújuló nyelvészet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, Pécs. 2013/3-4., 134-137.
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2003): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.

A specifikus tanulási zavarral küzdő tanulók személyisége

*Némethné Barta Éva – Németh Viola Luca –
Lajos Péter*

Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Szeged
nbarta.eva@gmail.com

1. Bevezetés

Az oktató-nevelő munka lényege a sokoldalú személyiségfejlesztés, ami csak akkor lehet hatékony, ha a személyiségfejlődés objektív törvényszerűségeire támaszkodunk. Az integráció jegyében az ép tanulókkal együtt a tanítási órákon mozgássérült, látás-vagy hallásfogyatékos, beszéd fogyatékos, nyelvi zavarral küzdő gyermek is részt vehet. Az integráció, mint pedagógiai feladat azt jelenti, hogy didaktikai és módszertani eszközökkel elérjük a kölcsönös elfogadást, megértést (Papp 2004). A speciális nevelési szükséglet meghatározás nem a gyermek alkalmatlanságát, hátrányát helyezi előtérbe, hanem a tanulás-tanítás folyamatában hozzájuk illeszkedő személyi és tárgyi feltételek biztosítására törekszik (Mesterházy 2001). A befogadás, az inklúzió alapvetően megváltoztatja a többségi iskola hagyományos pedagógiai eljárásait. Meg kell felelni a diákok egyre különbözőbb speciális szükségleteinek, szociokulturális háttérének, mégpedig az egyéni személyiségjegyeket is szem előtt tartva. A pszichológia tudományának eszköztára a tanítók, tanárok rendelkezésére áll a tanulók személyiségének megismerése érdekében.

Az általam alkalmazott tesztek szakirányú végzettség nélkül is fel lehet használni. Tanulmányom témája specifikus tanulási zavaros, azaz az általános iskolás diszlexiás, diszgrafiás és kortárs csoport összehasonlítása személyiségtesztek segítségével.

1.1. A személyiség definíciója és kialakulása

A személyiség definíciójának meghatározása Allport nevéhez fűződik: „A személyiség az egyén mindazon jellegzetességeinek, tulajdonságainak egységes és dinamikus szerveződése, amelyek őt egyrészt önmagával, másrészt más emberekkel, tárgyakkal és feladatokkal szemben tanúsított magatartása terén jellemzik s bizonyos mértékben minden más embertől megkülönböztetik.” (Harsányi 1978: 11).

A személyiség állandóan alakulóban van, örökösen változik, kiteljesedik vagy lebomlik; olyan dinamikus egység, melyet sokféle nézőpontból vizsgálhatunk, mégis mindig egy integrált egészre vezethető vissza. Növekedése bonyolult folyamat eredménye. Képek, történések, események különböző hatások és Gestaltok jelennek meg bennünkben. Ezeket mélyen átéljük, majd a kommunikáció csatornáján kifelé is átadjuk. A verbális és nonverbális útvonalon áthaladva valamire hatnak, majd ismét újra Gestaltot vesznek fel, integrálódnak (Katz-Bernsein 1977).

Minél több a kapcsolat, érintkezés a környezettel, annál sokoldalúbb, gazdagabb lehet személyiségünk, s természetesen e ponton jelentkezik a pedagógiai környezet felelőssége is. Az iskoláskor és a serdülőkor időszaka a gyermekkor és az ifjúkor közti átmenet, a pedagógiai háttér jelentősége ekkor a legmeghatározóbb. Freud elmélete szerint a kisiskoláskorban, mely a latencia szakasza, a külső elvárásoknak megfelelni akaró szuperego kerül túlsúlyba, mely háttérbe szorítja a korábban szabályozás nélkül felszínre törő ösztönöket (Freud 1958). A tanulás az igazi akarat legsajátosabb jegyét, az akadályok leküzdésének képességét fejleszti állandó jelleggel. Ez teszi fegyelmezettebbé a tanuló magatartását, fejleszti feladattudatát, és teszi alkalmassá az iskolás életformára. A serdülőkor nehéz periódus, komoly konfliktuslehetőségeket rejt magában. Erikson szerint ekkor zajlik a legerőteljesebb szakítás az előző fejlődési szakasszal, a kisiskolás korról. A serdülők keresik a helyüket, a kapcsolatokat az új korszakkal, a felnőtté válással. Az iskolába kerüléskor már rendelkeznek a gyerekek egy bizonyos énképpel, az iskolai teljesítmény és annak visszajelzése önértékelésükben igen fontos szerepet

játszik. A rájuk váró feladatok, elvárások teljesítésének sikerét vagy kudarcát meg kell tanulniuk elfogadni. Mikor sérül ez a Csíkszentmihályi Mihály szavaival élve „törekeny én” (Csíkszentmihályi 1991: 126)? Akkor, ha a tanuló számára nem hogy nehezen teljesíthető, de elérhetetlen elvárásokkal szembesül, és nincsen megfelelő családi-érzelmi háttér, ami segít a kudarcot elviselni, megfelelően reagálni (Vajda 2005). A serdülőkorban leggyakrabban előforduló válságok közé tartozik az identitáskrizis mellett a teljesítménykrízis, melyet terhelhet az iskolába kerülés körüli változás. Ezt a személyiségfejlődés velejárójának is tekinthetjük, de megjeleníthet dacot a szülők, pedagógusok túlzott elvárásai miatt, vagy önértékelési problémára is utalhat. A helyzetet tetéztve tanulási zavar is fennállhat.

Az aktuális viselkedésben, teljesítményben különböző pszichológiai folyamatok nyilvánulnak meg, mint a tanuló motivációja, figyelmi szintje, érdeklődése, pszichikus munkabírása, képességei (N. Kollár és Szabó 2004). Lényeges körülmény a megküzdési stratégiák színvonala: hamar feladja-e a munkát, kitart-e, elegendő-e a kudarcűrő képessége? Sarkalatos kérdése ez kutatásomnak is.

1.2. Tanulási zavarok kialakulása

A környezeti hatások, az öröklött adottságok együttesen, egymással szerves összefonódásban vesznek részt a specifikus tanulási zavarok, azon belül is a diszlexia kialakulásában (Gyarmathy 2007). A fejlődési diszlexia indokolatlannak tűnő olvasási nehézség olyan gyermekek és felnőttek esetében, akik egyébiránt rendelkeznek a pontos és folyékony olvasáshoz szükséges intelligenciával, motivációval. A diszlexia neurobiológiai eredetű speciális tanulási zavar. Jellemzője a pontos, gördülékeny szófelismerés nehezítettsége és a gyenge betűzési, dekódolási képesség. Ezek a problémák jellemzően a nyelvi rendszer fonológiai komponensének hiányosságaiból származnak, és sajátos összefüggésben állnak egyéb kognitív képességekkel, illetve az oktatás hatékonyságával. Az artikulációs reprezentáció gyengébb minősége közvetlenül vezethet a fonológiai tudatosság sérüléséhez. A csökkent artikulációs tempó kihat a munkamemória fonológiai

komponensének csökkent működésére, s ez visszahat a nyelvelsajátításra.

2. A kutatásom ismertetése

2.1. Hipotézisek

A kutatásban a 9-15 éves specifikus nyelvi zavarral küzdő tanulók négy szempontú személyiségvizsgálatát végeztem el, összevetve nem SNI-s társaikkal. Az eljárás, az énkép-szociális kép, vizsgaszorongás, a sikerkeresés-kudarckerülés területekre vonatkozott, valamint egy átfogóbb személyiségtesztet is felhasználtam.

H1) Az énképet illetően azt feltételezem, hogy több alskálán negatívabb képet kapok a diszlexiás gyerekek esetében, mint a tanulási zavarral nem küzdő társaiknál.

H2) A vizsgaszorongáskapcsán azt feltételezem, hogy a specifikus tanulási, nyelvi zavarral rendelkező csoport tagjai jelentős mértékben nagyobb szorongást élnek át a vizsgahelyzetekben, mint a jó tanulók. Az életkor előrehaladtával várakozásom szerint csökkenni fog a vizsgaszorongást fémjelző érték.

H3) Feltételezésem szerint a kontrollcsoportba tartozók mind a kedvelt, mind az utált tantárgy esetében inkább sikerorientáltak, mint kudarckerülők. Tehát inkább motiválja őket a feltételezett dicséret, jutalom, mintsem hogy féljenek a megrovástól, bírálattól. Ezzel szemben a tanulási zavaros gyerekeknek várhatóan mindkét típusú tárgyhoz való viszonyulását az általuk rendszeresen megtapasztalt kudarcból való félelem hatja át.

H4) Az Eysenck-féle személyiségvizsgálat több alskáláján is eltérést várok az SNI-s és nem SNI-s csoport között

2.2. A vizsgálat menete

A tesztfelvétel 2011 márciusától áprilisáig tartott. A hipotézisek tesztelésére választott mérőeszközöket papír formátumban töltöttem ki a célszemélyekkel. Alsó tagozatos gyerekek esetében a kérdések értelmezését felolvasással segítettem. A négyféle tesztet egyénenként és kiscsoportban vettem fel. Egy alkalommal egyszerre egy kérdőívvel dolgoztunk. A válaszadás

teljesen névtelenül zajlott, így a legőszintebben nyilatkozhattak magukról a résztvevők. A vizsgálat során szerzett információkat bizalmasan kezelem, kizárólag ebben a kutatásban használom fel.

2.3. A vizsgálati minta

A vizsgálati minta 34 főből áll, ebből 24 diszlexiás, illetve diszgráfiás. Közülük 5 alsós, 19 felsős. A kontroll csoportba választott tíz tanulónak semmilyen tanulási problémája nincsen. A célszemélyek a szegedi Rókusvárosi II. számú Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény diákjai közül kerültek ki. A diszes csoportban 19 fiú és 5 lány szerepel, a kontrollcsoportban pedig hét fiú - három lány arány. A kísérleti csoportból négyen iskolaváltás miatt kerültek az intézménybe. A csoport tagjainak családi hátterét tekintve nyolc tanuló elvált szülők gyermeke, míg a kontrollcsoportban mindössze egy ilyen eset található. Ezen kívül említésre méltó még, hogy három nyelvi zavaros fiú osztályt ismételt.

2.4. Módszerek

Az énkép felmérésére az Énkép, szociáliskép kérdőívet alkalmaztam. Az eljárás során öt nézőpontból kell ugyanazt a tizenkét jegyet egy 1-7-ig terjedő skálán pontozni. E tulajdonságok a következők: Intelligencia, Emlékezet, Figyelem, Pontosság az iskolai munkában, Szépség, Társakhoz való viszony, Önállóság, Őszinteség, Akaraterő, A tanárhoz való viszony, Szorgalom, Magatartás. A kitöltőnek először osztályfőnöke, majd társai, édesapja és édesanyja szemszögéből kell értékelnie önmagát, végül saját magáról kell véleményt alkotnia a kérdéssor szerint. Az átlagosnál magasabb kategóriánkénti- és összértékek nagyobb önbizalomra, globálisan pozitívabb énképre, már-már elbizakodottságra utalnak, míg a standardnál alacsonyabb pontszámok az önbizalom hiányát, alacsony önértékelést mutatnak.

A vizsgaszorongás vonatkozásában húsz állítás értékelése történt. A vizsgahelyzetre vonatkozó szituációkat egy 1 és 4 közötti számmal kellett az alanyoknak jellemezniük, melyben az 1-es a „szinte soha nem érzem” viszonyulást jelölte, a 4-es

pedig a „mindig”-et.

A sikerkeresés-kudarckerülés mérését célzó kérdéslista 22 itemből áll, melyekre két szempontból kell a gyerekeknek választ adniuk. Első ízben a számukra legkedvesebb tantárgyat, második alkalommal pedig a legkevésbé szeretett tantárgyat kellett alapul venniük. Ezekre vonatkozóan igaz-hamis állítások közül kellett a megfelelőt jelölniük.

Eysenck eredetileg felnőtt személyiségek feltérképezésére fejlesztette ki négydimenziós kérdőívét. Ennek gyerekekre szabott változata, amelynek a magyar változatát használtam a 86 elemet tartalmaz. A 9-15 éves gyerekeknek minden soron következő állításról el kell dönteniük, hogy az rájuk nézve inkább igaz, vagy hamis. Ezek a mondatok négy kategóriába sorolhatók: pszichoticizmus, extravertió, neuroticizmus és szociális konformitás.

2.5 Eredmények

2.5.1. *Énkép, szociális kép*

Az SNI-s és a kontrollesoport között minden tulajdonságban tapasztalható eltérés (ld. 1. táblázat). Az intelligenciára, okosságra vonatkozóan markáns különbség látható az osztályfőnök, a társak és a saját megítélés terén, míg az apa és anya vélt véleményében ilyen nem mutatkozik. Emlékezet és figyelem terén viszont jelentősen alacsonyabbra értékeli magát a nyelvi zavarral küzdő tanuló. A társakhoz való viszonyulásban kitaszítottság mutatkozik. A nyelvi zavarral rendelkező gyerekek önállótlanabbnak látják. kevésbé szorgalmasnak ítélik magukat. Az apa-anya-gyermek kapcsolat különbözőségével kapcsolatban a következő eredmény született: az apa az egyik olyan személy, akivel kapcsolatban a tanulási zavaros és kontroll csoport véleménye a leginkább különbözik; az anya azonban a klasszikus családmodell szereposztásának megfelelően kevésbé látja problémásnak gyermekét. Nemek szerinti összehasonlításban csak a magatartásban van különbözőség.

Mért tulajdonságok	Átlagok								
	Osztályfőnök		Társak		Apa		Anya		Én
	SNI	kontroll	SNI	kontroll	SNI	kontroll	SNI	kontroll	SNI
Intelligencia	4,58	6,30	3,95	6,70	5,71	6,50	6,12	6,70	4,96
Emlékezet	4,54	5,90	4,87	6,20	4,96	6,40	5,33	6,50	4,96
Figyelem	4,29	5,80	4,20	6,40	4,58	6,40	5,33	6,90	4,96
Pontosság	4,08	5,80	5,79	6,30	4,58	6,40	5,25	6,80	4,96
Szépség	4,62	5,40	4,29	5,50	5,79	6,70	6,50	6,70	5,33
Társakhoz való viszony	4,50	5,70	4,79	6,50	4,83	6,30	5,41	6,70	5,04
Önállóság	4,54	6,50	5,00	6,50	5,58	6,70	5,79	6,60	5,46
Öszinteség	4,66	6,40	4,79	6,60	5,38	6,50	5,71	6,80	5,29
Akarakterő	4,58	6,70	4,79	6,80	5,41	6,70	5,91	6,70	5,42
Tanárhoz való viszony	5,00	6,40	4,58	6,00	5,16	6,20	5,29	6,30	5,50
Szorgalom	4,33	6,20	4,41	6,40	4,91	6,30	5,21	6,10	5,00
Magatartás	4,75	5,70	4,66	6,00	5,37	6,20	6,00	6,30	5,63

Az átlagkülönbség 0,05-os szignifikancia szinten szignifikáns

1. táblázat: Az SNI-s és a kontrollcsoport összevetése énkép és szociális kép tekintetében

2.5.2. Vizsgaszorongás

Szignifikáns különbség mutatkozik az aggodalmat és az emocionális izgalmat mérő pontokban. Az átlagos populációhoz képest a kép árnyaltabb.

2.5.3. Sikerkeresés, kudarckerülés

A kontrollcsoport jobban törekszik a jó eredményre, dicséretre. A tanulási zavaros diákok jobban félnek a kudarctól. A kudarckerülés mértéke az utált tárgyat illetően statisztikailag jelentős.

2.5.4. Személyiségtényezők

Az extravertiót tekintve a diszes gyerekek introvertáltabbak a kontrollcsoport tagjaihoz képest. A pszichocitizmus, a neuroticizmus és a szociális konformitás terén viszont csekély a differencia.

2.6 Az eredmények megvitatása

A kutatás során sikerült igazolni a képességekre vonatkozó énkép és a tanulmányi eredmény közötti korrelációt. Beigazolódott a vizsgálati csoport negatívabb énképe. A tanulmányi sikertelenség miatt sérülnek a kortársi kapcsolatok, és érintett lesz a motiváció.

A sikerkeresés az öröm forrása, hatalmas motivációs erővel bír. Fontos feltérképezni a tanulók sikerhez és kudarchoz való beállítódását, mert jelen kérdőívek szerint a nyelvi zavaros tanulók esetében sikertelenség-orientáltságáról beszélhetünk. Az anya-gyermek kapcsolat érzékenyíti a problémát. Kiemelkedő magatartászavar nem tipizálható. A vizsgaszorongás sem nem nő, sem nem csökken az életkor előrehaladtával. A válás súlyos károkat okozhat, az érzelmi labilitás elvonja a gyermek figyelmét iskolai feladataitól.

3. Összegzés

Az áttekintett szakirodalom és a kutatás eredményei alapján beigazolódott, hogy a tanulási zavar szoros együtt járást mutat olyan jellegzetesnek tekinthető magatartási tünetekkel, személyiségvonásokkal, mint a hibás önértékelés, gyenge tanulási érdeklődés, szorongás, érzelmi labilitás (Palásthy 2005). Mindennek súlya jelentősége, gyakorisága indokolja e kutatás létjogosultságát. Az adatok fényében kijelenthetjük, hogy a nyelvi zavaros tanuló személyisége bizonyos szempontból sérül az iskolai oktatás során. A cél az, hogy lehetőleg csökkenjen, és semmiképp se növekedjen a specifikus tanulási zavarral küzdő és a speciális nevelési igénnyel nem rendelkező gyermekek közti differencia.

Irodalom

- Csikszentmihályi Mihály (1991): *Flow. Az áramlat*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Freud, Sigmund (1958): *Adolescence. The Psychoanalytic Study of the Child*, 13: 255-278.
- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Budapest, Lélekben Otthon Kiadó.

- Harsányi István (1978): *A tanulók megismerése*. Budapest, Tankönyvkiadó. ISBN 963 173 087 5.
- Katz-Bernstein, Nitza (1997): *A beszédhibások pszichológiája versus pszichoterápia. A beszéd- és kommunikációs készség felépítése a beszéd folyamatosságában gátolt gyermekeknél*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mesterházy Zsuzsa (2001): *Gyógypedagógiai lexikon*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Papp, Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Pécs, Comenius Bt.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2005): *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Tóth László (2000): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez. Szöveggyűjtemény*. Debrecen, Kossuth Egyetem Kiadója.
- Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó.



Hogyan meséljük? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz

Papp Melinda – Ivaskó Livia

Szegedi Tudományegyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék,
Fejlődéses és Neuropragmatikai Kutatócsoport
pappmelinda54@gmail.com, ivasko@hung.u-szeged.hu

1. Bevezetés

A szerzők célja jelen tanulmányban a mesemondás természetes pedagógiai eszközként (Csibra–Gergely 2009, 2006) való bemutatása, valamint a történetmondás hatékonyságát elősegítő osztenzív stimulusok empirikus vizsgálata. Kísérleti helyzetben a szemkontaktus és a dallammintázat mint osztenzív kulcsingerek (Csibra 2010) befolyásolták a gyermekeket a meghallgatott történetek megértésében és a történettel kapcsolatos kérdések megválaszolásában. A 22 ép, egynyelvű, magyar anyanyelvű óvodáskorú gyermekkel végzett kísérlet eredményei azt igazolják, hogy a dajkanyelv prozódiai sajátosságai ebben az életkorban a megértést segítő osztenzív stimulusnak bizonyulnak történehallgatási szituációban.

2. Mesemondás természetes pedagógiai keretben

A fajspecifikus adaptáció eredményeként az emberben sajátos hajlandóság alakult ki a releváns kulturális tudás spontán átadására a fajtársaknak. Az erre a feladatra specializált társas tanulási rendszert természetes „pedagógiának” nevezzük (Csibra–Gergely 2009, 2006). Kulturálisan releváns tudásnak tekinthetjük a népmeséket is, amelyek egy egységes és egylényegű világrépet mutatnak be (Boldizsár 2010). A mesékben generációkon keresztül továbbhagyományozódó tudáselemek az emberi létezés alaptémáival és az emberi psziché általános jellemzőivel foglalkoznak. Ezek megismerését minden életkorban más-más mesetípusok szolgálják. „Szájhagyományon alapuló társadalmakban minden kulturális reprezentáció könnyen megjegyezhető; a nehezen megjegyezhető reprezentációkat elfeledik, vagy könnyebben megjegyezhetővé alakítják át, hogy kulturálisan

elterjedhessenek (Sperber 2001: 105).” A mesék, mint kulturális reprezentációk tartós fennmaradásának feltétele, hogy a közösség releváns tudásként kezelje azokat (Sperber 2001), és fontosnak tartsa ezek továbbörökítését a következő nemzedékeknek. A megfelelő tartalmi elemek megtalálása mellett azonban rendkívül fontos a történetmondás módszertana is. A mesemondás közbeni intenzív fókuszált figyelem, a történehallgatási tranz létrejöttéhez a környezeti ingerek szempontjából nyugodt körülmények mellett szükség van egy olyan mesemondóra, aki nonverbális üzeneteivel is közvetíteni tudja a történetet (Stallings 1988, Boldizsár 2010).

A pedagógiai tudásátadást segítő kommunikatív jegyek lehetnek a szemkontaktus, a dajkanyelv sajátos prozódiai mintázata és a saját néven szólítás. Már a csecsemők is korai és speciális érzékenységet mutatnak az ilyen osztenzív jegyekre (Csibra–Gergely 2009, 2006), amelyek azt a kommunikációs szándékot jelzik számukra, hogy a másik személy új és releváns tudást fog közölni a referensről. Ehhez azonban szükség van az együttműködésre a beszélgetőpartnerek között, valamint a perspektíva felvétel, vagyis a mentalizáció képességére, ami a beszélő szándékának hatékony és sikeres értelmezését lehetővé teszi (Schnell 2016). Mesemondási szituációban ezt elősegítendő a mesemondó harmonizálja verbális és nonverbális üzenetét. Ez a hatékony mesemondás alapja. Ha nincs összhangban az átadni kívánt verbális üzenet és azt kísérő metakommunikációs tényezők, akkor ösztönösen a nonverbális jelzéseknek hisznek a mesét hallgatók (Schnell 2016).

Amesemondási szituációt jelen vizsgálatban a relevanciaelmélet osztenzív-következtetési kommunikáció felfogása (Sperber–Wilson 1995) alapján elemezzük. A kommunikatív és a kognitív relevancia elvét (Sperber–Wilson 1995) tekintjük meghatározónak a gyermekek osztenzív ingerekre adott válaszreakcióinak értelmezésekor. Kísérleteink arra irányulnak, hogy a vizsgálati személy, jelen esetben az óvodáskorú gyermek mikor tekint egy stimulust elég relevánsnak ahhoz, hogy megérje a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni. Itt arra a feltételezésre alapozunk, hogy a kommunikátor képességei alapján az osztenzív stimulus az elvárható legrelevánsabb

stimulus, ellenkező esetben ugyanis a partnernek nem érne meg műveleti erőfeszítést fektetni a feldolgozásba (Németh T. 2003).

3. A történetmondás osztenzív stimulusainak vizsgálata kísérletes nyelvészeti módszerekkel

Atermészetespedagógiaésarelevanciaelméletalapfelvetéseiből kiindulva kísérletünkben arra a kérdésre kerestük a választ, amely mind szülőként, mind pedagógusként, mind az anyanyelvi neveléssel foglalkozó kutatóként egyaránt releváns: hogyan meséljük hatékonyan a gyermekeknek? Hogyan segíthetjük a mesehallgatót egy történet feldolgozása közben? Melyek azok az osztenzív stimulusok, amelyek elősegítik a fókuszált figyelmi állapot megteremtését és fenntartását? Hogyan tudják a non-verbális osztenzív stimulusok befolyásolni egy történet megértését?

3.1. Hipotézis

A jelenlegi kutatás előzménye egy 2014-ben végzett kísérlet, amelynek fókuszában a dajkanyelv mesemondásban betöltött szerepének vizsgálata állt (Papp 2014). Az akkori és a jelenlegi kutatás felvetése szerint is a mesemondás során hasonló pragmatikai mintázatokkal találkoznak a gyermekek, mint a hétköznapi dajkanyelvi diskurzusokban, ami segíti figyelmük fenntartását a történehallgatás közben, valamint a mesei összefüggések megértését (Clark–Clark 1977; Snow 1976, 1977, Lengyel–Komlói–Ivaskó 2013, Ivaskó 2014).

Hipotézisünk szerint a dajkanyelv használata segíti az óvodás korú gyermekeket a meghallgatott mese feldolgozásában és a mesemondást követően a fontos tartalmi elemek felidézésében (Gósy 1997). Feltételezésünk szerint ebben az életkorban a dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával csökken a figyelmi állapotban töltött időtartam, ezért romlik a meseértési teljesítmény is (Tomasello 1999/2002, Csibra 2010). Előzetes várakozásaink alapján a mesemondás során a szemkontaktus, mint osztenzív stimulus segíti a gyermekeket figyelmük fenntartásában és a tartalmi elemek felidézésében. Ennek vizsgálatára többféle osztenzív stimulusra épülő meseértési

tesztet hajtottunk végre az érintett populációban. Hipotézisünk szerint minél több – a feldolgozást segítő – osztrénív stimulust kap a gyermek a történehallgatás során, annál jobban teljesít a mesét követő feladatokban (Sperber–Wilson 1995).

3.2. Módszertan

A kutatásban részt vevő gyermekek egy relációszókincs-, egy beszédhanghallás- (Nagy–Józsa–Vidákovics–Fazekasné 2004) valamint egy szókincs- és szótanulás-vizsgálatban (Meixner 1989, Kuncz 2007) vettek részt. Az előzetes szűrések alapján minden gyermek alkalmasnak bizonyult a vizsgálatra. A meseértésre vonatkozó feladatsor 7 rövid mese videofelvételről történő meghallgatásából, és a mesékhez kapcsolódó irányított kérdések megválaszolásából állt. A teszt anyagát a *Fejlesztés mesékkel* című kötet alapján állítottuk össze (Nagy–Nyitrai–Vidákovich 2009). A vizsgált populáció óvodás korú gyermekekből állt. A teszt során alkalmazott mesék kiválasztásánál figyelembe vettük az életkori sajátosságokat is, ugyanis az óvodás korosztály számára a formula- és állatos mesék a legmegfelelőbbek (Boldizsár 2010). Minden meghallgatott mesében a tartalmi elemek mellett a mesélő nonverbális kommunikációjának eszközei is megváltoztak. A mesék és a mesemondási stratégiák társítása random módon történt.

	Mese címe	Előadásmód	Szemkontaktus	Mesélő
1.	A három kiscica	dajkanyelvi	☑	humán ágens
2.	A kutya, a macska meg az egér	dajkanyelvi	✗	humán ágens
3.	A nagyravágyó béka	irreleváns elemek hangsúlyozása	☑	humán ágens
4.	A nyuszi, az őzike meg a répa	irreleváns elemek hangsúlyozása	✗	humán ágens
5.	A róka és a bakkecske	neutralizált hangsúlyozás	☑	humán ágens
6.	Az oroszlán és az egér	neutralizált hangsúlyozás	✗	humán ágens
7.	Ugorjunk árkot!	dajkanyelvi	✗	nem humán ágens

1. táblázat: A kísérletben használt mesék és a hozzájuk társított osztenzív stimulusok

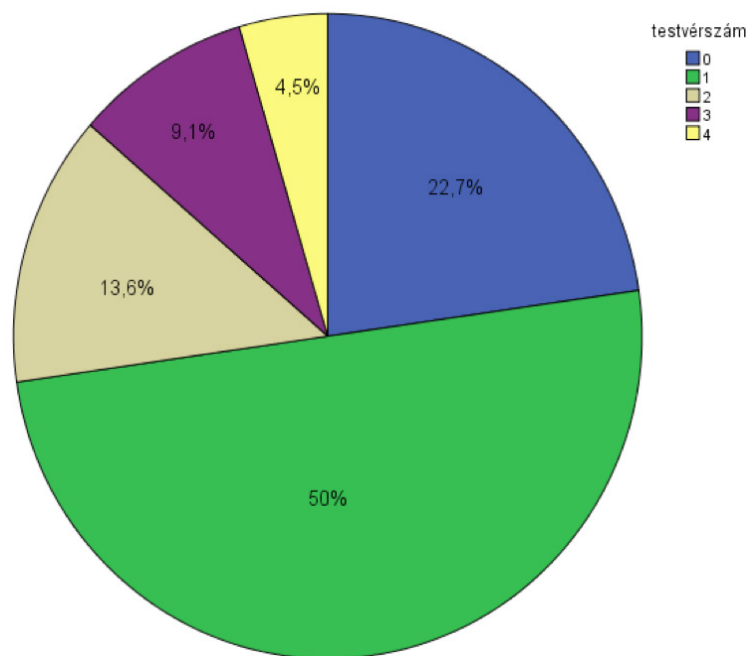
Az első két mese esetében a mesemondó a dajkanyelvi sajátosságokat figyelembe véve közvetítette a mesét a gyermekeknek. A harmadik és negyedik mese esetében a mesélő a mondat azon részeire helyezett nagyobb nyomatókat, amelyek egyébként a közölni kívánt jelentés szempontjából nem tekinthetők relevánsnak (például névelőkre és kötőszókra.) Az ötödik, illetve a hatodik mesére a neutralizált hangsúlyozás (Pitt–Samuel 1990, Honbolygó 2011) volt jellemző. A hetedik mese esetében a videofelvételen egy báb képe volt látható, miközben az előzetes mesehallgatásból már ismert női hangon szól a mese. A mesét követő kérdések célja a fontosabb tartalmi elemek felidézése, ezek az eredmények standard módon értékelhetők és megkönnyítik a gyermekek teljesítményének statisztikai elemzését. A mesehallgatásról és a feladatmegoldásról is videofelvétel készült. Ez lehetővé tette az egyes mesehallgatási stratégiák során a figyelmi reakciók változásának összevetését.

A gyermekek által megoldott feladatsorok eredményei mellett

adatforrásként szolgált az a kérdőív is, amelyet a szülők töltöttek ki. A kérdőív célja a szocioökonómiai státusz felmérése volt.

3.3. Vizsgálati személyek

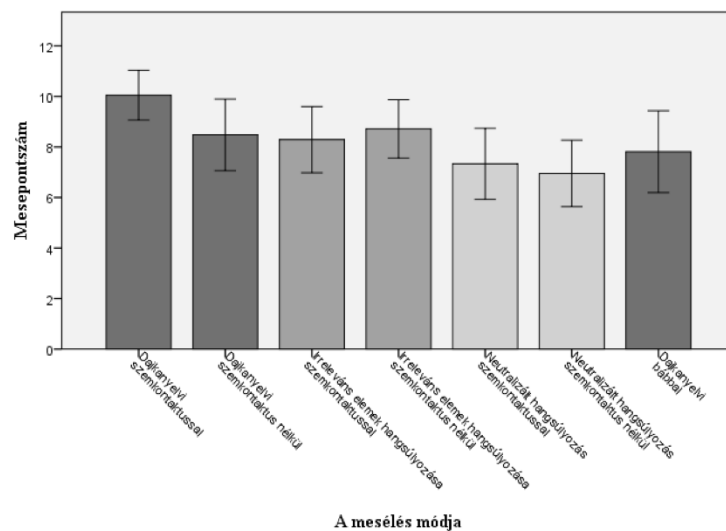
Vizsgálatunkban összesen 22 fő vett részt ($N_{\text{lány}} = 10$, $N_{\text{fiú}} = 12$). A vizsgálati személyek átlagéletkora 70,5 hónap ($SD = 6,94$). A legfiatalabb vizsgálati személy életkora 53 hónap, a legidősebbé 82 hónap. Minden vizsgálati személy egynyelvű, anyanyelvük magyar. Mondatokban átlagosan 24,2 hónaposan kezdtek el beszélni ($SD = 9,47$). A leggyakoribb iskolai végzettség mind az édesanyák ($N = 10$), mind az édesapák ($N = 8$) körében az érettségi szakképesítéssel. 5 személynek nincs testvére, 11 személynek 1 testvére van, 3 személynek 2 testvére van, 2 személynek 3 testvére van és csupán 1 személynek van 4 testvére. A testvérek számának eloszlását az 1. ábrán mutatjuk be.



1. ábra: A testvérek számának százalékos eloszlása

3.4. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a mesemondási stratégia függvényében

Minden mese esetében más osztenzív stimulusokkal találkozhattak a gyermekek. Az egyes meséket követő tartalmi elemekre vonatkozó meseértési feladatokra adott válaszok alapján minden gyermek esetében 7 részpontszámot kaptunk. Minden pontos válasz 2 pontot ért. Minden olyan válasz, amelyből következtetni lehet arra, hogy a gyermek megértette a mesét, de nem az elvárt választ adta, 1 pontot ért. Az egyes feladattípusokon elérhető maximális pontszám 12 volt. A 2. ábrán az egyes feladattípusokon a gyermekek által elért pontszámok átlagát láthatjuk. A legtöbb pontot ($M = 10,05$, $SD = 2,16$) az első mese esetében érték el a gyermekek, amikor a mesélő a szemkontaktust fenntartva alkalmazta a dajkanyelv sajátosságait a mesemondás során. A legkevesebb pontot ($M = 6,95$, $SD = 2,89$) abban az esetben érték el a gyermekek, amikor a mesemondó neutralizált hangsúlyozást alkalmazott és a szemkontaktust teljes mértékben kerülte a mesemondás alatt.



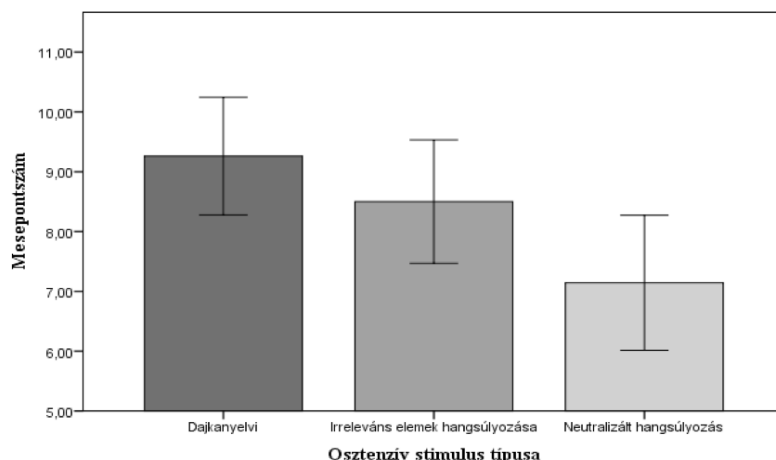
2. ábra: A különböző osztenzív stimulusokra adott válaszreakciók pontértékei

Az ábra 95% konfidencia intervallumot tartalmaz

3.5. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus és a dallammintázat függvényében

Annak vizsgálatára, hogy a gyermekek milyen eredményeket értek el a meseértési feladatokon a szemkontaktus meglétének vagy hiányának, illetve a dallammintázat változásán alapuló osztenzív stimulus típusának függvényében többutas ismételt méréses ANOVA-t végeztünk. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a szemkontaktus megléte vagy hiánya hogyan befolyásolja a meseértési feladaton nyújtott teljesítményt. A vizsgálati mintánkon nem találtunk szignifikáns összefüggést a szemkontaktus megléte és hiánya között az elért pontszámokra vonatkozóan ($F(1, 20) = 1,48$, $MSE = 5,47$, $p = 0,237$). A dallammintázat a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény vizsgálatakor viszont szignifikáns különbséget találtunk a különböző akusztikus osztenzív stimulusal közvetített mesékre kapott pontszámok között ($F(2, 40) = 16,32$, $MSE = 2,96$, $p < 0,001$).

A különbség felderítésére Bonferroni-utótesztet alkalmaztunk, melynek eredményeként szignifikáns különbséget láthattunk a dajkanyelvi mesemondás és a neutralizált hangsúlyozás között ($p < 0,001$), illetve az irreleváns elemeket hangsúlyozó mesemondás és a neutralizált hangsúlyozás között ($p = 0,016$). Azt láthatjuk, hogy a dajkanyelvi mesélés nyomán érték el a legnagyobb pontszámot ($M = 9,26$). A legkisebb pontszámot pedig a neutralizált hangsúlyozással jellemezhető mesemondást követően érték el ($M = 7,14$). A különböző hangsúlyozási mintázatok közötti pontértékbeli különbséget a 3. ábrán láthatjuk.



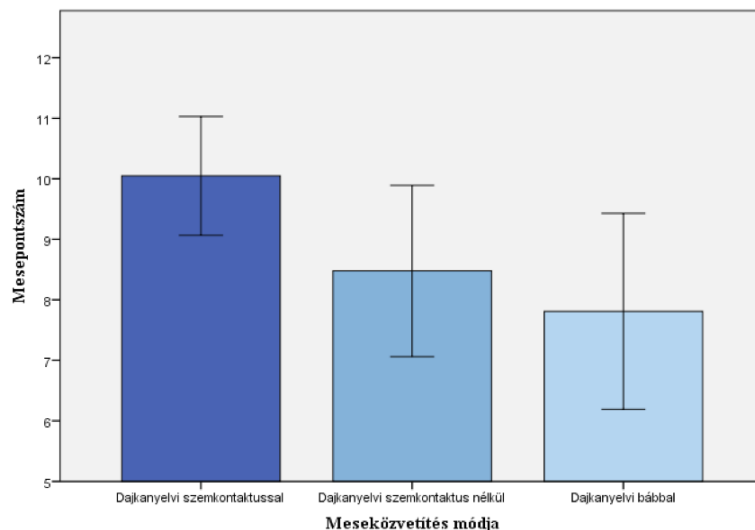
3. ábra: A különböző osztenzív stimulus-típusok hatására a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény pontértékei
Az ábra 95% konfidencia intervallumot tartalmaz

A SZEMKONTAKTUS x OSZTENZÍV STIMULUS TÍPUSAI faktorok interakciójában nem láttunk szignifikáns hatást ($F(2, 40) = 2,23$, $MSE = 4,75$, $p = 0,12$). Ez az eredmény azt jelenti, hogy nem mutatkozik különbség a szemkontaktus megléte és hiánya között abban a vonatkozásban, hogy milyen más osztenzív stimulusal együtt alkalmaztuk.

3.6. A dajkanyelvi meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus hiányának vagy meglétének, illetve a mesélő kilétének függvényében

Megvizsgáltuk, hogyan hat a gyermekek meseértési teljesítményére, hogyha a mesét egy nem humán ágens közvetíti. Ennek vizsgálatára ismételt méréses varianciaanalízist végeztünk. A MESE KÖZVETÍTÉSE faktorunknak három szintje volt: humán ágens közvetíti a mesét szemkontaktussal, humán ágens közvetíti szemkontaktus nélkül, és nem humán ágens közvetíti a mesét. Mindhárom esetben dajkanyelvi mesemondást hallhattak a gyermekek. Szignifikáns különbséget találtunk a három fajta meseközvetítési típus között ($F(2, 40) = 4,34$, $MSE = 6,38$, $p = 0,02$). A különbség feltárására Bonferroni-utótesztet végeztünk, mely szignifikáns különbséget mutatott azon két eset között, amikor egy humán

ágens a mesemondó, aki fenntartja a szemkontaktust, és amikor egy nem humán ágens közvetíti a mesét ($p = 0,032$). A három csoport átlagát a 4. ábra mutatja.



4.ábra: A dajkanyelvi mesemondást kísérő osztenzív stimulusok hatására a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény pontértékei
Az ábra 95% konfidencia intervallumot tartalmaz

3.7. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a vizsgálati személyek egyéb adatainak függvényében

Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk annak vizsgálatára, hogy van-e összefüggés a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény és a vizsgálati személyek életkora között. Szignifikáns eredményt kaptunk, a két változó között erős korreláció mutatkozik ($r(19) = 0,696$, $p < 0,001$). Megvizsgáltuk továbbá azt is, hogy ezen a feladaton elért pontszám valamint a testvérszám, az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége között kimutatható-e szignifikáns kapcsolat. A vizsgálati mintánkon nem mutatkozott szignifikáns összefüggés a pontszám, valamint a testvérszám ($r(19) = -0,116$, $p = 0,617$) és az apa iskolai végzettsége között ($r(19) = -0,019$, $p = 0,936$). A meseértési feladaton elért pontszám és az anya legmagasabb iskolai végzettsége között marginálisan szignifikáns korreláció mutatható ki ($r(19) = 0,428$, $p = 0,06$).

4. Konklúzió

A kapott adatok kiértékelése nyomán megállapíthatjuk, hogy a vizsgálat tárgyát képező meseértési tesztek esetében minél több a feldolgozást segítő osztenzív stimulus a történehallgatás során, annál jobban teljesít a gyermek a mesét követő feladatokban. A kapott adatok elemzéséből kiderül, hogy a dajkanyelv használata segítette a gyermekeket a történet feldolgozásában és a fontos tartalmi elemek felidőzésében. A dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával csökkent a gyermekek fókuszált figyelmi állapotban töltött időtartama, ezért romlott a meseértési teljesítmény is. Az eredmények alátámasztották, hogy a humán ágens által közvetített mesét követően a gyermekek jobban teljesítettek, mint amikor egy bábót láttak a képernyőn. A mesei tartalmak megértésében vizsgálati mintánkon nem igazolódott a szemkontaktus kiemelt szerepe. Ennek hátterében állhat a mesehallgatás közben megvalósuló belső képalkotási folyamat. Ez abban az esetben indul el a mesehallgató gyermek elméjében, ha nem kap a mesével kapcsolatos külső képeket (illusztrációkat, animációkat). A belső képek létrehozása hozzájárul a mese mélyebb megértéséhez, ezáltal ebben a fókuszált figyelmi állapotban már feltételezhetően nem a mesemondó által fenntartott szemkontaktustól függ, hogy a gyermek megérti és megjegyzi-e a mesei tartalmakat. Ennek pontosabb elemzéséhez szükséges egy nagyobb mintán végzett vizsgálat végrehajtása és kiértékelése, valamint a fókuszált figyelmi állapot vizsgálatára irányuló újabb kísérleti paradigma kidolgozása. A szülők és a pedagógusok által ebben az életkorban ösztönösen használt dajkanyelvi sajátosságok osztenzív ingerként való működésére egyértelmű bizonyítékot szolgáltatnak az adatok. Leghatékonyabb formának a megfelelő szemkontaktussal kísért dajkanyelvi mesemondás bizonyult vizsgálatunkban.

A mesemondás óvodáskorban a gyermek nyelvi, kognitív és személyiségfejlődési perspektívájából is nélkülözhetetlen tevékenység. Ezek az eredmények azonban arra is ráirányítják az olvasó figyelmét, hogy nemcsak a megfelelő mesei tartalom kiválasztása fontos, hanem annak megfelelő átadása is. Ahogy Boldizsár Ildikó fogalmaz a történetmondási stratégiákkal

kapcsolatban: „Aki látott már mesét hallgató gyerekeket és felnőtteket, könnyen be tudja azonosítani ezt az intenzív fókuszált figyelmet a mesehallgatás közben állapottal. Ennek létrejöttéhez nyugodt körülményekre van szükség, és olyan történetmondóra (mesemondóra), aki nonverbális síkon (arcjáték, gesztusok, testbeszéd) is közvetíti a történetet anélkül, hogy színészi teljesítményt nyújtana. A hallgató számára ezek a néma üzenetek legalább olyan fontosak, mint a hallottak. De végül is ő dönti el, hogy mennyi információt tud befogadni, és azokat hogyan egészíti ki saját élményeivel (Boldizsár 2010: 319).”

Irodalom

- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Clark, Herbert H. - Clark, Eve V. (1977): *Psychology and Language*. Harcourt. New York.
- Csibra Gergely – Gergely György (2006): Social learning and social cognition: The case for pedagogy In: Y. Munakata & M. H. Johnson (Eds.), *Processes of Change in Brain and Cognitive Development*. Attention and Performance, XXI. (pp. 249-274). Oxford University Press, Oxford.
- Csibra Gergely – Gergely György (2009): *Natural Pedagogy*. *Trends in Cognitive Sciences*. 13, 144–153.
- Csibra, Gergely (2010): Recognizing communicative intentions in infancy. In: *Mind and Language*. 25/2. 141-168.
- Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk, Budapest.
- Honbolygó Ferenc (2011): A beszéd prozódiai jellemzőinek észlelése. A hangsúly pszicholingvisztikai és agyi háttere. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Ivaskó Livia (2014): About the role of ostensive communicative context of storytelling – Presentation in Göttingen at *Die biologisch-kognitiven Grundlagen narrativer Motivierung. Interdisziplinäre Tagung*, 3.-5. September 2014, im Rahmen einer Partnerschaft der germanistischen Institute Göttingen und Szeged unter der Leitung von Dr. Márta Horváth und Dr. Katja Mellmann, gefördert von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung.
- Kuncz Eszter (2007): *A Meixner-féle szókincs-, szótanulásvizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei. Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány*, Budapest.
- Lengyel Zsuzsanna – Komlósi Boglárka – Ivaskó Livia (2013): „Now I’ll be the storyteller” – Children’s innate capacity to recognize and produce the pragmatic patterns of storytelling at the *13th International Pragmatics Conference* (Narrative Pragmatics: Culture, cognition, context) in New Delhi in 2013. <http://ipra.ua.ac.be/main.aspx?c=.CONFERENCE13&n=1447> (letöltve: 2016. 11.07.)
- M. A. Pitt and A. G. Samuel, “Attentional Allocation during Speech Perception: How fine is the focus?,” *Journal of Memory and Language*, vol. 29, pp. 611-632, 1990.
- Meixner Ildikó (1989): *Útmutató a szókincspróba alkalmazásához* (Kézirat)
- Nagy József–Józsa Krisztián–Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József–Nyitrai Ágnes–Vidákovich Tibor (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Németh T. Enikő (2003): A kommunikatív nyelvhasználat elvei, In: Németh T. Enikő–Bibok Károly (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 221-255.

- Papp Melinda (2014): *A mágikus gondolkodás kora* (MA szakdolgozat) Szeged. Témavezető: Ivaskó Lívía. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Kézirat.
- Schnell Zsuzsanna (2016): *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Snow, Cathrin E. (1976): Mothers' speech to children. In von Raffler-Engel, W. & LeBrun, Y. (Eds.), *Baby talk and infant speech*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Snow, Cathrin E. and Ferguson, C.A. (Eds.) (1977): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, Dan - Wilson, Deirdre (1995): *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford.
- Sperber, Dan, (2001): *Explaining Culture: a Naturalistic Approach*. (A kultúra magyarázata, Pléh Csaba fordítása, Osiris Kiadó, Budapest.
- Stallins, Fran (1988): The Web of Silence: Storytelling's Power to Hypnotize. In: *The National Storytelling Journal*. Spring/Summer. Magyarul: Korbai Hajnal (szerk.): *Az aranytök. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. L'Harmattan Kiadó, 2010.
- Tomasello, Micheal 1999/2002: *The cultural origins of human human cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press. Magyarul: *Gondolkodás és kultúra* (2002): Osiris Kiadó, Budapest.

A felvidéki szakiskolás tanulásban akadályozott tanulók hallás utáni szövegértése

Petriková Flóra

Komárom-Esztergom Megyei Óvoda, Általános Iskola,
Szakiskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium
flora.petrikova@gmail.com

1. Bevezetés

Kultúránk egyik alapja az anyanyelv, általa biztosított az információk átadása és fogadása egyaránt, tehát nyelvi produkció és megértés egyben.

A beszéd megértése összetett, több szintből álló hierarchikus rendszer, melyben az akusztikus jelsorozat; fonológiai, fonetikai, morfológiai, szintaktikai és szemantikai szabályokat is magába foglal. A kutatás során alkalmazott diagnosztikus rendszer elméleti hátterét a Bondarko-féle beszédészlelési hierarchikus interaktív modell alkotja (Gósy 2006), amely megkülönbözteti a hallási, fonetikai, morfológiai, szintaktikai és szemantikai elemzést. A szintek hierarchikus felépítettsége mellett „nem izolált hallási jegyekre összpontosít, hanem a többszörös kulcsokat szimultán elemzi és hasonlítja össze” (Gósy 1996:18). Akusztikus szinten differenciálódnak a hanginger tulajdonságai, majd a fonetikai szint végkifejletét az adott hangra jellemző nyelvi megnevezések meghatározása és a beszédhangok megfelelő fonémaosztályokba csoportosulása jelenti (Gósy, 1996).

A hierarchikus modell szintjeinek hibátlan működése mellett meghatározóak a magasabb szintű értési folyamatok, vagyis a szó-, illetve a mondatértés. Kutatások támasztják alá, hogy „az eredeti szöveg belső szerveződése tükröződik a felidézés során keletkezett szövegben, amellett, hogy a visszaidézés is aktív, konstruáló, alakító, hozzáadó, folyamatosan sűrítő és lényegkiemelő munka” (Pléh 1986 id. Simon 2006:44).

Az értelmezés során az egyén egészleges reprezentációt alkot és jegyez meg (Pléh 1980). A reprezentációk alakulását a szöveg tulajdonságai mellett az egyén sajátos világnézete, emlékei is befolyásolják, így a felidézés során különböző elemek is

hozzátevéődhetnek a felidézett történethez. Valószínű, hogy a hosszabb szövegek esetében egyfajta lényegkiemelő és sűrítő folyamatok is lejátszódnak, így kognitív területek is érintettek (Pléh 2014).

Egyes kutatók (Schank, Rummelhart 1977) feltételezik, hogy sémák, ún. forgatókönyvek irányítják a memorizálást (Simon 2006:46). Minél hosszabb az elhangzott szöveg, annál nehezebb a pontos felidézése (Gomulicki 1956). A szelekció során az agy a lényegtelennek ítélt elemeket elhagyja. Az elbeszélő szövegeknél a leíró részek felidézése okoz nagyobb problémát, mert az egyén a hosszabb szövegeknél egyfajta akció-ágens-hatás hármastagoltságra fókuszál, ami a felidézést is befolyásolja (Pléh, 2014:301-302).

A szövegértést tehát nyelvi tényezők és kognitív tényezők is befolyásolják, mint pl. a munkaemlékezet terjedelme (Carpenter et al. 1995 id. Pléh 2014:322-323), a koncentráció, a gondolkodás és a szelekció képessége.

A tanulásban akadályozottak esetében jellemző a kognitív és nyelvi folyamatok alacsonyabb szintű, lassabb működése. Mesterházi Zsuzsa definiálásában „a tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/ vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességek, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak” (Mesterházi 1998:54). Ezen populációnál hiányosságok figyelhetők meg minden képességterületen, jellemző az információs csatornák pontatlan vagy hiányos működése, a lassabb gondolkodás, emellett a beszéd tartalmi és formai oldala egyaránt érintett: a szókincs beszűkült, a kifejezésmód szegényes, továbbá gyakori a pontatlan szövegértelmezés, illetve kérdésmegfogalmazás (Gaál et al, 2000). A töltelékszavak gyakori megjelenése és a verbális sztereotípiák jelenléte mellett az összefüggések felismerése és a lényeg kiemelése is lassabb, mondataikból hiányzik „az időbeli, oksági vagy hasonló rendező elv” (Baudish 1985 In. Gaál et al. 2000:96). A lényegkiemelés, absztrahálás, következtetés és tanulság levonása nagy nehézséget jelent

a tanulásban akadályozott gyermekeknek, fiataloknak egyaránt (Rottmayer 2006).

2. A kutatás

A kutatás a Gósy Mária (1996/2005) által kidolgozott sztenderdizált alteszt segítségével mutatja be a Szlovákiában élő, magyar anyanyelvű szakiskolás tanulók szövegértési képességeit. A hierarchikus, interaktív percepciók modell alapján összeállított tesztben kapott eredmények gyakorlati segítséget nyújthatnak az anyanyelvi nevelés, a kommunikációs képességfejlesztés módszertanának kidolgozásában, újratervezésében.

A célcsoport diagnózisa a szakértői véleményben szereplő BNO rendszer alapján F70, enyhe fokú értelmi fogyatékos. A vizsgálatot 2016 januárjában a szakiskola 1. és 3. évfolyamán végeztem el, évfolyamonként 20 tanulóval. A kontrollcsoportot többségi szakiskolába járó általános képességű diákok alkották, így összesen 80 tanuló vett részt a kutatásban.

A vizsgálat folyamán a GMP tesztanyagot használtam (Gósy, 1995/2006), mivel ez alkalmas a gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálatára. Az adatok elemzését követően az egész beszédmegértési folyamat jól modellezhető, egyaránt elhatárolható az ép, elmaradott és a zavart beszédmegértési szint. A kutatásban a GMP12-es alteszt 7-11 év közötti gyermekek számára készült hanganyagát alkalmaztam, hiszen a célcsoport kognitív képességeihez ez a szöveg közelebb áll, mint a 10-13 éves korcsoport számára készült történelmi vonatkozású szövegváltozat. A vizsgálati helyzetben a tanulóknak egy három perces mesét (Az okos Teknőc bátyó) kellett meghallgatniuk, majd szóban válaszoltak az általam feltett 10 megértést ellenőrző kérdésre. A vizsgálat során a tanulók egyenként jöttek a terembe, majd a bemutatkozást követően közöltem velük a feladatot: „Egy rövid mesét játszok le neked. Kérlek, figyelj oda, és aztán majd beszélgetünk róla”. A tanulók válaszait rögzítettem, a helyességükre nem utalva, pozitív megerősítésekkel biztattam őket a válaszadásra.

Fontos megemlíteni, hogy a Gósy (1995/2006) által kifejlesztett diagnosztikai rendszer magyarországi, magyar anyanyelvű, ép

intellektusú gyermekek képességeit modellezi, ezen populációra vonatkozik az években meghatározott átlagteljesítmény, illetve az elmaradás szintje, a zavar mértéke. A kutatás eredményei ennek fényében csupán jelzésértékűnek tekinthetők. A felvidéki magyar anyanyelvű és magyar tannyelvű képzésben tanuló fiatalok alap nyelvi készségei is eltérőek lehetnek a magyarországi magyarok nyelvi készségeitől, illetve a két ország eltérő oktatási rendszere is befolyásolhatja az eredményt.

A kutatás során négy hipotézist fogalmaztam meg.

H₁: Feltételeztem, hogy a tanulásban akadályozottakból alkotott összevont csoport átlagteljesítménye jelentősen alulmarad majd a kontrollcsoport eredményeitől, elmaradásuk mértéke pedig nagyobb, mint a korábbi vizsgálatban (2014) tapasztalt.

H₂: Feltételeztem, hogy az előzetes kutatási eredményekhez mérten (Macher 2013, Petriková 2014) az oksági viszonyok felismerése jelenti a legnagyobb problémát a célcsoport esetében.

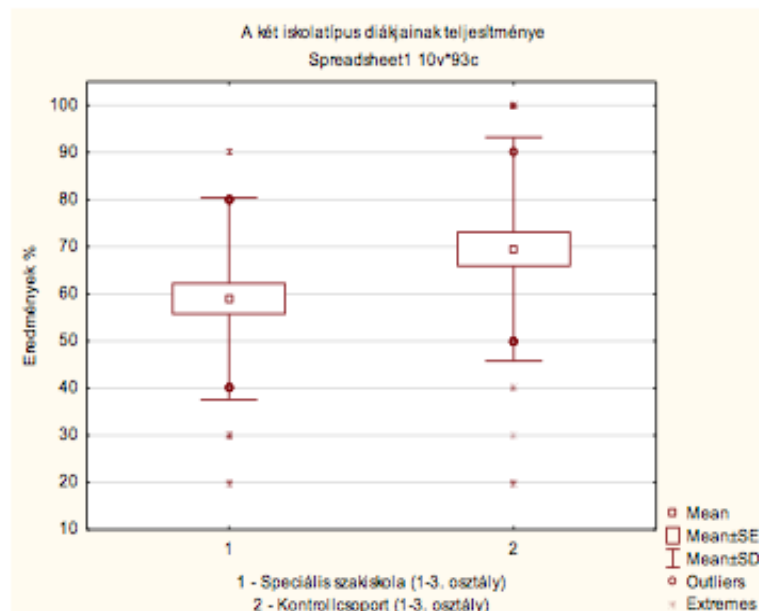
H₃: Valószínűsítettem, hogy minimális fejlődés mutatkozik majd az eredmények évfolyamonkénti elemzésénél.

H₄: A jelentős individuális különbségek ellenére a válaszok elemzésekor típushibák lesznek jellemzőek.

3. Eredmények

A vizsgált csoportok összevont teljesítményét az 1. grafikon mutatja. A tanulásban akadályozott fiatalok 59%-os átlagteljesítménye szignifikánsan alacsonyabb ($F(1,78) = 4,3051, p = 0,04130$) a kontrollcsoport 69,5%-ot mutató átlageredményéhez képest. Figyelembe véve az összevont csoportok átlagéletkorát és eredményeiket, a Gósy Mária által felállított sztenderd értékekhez képest mind a vizsgált célcsoport, mind a kontrollcsoport jelentős, több éves elmaradást mutat, amely a szövegértés nagymértékű zavarát feltételezi. A két csoport eredményeinek eltérése 10%-nyi differenciát jegyez, ami eltekintve a szignifikáns különbségtől, a feldolgozás minőségében minimális különbségnek számít. A háttérben a nem megfelelő minőségű és mértékű anyanyelvi oktatás (heti 1,5 óra), illetve az egyéni figyelmi, koncentrációs

és emlékezeti nehézségek egyaránt állhatnak.



1. grafikon: Az összevont csoportok teljesítménye

A kutatásban részt vevő 4 csoport átlageredményeit az 1. táblázat szemlélteti: ezek osztályszintű elemzésénél szignifikáns különbség egyik csoportnál sem tapasztalható. Az eredmények nagymértékű elmaradást jeleznek a csoportok esetében, amely markánsan megnehezíti az iskolai életben való sikerességet. A kontrollcsoport 3. osztályos tanulójának teljesítménye a biológiai életkorukhoz képest is több évnyi elmaradást jegyez.

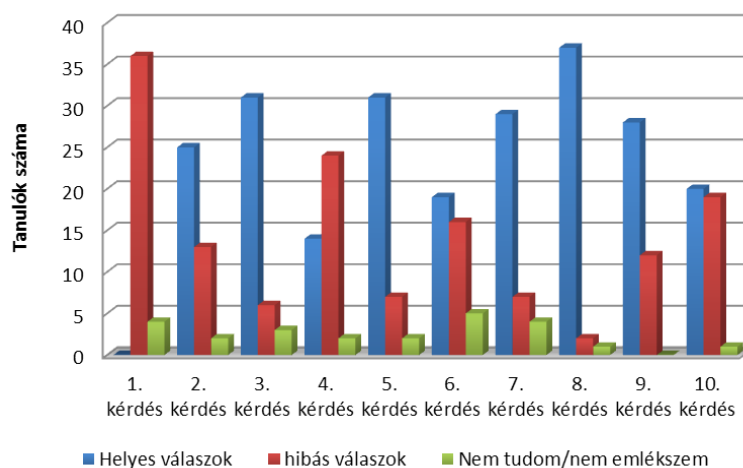
	Tan.ak. 1. osztály	Tan.ak. 3. osztály	Kontroll 1. osztály	Kontroll 3. osztály
Átlag- teljesítmény	56,5%	61,5%	68%	71%

1. táblázat: A vizsgált csoportok átlageredményei

A csoportok esetében nem csupán az átlageredményeket, hanem a kérdésekre adott válaszok minőségét is elemeztem; a tanulásban akadályozottak három választípusának eloszlását az 1. diagram mutatja. Esetükben a 10 megértést ellenőrző kérdés közül nem volt olyan, amelyre mindenki

helyesen válaszolt volna. A legnagyobb kihívást az 1. kérdés okozta (*Miről beszélgettek az állatok? Arról, hogy milyen nagyszerű dolgokat tudnak véghez vinni.*). Az erre vonatkozó információ a mese első harmadában hangzott el, így kevésbé meglepő, hogy egyetlen helyes, pontos válasz sem érkezett. Az adekvát válaszadók (6fő) is igyekeztek a történet lényegi momentumából visszakövetkeztetni. A legtöbb hibás válasz a 4. kérdésnél (*Hová mentek az állatok? A folyóhoz.*) jelentkezett. A 24 helytelen válaszból 14 fő adott adekvát, de rossz választ (legtöbbször: „vízhez”, „tóhoz”), néhányan azonban random helytelen válaszokat adtak, pl.: „állatkertbe”, „mókushoz”, „erdőbe”.

Speciális szakiskola (1-3. évfolyam) eredményei



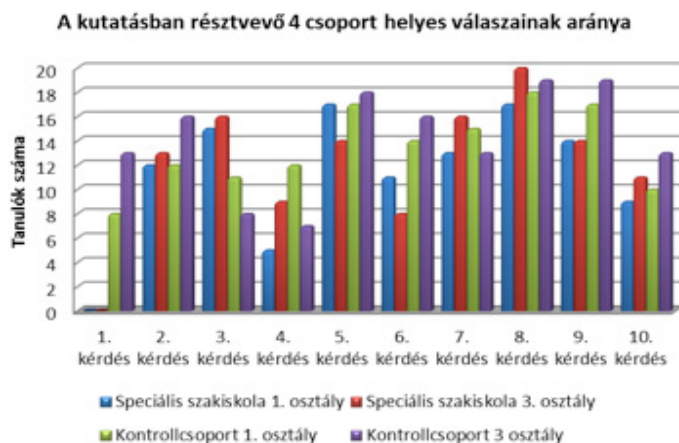
1. diagram: Speciális szakiskola eredményei

Az összevont kontrollcsoport esetében megfigyelhető volt, hogy többször (34-szer) válaszoltak inkább „nem tudom, nem emlékszem” válasszal, mint a célcsoport tanulói (24-szer). Ennek oka lehet, hogy a tipikusan fejlődő tanulók körében a többségi iskolában, vizsgahelyzetben a helytelen válaszból adódó rossz érzés elkerülése érdekében elterjedtebb a válaszadás megtagadása, mint a hibás válasz felvállalása. A tanulásban akadályozottak pedagógusai legtöbbször más szemlélettel közelítenek a diákok felé, megnyilvánulásait

elősegítik, a hibáik kihangsúlyozása helyett kijavítják azokat. Esetükben egyébként is gyakoribb a próba-szerencse alapú probléma- és feladatmegoldás, így a fent említett jelenség akár ennek eredménye is lehet.

A válaszok minőségét elemezve elmondható, hogy a részletek megfigyelése és megjegyzése jelentett nagyobb nehézséget, hiszen a legkevesebb helyes válasz az 1. és a 4. kérdésre érkezett, amelyek a történet egyes részleteire vonatkoztak. Az okozati összefüggések felismerését és megértését vizsgáló 7. (*Miért lepődött meg mackó koma? Mert a kötél meg se moccan, hiába húzta/Mert arra számított, hogy könnyedén elhúzza a Teknőst.*) és 10. kérdés (*Miért nyerte meg a versenyt Teknőc koma? Mert furfangos/ravasz volt.*) esetében kimagasló, markáns alulteljesítés nem volt megfigyelhető, hiszen az összevont célcsoport esetében a két okozati viszonyt vizsgáló kérdésben a tanulók legalább fele helyes választ adott.

A kutatásban résztvevő csoportok helyes válaszait mutatja a 2. diagram. Kimagasló teljesítményt a tanulásban akadályozott 3. osztályos szakiskolás tanulók mutattak, hiszen esetükben volt egy olyan kérdés (8. *Kik segítették húzni a kötelet Mackónak? Az összes állat.*), melyre a csoport összes tanulója helyesen válaszolt. A kontrollcsoport esetében ez a jelenség nem figyelhető meg.



2. diagram: A kutatásban résztvevő 4 csoport helyes válaszainak aránya

A kutatásban résztvevők többsége az 5. (*Mi volt Mackó feladata? Bemenni az erdőbe és elhúzni Teknőcöt egy kötéllel.*) és a 8. kérdésre válaszolt helyesen a legnagyobb arányban.

A válaszreakciók terjedelmét tekintve a tanulásban akadályozottak többsége a kérdésekre egy-egy szóval, szókapcsolattal válaszolt, míg a többségi iskola tanulói igyekeztek hosszabb-rövidebb mondatokkal felelni.

A GMP sztenderdizált szövegértést mérő altesztben hullámmzó teljesítmény született. Kivétel nélkül; mindkét iskolatípusban tanulókra jellemző, hogy a legkevésbé a történet első harmadában elhangzó részletekre emlékeztek, míg a történet fő cselekményváza és a végkifejlet a legtöbb tanuló számára világos volt.

4. Összefoglalás, következtetések

Az eredmények jól mutatják, hogy célzott fejlesztés hiányában az évek során fokozatosan növekszik a fiatalok szövegértési nehézsége. A 2014-ben a tanulásban akadályozott általános iskolás tanulók körében végzett vizsgálat során az 1, 5, 8. osztályból alkotott összevont csoport átlagteljesítménye 54% volt, míg a kontrollcsoportnál ugyanez az érték 71%-nak bizonyult (Petriková 2014). Összehasonlítva a jelen eredményekkel, jól látható, hogy szakiskolás korra 5% javulás adatható, míg a kontrollcsoport esetében az összevont általános iskolás tanulók 1,5%-kal jobban teljesítettek a szakiskolás társaiknál (Petriková 2014); ám az általános iskolában nyújtott teljesítmény is messze elmarad az életkorban elvárhatótól. Az 1. hipotézisben megfogalmazottak igazolást nyertek, hiszen az adatokból az is látszik, hogy célzott, hatékony beavatkozás, fejlesztés nélkül a tanulók képességei megrekednek egy adott szinten vagy a fejlődésük minimális mértékű lesz, és az általános iskolában tapasztalt elmaradás mértéke az iskolaváltást követően is megmarad, sőt súlyosbodik.

A tanulásban akadályozott célcsoport adatainak feldolgozása során kiderült, hogy a részletek pontos és differenciált felidézése a résztvevőknek nagyobb nehézséget jelent, mint

az okozati viszonyok felismerése. Az előzetes kutatások eredményei alapján megfogalmazott második hipotézis így jelen tanulmányban nem nyert igazolást.

A vizsgált fiatalok hallás utáni szövegértésében az iskolatípustól függetlenül jelentős fejlődés az évek folyamán nem mutatható ki. A speciális szakiskolában tanulók átlagteljesítménye 5%-nyi javulást jegyez a 3. évfolyamra, a vizsgált kontrollcsoportnál kisebb, 3%-nyi hasonló tendencia van jelen. A számszerűen alacsonyabb fejlődési mutatók háttérében az a már említett felvetés állhat, mely szerint az ezt az iskolatípust választó fiatalok körében az iskolás évek folyamán valószínűleg felmerülhetett bizonyos mértékű tanulási nehézség. A szövegértés minőségét több nyelvi és kognitív tényező befolyásolja, egyértelmű, hogy csupán az anyanyelvi környezet, az anyanyelvi oktatás ténye nem ad elég teret a szövegértés célzott, minőségi fejlesztésére, fejlődésére.

A vizsgált csoportok válaszainak elemzését tekintve feltételeztem, hogy a jelentős individuális különbségek ellenére ugyanazok a jellegzetes hibák találhatóak a csoportoknál. A válaszok többségénél a helytelen válaszok többsége adekvát volt, vagy a tanulók előzetes ismereteihez, élményeihez kapcsolódott. Az az általános feltevés, tapasztalat, mely szerint a tanulásban akadályozottak számára a következtetések levonása, az okozati viszonyok felismerése jelenti a legnagyobb problémát, jelen kutatásban nem nyert igazolást sem a célcsoport, sem a kontrollcsoport esetében. A jelenség értelmezése Pléh Csaba (2014) gondolataival magyarázható, mely szerint a szövegfeldolgozás és értelmezés folyamatában a mondatokat nem egyesével értelmezzük, hanem egy egészleges reprezentációt alkotunk a mondatok sorozatából, amely megmarad az emlékezetben. Valószínű, hogy az 1. kérdésre érkezett hibás válaszok, melyek a fő cselekményből következtetett reakciók, ennek a jelenségnek tudhatók be, hiszen a történet bonyolódásával a többség a fő cselekményvonulatot jegyezte meg, amelyet aztán kiterjesztettek.

A vizsgálat során nyert eredmények és következtetések felhívják a figyelmet a korai intervenció szükségességére, hiszen minél korábban észlelésre kerül a probléma, annál korábban kezdhető

meg a széleskörű, célirányos fejlesztés. Emellett a kutatás irányít mutathat az anyanyelvi kompetenciák, és ehhez kapcsolódóan a módszertan fejlesztéséhez egyaránt.

Irodalom

- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában In. Dr. Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest, 429-460.
- Gomulicki, B. R. (1957): Recall as an abstractive process. *Acta psychologica* 12. 91-114.
- Gósy Mária (1995/2006). *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Nikol, Budapest.
- Gósy Mária (1996). *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gósy Mária (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária (2007). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest.
- Macher M. (2013). *Beszédpercepció és szóaktiválási folyamatok elemzése tanulásban akadályozott gyermekeknél*. Doktori disszertáció, ELTE BTK. Elérhető: doktori.btk.elte.hu/lingv/machermonika/diss.pdf Letöltés ideje: 2016.02.26.
- Mesterházi Zsuzsa (1998). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.
- Petriková Flóra (2014). *Felvidéki, magyar és romani egynyelvű, illetve magyar-romani kétnyelvű tanulásban akadályozott gyermekek beszédértési képességeinek vizsgálata: Eredmények a GMP12-es szubteszt felvétele során nyert eredmények tükrében*. Szakdolgozat, Győr.
- Pléh Csaba és Lukács Ágnes. (2014). *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Rottmayer J. (2006). *Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás.* SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

Simon Orsolya (2006): *Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepciók összefüggései az általános iskola felső tagozatában.* Doktori értekezés. (letöltve: 2016. március 11.)

A metafora és a metonímia megjelenése és funkciói a magyar nyelvtudományi kurzusokon az egyetemi oktatásban

Sólyom Réka

Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Magyar
Nyelvtudományi Tanszék
solyomreka@hotmail.com, solyom.reka@kre.hu

1. Bevezetés

A tanulmány a metaforikus és a metonimikus jelentésviszonyok lehetséges megjelenését, illetve tanítási lehetőségeit mutatja be a felsőoktatásban különféle képzéstípusok keretében tanuló – magyar BA-képzésre járó bölcsészhallgatók, tanárképzésben tanuló hallgatók: nappali tagozaton osztott tanárképzésben MA-s tanulmányokat folytató, osztatlan tanárképzésre járó, illetve levelező, tanári diplomával már rendelkező – magyar szakos hallgatók számára.

2. Hipotézis és felépítés

A vizsgálat hipotézise a következő feltevéseket tartalmazza: a metonimikus és metaforikus jelentésviszonyok nemcsak szavak és kifejezések szemantikai felépítésében játszanak fontos szerepet (a nyelvhasználók ugyanis sok esetben prototipikusan ezekre asszociálnak, vö. az általános és középiskolai irodalomórán tanultakkal), hanem más nyelvi szinteken is fontos funkcióval bírnak. A tanulmány utóbbiak közül grammatikai kategóriákat vizsgál, úgymint az igekötők, valamint a toldalékmorfémák funkcióit és szemantikáját.

A fentiek értelmében először kognitív keretben kerül sor egy rövid áttekintésre a metafora és a metonímia megjelenési formáit és funkcióit tekintve. Ezután a tanulmány bemutat néhány konkrét példát grammatikai szerkezetek, műveletek metaforikusságára és metonimikusságára; ezekhez kapcsolódóan pedig tárgyalja a jelenségek megjelenési lehetőségeit a felsőfokú oktatásban.

3. Metafora, metaforikusság

A metafora szerepe a jelentésképzésben és a nyelvhasználatban az ókortól kezdve közismert és elfogadott.

George Lakoff és Mark Johnson paradigmaváltó munkája (*Metaphors we live by*, 1980) óta tudjuk, hogy a metafora szerepe nemcsak a szépirodalmi nyelvben, hanem a hétköznapi nyelvhasználatban is igen jelentős: „[...] a metafora áthatja a mindennapi életet, nemcsak anyelvben, hanem a gondolkodásban és cselekvésben is. Hétköznapi fogalmi rendszerünk, amelynek értelmében gondolkozunk és cselekszünk, alapvetően metaforikus természetű” (Lakoff–Johnson 1980: 3, fordítás tőlem). Mindennek fontos következménye van az egyén metaforahasználó tevékenységében is: „[...] a metaforákat a köznapi emberek is a legkisebb erőfeszítés nélkül használják (anélkül, hogy ennek tudatában lennének), ez nem csupán a különlegesen tehetséges emberek kiváltsága [...]” (Kövecses 2005: 14). A fogalmi metaforát felépítő két tartomány, a forrás- és a céltartomány elhelyezkedése és funkciója egymástól távolabbi fogalmakat képes összekapcsolni: „[...] a metaforikus kapcsolatban két teljesen különböző fogalmi keret elemei vesznek részt, amelyek a konceptuális térben egymástól távol helyezkednek el” (Kövecses–Benczes 2010: 89).

4. Metonímia, metonimikusság

A metonímia szerepe, megjelenése mind szemantikai, mind morfológiai szinten hasonlóan jelentős, mint a metaforáé.

A két jelentésképző elv, illetve szókép közötti alapvető különbség a forrás- és céltartomány közötti távolság mértékében keresendő: „[...] a metonímiában részt vevő elemek egymás szomszédságában (tehát a konceptuális térben egymáshoz közel) helyezkednek el” (Kövecses–Benczes 2010: 89). Míg a metafora esetében a forrás- és céltartomány szemantikailag igen messze is elhelyezkedhet egymástól, addig a metonímiában egymáshoz közel, funkció tekintetében azonos térben vannak – mutat rá Barcelona. Megállapítása szerint „A metonímia egy kognitív terület (domain), a forrás leképezése egy másik területre, a célra. A forrás és a cél ugyanabban a funkciójú területben helyezkedik el, s pragmatikai funkció köti

öket össze [...]” (Barcelona 2002: 246, fordítás tőlem).

5. Metaforikus és metonimikus jelentésviszonyok megjelenése a morfológiában

Morfológiai jellemzők esetében a metaforikusság egyik tipikus megjelenési formájaként említhető a magyar nyelvben az orientációs metaforák (vö. Lakoff–Johnson 1980: 14–20, Kövecses–Benczes 2010: 92) típusába tartozó viszonyok megjelenése főnévi esetragoknál, határozószóknál, mellékneveknél és igekötőknél. E jelentésviszonyok nagyon gyakoriak az internettel kapcsolatos kommunikációban, például: AZ INTERNET (INTERNETES OLDAL) FENT VAN¹: *fent van Viberen, felmegy Skype-ra*; AZ INTERNET (INTERNETES OLDAL) ZÁRT TÉR: *zárt csoportba ír, belép a postafiókjába*.

Egy másik típus esetében az említett orientációs metafora a perfektivitást és/vagy intenzitást kifejező igekötővel társul; példaként hozhatók erre a napjainkban elterjedt vagy terjedőben lévő, neologizmusnak számító igekötős igék (Sólyom 2014: 99–109), mint a *bevállal egy feladatot, betámad valakit, kimaxolja a lehetőségeket* példák esetében.

A szóképzést és az elvonást (vö. Benczes–Tóth–Czifra 2015) mint gyakori, metonimikus jelentésviszonyokat tartalmazó produktív szóalkotásmódot kell megemlíteni. E műveletek jellegéből adódik, hogy gyakran rész–egész, hely–az adott helyen végzett cselekvés vagy előzmény–következmény stb. jellegű jelentésviszonyok alakulnak ki a kiinduló szóalak és a létrejövő alakulat között. Tipikusan metonimikus jelentésviszonyok jelennek meg a CSELEKVÉS IKM-et (idealizált kognitív modellt, Kövecses–Benczes 2010: 70–71), tartalmazó, szóképzéssel létrejövő neologizmusok esetében az -l/-z képző segítségével: jó példák erre a *friendzone-ol, szkájpól; buszsávozik, formaegyezik* alakulatok; valamint az elvonás esetében, mint például az *árfolyamrögzít, kamubejelent, munkamegbeszél* neologizmusok szemantikai szerkezetében.

¹ A kiskapitális szedés a kognitív nyelvészetben hagyományosan használt módon a fogalmi metaforákat, illetve metonimiákat jelöli.

6. A tárgyalat jelenségek megjelenése az egyetemi oktatásban a magyar nyelvtudományi kurzusokon

A bemutatott jelentésszervező elvek (metaforikusság és metonimikusság) természetesen megjelennek az egyetemi oktatás során is. Jelen tanulmány a továbbiakban a magyar nyelvtudományi kurzusokon való megjelenésükre, tanítási lehetőségeikre hoz néhány példát konkrét kurzusok és feladattípusok bemutatásával.

A kurzusok, amelyekhez a bemutatandó feladatok kapcsolódnak a következők (a képzéstípus megnevezése után az oktatás jellemző évfolyama, majd a kapcsolódó kurzusok neve és típusa olvasható): kurzusok BA-képzésben és osztatlan tanárképzés első három évében tanulók számára: stilsztika, retorika, helyesírás (a két utóbbi nem magyar szakosok számára is kötelezően választható ún. kritériumtárgy); MA-képzésben és az osztatlan tanárképzés 4–5. évében tanulók számára: stilsztika és retorika, szöveg- és stílselemzés, funkcionális grammatika, jelentéstan.

A következőkben néhány konkrét példa és feladattípus bemutatása olvasható.

6.1. Metafora és metonímia stilsztika, retorika és jelentéstan kurzusokon – feladattípusok és példák

Elsősorban stilsztikai, de jelentéstani kurzusokon is megjelennek korpuszként szépirodalmi művek: a nagy műnemekhez tartozó műrészletek, idézetek segítségével írók, költők nyelvhasználatának, stílusirányzatok jellemzőinek tanulmányozására, írói, költői szóképek felismerésére nyílik lehetőség.

Ugyanezen órák keretében köznyelvi szövegek (pl. internetes szövegműfajok, újságcikkek, reklámok, hirdetések, slam poetry) elemzésére is gyakran sor kerül: ezekben az esetekben a cél elsősorban a metafora és a metonímia mint jelentésszervező elv felismerése. Hasznos segítséget nyújthat az elemzések során a kognitív metafora- és metonímiaelmélet (vö. Lakoff–Johnson 1980, Kövecses 2005) elméleti keretként való bevonása. A tipikus gyakorlatok a következők: egyfelől

metaforatípusok (ontológiai, szerkezeti, orientációs metaforák) keresése, felismerése szövegekben; másfelől pedig vizsgálható a toldalékmorfémák (képzők, határozóragok) stilisztikuma is. Utóbbi elemzéstípus összekapcsolható az egy-egy szerző (író, költő, publicista) szóhasználatában, hapax legomenonjaiban, illetve a napjaink magyar neologizmusaiban (vö. Sólyom 2014) megjelenő metaforikusság és metonimikusság felismerésével, elemzésével. Az alábbiakban egy konkrét, stilisztika kurzuson elvégezhető (*be* igekötővel létrejött neologizmusok kérdőíves vizsgálatához kapcsolódó) feladat bemutatása következik.

Feladat: vizsgálja meg az alábbi, kontextusban (internetről származó mondatokban) felsorolt, kiemelt neologizmusokban a *be* igekötő funkciót (aspektus, akcióminőség, metaforikusság)! Milyen „hagyományosan” megjelenő igekötők helyén szerepel a *be* igekötő a kiemelt szavakban?

Példák:

Ha sokat várunk, a végén még elfogy vagy *bedrágul* az urán.

Beerősít a NATO keleten.

Totál *begótult* Rihanna.

Olvasónk *benézte* a naptárat és azt hitte, már csütörtök déltől használható a négyes metró.

Egy sci-fi, amit érdemes lehet *bepróbálni*.

A rajongók persze azonnal *bevédték* kedvencüket, mondván, hogy szegény csak fáradt és beteg volt. (...)

A trópusok, alakzatok témaköre nemcsak stilisztika vagy jelentéstan, hanem retorika kurzusokon is fontos részterületet jelent mind az első-, másod- és harmadéves alapozó (Retorika), mind pedig a felsőbb években megjelenő kurzusok (Stilisztika és retorika) esetében. Szónoki beszédek elemzése során elengedhetetlen a metafora és a metonímia jelentésszervező és hatásfokozó szerepének áttekintése; illetve ez olyan műfajokban is nagyon fontos (például reklámok, hirdetések esetében), ahol a retorikai és stilisztikai alakzatoknak mint a meggyőzést segítő eszközök megjelennek.

Az ezekhez a jellemzőkhöz kapcsolódó gyakorlattípusok

lehetnek például a következők: szóképek és funkcióik felismerése egy olvasott vagy megtekintett szónoki beszédben; a képszerűség meggyőző hatása reklámokban, hirdetésekben, plakátokon: ok–okozati, rész–egész stb. viszonyok (metonímia, szinekdoché, szimbólum) felismerése; írott és képeshangos források tanulmányozása; az enthüméma szerepe a szónoki beszédekben és a reklámokban, hirdetésekben; ennek összefüggései a metaforával, metaforikussággal; reklámszlogenek írása megadott termékhez.

6.2. Metafora és metonímia a helyesírás és a grammatika oktatásában

A metaforikusság és a metonimikusság mint jelentésszervező elv a helyesírási és grammatikai kurzusokon is gyakran megjelenik. Tény, hogy ezeknek az óráknak a keretében nem feltétlenül szükséges felhívni a hallgatók figyelmét arra, hogy metaforikus vagy metonimikus jelentésviszonyok állnak egy-egy grammatikai vagy helyesírási jelenség háttérében, mégis, bizonyos problémakörök, „kivétel”-ek (például toldalékolás, egybe- és különírás) megértéséhez segítséget nyújthat a téma funkcionális jellegű megközelítése, nem beszélve arról, hogy tanárjelölt hallgatók számára kifejezetten hasznos lehet, ha egy-egy szabály esetében átlátják a mögöttes folyamatokat, azokat a szemantikai rendezőelveket, amelyek hatást gyakorolhatnak a grammatikai és helyesírási jelenségekre. A következőkben néhány ilyen jellemző, valamint egy kapcsolódó feladattípus bemutatása olvasható.

Az idegen eredetű szótóbból magyar *-l/-z* képzőkkel létrejött metonimikus jelentéstartalmú (Kövecses–Benczes 2010: 70–71) igék írott formája helyesírási kérdéseket is felvet: ezek az igék metonimikusan utalnak egy eljárásra, számítógépes programra (pl. *Skype*), és a magyar képzők segítségével dolgozzák ki a már említett *CSELEKVÉS IKM* (Kövecses–Benczes 2010: 70–71) körébe tartozó tipikus kapcsolatokat. Ezekben az esetekben a szótó helyesírása gyakran ingadozik, hiszen vagy 1) idegen helyesírással jelenik meg (pl. *friendzone-ol*), vagy 2) magyar helyesírással van írva (pl. *mobilozik*), vagy 3) ingadozik a szótó helyesírása is (pl. *chatel/csetel*, *like-ol/lájkol*, *selfie-zik/szelfizik*, *Skype-ol/szkájpól*). Ezen jelenség

esetében egyfelől tisztázandó, hogy „magyaros” írásmód esetében hogyan írandó a kérdéses alakulat, továbbá az eredeti (általában angol) helyesírású alakulat esetében gyakran felmerül a néma hangra (*e-re*) végződés, és ebből következően a helyes toldalékolás kérdése.

Más kérdések merülnek fel az angol *e-* előtaggal keletkezett szavak és összetételek írásmódja esetében. Ezekben az alakulatokban az előtag metonimikusan az elektronikus jellegre utal (vö. Sólyom 2012, 2014: 95–98). Helyesírásukkal kapcsolatos fontos újdonság, hogy *A magyar helyesírás szabályai* új kiadásának (AkH.¹²) előírása szerint a korábbi különírás helyett immár az összetételt jobban megjelenítő kötőjeles írásmód (pl. *e-mail-cím*, *e-mail-fiók*, *e-mail-kapcsolat*) a helyes. A következőkben egy kapcsolódó példafeladat bemutatása olvasható.

Feladat: egybe, külön vagy kötőjellel? Jelölje meg a helyes választ! Használja az AkH. 12. kiadását!

A	B	C	D
<i>email</i>	<i>e mail</i>	<i>e-mail</i>	<i>ímail</i>
<i>e-mail cím</i>	<i>e-mail-cím</i>	<i>emailcím</i>	<i>e mail cím</i>
<i>e-könyv-olvasó</i>	<i>ekönyv-olvasó</i>	<i>e könyvolvasó</i>	<i>e-könyv olvasó</i>

7. Összefoglalás

Jelen áttekintés a metaforikus és metonimikus jelentésviszonyoknak a hétköznapi nyelvhasználatban való megjelenésére, illetve a felsőoktatásban szereplő kurzusokon történő gyakorlására mutatott be példákat. E rövid összefoglalás igyekezett érzékeltetni, hogy az említett jelentésszervező elvek segítségével a tárgyalt nyelvi jelenségek egyfelől a nyelvi funkciókat kiemelve válnak magyarázhatóvá a bölcsész- és tanárképzésben tanuló hallgatók számára; másfelől e megközelítés segítségével indokolhatóvá válhat az is, hogy időnként miért nem „működik” jól egy reklám, beszéd, új szó stb., illetve miért jelennek meg a tankönyvekben, szabályzatokban „kivétel”-ként számon tartott jelenségek.

Összességében elmondható, hogy a funkcionális szemléletű megközelítés segítségével nemcsak a fenti jellemzők tanulmányozhatók eredményesen, hanem a hallgatók nyelvi érzékenysége, a nyelvi jellemzők, változások iránti fogékonysága is fejlődhet, árnyaltabbá válhat.

Irodalom

- AkH.¹² = Magyar Tudományos Akadémia (2015): *A magyar helyesírás szabályai*. (Tizenkettedik kiadás.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Barcelona, Antonio (2002): Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: an update. In: Dirven, René – Pörings, Ralf (eds.): *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York, 207–277.
- Benczes, Réka – Tóth-Czifra, Erzsébet (2015): Language Play and Linguistic Hybridity as Current Trends in Hungarian Word-Formation. *Hungarian Cultural Studies: E-Journal of The American Hungarian Educators Association*, 8. szám, 1–11. <http://ahea.pitt.edu/ojs/index.php/ahea/article/view/212/324> (letöltve: 2016. február 26.)
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lakoff, George – Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Sólyom Réka (2012): *E- előtagú neologizmusaink szemantikájáról*. In: Várad Tamás (szerk.): *VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 156–165.
- Sólyom Réka (2014): *A mai magyar neologizmusok szemantikája. Nyelvtudományi Értekezések 165. sz.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

A magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani szempontjai siketek esetében

Szabó M. Helga
SignAll Technologies
szabo.m.helga@gmail.com

1. Biztos nyelvi bázis nélkül

A siket gyermek esetében nem a hangoktól, hanem a nyelvtől való elszigeteltség a legmarkánsabb tényező, bár nyilván a két dolog egymással összefügg. A természetes nyelvelsajátítás, amennyiben nincs minta, vagy nem megfelelő a gyermek hallása, és nem kap vizuális nyelvi inputot, nem tud végbemenni (Bernstein-Ratner 1993). A nyelvelsajátítás spontán folyamat, azonban szenzitív életkori periódushoz kötött. A siket és súlyosan nagyothalló gyermekeknél tehát nem tud egy hangzó nyelvi rendszer, s ha jelnyelvi környezet nem biztosított a számukra (Heiling 1995), akkor ez a kognitív fejlődést is jelentősen hátráltatja, lassítja. Nyelvi rendszer hiányában nincs mód a gondolatok, érzések, tapasztalatok és szükségletek kifejezésére; ugyanakkor a környezet tagjai sem képesek természetes módon felvenni a gyermekkel a kapcsolatot.

Ha összehasonlítunk egy 4 éves halló gyermeket és egy 4 éves siket gyermeket – úgy, hogy mindegyikük tisztán hangzó nyelvi környezetben nevelkedik, akkor az alábbi különbségeket tapasztaljuk (ld. Meadow 1989:27):

Halló gyerek

anyanyelvét spontán módon képes elsajátítani

ki tudja fejezni magát alapvető igényei szerint

saját hangzó anyanyelve birtokában képes tárgítani a tudását, akár formális oktatás nélkül is

Siket gy. (hangzó nyelvi körny.)

korlátozott h. ny.-i komm. készségeit is csak hosszas és intenzív tréning révén éri el

közléseit legfeljebb szűkebb környezete érti

a nyelvi rendszer még erősen hibás és hiányos, ezért a kognitív fejlődés is akadályozottá válik

A siketiskolák különböző módszereinek hatékonyságáról már több száz (!) éve folyik a vita (Gordosné 1991). Magyarországon az ún. oralista (beszédközpontú) oktatási metódus terjedt el, s jórészt a mai napig tartja magát – *A magyar jelnyelv használatáról* szóló 2009. évi CXXV. törvény ellenére. A súlyosan hallássérült gyerekek jelentős többségénél nincs olyan felnőtt családtag, akivel tudnának kommunikálni. Ezek a gyerekek a jelnyelvvvel először jellemzően csak az iskolai közösségben találkoznak – ami nyilván jelentős kommunikációs fejlődést nyújt számukra, azonban a formális, oralista szemléletű oktatásban erre nem támaszkodhatnak.

Mivel a siketek és súlyos nagyothallók nem képesek a hangzó nyelvi inputot spontán módon befogadni és feldolgozni, ezért a magyar nyelv nem válhat anyanyelvükké. Ezt támasztják alá azok a tipikus hibák is, amelyeket a siket és nagyothalló gyerekek és felnőttek magyar nyelvi szövegeiben fellelhetünk (Horváth 2004, Szabó 1999) – hasonlóan ahhoz, ahogy egy magyarul tanuló külföldi is tipikus grammatikai és szóhasználati hibákat vét. Külön metodikája van annak, miként lehet idegen anyanyelvűek számára érthetővé, befogadhatóvá tenni a magyar nyelv sajátos szabályait (pl. Hegedűs 2004; Szili 2006). A hazai gyógypedagógiában azonban a mai napig arra sincs kidolgozott metódus, hogy a súlyos fokú hallássérült gyermekeknek a hangzó és írott magyar nyelvet speciális, kifejezetten magyar mint idegen nyelvi módszerekkel tanítsák – ezzel váltva ki a spontán nyelvelsajátításból eredő hátrányokat.

2. Tipikus hibák siketeknél

A siket és nagyothalló gyerekek és felnőttek magyar nyelvi szövegeiben fellelhető hibák között sok olyan példa van, ami minden magyarul tanuló, nem magyar anyanyelvű személynek nehézséget okoz (pl. alanyi – tárgyas ragozás megkülönböztetése), azonban akadnak olyan mintázatok is, amelyek csak siketekre jellemzőek. Mindezek spontán szövegben és elicitált vizsgálat esetében is felbukkannak.

Az alábbi hibaelemzésem alapján egyértelműen ki merem jelenteni, hogy a mai felnőtt siket populáció írásbeli megnyilatkozásai – ritka kivételtől eltekintve – számos olyan gram-

matikai és szóhasználati, jelentésbeli hibát tartalmaznak, ami helyenként már komolyan veszélyezteti a megértést is. Az önmagában kevés, ha az írásművek alakilag jól formáltak, például van bennük megszólítás, búcsú-formula és aláírás. A két fél között zajló írásbeli kommunikáció alapvetően nem kódfejtési feladat – itt azonban egy kívülállónak többször neki kell futnia egyes mondatoknak, részleteknek, hogy világossá váljék a közlési szándék. Aki járatos a siketek fogalmazványaiban, annak sok esetben az írott szöveg jelre való átültetése segít az értelmezésben.

Ez viszont azt igazolja, hogy a ma élő felnőtt siket és súlyosan nagyothalló generáció jelentős hányadának magyar hangzó / írott nyelvtudása legfeljebb alapszintűnek minősíthető. Az pedig nagyon kevés, ha az érintetteknek valamennyi magyar szókinccstudása van, ez ugyanis egy nyelvet idegennyelvként beszélő (használó) ember esetében azt is jelenti, hogy nem képes vagy csak nagyon nehezen új ismereteket olvasás útján önállóan feldolgozni, befogadni, vagy éppen egy hivatalos ügyletet az adott nyelven lebonyolítani.

2.1. Az írásbeli kifejezés hibái

Az alábbi tipológia alapjául a birtokomban lévő, javarészt nekem íródott e-maileket, sms-eket, faxon küldött leveleket elemeztem, de felhasználtam olyan szöveg-részleteket is, amelyeket azért juttattak el hozzám siket ismerőseim, hogy korrektúrázzam a szövegüket, mielőtt azokat hivatalosan is beadnák. Az itt felhasznált szövegmintákat 6 adatközlőtől emeltem ki, akik életkora 30–70 év között egyenletesen oszlik meg; közülük 3 férfi – 3 nő; iskolai végzettségük pedig szakmunkásképző – érettségi – főiskola. Mindezek alapján azokra a jellegzetes nyelvtani és szóhasználati problémákra szeretném felhívni a figyelmet, amelyek sok siket és nagyothalló személynél szembetűnően jelen vannak.

Általános ragozási hiba vagy toldalék elhagyása, vonzatkeret megsértése:

- *neki és Z-val kertbe dolgoztatok (t.i.: ő és Z. a kertben dolgoztak);*
- *voltatok kirándulásra (t.i. kiránduláson vagy kirándulni);*

- *ezzel hátrányt okoznak a hallássérültekkel szemben*

Alanyi / tárgyas ragozás keverése:

- *biztos valami baj van gondolunk (t.i. gondoljuk / gondoltuk);*
- *Képzelted azt, hogy A. engem be is hívta kicsit erről beszélgetni feladattal kapcsolatban*

A főnév határozottsági foka nem megfelelő:

- *ma elmaradt Club (t.i. a Club)*
- *sok a félreértelmezés van benne*
- *egyszer körbejártam, hogy valaki tudja-e felváltani 500 forintos papírpénzt*

Kötőhang, ill. rossz hangalakú toldalék:

- *csirkemellt;*
- *stb-ét (t.i. satöbbit);*
- *2-ből nem nyert*

Igeidők keverése:

- *én nem megyek, fájt a lábam (t.i. nem mentem, fájt a lábam);*
- *elmaradt, nem megyünk T-ra, hazamegyünk (t.i. elmaradt, nem mentünk..., hazamentünk);*
- *jövő héten valamelyik nap ablakpucolt (t.i. ablakot fogok pucolni)*

Szórendi hiba, mondat szerkezet-hiba:

- *nagyon köszönjük szépen;*
- *Ha nyerni máshová lakni volna (t.i. Ha nyernék, máshová mennék lakni);*
- *A DVD-t az idő hiányában csak néhányat belenézegtetem.*

Két mellékmondat összevonása, keverése:

- *sms-et hívtam szomszédasszony segített nekem (t.i. sms-ben hívtam a szomszédasszonyt, aki segített nekem);*
- *hívta orvost és megmérte magas 171/92 vérnyomás (t.i. [ő / a szomszéd] hívta az orvost, aki megmérte a vérnyomásomat...)*
- *milyen aranyos hoztál nekem... (t.i. milyen aranyos volt tőled, hogy hoztál nekem...)*

Rosszul rögzült szóalak vagy szófordulat:

- *sok-sok puszi ölében (t.i. sok-sok puszi és ölelés);*
- *P. vigyázzni kell, nehogy megfázott (t.i. P-nak/-ra vigyázz)*

ni kell vagy P. vigyázzon, nehogy megfázzon);

- *Nagyszerű, akkor mégis csak meg fog oldódni a gondok.*

Igei és főnévi; melléknévi és határozói stb. szóhasználat keverése:

- *továbbra is fájdalom (t.i. fáj);*
- *hosszú állok (t.i. hosszan állok, sokat álltam)*
- *és tudom soha gyógyulást (t.i. tudom, hogy soha sem fog meggyógyulni teljesen)*

Nem megfelelő jelentésű kifejezés használata:

- *jól éreztünk magunkat és a hangulatot (t.i. hangulatról nem mondható ilyen szerkezetben, hogy „érezzük”);*
- *Sajnos nem ad túl optimista szemléletet ...*
- *Igyekeztek a megyékre terelni (t.i. irányítani) a figyelmet.*
- *A NAT követelményeivel is gondok vannak, mert magas óraszámot írja le, ... (t.i. ír elő)*

A fenti példák között akadnak olyan mintázatok is, amelyek csak siketekre jellemzőek. Bár erre fókuszáló, már publikált vizsgálat kevés készült, azonban eddigi tapasztalataim alapján ki merem jelenteni, hogy a mellékmondatokban a változó grammatikai szerepű entitás megismétlésének elhagyása kifejezetten a jelnyelvi grammatikára vezethető vissza. Mindezek annak bizonyítékai, hogy az adott idegen nyelv – jelen esetben a magyar hangzó nyelv írott formája – nem épült még be magas szinten a nyelvhasználó kognitív nyelvi rendszerébe.

2.2. Megértési hibák

A magyar nyelv szókészletének és nyelvtanának hiányos-hibás ismerete a szövegfeldolgozást, írott információk befogadását is megnehezíti. Ehhez pár példát hoznék teljesen eltérő színterekről és életkori csoportoktól.

Napköziben a gyerekek egymásnak próbáltak segíteni a környezetismeret lecke tanulásánál. Egyikük olvasta a könyvből a szöveget, és próbálta jelelve átadni társának, aki számára a magyar nyelvű szöveg megértése kifejezetten nehéz volt. A „kis tolmács” is félreértett bizonyos részeket, kifejezéseket, jellemzően olyanokat, amelyekkel ritkán találkozhatott – például „vízben oldott sok”-at jelelt „vízben oldott sók” helyett. Hasonlóképpen elgondolkodtató óralátogatási tapasztalat volt, amikor egy egész osztálynyi gyerekek toporgott egy mese meg-

értésével, mivel nem ismerték a „bogyó” szót, bár nyilván már számtalan esetben találkoztak ilyen természéssel.

Egy szakértői vizsgálat során a leírt mondat értelmezése – a magyar nyelvbéli hiányosság miatt – gondot jelentett a siket alanynak, de amint az utasítást a tolmács eljelelte, a vizsgálati személy gond nélkül teljesítette azt. A „*Csukja be a szemét!*” mondatot olvasva magában eljelelte a leírt szavakat, a „*szemét*” szóalaknál a ’szemét, szemetet kidob’ jelet használta, amit nem tudott szemantikailag összeegyeztetni az igei állítmánnyal. Az nem tűnt fel a számára, hogy a konkrét esetben a „szem” szótó többszörösen toldalékolt alakját látja.

Felnőtt, egyetemi hallgató siket dolgozatát olvasva fennakadtam azon, amikor Örkény István: *Az otthon* című egypercesének elemzésében azt írta: „*Egy másik Örkény István műve tetszett a legjobban, mert itt a két szereplő párbeszédét mutatja be, mert a beszélgetés kedves és a jövővel kapcsolatban bizakodó.*” Lehet, hogy ez túl szubjektív példa, de talán jól illusztrálja, hogy egy szöveget szavanként, mondatonként olvasni más, mint kontextusával együtt befogadni.

3. A hangzó magyar nyelv tanítása a jelnyelvi bilingvális oktatásban

A fentiek alapján nyilvánvaló (lenne), hogy a hangzó magyar nyelvet speciális módon, az idegennyelv-oktatás eszközeivel kellene tanítani a siket és súlyos nh. gyerekeknek (és utólag akár a felnőtteknek is). Azt gondolhatnánk, hogy a magyar mint idegennyelv módszerei erre pont megfelelőek lennének, hiszen nem csupán felnőttekkel, de gyerekekkel is vannak már tapasztalatok (pl. Varga et al 2006). Igenám, csak hogy itt a célcsoport – a jelnyelvi bilingvális iskolai oktatás esetében – jellemzően nem rendelkezik semmilyen hangzó nyelvi anyanyelvi szintű kompetenciával. Sőt ha nincs jelnyelvi környezet, minta, akkor lényegében anyanyelv sem épül ki időben, a jelentős késés pedig további hátrányos következményekkel jár. Ráadásul az írás-olvasás készségét is ezen az első hangzó idegen nyelven keresztül kell / lehet megtanítani a súlyos hallássérült gyerekeknek.

Természetesen vannak külföldi siketoktatási módszerek, ta-

pasztalatok is (ld. pl. Humphries, 2013; Svartholm 2014; Poppendieker 1992) – itt fontos azonban, hogy ezek jellemzően más típusú (főleg indoeu-i) nyelvekre lettek kidolgozva. És nyilvánvalóan vannak ismereteink a magyar jelnyelv grammatikájáról is. Ami valódi kihívást jelent, hogy egy izoláló-flektáló, meglehetősen szigorú szórendű jelnyelv mellett (részben általa közvetítve) adjunk át működőképes tudást egy erősen agglutináló, többféle szórendi variációt használó hangzó nyelvről.

A hallássérült gyermek hátránya pusztán a hallás hiányára vagy gyengébb minőségére vezethető vissza, értelmi képességei és kommunikációs készsége a többi gyermekével egyenértékű. A hangzó nyelv természetes elsajátítása ugyan korlátozott, azonban a nyelvi produkciót és feldolgozást működtető idegrendszeri funkciók épek. Történetileg a siket közösségekben emiatt alakultak ki a jelnyelvek, amelyeket a világ számos országában sikeresen vontak be a hallássérültek fejlesztésébe. A nyelv ugyanis nem pusztán kommunikációs eszköz, hanem a tudás és a kognitív fejlődés záloga is. A nyelvtől való elszigeteltség súlyos lemaradást idéz elő, a nyelvhez és ezáltal az információhoz való akadályozott hozzáférés pedig számos további hátrány forrása. Ezt segít kiküszöbölni a jelnyelvi bilingvális oktatás bevezetése, amelyet minden olyan gyermekre ki kell terjeszteni, akinek a preferált vagy javasolt kommunikációs eszköze a magyar jelnyelv (Humphries 2013; Szabó 2003; Svartholm 2014) – hallásállapottól függetlenül. Egy jól működő bilingvális szemléletű oktatási modell lehetővé teszi, hogy a benne résztvevő tanulók az egynyelvű programokkal egyenértékű közismereti ismeretekre tegyenek szert, és azonos színvonalú készségfejlesztésben részesüljenek. Emellett két vagy több nyelv magas szinten való elsajátítására is módjuk nyílik. Ez bármely két nyelv oktatásba történő bevonása esetén igaz, ezt a szemléletet kellene érvényesíteni a hallássérültek jelnyelvi kétnyelvű képzési rendszerének kialakítása során is. Egy siket, egy nagyothalló, de akár egy jelnyelvi környezetben szocializálódott halló gyermek számára is egyformán ideális intézményi környezetet biztosíthat egy bilingvális szemléletű iskola, ahol garantált a normál általános iskolákkal azonos szintű tudás megszerzése.

Mérlegelni kell, milyen taneszközöket használunk a bilingvális oktatásban. Az egyik lehetőség a többségi iskolák elvárásait tükröző, a halló gyermekek számára kidolgozott tankönyvek felhasználása – vagy néhány száz gyermekért külön tananyagokat készítünk mindenhez. Az általános iskolai tantárgyak szövegezésének színvonala adott (ld. pl. az ábrát), ezért ha az első megoldás mellett döntünk, a gyerekeket már óvodás kortól kezdve kellene olyan szintre fejleszteni apránként, hogy minél hamarabb képessé váljanak.



1. ábra: Részlet egy 2. osztályos környezetismeret munkafüzetből

4. Konklúzió

Siket és súlyos nagyothalló gyerekeknek magyar nyelvi tananyagot fejleszteni soktényezős feladat, amelynek megvalósítása során számtalan módszertani megfontolást kell figyelembe venni. A 2009. évi CXXV. törvényben szereplő 2017-es határidőről már biztosan lecsúszunk, azonban fontos lenne mielőbb gyakorlati megoldásokat kidolgozni – legalább pilot-szinten, hogy minél hamarabb feloldható legyen a jelenlegi nyelvi hátrány.

Irodalom

- Gordosné Szabó Anna (1991): *Gyógypedagógia-történet I-II*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Hegedűs Rita (2004): *Magyar nyelvtan – Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Bp.
- Heiling, Kristina (1995): *The Development of Deaf Children*. Signum: Hamburg
- Horváth Brigitta (2004): Nyelvi hátrány, hiányos-hibás nyelvi kompetencia.
(Kiadatlan kézirat) Előadásként: „Lehetőségek és korlátok.” OSI, Bp. 2003. nov.
- Humphries, Tom (2013): Schooling in American Sign Language: A paradigm shift from a deficit model to a bilingual model in deaf education. In: *Berkeley Review of Education*, 4(1); <https://escholarship.org/uc/item/4gz1b4r4>
- Meadow, Kathryn P. (1989): *Deafness and Child Development*. Univ. of California Press, Berkeley, L.A.
- Poppendieker, Renate (1992): *Freies Schreiben und Gebärden*. Signum: Hamburg
- Svartholm, Kristina (2014): 35 years Bilingual Deaf Education – and than? In: *Educ. rev. no.spe-2 Curitiba*; <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37013>
- Szabó M. Helga (1999): Magyar siketek magyar nyelvi kompetenciájának vizsgálata. In: *Medicina et Linguistica V.*, 87-97
- Szabó M. Helga (szerk.) (2003): *A jelnyelv helyzete az oktatásban, a kutatásban és a mindennapi életben*. (A hasonló című műhelybeszélgetés szerkesztett anyaga; 121. oldal) Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek 1. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs – SINOSZ, Budapest
- Szili Katalin (2006): *Vezérkönyv a magyar mint idegen nyelv oktatásához*. Enciklopédia Kiadó
- Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet (2006): *Kiliki a Földön I*. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek (könyv + audio CD) Akadémiai Kiadó, Bp.



Wersich, Regine (1992): *Begriffsbildung bei hörgeschädigten Vorschulkinder*. Signum: Hamburg

2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0900125.TV

A rokonnyelvek korszerű feldolgozása és bemutatása középiskolások számára

Sztányi Petra

ELTE BTK

sztanyipetra94@gmail.com

1. Bevezetés

Tanulmányomban a legközelebbi nyelvrokonainkat, a vogulokat és az osztjakokat mutatom be oly módon, hogy az a diákok **érdeklődését is felkeltse**. Rámutatok, hogyan lehetne a diákokkal megismertetni nyelvüket, nyelvjárásaikat, valamint **áttekintést adok arról**, hogyan zajlik egy kutató munkája ma a XIX. századhoz képest. Ismertetem, hogy a korabeli kutatásokhoz képest milyen modern és korszerű hangrögzítő és elemző eszközöket használhatunk a terepmunka során, hiszen ezekkel a speciális programokkal kiküszöbölhetjük azokat a hibákat, amelyek a régi kézírásos módszer során akár egy elírás vagy félreolvasás kapcsán bekövetkezhetnek. Az ismertetni kívánt programok a PRAAT és az xml jelölőnyelv.

2. Magyar nyelvtörténet

Azokra a kérdésekre, hogy miért fontos és mire jó a nyelvtörténet, többféle válasz adható. Szabó T. szerint „A magyar nyelv tanárának tehát a leíró jellegű nyelvi tanulmányozás mellett foglalkoznia kell az anyanyelv történeti vizsgálatával is. A nyelv történeti tanulmányozása nélkül nincs igazi nyelvismerete, nincs öntudatos nyelvhasználat. Aki tehát a magyar nyelv tanítására vállalkozik, fel kell szerelkeznie azokkal a legszükségesebb, legfontosabb nyelvtörténeti ismeretekkel, amelyek számára lehetővé teszik a mai nyelvi jelenségek igazi megértését. A nyelvi [...] változások folytonosságának ismerete megóv attól a veszélytől, hogy a nyelvi változások újabb mozzanatait értetlenül nézzük, illetőleg a történeti szempont merev alkalmazásával már eleve is helytelennek ítéljük. Alapos nyelvtörténeti tájékozottság nélkül tehát nemcsak nyelvtudományi vizsgálódás, de komoly, alapos nyelvtani ismeretek megszerzése sem lehetséges. Annak a gyakorló tanárnak, akinek nyelvtörténeti ismeretei

hiányosak vagy éppen teljesen hiányoznak, nyelvi, nyelvtani érdeklődése nincs; ezért ilyen érdeklődést tanítványaiban sem tud felébreszteni és természetesen ilyen ismereteket sem tud tanítványainak átadni” (Szabó T. 1962:7).

A rokon nyelvekkel való összehasonlítás több jelenség magyarázatára is szolgálhat. A magyar nyelvtörténet a magyar nyelv önállóvá válásának idejétől bekövetkezett változásokkal foglalkozik. Miért kell ehhez segítségül hívnunk a rokon nyelveket? Az ősmagyar korból nem maradtak ránk nyelvemlékek, így ezek hiányában másképpen kell megvizsgálni az akkori nyelvállapotot, és kutatni a változásokat. Az ősmagyar korból nem maradtak ránk nyelvemlékek, az első kéziratos szövegemlékek és szövegemlékek száma az államalapítástól szaporodik meg. A nyelvemlékek hiányában a legközelebbi rokon nyelveink, a manysi és a hanti összehasonlító történeti vizsgálata nagy segítséget jelenthet a magyar nyelvtörténet számára, hiszen a protougor korban végbement változások mindhárom nyelvi esetében fontosak voltak a mai szerkezetük kialakulásában.

A legkézenfekvőbb az összehasonlító történeti nyelvészet, jelen esetben a finnugrisztika, uralisztika eredményeit segítségül hívni (Fazakas 2007:26-27). A nyelvtörténet tanítása az iskolákban sok esetben kimerül abban, hogy a diákokkal megismertetik anyanyelvünk eredetét, az uráli nyelvcsaládot, illetve még röviden szót ejtenek szavaink származásáról, valamint egy-két mondatban bemutatják közvetlen nyelvrokonainkat, a manysikat és a hantikát. Meggyőződésem, hogy a tanítás során ezek a tanórák nem kapják meg a nekik járó hangsúlyt, és nem keltik fel kellően a diákok érdeklődését sem a téma iránt. Véleményem szerint az érdeklődés felkeltése könnyen megoldható lenne, ha az órákon időt szánának arra, hogy a diákok a „száraz” dolgok mellett olyan ismeretekkel is gazdagodjanak, melyek tágítják tudásukat abba az irányba, hogy behatóbban megismerjék közvetlen nyelvrokonaink nyelvét. Ilyen eljárás lehetne például a különböző nyelvjárások megismertetése, ha lehetőség van rá, hanganyaggal vagy kézirattal illusztrálva. Ahhoz hogy a diákok jobban megismerjék legközelebbi nyelvrokonainkat, fontos lenne a kultúrájukat is tanítani, és amellett, hogy hogyan

éltek régen, azt is érdekes lenne bemutatni, hogyan élnek ma. A diákok a jelenlegi oktatásban sajnos csak elég távoli képet kapnak a finnugor népekről, pedig az internet korában már sok, igaz főként orosz nyelvű film, filmrészlet is elérhető lenne egy kattintással a számukra. Nem szereznek ismeretet arról sem, kik a leghíresebb kutatóink, és hogy mikor és milyen nagy expedíciókra indultak.

2.1. Nyelvtörténet tanítása az iskolákban

A nyelvrokonság bizonyítékai a következőképpen foglalhatóak össze:

- „szabályos hangmegfelelések
- az alapszókinccs közös jellege
- a rokon szavak jelentéskörének hasonlósága
- a nyelvtani eszközkészlet hasonlósága
- egyéb segédtudományok (régészet, antropológia, néprajz stb.) bizonyítékai (Antalné-Raátz 2006).”

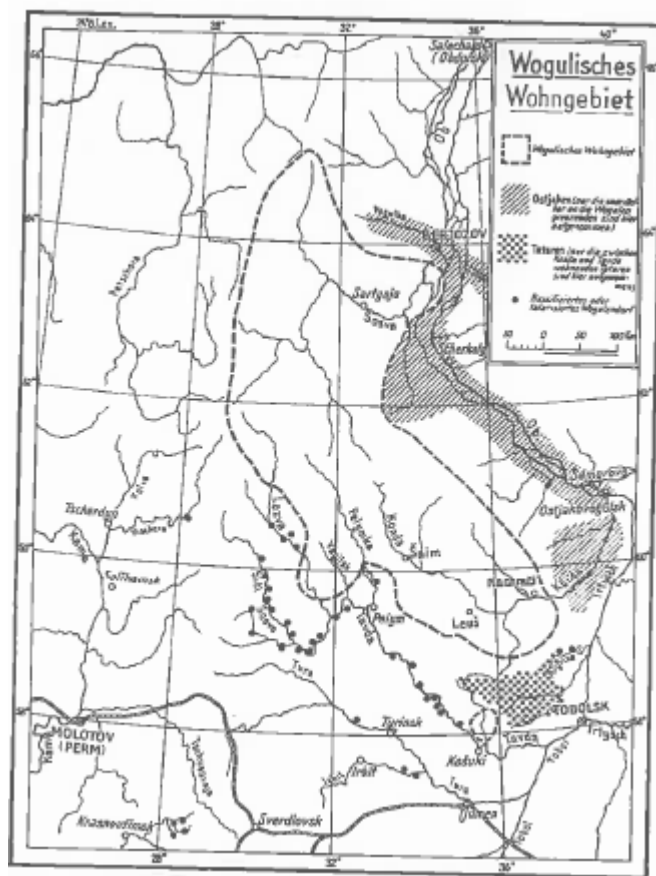
Ezt az öt pontot érdemes lenne alaposabban is megvizsgálni, de tanulmányomban nem erre fókuszálok. Egy mondat erejéig viszont ki kell térnem az ötödik pontra. „Az egyéb segédtudományok bizonyítékai” mondat arra a XIX. században elfogadott nézetre utal, ami azóta megdőlt, miszerint a nyelvrokonság tényét a kultúrában meglévő párhuzamokkal is alá lehet támasztani (Fejes 2011). Fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvrokonságnak, a kulturális rokonságnak, illetve a genetikai rokonságnak nincsen egymáshoz köze. Ezért csak annyit szögeznék le, ahogy már számos írás is foglalkozott ezzel a témával, hogy abban egészen biztosak lehetünk: ebből a felsorolásból a diákok a legkevésbé sem fogják megérteni, hogy miként is lehet bebizonyítani a nyelvrokonságot (Fejes 2012).

3. Amiről a tankönyvekben nem esik szó

Számos dolog van, ami kimaradt a tankönyvekből, viszont érdekelheti a diákokat; kreativitásra serkenthetik őket. Az érdeklődés felkeltése egyszerűen véghezvihető lenne, ha az órákon időt szánának arra, hogy olyan ismeretekkel is gazdagodjanak, melyek abba az irányba tágítják tudásukat, hogy behatóbban megismerjék közvetlen nyelvrokonaink nyelvét. Meg lehetne ismertetni velük például a különböző nyelvjárásokat, lehetőség szerint hanganyaggal vagy kézirattal illusztrálva, ezáltal interaktívabbá téve a tanórákat. Ezen kívül időt lehetne szánni például a finnugrisztika kutatóinak behatóbb megismertetésére. A tankönyvekben ugyanis sajnos csak kevés szó esik róluk, és nem is mindenkit említene. Holott milyen érdekesen lehetne bemutatni a nagy expedíciókat, egyúttal tanítani ezáltal az ottani emberek kultúráját. Nagyon élményszerű például Munkácsi Bernát beszámolója manysi expedíciójáról, Reguly kéziratának megfejtése fölötti örömről, az ott átélt nehézségekről, Munkácsi (1889: 398., 404.).

Egyik legnagyobb finnugor terepkutatónk Reguly Antal volt, akinek észak-uráli expedíciója 1843. december 4-től 1845. február 19-ig tartott. Elsőként ő volt az, akinek sikerült a manysi, a hanti és a nyenyec adatközlőktől szövegeket, szavakat, nyelvtani paradigmákat gyűjteni. Sokat megmentett azokból a folklór szövegekből, amelyek a manysi és a hanti nép régmúltját mutatják be.

Reguly osztják (hanti) gyűjtését Pápay József (Pápay 1905), az északi manysi szöveggyűjtését pedig Hunfalvy Pál adta ki (Hunfalvy 1864). Expedíciójának köszönhetően a Reguly utáni terepmunkák során (Munkácsi, Kannisto) sikerült pontosabban meghatározni a manysi nyelvjárások földrajzi elhelyezkedését. Reguly kettős felosztása, az északi és a déli négyre bővült: északira, délre, keletre és nyugatira.



1. ábra Manysi nyelvjárások

(Forrás: Steinitz, Wolfgang (1955), Geschichte des wogulischen Vokalismus, Akademie Verlag Berlin)

3.1. Egy kutató munkája régen

AXIX. században nem álltak rendelkezésre anyelvi anyaggyűjtők számára olyan eszközök, amelyek megkönnyítették volna a munkájukat. A nyelvi adatok rögzítésére és feldolgozására akkoriban csak a kézírásos módszer, a papír és toll állt rendelkezésükre. Emiatt azonban számos hiba keletkezett, például egy félrehallás, elírás a lejegyzés során, vagy a kézirat feldolgozásakor a félreolvasás miatt. A legjobb példa erre, ami érdekelheti a diákokat is, Reguly Antal északi manysi gyűjtésének kiadása. Ezt az anyagot Hunfalvy Pál 1864-ben publikálta.

Később Munkácsi Bernát kiadta Reguly addig megfejtetlen déli manysi szövegeit, a *Vogul népköltési gyűjtemény I-IV.* című kötetekben. Munkácsi a munkájában több helyen is kritikával illette Hunfalvy kiadását. „Az északi vogul szövegeket illetően másképp áll a dolog. Ezeknek nincsenek tisztázott leiratai s Hunfalvy Pál az első, sebtiben írt följegyzés alapján adta ki őket a Vogul föld és nép művében, még pedig, sajnos, javítás és egyengetés czímén annyira megváltoztatva az eredeti írásmódot, hogy a legtöbb szó hangképe más a kéziratban s más a kiadásban (Munkácsi 1892-1902: 270)”.

Egyik talán „leglátványosabb” tévedése a következő:

Reguly: äm tä ne män arm kumlye jemti, äm **äläm pi** änschém.

Hunfalvy: Äm - täne män arm kumlé jémti - **äm elempí ańśém.**

„Hunfalvy nem találván meg ezen szót Reguly szótári adatai közt, mint hasonló körülmények közt máskor is teszi, azonosítja azt az *elem*, idő, levegő (Regulynál így írva: *elm*, **ilm**) szóval, mely az *elem* – *yalés* → ember szónak is előrésze lévén, azon ötletre indítja, hogy egy szóvá kapcsolja össze a véletlenül utána következő pi äfiú szóval. Noha az *äläm* és *pi* Reguly kéziratában egymástól különválasztva állanak, így jön létre Hunfalvynak egyes egyedül ezen félreértett helyen alapuló vogul *Elmpi* → *Levegő fia* nevű mithikus alakja, melyre ő ismételtén utal különböző munkáiban (különösen a finn *Impi*-vel egybevetve), tévedésbe ejtve vele egész sereg író, kik hitelesnek képzelt adatára messzemenő következtetéseket építettek (Munkácsi 1892-1902: 270)”.

Munkácsi gondolt először arra, hogy fontos lenne kiadni az eredeti kézirat alapján Reguly szövegeit: „azonban nézetem szerint is szükséges, hogy e szövegek szintén megjelenjenek eredeti följegyzésük alakjában (Munkácsi 1892–1921: 458).” Szakdolgozatomban (Sztányi 2016) többek között ezért is vállalkoztam erre a feladatra; ilyen indíttatásból készítettem el a kézirat (Reguly 1844) kiadási problémáinak összegyűjtését, mert csak az eredeti kézirat betűinek pontos hangértékeire vonatkozóan lehet felhasználni felső-szigvai adatait a nyelvészeti kutatásokban.

Ezekkel a problémákkal megismertetve a diákokat, eredményeket lehet elérni abba az irányba, hogy körvonalazódik bennük, mit is csinálnak a finnugor kutatók, és miért fontos ez a munka.

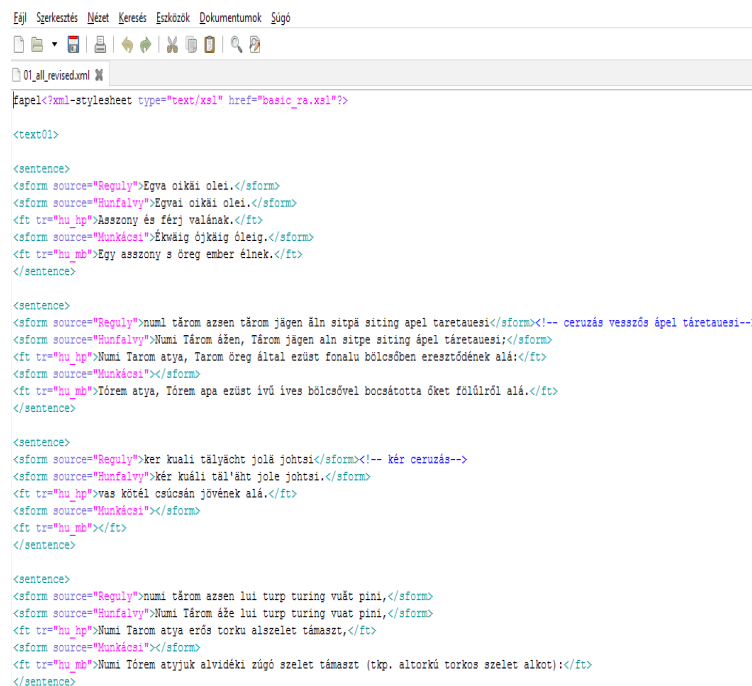
3.2. Egy kutató munkája ma

Ma már sokkal könnyebb dolgunk van a kutatóknak az anyagok feldolgozása során, hiszen speciális számítógépes programokkal kiküszöbölhetjük a hibákat. Először az xml jelölőnyelvet szeretném ismertetni, amely elengedhetetlen a nyelvészeti adatfeldolgozó programok használatához; majd rátérnék a PRAAT és az XML jelölőnyelv szoftverekre. Ezek a korszerű digitális finnugrisztika eszközei, amelyek a fiatalokat is érdekelhetik, hiszen a számítógép használata mindennapos közöttük.

„Az xml nem egy programozási nyelv. Használatához vagy megtanulásához nem szükséges programozónak lenni. Az XML eXtensible Markup Language a számítógép számára megkönnyíti az adatok generálását, olvasását és biztosítja, hogy az adatszerkezet egyértelmű legyen. A finnugor diakritikus transzkripció számára az XML teljes egészében az Unicode-on alapul. A HTML-hez hasonlóan az XML is tagokat (szavak ,<' és ,>' jelek között) és attribútumokat (név=„érték” formátumban) használ. Az XML szöveg, de nem olvasgatásra való. A HTML-hez hasonlóan az XML fájlok sem azért készültek, hogy el kelljen olvasni azokat, de ha szükséges, mégis megtehetik. A HTML-től eltérően az XML szabályai sokkal szigorúbbak (http://www.w3c.hu/forditasok/XML_0_pontban.html).”

Az általam használt Gedit program többek közt kezeli a Java, HTML, XML; és a Python programozási és jelölő nyelveket is. Lehetséges a szövegben keresni, illetve szövegrészleteket kicserélni más szövegekre, továbbá tartalmaz szintaxis kiemelés is. A következő ábra az XML adatbevitel egy rövid részletét mutatja meg. A <sentence> utáni sor Reguly sora a kézirat alapján, a következő sor Hunfalvy fordítása, a negyedik sor Munkácsi fordítása, az utolsó sor pedig a szöveg magyarra fordítva Munkácsi alapján. Ezt az adatbeviteli módot felhasználva lehet lekérdezni a sorokat külön-külön, vagy

együtt.



```

#apel<?xml-stylesheet type="text/xsl" href="basic_ra.xsl"?>

<text01>

<sentence>
<sform source="Reguly">Egva oikái olei.</sform>
<sform source="Hunfalvy">Egvai oikái olei.</sform>
<ft tr="hu_hp">Asszony és férj valának.</ft>
<sform source="Munkácsi">Ékváig ójkáig óleig.</sform>
<ft tr="hu_nb">Egy asszony s öreg ember élnek.</ft>
</sentence>

<sentence>
<sform source="Reguly">numi tárom aszen tárom jágen áln sitpá sítng apél táretauesi</sform><!-- ceruzás vesszős apél táretauesi-->
<sform source="Hunfalvy">Numi Tárom ázen, Tárom jágen áln sitpe sítng apél táretauesi.</sform>
<ft tr="hu_hp">Numi Tarom atya, Tarom öreg által ezüst fonalu bölcsöben eresztődének alá:</ft>
<sform source="Munkácsi"></sform>
<ft tr="hu_nb">Törem atya, Törem apa ezüst ívü íves bölcsövel bocsátotta őket földlirdl alá.</ft>
</sentence>

<sentence>
<sform source="Reguly">ker kuáli tályáht jólá jhtsi</sform><!-- kér ceruzás-->
<sform source="Hunfalvy">kér kuáli tályáht jóle jhtsi.</sform>
<ft tr="hu_hp">vas kötel csúcán jvöenek alá.</ft>
<sform source="Munkácsi"></sform>
<ft tr="hu_nb"></ft>
</sentence>

<sentence>
<sform source="Reguly">numi tárom aszen lui turp turing vuát pini,</sform>
<sform source="Hunfalvy">Numi Tárom áze lui turp turing vuat pini,</sform>
<ft tr="hu_hp">Numi Tarom atya erős torku alszelet támaszt,</ft>
<sform source="Munkácsi"></sform>
<ft tr="hu_nb">Numi Törem atyjuk alvidéki zúpó szelet támaszt (tkp. altorkü torkos szelet alkot):</ft>
</sentence>

```

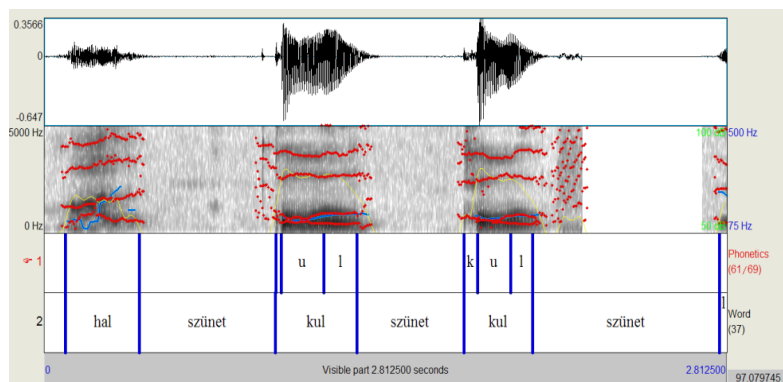
2. ábra: Gedit program

A 20. század vége előtt a fonetikai mérések elvégzéséhez drága laboratóriumi felszerelésekre volt szükség, a mérési eredmények feldolgozása során pedig bonyolult matematikai számításokat kellett elvégezni. A helyzet 1995-ben változott meg radikálisan. Két holland fonetikus, Paul Boersma és David Weenink elkészítette a Praat nevű programot. Ennek segítségével bárki végezhet fonetikai méréseket, ha rendelkezik számítógéppel és megfelelő minőségű digitalizált hangfelvételekkel. A Praat képes hangállományok elemzésére, módosítására és létrehozására (beszédszintézis) is (Szekrényes 2014).

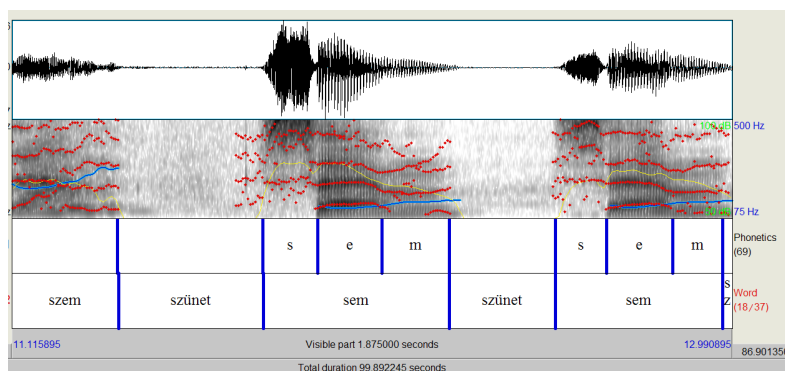
Az átlagos felhasználó számára a leglátványosabb funkciója, hogy képes megjeleníteni a beszéd spektrogramját (hangszínképét), alaphfrekvenciáját (ezt érzékeljük a beszéd hangmagasságaként), intenzitását (a hangerőt), illetve a formánsokat, vagyis azokat a frekvenciákat, melyek a hang összhatását létrehozzák (Szekrényes 2014)

2016 áprilisában az apai ágról hanti származású Vitalij Szigiletov orosz diák ellátogatott a Pécsi Tudományegyetemre. A hanti nyelvnek egy ritka változatát beszéli, a vahi hantit. Amíg az egyetemen tartózkodott, megragadtam az alkalmat, és lekérdeztem tőle a Swadesh által összeállított 200 szavas listát, amit .wav kiterjesztésű digitális hangfelvételenként rögzítettem.

A következő hangképen az uráli eredetű hal szavunk vahi hanti hangalakjának a képe látható. A szókezdő k ebben a szóban a vahi hantiban a nem veláris, hanem még hátrébb képzett, uvuláris k, és még aspirált, hehezetes is. A frekvenciák piros pontokkal, az intenzitás sárgával jelölve látható.



3. ábra PRAAT program 'kul' szó



4. ábra PRAAT program 'sem' szó

4. Feladatok

Ezt a programot az iskolai tanórákon is remekül lehet hasznosítani. A modern finnugrisztika nemcsak a nyelvtörténettel, hanem a szinkrón nyelvi állapotokkal is foglalkozik. Ezek közé tartozik a hangfelvételek akusztikai elemzése. Ezekre vonatkoznak a következő feladatok.

1. Elemezd a *kul* ‚hal’ és a *sem* ‚szem’ szavakat, jelöld be a szegmentumokat a programmal!

2. Melyek a zárhangok fázisai? Ismerd fel őket!

A zárhangok akusztikai elemzésében megkülönböztethetjük a záralkotás, zárfelpattanás és a hangátmenet fázisait. Szókezdő helyzetben azonban a záralkotás hiányzik. A *kul* szóban a rövid zárfelpattanás után aspirált *h* is van.

3. Mutasd be az *s* réshang tulajdonságait az intenzitásgörbe alapján!

A *sem* ‚szem’ szóban a szókezdő réshang intenzitása fokozatosan erősödik, középen a legerősebb majd gyengül az intenzitása.

5. Összefoglalás

A tanulmányban legközelebbi nyelvrokonainkat (vogulok és osztjákok) mutattam be: nyelvüket, nyelvjárásaikat, valamint rávilágítottam, hogyan zajlik egy kutató munkája manapság, illetve hogyan történt ez a XIX. században. Számos dolog van, ami kimaradt a tankönyvekből, viszont érdekelheti a diákokat, kreativitásra serkentheti őket. Időt kellene szánni például a finnugrisztika kutatóinak behatóbb ismertetésére. Reguly Antal kiváló tudósunk volt, aki megalapozta a későbbi kutatásokat és gyűjtőutakat. Az ő kéziratainak ismerete rendkívül fontos, hiszen ezekből pontos ismereteket nyerhetünk a korabeli nyelvállapotokról. Ezért ezeket a szövegeket a későbbi elemzések számára elérhetővé kell tenni. A betűk hangértékeinek megállapítása például a manysi történeti dialektológia számára nyújthat észrevételeket.

A korabeli kutatásokhoz képest ma már korszerű hangrögzítő és elemző eszközöket használhatunk. A tanulmány második részében ezeket a programokat nyújtottam betekintést,

remélve, hogy mások is alkalmazni és hasznosítani tudják majd őket, akár a tanítás során, akár saját tudományos munkájukban.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit (2006): *Magyar nyelv és kommunikáció*. Tankönyv a 11- 12. évfolyam számára, Bp. 99. o.

Csepregi Márta (1998): *Finnugor kalauz*. Panoráma.

Fazakas Emese (2007): *Bevezetés a magyar nyelvtörténetbe*. Bolyai Társaság – Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó. 26-27. o.

Fejes László (2011): Néprokonság = kulturális rokonság? *Nyelv és Tudomány*, 2011. június 21. <http://www.nyest.hu/renhirek/neprokonsag-kulturalis-rokonsag> (utolsó letöltés:2016. 11. 13.)

Fejes László (2012): Úgy tanítják, hogy nem tanítják. *Nyelv és Tudomány*, 2012. január 30. <http://www.nyest.hu/renhirek/ugy-tanitjak-hogy-nem-tanitjak> (letöltés: 2016. 08.18.)

Hunfalvy Pál (1864): *A vogul föld és nép. Reguly Antal hagyományai*. 1. kötet. Reguly Antal hagyományaiából kidolgozta Hunfalvy Pál. Pest.

Munkácsi Bernát (1892-1902): *Vogul népköltési gyűjtemény*. I. kötet. Regék és énekek a világ teremtéséről. Vogul szövegek és fordításaik tárgyi és nyelvi magyarázatokkal. Bevezetésül a vogulok népköltése s ősi hitvilága. Saját gyűjtése és Reguly Antal hagyományai alapján közléteszi Munkácsi Bernát. MTA, Budapest.

Munkácsi Bernát (1892-1921): *Vogul népköltési gyűjtemény*. II. kötet. Második rész. Istenek hősi énekekei, regéi és idéző igéi. Vogul szövegek és fordításaik. Tárgyi és nyelvi magyarázatok. Szómutató. Saját gyűjtése és Reguly Antal hagyományai alapján közléteszi Munkácsi Bernát. MTA, Budapest.

Munkácsi Bernát (1889), *Nyelvészeti tanulmányutam a vogulok földjén*. *Budapesti Szemle* 60: 206 - 237., 383 - 408.

- Pápay József (1905): *Osztyák népköltési gyűjtemény*. Budapest – Leipzig.
- Reguly, Antal (1844): MTAK Kézirattár, M. Nyelvtud. 2 r 4/ III./IV./1
- Schmidt Éva (2001): Terepgondolatok az osztyák nép és kutatása hőskoráról. Népi kultúra – népi társadalom 20. *A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézetének évkönyve*. Budapest. 100-119. o.
- Steinitz, Wolfgang (1955): *Geschichte des wogulischen Vokalismus*, Akademie Verlag Berlin
- Szabó T. Attila (1962): *Magyar történeti nyelvtan I-II*. Történeti hang- és alaktan. Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.
- Szekrényes István (2014): Számítógépes beszédfeldolgozás. Bevezetés a Praat program használatába, Debrecen, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- http://www.w3c.hu/forditasok/XML_10_pontban.html (utolsó letöltés: 2016. 11. 06. 19:00)
- Sztányi Petra (2016): *Reguly északi manysi kéziratai*. Kézirat, szakdolgozat. Pécs.

Kommunikáció központú készségfejlesztés kétnyelvű közegben

Tóth-Kocsis Csilla

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és
Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája
csikocsis@jgypk.szte.hu

1. Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Humántudományi Intézet Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke évek óta szervez utazásokat a hallgatóinak olyan külföldi iskolákba, ahol magyar nyelven oktatnak. A látogatások célja, hogy a nyelv- és beszédfejlesztő, alkalmazott nyelvész hallgatók megismerkedjenek azokkal a lehetőségekkel, nehézségekkel, amelyek az ilyen intézményekben jelen vannak.

2012-ben egy Szerbiába tett tanulmányi kirándulás alkalmával jutottunk el a Vajdaságban található Szivác községbe; ez a település napjainkban jó példa a szórvány magyarság jelenlétére. A községben működik a Szenteleky Kornél Művelődési Egyesület, melynek tevékenységéhez hozzátartozik a helyi magyar anyanyelvű lakosok összefogása, a hagyományok ápolása és a magyar nyelv oktatása a gyerekek számára. Az itt élő magyar anyanyelvű gyerekek iskolai oktatás keretében nem találkoznak a magyar nyelvvel, családi körülmények között is csak akkor, ha a szülők, nagyszülők otthon ezt használják; az egyesületnél ezért tartják fontosnak, hogy magyar nyelvű kommunikációra legyen lehetőségük.

Az első alkalommal, amikor ott jártunk, a gyerekek éppen foglalkozáson vettek részt és a mi kedvünkért a tanító vezetésével néhány körjátékot, népi gyermekjátékot be is mutattak. Ezt követően jött létre az együttműködés; a Szenteleky Kornél Művelődési Egyesülettel, amelynek egyik célja volt, hogy a sziváci gyerekek anyanyelvhez fűződő kapcsolatát erősítsük, a magyar nyelvet tanítsuk.

2. A hallgatók felkészítése a gyakorlati foglalkozásra

A gyakorlati képzését szolgáló foglalkozások keretében az egyetem hallgatóinak lehetősége van a tanulmányaik során elsajátított elméleti anyagot a gyakorlatban, természetes szituációban, egy- és kétnyelvű közegben megtapasztalni. Ez a terpmunka sokkal többet jelent, mint a tanítási gyakorlat, mivel a végzése során egyaránt szükség van a mesterképzésben szereplő pszicholingvisztika, szociolingvisztika, beszédpercepció, nyelvtervezés, nyelvpolitika tantárgyak keretein belül elsajátított tudás integrálására és gyakorlati transzferére. A foglalkozások során előtérbe kerülnek a kommunikációközpontú feladatok (különösen a kétnyelvűségből kifolyólag), a drámajátékok, illetve egyéb nyelvfejlesztő játékok is. Ezek az alkalmak, amelyeket a hallgatók tartanak nagyban segítik a sziváci tanulókat magyar nyelvű szövegértését, növelik szókincsüket, fejlesztik, edzik figyelmüket, erősítik együttműködési készségüket.

Mielőtt elutazunk Szerbiába, a gyakorlat helyszínére, megtörténik a hallgatók felkészítése, melynek során minden gyakorlatot kipróbálunk, eljátszunk és a helyi körülményekhez igazítunk (mivel a foglalkozásokon résztvevő gyerekek csoportja sem az anyanyelvi ismereteiket tekintve, sem az életkort nézve nem homogén). A foglalkozásokon résztvevők gyermekek kora hat évestől tizenhat évesig terjed. A szüleik, nagyszüleik gyakran jelen vannak nézőként, illetve alkalmanként be is kapcsolódnak a játékba. Különösen a megértésben tudnak sokat segíteni, hiszen a gyerekek magyar nyelv tudása rendkívül változó. Van, aki jól beszél magyarul, van, aki néhány szót tud, de mindent megért, és vannak akik nem is értenek, nem is beszélnek, de nagyon szeretnek játszani. A nagyon gyenge nyelvtudással rendelkező tanulóknál (sokszor csak néhány magyar szót ismernek) a beszédre való bátorság megteremtése a legfontosabb feladat, de ugyanakkor a már jó nyelvhasználóknál is törekszünk a további fejlesztésre. A hallgatói felkészítés során a felsorolt kritériumokat igyekszünk figyelembe venni.

Felvetődik a kérdés, hogy mindezek alapján beszélhetünk-e kétnyelvű közegről? „A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használatát jelenti, és kétnyelvűek azok az emberek, akiknek a mindennapi életben szükségük van mindkét nyelvre

(vagy többre), és ezeket használják is” – olvashatjuk Grosjean-nál (Grosjean 1989). A sziváci gyerekek az iskolában, a mindennapi életük során, az otthon falait elhagyva nem használják a magyar nyelvet, és az otthoni nyelvhasználat is kétséges a szerb-magyar vegyes házasságok következtében.

Navracsecs Judit szerint „A családnyelv megtartása nem biztos, hogy sikeres, akár kicsi korban, akár később. Előfordulhat, hogy a gyermek nem látja értelmét, hogy az egyik szülő nyelvét beszélje, ha egyszer rájött, hogy mindegyikük beszél a másik nyelvet is. A kétnyelvűvé válás sikeressége függ a családon belüli nyelvi tapasztalattól, a következetes nyelvhasználattól, annak szükségességének megértésétől és a társadalmi támogatottságtól mind a többség, mind pedig a kisebbség részéről” (Navracsecs 2010). Ahhoz, hogy a foglalkozásaink hasznosak legyenek, mindezeket figyelembe kell vennünk. Fontos, hogy a nyelvi identitás erősítésén túl, megtaláljuk azokat a módszereket, amelyek kellően motiválóak a sikeres nyelvtanulás érdekében. Ebben támaszkodhatunk a korai idegen nyelv oktatás tapasztalataira, hisz céljaink sok tekintetben megegyeznek. „A korai idegennyelv-oktatás során elsősorban az érdeklődés felkeltése, az idegen nyelvek és kultúrák iránti nyitottság kialakítása, valamint a szóbeli kommunikáció állnak a fejlesztés középpontjában” (Sárvári 2015).

A fentiek értelmében a hallgatói felkészítés során több szempontot kellett egyidejűleg figyelembe vennünk. Olyan gyakorlatokat, drámajátékokat választottunk, amely figyelembe veszi a gyerekek nyelvtudását, életkorát és kellően motiválóak is egyben. A játékokat a hallgatók az előzetes felkészítés során sajátították el, egy játékot általában ketten koordináltak, vezettek.

3. Gyakorlatok

(1.) Szeged, Szivác, Budapest

Sétálunk a térben. Amikor a *Budapest* szó elhangzik, mindenki siet, a *Szivác* szónál mindenki nagyon lassan, lustán mozog, a *Szeged* szónál katonásan, menetelve közlekedik. Mozgás közben nem szabad egymásnak ütközni.

A gyakorlat fejleszti a tájékozódást, a térbeli mozgást, ugyan-

akkor jó hangulatot teremt, ezzel is motiválva a gyerekeket; egyúttal pedig segíti a beszédértést is. A játékot először egy hallgató vezeti, de később átadhatja a játékvezetést akár egy gyermeknek is. A városok nevének a kiválasztása sem véletlen, hiszen a *Szeged* és a *Szivác* szó összekapcsol, érzelmi többletet ad, a *Budapest* szó pedig az országismeretet erősíti, mert a foglalkozások után, az ajándékok átadásakor lehetőségünk van beszélgetésre, a közvetlenebb ismerkedésre is, amely közben a gyerekek Magyarországról is kérdeznek.

(2.) Hullámjáték

Körben ülünk, annyi szék van, ahányan játsszák, üres szék ne legyen közben. A játékvezető a kör közepén áll. Ha azt mondja, hogy *Hullám balról* mindenki egy székkal jobbra ül, ha *Hullám jobbról*, mindenki egy székkal balra ül. Amikor az hangzik el, hogy *vihar van*, mindenkinek máshova kell ülnie, visszaülni az eddigi helyére nem szabad. Ennél a játéknál is átadhatjuk a játékvezetést.

A játék során fejlődik a gyerekek figyelme, együttműködési készsége, ráhangolódnak a magyar nyelv használatára. Fejlődik laterálisuk, amely elengedhetetlen a bal-jobb agyfélteke stabil dominanciájának a kialakulásánál. Mivel felszabadultan játszanak, a beszédbátorságuk is erősödik.

(3.) Ki vagyok én?

Minden gyermek hátára egy papírt ragasztunk, amelyre egy szó van írva. Miközben járkálnak a térben, azt kell kitalálniuk, hogy kik ők, oly módon, hogy minden társuktól csak egyet kérdezhetnek. Akitől kérdeznek, nem mondhatja ki a szót, csak körülírhatja. Amennyiben lehetséges, ezt magyar nyelven kell megtenniük. Ha nem tudják a feladatot magyarul megoldani, azt mindenképpen megköveteljük tőlük, hogy a megfejtést magyarul is mondják el. Ezt követően csoportokat, kategóriákat is felállíthatunk. Pl.: gyümölcsök, állatok, bútorok, mesehősök, sporteszközök, stb.

A játék jól fejleszti a kommunikációs készséget, az asszociációs kompetenciát és egyéb kognitív műveletekre is jó hatást gyakorol.

(4.) Aktív mese

A játék előkészületeként mindenkinek adunk egy papírt, amin egy szó van. (Fel lehet használni az előző játék során már kitálat szavakat is.)

A játékvezető elkezd mondani egy mesét, a játékosoknak pedig nagyon kell figyelni, hogy mikor hangzik el a szó, ami az ő papírjukon van, mert akkor fel kell állniuk egy pillanatra, majd ismét leülhetnek. Akkor jó a mese, ha egymás után sokan állnak fel, mert így folyamatosan valaki éppen feláll vagy leül.

A játék nagymértékben fejleszti a figyelmet, valamint a fgyelmet is, hisz mindenki önmagáért felel. Ha figyelmeztetik egymást, a történetet nem lehet jól hallani. A gyakorlat igen jó hatással van a szóbeli szövegértésre, ugyanakkor a mesélőtől nagyfokú kreativitást igényel. A sziváci gyerekek közül sokan csak a szavakat értették meg, de már akadtak olyanok is, akik a mesét is egészében felfogták. Bízunk benne, hogy előbb vagy utóbb (vagy a következő alkalommal) már reprodukálni is tudják néhányan.

(5.) Táblák

Ebben a játékban is sétálni kell a térben, a játék megkezdése előtt minden gyermek nyakába egy utasítást tartalmazó táblát akasztunk. Amikor elolvassák egymás tábláját azt kell tenniük, ami azon áll. A következő utasítások szerepelhetnek: *Ölelj meg! Veregess vállon! Simogass meg! Csúfolj ki! Kacsints rám! Karolj belém! Ne vess rám!* A lényeg az, hogy mindenki jöjjön rá, hogy mi szerepelt a saját tábláján. A csoport létszámától függően 4-5 percig játszunk a játékot, majd lehetőség szerint beszéljük meg a tapasztaltakat. Szivácon magyarul és szerbül is felírtuk az utasításokat. A megbeszélés során volt, aki azt mondta el magyarul, hogy mi volt a táblájára írva, de voltak, akik arról beszéltek, hogy milyen érzés volt, amikor megölelték, megsimogatták, vagy éppen kicsúfolták. Természetesen törekedjünk arra, hogy minél több pozitív emóciót kiváltó utasítás szerepeljen.

Azon túl, hogy a játék jó hangulatot teremt, fejleszti az érzékenységet, az együttműködést. Az olvasott szöveg értése is

megjelenik, de kezdetben szerb nyelvű megerősítéssel. A későbbiek során a szerb felírat elhagyható.

(6.) Cápa

A foglalkozások szokás szerint a cápa játékkal fejeződnek be, mivel ezt mindig kérik a gyerekek. A teremben újságpapírt rakunk le, ezek lesznek az ún. szigetek. A játékosok a szigetek körül úszkálnak, és amikor a cápafigyelő elkiáltja magát, hogy *cápa*, mindenki igyekszik egy szigetre felállni. Ekkor jön a cápa, és akinek kilóg a lába a szigetről, azt megeszi, vagyis az a gyermek kiesik. A játékosok számának csökkenésével együtt a szigetek számát is csökkentjük. Csak úgy maradhatnak fenn a gyerekek, ha összeölelkeznek, segítik egymást. Természetesen cápának és figyelőnek egyaránt gyermeket választunk, akik cserélődnek is.

A játék nagyban fejleszti az együttműködést és előtérbe kerülnek az érzelmek is. Mivel ennél a játéknál a hallgatók játékosként vesznek részt, jó érzés látni az összekapaszkodó hallgatókat és a sziváci gyerekeket.

4. Összegzés

A sziváci foglalkozások nagy élményt jelentenek a Vajdaságban élő gyermekek számára, és komoly pozitív tapasztalat a programban résztvevő hallgatóknak is, akiknek a száma évről-évre bővül. Ahogy egyikőjük ha megfogalmazta: „Azt gondoltam, hogy mi fogunk adni a gyerekeknek, de mi sokkal többet kaptunk”. Szeretném hinni, hogy ez valóban így van, és nem csak érzelmileg, de szakmai szempontból is sokat tanultak. Megismerték és kipróbálták a drámapedagógia módszerét, amely tanítványaink személyiségének sokoldalú kibontakoztatásához nyújt segítséget, és ennek következtében megjelenik náluk a kíváncsiság, erősödik a beleélő képesség, megnő a bizalom, a beszédbátorság (Tóth-Kocsis 2016).

A program során az is bizonyítást nyert, hogy a felsőoktatásban helye és fontos szerepe lehet a nem hagyományos oktatási formáknak, különösen, ha ezek gyakorlatorientáltak, a hétköznapi élethez kapcsolódnak, valódi tanulási-tanítási folyamatokba ágyazódnak (Tóth-Kocsis 2016b).

Irodalom

- Grosjean, François: (1989): *Life With Two Languages*. Harvard University Press, Cambridge
- Navracscics Judit (2010): *Egyéni kétnyelvűség*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged
- Sárvári Tünde (2015): A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Márkus Éva/Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Tóth-Kocsis Csilla (2016a): A konfliktusok szelíd és kreatív megoldási módja a drámapedagógia segítségével. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. International Research Institute s.r.o. Komárno, 222-227.
- Tóth-Kocsis Csilla (2016b): *Nyelv és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 201-209. Társszerző: Gaál Zsuzsanna.

Szabály a nyelvben, szabály a grammatikában

Viszket Anita

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék

viszket.anita@pte.hu

1. Kérdésfeltevés

A konferencia témájához (Szabályok és/vagy kivételek) kapcsolódóan a dolgozatomban azt a kérdést járom körül, hogy (1) MIT: milyen szabályok vonatkoznak a névelőtlen főnevekre a magyarban; (2) HOL: hol lehet megtalálni ezeket a szabályokat; (3) HOGYAN: és hogyan, milyen eszközökkel lehet felismerni és megfogalmazni ezeket. A felvetett kérdések és a rájuk adott válaszok valójában illusztrációk ahhoz a sokkal fontosabb kérdéshez, hogy hogyan konvertálhatók a nyelvi szabályok a nyelvleírásban (a grammatikában) megjelenő szabályokká, illetve hogyan próbálják a nyelvleírások, grammatikák megragadni azokat.

2. A problémák

A nyelvi szabály grammatikai szabállyá alakításánál két nagy problémával találkozunk.

Az egyik abból ered, hogy a nyelv működését csak a beszéden keresztül figyelhetjük meg. Így hiába akarjuk közvetlenül az anyanyelvi kompetencia szabályait megragadni a nyelvtanunkkal, ezt csak a performancián keresztül tehetjük meg. Ráadásul a nyelvleírás célja mindig egy közösség nyelvének leírása, mégis, az eddig elmondottak szellemében, ez csak az egyéni nyelvhasználaton keresztül vizsgálható, és itt olyan tényezők is szerepet játszanak, mint a (történelmi) idő, a nyelv társadalmi és földrajzi rétegzettsége, illetve a konkrét szituáció. Vagyis ahhoz, hogy koherens szabályrendszert állíthassunk fel, a vizsgált megnyilatkozások körét korlátoznunk kell. Ebből az következik, hogy nem lehetséges általában a névelőtlen főnevekre vonatkozó szabályok leírása, csak nagyon alaposan körülhatárolt nyelvi adatok körében fogalmazhatunk meg ilyeneket. De nem csak a szabályok megragadása miatt okoz nehézségeket a performancián keresztül nyert adatok

értelmezése. Komoly módszertani probléma az „adatközlő személyek”, az informánsok megtalálása, kiválasztása is, és tőlük a megfelelő adatok kinyerése.

A vizsgálandó nyelvi adat kérdése jól ismert a nyelvészek körében, noha általában nem központi része a szakirodalomnak. A probléma áttekintését nyújtja pl. Gervain-Zemplén 2003.

A második probléma, hogy nincs nyelvtan és nincs szabálymodell nélkül. Ezt már sokan sokféleképpen leírták, mégis fontos hangsúlyozni, amikor a szabályokról beszélünk. Például az általában használt nyelvi egységek, alkotóelemek mint a szintagma, szó, szótő, toldalék, beszédhang csak nyelvtudatos helyzetben jelennek meg (lásd erről többek között Szabolcsi-Kenesei 2012-t). Az egységek is, a szabályok is a modellben használatos absztrakciók, a nyelvészek alkotásai, nem pedig bizonyítottan a nyelvtudás valódi alkotóelemei. Így konvencióknak, hagyománynak tekinthetők a nyelvészetben belül. Ennek ellenére folyamatosan próbálkoznak a nyelvészek „modellfüggetlen” leíró nyelvtanok előállításával, részben a nyelvi adatok, jelenségek összegzésének céljával, részben ismeretterjesztő szándékkal.

Az (1) feltett kérdésekre tehát, hogy milyen szabályok vonatkoznak a névelőtlen főnevekre a magyarban, csak akkor tudunk választ keresni, ha megfogalmazzuk, hogy mikori nyelvváltozatban, írott vagy beszélt nyelvben, mely nyelvi rétegben, milyen szituációkban, mely mondat típusokban elhangzott mondatokat fogunk vizsgálni, és milyen nyelvészeti modellt alkalmazunk.

3. A nyelveírások

A szabályok természetesen a nyelv alkotóelemei, de ha a már felfedezett, megfigyelt szabályokra vagyunk kíváncsiak, akkor a nyelveírásokban kell keresgelnünk. A nyelveírások különbözőképpen csoportosíthatók. Bármennyire is modellfüggetlenek kívánnak lenni, rendszerezhetjük őket az alkotóik által támogatott nyelvészeti ideológia szerint, ami általában nem független attól, hogy regulatív (preskriptív) vagy konstitutív (deskriptív) jellegűek-e a szabálymegadások. És többnyire az is a háttérben meghúzódó tudományos módszertől

függ, hogy „útleírás-jellegű” vagy „szakácskönyv-jellegű” nyelvreírás készül-e.

Sok példát lehetne választani, én most egyet emelek ki, ami véletlenül került a kezembe: Dengl 1937 például igen tipikus regulatív, útleírás-jellegű leíró nyelvten. A regulatív jellege abban mutatkozik meg, hogy a névelőről szóló szabályok elsősorban a helyes és helytelen használatról szólnak. Útleírás-jellege pedig abban, hogy a névelőről sokféle ismeretet felsorol, de nem törekszik egyetlen szempontból sem a teljességre, és a szerző leírásában ugyanabban a bekezdésben keverednek a szinkrón és a diakrón szempontok. A bemutatás lényege a legérdekesebb, legszembetűnőbb és legfontosabbnak tartott jelenségek felsorolása, megemlítése. Hiba lenne azt gondolni, hogy csak múlt századi példákat lehet hozni a regulatív nyelvreírásra, de az tagadhatatlan, hogy tudományosnak szánt munkákban csökken az ilyen jellegű megközelítések aránya.

Konstitutív nyelvreírásnak minősül pl. Kenesei 2006 vagy Viszket 2016: ezek a leírások a névelőről nem azt adják meg, mikor szabad vagy kell névelőt használni a magyarban, hanem azt próbálják szabályokba foglalni, hogy mikor használunk (a mai magyar írott köznyelvben) névelőt. Ezek a nyelvreírások is útleírás-jellegűek abból a szempontból, hogy nem algoritmust adnak a névelőhasználatról, amely alapján a grammatikus mondatok előállíthatók (az agrammatikusak pedig nem), hanem egy ilyen-olyan szempontból teljes, más szempontokból meg hiányos, a struktúrára koncentrázó, de nem formalizált összegzést a szabályok egy halmazáról.

Szakácskönyv-jellegű leírásnak minősíthetjük például Alberti-Medve 2002-t vagy Viszket 2012-t. Alberti-Medve 2002-ben a chomskyánus modellben definiált újraíró szabályrendszerrel, Viszket 2012-ben pedig a mondattani pozíciók LFG-ben használatos jegyeinek definiálásával készült olyan algoritmus, ami nem csak leírja, de előállíthatóvá teszi az egyes névelős szerkezeteket.

Az eddigi példák is illusztrálják, hogy amikor szakácskönyv-jellegű (azaz generáló) szabályrendszert akarunk adni, akkor már elkerülhetetlen a konkrét modell explicit alkalmazása. Az ilyen szabálymegadások ritka volta és/vagy nagyon kicsi

részterületre koncentráltsága (mint Viszket 2012 esetén), vagy az egyes részleteket illetően elnagyolt jellege (mint Alberti-Medve 2002 a névelők szempontjából) abból is következik, hogy ezeket a leírásokat meg kell, hogy előzze egy kevésbé formalizált, de azért elég alapos szabálygyűjtés. Ilyen gyűjteménynek készül Lackó-Alberti megj. előtt. A kötet hiánypótló, hiszen célkitűzését tekintve modellfüggetlenül kb. 1200 oldalon tárgyalja a főnévi csoportok leíró jellegű szabályait. A szerzők tehát egy igen alapos és kiterjedt, konstitutív és útleírás-jellegű leíró nyelvtant készítettek. Tegyük fel, hogy ez lehetne a lelőhelye a keresett szabályainknak (lásd a (2) feltett kérdést a cikk elején). Ebben a szövegben meg is található a 2. fejezet végén megfogalmazott feltétel, azaz a vizsgált jelenségek körének alapos lehatárolása (azaz pl. a címek, táviratok, sms-ek, a beszélt nyelvi jelenségek kizárása a vizsgálat köréből stb.).

A továbbiakban azt fogom vizsgálni, hogy milyen, a szakirodalomban általában nem hangsúlyos módszertani jellegzetességek figyelhetők meg az itt megfogalmazott szabályokkal kapcsolatban.

4. A névelőtlen főnevek helye

Legyen a névelőtlen főnevek elhelyezkedése a mondatban (mint állatorvosi ló) az a jelenség, amelynek a szabályait keressük! Vizsgáljuk meg az (1) példamondatokat! A kérdés tehát az, hogy a névelőtlen főnevek mely mondatpozíciókban, milyen megszorításokkal fordulhatnak elő.

- 1a. A postást érte kutyatámadás.
- 1b. A postást kutyatámadás érte.
- 1c. A postást kutya támadta meg.
- 1d. A postást kutya is támadta (már) meg.
- 1e. Kutya támadta (már) meg a postást.

A válaszadáshoz először foglaljuk össze a magyar mondatpozíciókat. A magyar mondatban megkülönböztetjük a következő, szintaktikailag kitüntetett pozíciókat mint az ige mögötti rész, az igét közvetlenül megelőző igemódosító, az igemódosító előtt a kvantorok és is-es kifejezések helye, végül

pedig a mondat élén lévő topik. A topik is, és az igemódosító is kétféle lehet: „semleges” vagy kontrasztív. Az (1) példasorból az látszik, hogy a névelőtlen főnevek mindegyik felsorolt pozícióban előfordulhatnak.

Ha megvizsgáljuk a (2) példasort, látszik, hogy a helyzet nem annyira biztató: az (1) példasor mondatait megváltoztattam, de a névelőtlen főnevet ugyanabban a pozícióban hagytam. A mondatok mégis kétségkívül agrammatikusak lettek.

- 2a. *A leckét jól tudta fiú.
- 2b. *Peti autókat utál nézegetni.
- 2c. *Peti újságot olvasott el tegnap.
- 2d. *Peti kutyát is megfürdetett.
- 2e. *Postást a kutya támadta (már) meg.

Az adatok alapján megfogalmazva a szabályokat az egyik legfontosabb szempont a mennyiség szempontja: a gyakori jelenségek a szabályosak, a kevésbé gyakoriak a kivételesek. Tehát valójában a gyakoriság a szabályalkotás alapja: ez az első legfontosabb állítás a nyelvtani szabályok megalkotásával kapcsolatban.

A névelőtlen főnevek esetében a leíró nyelvtanok leggyakrabban úgy nyilatkoznak, hogy ezek a főnevek az igemódosító/igevivő pozícióban fordulnak elő a magyar mondatokban, vagyis közvetlenül az ige előtt, hordozva az igei csoport hangsúlyát, szinte ige kötőszzerűen összeolvadva az igével. Az (1) és a (2) mondatsorokat tekintve mindegyik pozícióban ugyanannyi grammatikus, mint agrammatikus példát hoztam. Ha nem korpusz alapján, hanem generatív szemléletben szeretnénk a nyelvi elemzést végrehajtani, akkor nehéz igazolni, hogy a névelőtlen főnevek hol szerepelhetnek leggyakrabban a mondatokban. A nonszensz szavakból álló mondatok elemzése ugyanakkor segítséget nyújthat ebben.

- 3a. A bumbur krahált egy cibult gehónak.
- 3b. *A lány főzött egy levest gyereknek.
- 3c. A lány köszönt egy kedvelt gyereknek.
- 3d. A lány vett egy házat nyaralónak.

- 3e. A bumbur cibult krahált egy gehónak.
 3f. A lány levest főzött egy gyereknek.

A (3a) nonszensz szavakból álló mondat lehetséges szintaktikai elemzését a (3b-3d) mondatokon keresztül mutatom meg. A (3b) agrammatikus mondatból láthatjuk, hogy nem megfelelő megoldás, ha a *krahál* feltételezett igének három argumentumot tulajdonítunk: Nom, Acc és Dat esetragokkal, mert a harmadik argumentumnak nincs névelője, és így nem állhatna a mondat végén, az ige mögött. Az (1a) mondat ugyan mutat ilyen lehetőséget, de speciális, fókuszosan vagy egzisztenciálisan interpretálandó szerkezetben. Felmerülhet persze a kérdés, hogy vajon a performanciában, a beszédben melyik mondattípusból van több: semleges vagy fókuszos (akár egzisztenciális) mondatból. Függetlenül attól, hogy a statisztika mit mutatna, a nyelvészeti gyakorlatban abból indulunk ki, hogy a semleges, egyenletes intonációjú, akár egy szöveg bevezető mondataként is hangoztatható mondat az alap, az ettől eltérő hangsúlyozású, intonációjú, vagy csak válaszként, szöveg-folytatásként használható mondatok pedig levezetettek, ebben az értelemben másodlagosak, azaz kivételesek a semleges mondatokhoz képest: ez a második fontos állítás a nyelvtani szabályok létrehozásában.

A (3c) mondat egy olyan lehetséges elemzést mutat, amikor az igének két argumentuma van, egy nominatívuszi és egy datívuszi, az utóbbinak a *cibult* minőségjelzője. A (3d) egy újabb megoldási lehetőségre világít rá, amikor a *gehónak* szó ún. predikatív bővítményként jelenik meg a mondatban. Ez nem újabb entitás, referens bevezetését jelenti, hanem a tárgyesetű referenciális argumentumról tett újabb állítást. Mint a (4) mondatokban megjelenő predikatív bővítmények.

- 4a. A fiú beállt katonának.
 4b. A fiú katonának állt.
 4c. A fiú állt katonának.
 4d. A szakács pirosra sütötte a kacsát.
 4e. A szakács a kacsát sütötte pirosra.
 4f. *A szakács megsütötte a kacsát pirosra.
 4g. A lány vett egy házat nyaralónak.
 4h. A lány zöldre festette a kerítést.

- 4i. A lány festette a kerítést zöldre.
- 4j. A lány befestette a kerítést zöldre.
- 4k. A királyfi békává változott.
- 4l. A királyfi változott békává.
- 4m. A királyfi átváltozott békává.
- 4n. Az igazgató kinevezte Pétert osztályvezetőnek.

A(4) példasor alapján igaznak tekinthetjük-e azt az állítást, hogy a predikatív bővítményként használt névelőtlen főnév nem csak az igevivőben, hanem az ige mögött is azonos gyakorisággal fordulhat elő? Hiszen a (4) mondatok többségében a névelőtlen főnév egyaránt előfordulhatott igevivőben vagy ige mögött is. Ha megnézzük a (4b)-(4c), (4d)-(4e), (4h)-(4i), (4k)-(4l) mondatpárokat, azt láthatjuk, hogy az ezekben szereplő névelőtlen igék mellett csak akkor kerülhet a névelőtlen főnév az ige mögé, ha a mondat kiejtése és interpretációja kontrasztív fókuszos. A (4a), (4j), (4m) mondatokban pedig úgy kerülhet a névelőtlen főnév az ige mögé, hogy az igevivő pozíciót elfoglalta egy névelő. Ebbe a szép rendszerbe nem illeszthető be a (4f), (4g) mondatok. A (4f) agrammatikus lesz igeekötővel, a (4g)-ben pedig akkor is a mondat végére kerülhet a névelőtlen főnév, ha nincs igeekötő a mondatban. A (4n) példa azért speciális, mert a benne szereplő ige csak igeekötős változatban fordulhat elő (ebben a jelentésben).

A(3e-3f) mondatok a (3a-3d)-hez hasonlóan sorozatot alkotnak: ebben az esetben az ige előtt megjelenő névelőtlen főnévre hoztam példát, úgy mint az (1b) és a (2b) példákban. Ugyan most a szabályalkotás folyamata és nehézségei maga a téma, de azt érdemes megemlíteni, hogy mind a (2b), mind a (4g) mondatok esetében az ige lexikai tulajdonságaival (pl. hangsúlykérő voltaival) függhet össze a névelőtlen főnévnek az ige mögé kényszerülése vagy éppen a mondat agrammatikussága.

A(3) feltettkérdésre, a HOGYAN-ra adható válasz természetesen nem egyszerű, de az már biztosan kimondható, hogy jelentősen redukált, jól körülhatárolt példasorozaton lehetséges csak szabályokat felállítani, és hogy előre definiálnunk kell, hogy a szabályosságot és a kivételességet hogyan fogjuk érteni: pusztán mennyiségi kérdésnek tekintjük-e, vagy figyelembe vesszünk valamilyenfajta levezetettséget is a példák között

(természetesen elkerülhetetlenül modellfüggően).

5. A hiányzó kérdések

Klasszikus retorikai munkákban a bevezetőben elhangzott három kérdésen kívül szokás még további hármat feltenni: KI, MIKOR, MIÉRT? (Kipling is feldolgozza ezt a hagyományt Az elefántborjú c. meséjében, lásd a Mellékletben!) Terjedelmi korlátok miatt nem bonyolódok bele abba a filozófiai kérdésbe, hogy hogyan lehetne ezeket a kérdéseket a nyelvészeti szabályalkotásra lefordítani, de a névelőtlen főnevekre vonatkozó szabályok esetében elkerülhetetlen, hogy hangsúlyozzuk (még jobban, mint a 2. fejezetben) a nyelvi adatközlő, az informáns szerepét.

5a. (Játék közben) homok ment Mari szemébe.

5b. (Játék közben) okostelefon volt Mari kezében.

Az (5) példák azonos szerkezetűeknek tűnnek, legalábbis ami a szófaji kategóriákat, mondatrészi szerepeket, tematikus szerepeket és esetviszonyokat illeti. A szintaktikai szerkezettel kapcsolatban azonban megoszlik az anyanyelvi informánsok véleménye. Vannak, akik számára az (5b) mondat kontrasztív fókuszos, míg az (5a) nem. Ez azt jelenti, hogy az (5b)-ben az *okostelefon* névelőtlen főnév erős hangsúlyt kap, és így a *Mari kezében* szintagmára nem esik hangsúly. Ezzel szemben az (5a)-ban van ugyan hangsúly a *homok* névelőtlen főnéven, de ugyanennyire hangsúlyos a *Mari szemébe* szintagma is. Értelmezését tekintve az (5b)-ben kizárólag és éppen okostelefon volt Mari kezében, és más nem, míg az (5a)-ból nem következik, hogy a játék hevében csak és kizárólag homok ment Mari szemébe, de most éppen erről ejtünk szót. Ugyanakkor vannak informánsok, akik szerint mindkét mondat azonos szerkezetű, nem feltétlenül kontrasztív fókuszos.

A névelőtlen főneves szerkezetekkel kapcsolatban (ha már kizártunk minden lehetséges „szabálytalan”, máshogy viselkedő esetet, lásd a Mellékletben megadott (8) példasorban) igen gyakori, ezért mondhatni szabály, hogy az így alkotott mondatok kapnak egy speciális értelmezést. Például problémaokozást (lásd (5a) vagy habituális értelmezést

(lásd (6)). De más, nehezkesebben bizonyítható állítások is vannak, melyek közül terjedelmi okok miatt a legkönnyebben beláthatóra szorítkozom.

- 6a. Péter öltönyt hord.
- 6b. Péter kutyát nevel.
- 6c. Péter feliratot fordít.
- 6d. Péter novellát olvas.

Általában elmondhatjuk, hogy a legalapvetőbb esetekben (a *legalapvetőbb* kifejezés természetesen definiálendő) azok az informánsok tartják helyesnek a névelőtlen főneves szerkezeteket (lásd (5)-(6) mondatok), akik ezzel a speciális értelmezéssel tudják őket értelmezni.

6. Összegzés

A legfontosabb állítás, amit ebben a rövid tanulmányban a névelőtlen főneveken keresztül illusztrálni akartam, az az, hogy rögzös és bizonytalan a nyelvi szabály útja a nyelvleírásokig. A szabályos adatok körülhatárolása alapvető (módszertani) kérdés, ami méltatlanul kevés helyet kap a szakirodalomban. Egyelőre nem tudnánk olyan kalauzokat előállítani a nyelvi egységek definiálására, mint a növény-, állat- vagy ásványhatározó kézikönyvek; olyanokat, amelyekben definiálni tudjuk az első fontos jellemzőt, és újabb és újabb kérdésfeltevéseken keresztül egyértelműen el tudjuk vezetni a felhasználót a vizsgált dolog korrekt megnevezéséhez. Ilyen funkciójú algoritmusokat használnak ugyan a nyelvtechnológiában a vizsgált szöveg lemmatizálásához és parsolásához, vagyis a szótövek szótári beazonosításához és a szófaji és morfológiai elemzéshez, csak hogy ezek az algoritmusok statisztikai alapúak, nem a tudományosan megszokott értelemben szabályalapúak. Az eddig elhangzottak alapján úgy tűnhet, mint ha a szabály alapja is csak egyfajta statisztika lenne, de nem erről van szó. A két módszer közti különbséget a következő (7) példasorral lehet érzékeltetni:

- 7a. Meg akartalak ölelni.
- 7b. Meg (még) ölelni (is) akartalak.

A (7b) mondatban a zárójelbe tett szavakat csak azért

jelenítettem meg, hogy az intonációval kapcsolatban támpontot adjak.

A (7a) és a (7b) mondatokban egy szabályalapú elemzésből következne, hogy a *meg* szó nem ugyanolyan funkciójú a két mondatban: (7a)-ban igekötő: *megölelni*, (7b)-ben kötőszó: *meg* (azaz: *és*) *ölelni* (*is*). Egy statisztikai elemzés azonban, alapul véve azt, hogy a főnévi igenév + *akar* ige szerkezetekben a *meg* leggyakrabban igekötő, mindkét mondat esetében igekötőnek tartaná ezt a szót, különösen, hogy az intonáció írásban nincs jelölve, a zárójeles kifejezésekről meg feltettük, hogy nem szerepelnek a mondatban.

A szabály alapjául szolgáló mennyiségi szempont az adathalmazok szétválasztásában játszik szerepet, a szabályosként és a kivételesként definiálandó halmazhoz. A statisztikában ezzel szemben magának a szabálynak a megalkotása történik mennyiségi alapon.

Fontosnak és hasznosnak tartom a leíró nyelvtanok készítését, mert szükség van rájuk, de ugyanilyen fontos, hogy az ezeket a nyelvtanokat felhasználó közönség és a szakemberek, tanárok tisztában legyenek ezek sok esetben ad hoc szabálydefinícióival.

7. Melléklet

A következő (8) példasorban szemléltetem, hogy hányféle mondatípust kell kizárnunk a vizsgáladásból, ha a névelőtlen főnevekkel kapcsolatban akarunk szabályokat leírni.

Ki kell zárunk a címeiket: (8a); az sms-eket, táviratszövegeket: (8b); a felsorolásokat: (8c); a beszélt nyelvi mondatokat: (8d); a birtokos és egzisztenciális szerkezeteket: 8e; a tulajdonneveket vagy akként használt kifejezéseket: (8f), olyan szószerkezeteket, amelyekben a névelőtlen főnevet csak korlátozottan lehet semleges, grammatikus mondatokban másra cserélni, azaz a félig-meddig lexikalizálódott vagy inkorporálódott szerkezeteket, lásd: **eső támadt*, **papírt vág*, **szerzetes érkezett*: (8g); azokat a szerkezeteket, ahol a névelőtlen főneves kifejezés mást jelent, mint a névelős, pl. *moziba megy* = 'elmegy megnézni egy filmet', de *elment a moziba* jelentheti azt is, hogy 'takarítani ment a moziba': (8h);

a predikatív szerkezetben szereplő névelős főneveket: (8i)-(8j);
és a szabad bővítményi funkciójú névelőtlen főneveket: (8k).

Defelmerülhetakutatáspontosításaérdekébenahatározatlansági
feltételt mutató vagy a hangsúlykérő predikátumok kizárása is.
Szerepet játszik a mondatokat alkotó szabályoknál a sok más
területen is kimutatott alany-tárgy aszimmetria is.

- 8a. Katonák négy gyereket lőttek le Irakban.
- 8b. Autó tönkrement, kutya megszökött.
- 8c. Akkoriban még vulkánok alakultak, heves viharok
támadtak.
- 8d. Szobában nincs semmi.
- 8e. Fitos orra van.
- 8f. Apa hazajött.
- 8g. vihar támadt, fát vág, vendég érkezett.
- 8h. moziba megy, iskolába jár.
- 8i. Mari ügyes tornász.
- 8j. Mari óvónőnek tanult.
- 8k. Mari hétfőn örömmel ment dolgozni.

Kipling: Az elefántborjú című meséjében a következőképpen
foglalta össze az okulás hat fontos kérdését (Kipling 2010: 48):

- 9. Hat kis szolgám van nekem,
Hat kis oktatóm,
Nevük: Mit, Miért, Minek,
Hogyan, Ki és Mikor.

Irodalom

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

Dengl János (1937): *Magyar nyelvhelyesség és magyar stílus*.
Grill Károly Könyvkiadó Vállalata, Budapest.

Gervain Judit – Zemplén Gábor (2003): Az elefántcsonttorony
átépítése. *Világosság* 2003/5-6. 219-224. <http://www.vilagosság.hu/pdf/20030702151506.pdf> (letöltve: 2016.
okt. 5.)

Kenesei István (2006): Szófajok. In: Kiefer Ferenc főszerk.:

Magyar nyelv. Akadémiai Kiadó, Budapest. 80-110.

Laczkó Tibor – Alberti Gábor szerk. (megj. előtt): *Nouns and noun phrases.* Comprehensive Resource Grammar: Hungarian.

Szabolcsi Anna – Kenesei István (2012): A nyelv leírása. In: Kenesei István (szerk.): *A nyelv és a nyelvek.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 67-84.

Viszket Anita (2016): (A) névelő nélküli szerkezetek. In: Kas Bence (szerk.): „Szavadd ne feledd!” *Tanulmányok Bánréti Zoltán tiszteletére.* MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 51-61.

Viszket Anita (2012): Pusztá NP van a mondatban. In: Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.): *Vonzásban és változásban.* PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs. 160–181.

Forrás

Kipling, Rudyard (2010): *Hogyvolt mesék.* Sziget Könyvkiadó, Budapest.



A szabály az szabály?!
A Kerettanterv (2012) anyanyelvi tananyagának
alternatív megközelítési lehetősége
(Szövegértés: 7-8. osztály)

Zsigriné Sejtes Györgyi
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája
BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék
sejtes@hung.u-szeged.hu

1. A témaválasztás indoklása

Napjainkban a köznevelés égető problémáit a méréseredmények adatai is visszatükrözik. „Aggodalomra ad okot, hogy a 15 éves magyar diákok 19,7%-a nem érte el a hatszintű képességskála második szintjét, ami azt jelenti, hogy az általános iskola végéhez közeledve minden ötödik tanuló funkcionális analfabéta.” (Csapó és mtsai 2014: 113)

A problémák már nemcsak a mérési eredmények sokkhatásaként jelennek meg a köztudatban, hanem az osztálytermi gyakorlat felől közelítve is. A köznevelés szereplőinek álláspontja abban a tekintetben közeledik egymáshoz, hogy a 2012-ben bevezetett előíró Kerettanterv (KTT) túlszabályozottsága, túlszűfolttsága miatt átgondolásra szorul.

A kerettanterv a közoktatás tartalmi szabályozásának eszköze, amely a NAT alapelveihez illeszkedve a nevelés-oktatás tartalmi egységét, korszerűségét, az iskolák közötti vertikális és horizontális átjárhatóságot hivatott biztosítani. A KTT (2012) megjelenésekor az intézményeknek el kellett készíteni a NAT és KTT 2012-re épülő helyi tanterveket. Négyéves szakértői munkám (61 iskola helyi tantervének áttekintése) során azonban azt tapasztaltam, hogy az intézmények idő és tantervkészítési kompetenciák hiánya miatt kevés változtatással (leginkább az évfolyamokra bontással) a KTT 2012 tartalmát vették át. Az egyik problémát az jelenti, hogy a pedagógusok közül sokan mindennapi gyakorlatukban szabályként alkalmazzák a KTT-ben (= helyi tantervben) leírtakat. A másik probléma témánk szempontjából, hogy a KTT (2012) *Magyar nyelv és irodalom*

fejezet A-B változatának anyanyelvi tananyaga csupán két külön fejezetet szán a szövegértés témájának (7-8. osztály: Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése és alkotása – 13 óra; Olvasás, szövegértés – 9 óra), ami azt sugallja, hogy a szövegértési képességfejlesztést a két évfolyamon célzottan összesen 22 órában kell elvégezni.

A szövegértés pszicholingvisztikai szempontú vizsgálatai azt igazolják, hogy a megértés bemenet–feldolgozás–kimenet szakaszainál „a bemeneti jegyek legnyilvánvalóbb része (szegmentális nyelvi információk, íráskép, központosítás) kifejezetten nyelvi mozzanat” (Pléh 2014: 254). A képességfejlesztés folyamatjellege és a szövegértés nyelvi meghatározottsága miatt a fejlesztés nem korlátozódhat csak 22 órára, az anyanyelvi tananyaghoz és a többi tantárgyhoz kötődően folyamatosnak kell lennie.

2. Célkitűzés

A hazai és nemzetközi kutatási eredmények igazolják, hogy a korszerű szövegértő olvasás fejlesztése a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épül (Józsa – Steklács 2009). „Ha egy optimálisan működő oktatási rendszerben gondolkodunk, amelyben a tudományos eredmények leképeződnek, a tantervek formálják a gyakorlati oktatómunkát (Csíkos 2007: 75), akkor a fentiekből következik, hogy a köznevelés alapidokumentumaiban (NAT, KTT) megjelennek a metakognícióhoz és a szövegértési stratégiafejlesztéshez kötődő fogalmak, és feltételezhetjük, hogy azok az osztálytermi gyakorlat elemeivé válnak.” (Zs. Sejtes 2016: 101) Míg a Nemzeti alaptantervben (2012) jól nyomon követhető ez a szemlélet (Zs. Sejtes 2015: 42), a Kerettanterv (2012) 7. évfolyamától a tantárgyak többségénél csak közvetett fogódzókat találunk a szövegértési stratégiatanítás alaptevékenységeire (Zs. Sejtes 2016).

Jelen munkában arra a kérdésre keressük a választ, hogy a Kerettanterv (2012) 7-8. osztályos anyanyelvi fejezet tananyagát (elsősorban mondattani, szövegtani ismeretek) hogyan dolgozhatjuk fel úgy a gyerekekkel, hogy a tanulási folyamat támogassa a metakognícióra alapozott egyéni szövegértési stratégiák alakítását.

3. Szabályok tanítása helyett egyéni szövegértési stratégia alakítása a 7-8. évfolyamon

A mérések arra is rámutatnak, hogy az olvasási képesség intenzív fejlődési folyamata 12 éves kortól jelentősen lelassul (D. Molnár és mtsai 2012: 40). 13-14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális műveleti rendszerek kiépülése, képessé válnak arra, hogy a problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül végezzék (Bánréti – Papp 1991: 5), ezért az olyan összetettebb rendszer, mint a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalakítás is célként fogalmazódhat meg a tanítás-tanulás során.

3.1. A stratégiaépítés a nyelvészet (kognitív nyelvészet, pszicholingvisztika, pragmatika) és a pedagógia tükrében

Csatár és Haase (2011) a szöveg kohézió és koherencia fogalmait vizsgáló kutatásának eredményei azért érdekesek számunkra, mert szöveg-meghatározásuk tudománytörténeti megközelítése támpontot ad a szövegértés fogalmának alakulásához is. A 20. század első felének grammatikaközpontú elméletei (a mondatközpontú strukturalista nyelvészet és a transzformációs generatív nyelvtan) arra fókuszáltak, hogy „miként épül fel alkotóelemeiből egy jólformált szövegstruktúra, amely a szövegértelem-összefüggés hordozója lehet”. Az 1970-es évek pragmatikai fordulata (az elméletalkotás társadalmi jelentőségére és gyakorlati relevanciájára való igény) azt eredményezte, hogy a szöveggrammatika és a pragmatikai gondolkodás élesen eltávolodott egymástól. Az 1980-as évek integratív irányzatai (kommunikatív–pragmatikai és rendszer-nyelvészeti közeledés) nyelvi cselekvésként értelmezik a szöveget, amelyet a következőképpen értelmeznek: „A beszélő vagy szövegalkotó azon kísérlete, melynek során egy bizonyos kommunikatív kapcsolatot hoz létre a hallgatóval vagy olvasóval. A kommunikáció-orientált szövegnyelvészet tehát a szövegek kommunikatív funkcióját tanulmányozza, vagyis azokat a célokat, amelyek végett szövegeket egy adott kommunikációs helyzetben felhasználhatnak és ténylegesen fel is használnak” (Csatár – Haase 2011: 61-62).

De Beaugrande és Dressler (2000) szövegnyelvészeti kutatásai

fordulatot jelentettek, mivel a szövegtestet nem tárgyszerűen fogták fel, amely mindenki számára egyformán érthető. A szöveget olyan folyamatnak tekintették, amely a szövegalkotás, szövegértés kognitív folyamataiban valósul meg. Tevékenységük révén a kognitív nyelvészet előfutárainak tekinthetők, mert a szövegismérveiknél a produktum és a produkció, a struktúra és a procedúra egy keretbe ágyazódik. (De Beaugrande – Dressler 2000: 287, idézi: Tolcsvai) Különbséget tettek a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás). Ez a modell azért praktikus a pedagógia számára, mert a diszciplináris megközelítés a grammatikai függőség (kohézió), az alkalmazási (koherencia, hírérték, intertextualitás) és a társadalmi dimenzió (szándékoltság, elfogadhatóság) elemeire is utal. Az életkornak megfelelő szövegek 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.

Az utóbbi évek olvasásmodelljei (Csépe 2012: 341) elkülönítik az olvasástechnika összetevőit (amit tekinthetünk adatvezérelt, „bottom-up” szegmensnek), és a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) elemeket. Nagy (2004) funkcionális megközelítésű, a pszicholingvisztikai eredményeket is alátámasztó empirikus kutatásokra épülő háromelemű olvasásképesség-modellje, amely az olvasáskészséget (olvasástechnikát), a szövegolvasó, szövegértő képességet (ami a mondatnál nagyobb nyelvi szintek írott szövegeire vonatkozik), illetve a szövegfeldolgozó képességet (ami a szöveg olvasása közbeni transzformációkat tesz lehetővé) különbözteti meg, szintén ezt az irányt tükrözi.

Mindezek függvényében a KTT által ajánlott alulról építkező leíró nyelvi szintek kategóriáinak tanítása helyett alternatívaként javasoljuk a szövegtani problémák tevékenységek során való megoldását a felülről építkezés: „Top down!” elvének (Zsigriné 2013) alkalmazásával. Ily módon a nyelvi rendszert a nyelvi intuícióval támogatott alapviszonyokból építjük fel. A Szö-

vegtan → *Jelentéstan* → *Pragmatika* ugyan nem tekinthetők szoros értelemben a nyelvtan részének, mert nemcsak nyelvi, hanem nyelvhasználati egységként is kezeljük őket, de utóbbi tulajdonságuk miatt alkalmasak arra, hogy a felfedeztetésükre irányuló tevékenységek segítségével alakítsuk ki a gyerekekben az egyéni szövegértési stratégia lehetséges nyelvi elemeit.

4. Összegzés: a nyelvészet a szövegértés metatudásának szolgálatában

A kutatások azt mutatják, hogy a pragmatikai és a kognitív megközelítés erősödésével a kohezív eszközök bottom-up vizsgálata helyett a szövegértelmezési mechanizmusok, azaz a koherenciateremtő eszközök top-down kutatása került előtérbe. A NAT és a KTT (2012) általános megközelítése tükrözi ugyan ezt az irányt, amelyet az integratív és kognitivisták elméletek eredményei igazolnak, a KTT tanórákra bontott tananyaga mégis a nyelvi rendszer elemeire, szabályaira fókuszál. Az osztálytermi gyakorlat is azt mutatja, hogy az anyanyelvórakon a nyelvi szintekkel (hangtan, alaktan, mondattan) kapcsolatos szabályok tanítása zajlik. A magyartanárok szemléletváltásának egyik alappillére annak tudatosítása lehet, hogy „a grammatikai viszonyok tanítása, csak annyiban érdekes, amennyiben azok „hozzájárulnak a szövegösszefüggés megteremtéséhez” (Csatár – Haase 2011: 77).

Zsigmond (2008) a metatudást a gyakorlat számára kézzelfoghatóvá teszi a tartalom és típus szerinti rendszerezéssel, ezért ebben a keretben érdemes gondolkodnunk, amikor a szövegértési stratégia lehetséges nyelvi elemeit kutatjuk. Az eddigi vizsgálatok arra engednek következtetni, hogy a tartalom szerinti metatudásfajták (Flawell 1981) közül a feladatváltozókhoz adalékot szolgáltat a szövegtipológia. 11-17 év közötti gyerekeknél a szövegtípusok megértési sorrendje Pléh szerint a következő: elbeszélő (narratív) > leíró > magyarázó (Pléh 2014: 304). Laczkó (2006) hasonló eredményű vizsgálatai alapján a leíró és a magyarázó szövegek megértésének gyakoroltatását javasolja. A KTT (2012) *Magyar nyelv és irodalom A és B* változatának (7-8. osztály) *Olvasás, az írott szöveg megértése. Olvasás, szövegértés* című fejezeteiben is kiemelik az ismeretterjesztő szövegek jellemzői és feldolgozási technikái

megismertetésének szükségességét, valamint a tanult szövegértési, szöveg-feldolgozási stratégiák alkalmazását különféle megjelenésű és típusú szövegeken.

A 7-8. osztályban a tananyagként meghatározott mondat tanításának „top down” szemléletű alternatív megközelítése lehetne a leíró, ill. magyarázó típusú szövegek szerkezeti sajátosságait vizsgáló műveletek végeztetése. Megoldási módként a problémaalapú tanulás módszerének alkalmazásával a szöveg egésze felől közelítve a cél a válaszkeresés lenne az olyan típusú kérdésekre, mint pl. *Mitől leíró/magyarázó a szöveg? Mi a célja a szövegnek? A közlő milyen nyelvi, (grammatikai) eszközökkel próbálja elérni a célját?*

A szövegeken végzett összehasonlítási műveletek a típus szerinti metatudásfajtákhoz vezethetnek. A cél az, hogy a tanuló deklaratív grammatikai tudása segítségével a „tudni mit?” kérdésre képes legyen olyan típusú válaszokat megfogalmazni, mint: A magyarázó típusú szöveget nehezebben értem meg, mert...

Jelen tanulmány gondolatébresztő elméleti munka. A kognitív szövegnyelvészeti (pszicholingvisztikai, pragmatikai) kutatók arra engednek következtetni, hogy a szövegértési stratégiaalakítás nyelvészeti megközelítése integratív (pragmatikai, rendszernyelvészeti) modell segítségével lehetséges.

Az összegzésben megfogalmazott alternatív javaslatok részletes kidolgozása további nyelvészeti, pedagógiai kutatásokat igényel.

Irodalom

Bánréti Zoltán – Papp Ágnes (1991): *Tanítás és tanulás II.* OTTV, Veszprém.

Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf> (letöltve: 2016. augusztus 25.)

- Csatár Péter – Haase Zsófia (2011): Koherencia és kohézió – Reflexiók e két fogalom értelmezésére a német nyelvű szakirodalom alapján. In: Dobi Edit (szerk.): *A szövegösszefüggés elméleti és gyakorlati megközelítési módjai Poliglott terminológiai és fogalmi áttekintés*. Officina Textologica, 16. 57-80.
- Csépe Valéria (2012): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 339-370.
- Csíkos Csaba (2007): *METAKOGNÍCIÓ–A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 23–54.
- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17-82.
- Flawell, John (1981): Cognitive Monitoring. In: Dickson, Patric (szerk.): *Children's Oral Communication Skills*. Academic Press, New York, 35-66.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 365–397.
- Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (letöltve 2016. augusztus 14.)
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf (letöltve: 2016. július 03.)

- Laczkó Mária (2006): Szövegértési teljesítmény a szövegtípusának függvényében. *Iskolakultúra*, Pécs, 9. szám, 39-56. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00107/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_09_039-057.pdf (letöltve: 2016. augusztus 27.)
- Pléh Csaba (2014): A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba-Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 251-338.
- Zsigmond István (2008): *Az értő olvasás fejlesztése–útmutató pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Editura Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Zs. Sejtes Györgyi (2015): Olvasni nehéz! (Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben). *Módszertani Közlemények*, 55. évfolyam, 2. szám, 31-46.
- Zs. Sejtes Györgyi (2016): Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5-8. évfolyamán. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés, IV. Nevelés-tudományi és szakmódszertani konferencia tanulmányai*, International Research Institute, Komarno, 101-109. <http://www.irisro.org/pedagogia2016konfkotet/index.html> (letöltve: 2016. augusztus 25.)
- Zsigriné Sejtes Györgyi (2013): A szövegtantól a hangtanig. In: Szöllősy Éva – Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben konferencia tanulmánykötete*, Pécs, 333-339. http://nyelvtud.btk.pte.hu/sites/nyelvtud.btk.pte.hu/files/files/talalkozasok_final_kotet.pdf (letöltve: 2016. augusztus 28.)