

A NYELV PERSPEKTÍVÁJA AZ OKTATÁSBAN

VÁLOGATÁS A PELIKON2018 OKTATÁSNYELVÉSZETI
KONFERENCIA ELŐADÁSAIBÓL



Szerkesztette:

Ludányi Zsófia, Jánk István, Domonkosi Ágnes

A NYELV PERSPEKTÍVÁJA AZ OKTATÁSBAN

Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból

A NYELV PERSPEKTÍVÁJA AZ OKTATÁSBAN

Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból

Szerkesztette:

Ludányi Zsófia, Jánk István, Domonkosi Ágnes



Eger, 2020

Szerkesztette:
Ludányi Zsófia
Jánk István
Domonkosi Ágnes

Lektorálta:
Imrényi András
Kovács László

ISBN 978-963-496-168-0

A borító Kakas Olívia *Kibontakozás* című festményének és Jánk István ötletének felhasználásával készült.

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Nyomdai előkészítés: Csombó Bence
Megjelent: 2020-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
ELMÉLETI KÉRDÉSEK ÉS DILEMMÁK.....	11
Tolcsvai Nagy Gábor: Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában.....	13
Paolo Driussi: Funkcionális megközelítés a nyelvtanításban.....	27
Sebők Szilárd: Perspektívák különbözősége a nyelvleírásban	41
Farkas Judit – Alberti Gábor – Szabó Veronika: Dilemmák az anyanyelvi nevelésben az igei, igenévi és főnévi szerkezetek tanítása kapcsán.....	55
KOMPETENCIAFEJLESZTÉS AZ ANYANYELVI ÓRÁN	69
Markó Alexandra – Csapó Tamás Gábor – Deme Andrea – Bartók Márton – Gráczy Tekla Etelka: A magánhangzók lingvális képzési jegyeinek tanítása az artikulációs tapasztalat, a kutatási eredmények és az elméleti kategóriák tükrében	71
Zs. Sejtes Györgyi: Bottom-up / top-down? / Bottom-up és top-down! Az olvasás-szövegértés pszicholingvisztikai megközelítése, lehetséges hatásai a fejlesztésre.....	83
Kázmér Klára: Írott szövegek megértése komáromi magyar gimnazisták körében	97
Takács Judit – Raátz Judit: Névtan és drámapedagógia: hogyan tanítsunk névtani ismereteket?	111
Farkas Anett: A digitális közegben történő kommunikációs kompetenciafejlesztés hatékonysága.....	125
A SZOCIOLINGVISZTIKA ÉS STILISZTIKA SZEMLÉLETE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN	135
Jánk István: Magyarországi és határon túli magyartanárok és tanítók nyelvi ideológiái.....	137
Molnár Mária: „Ne beszéljünk suksük, szukszük nyelven...!” Tiltás és következetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában	147
Simon Gábor: Egy sajátos Menón-paradoxon az anyanyelvoktatásban, avagy a stilisztika mint figyelmi tréning.....	159
Sólyom Réka: Egyetemisták nyelvészeti ismereteinek megjelenése a neologizmusok témakörében.....	173
Szikszaíne Nagy Irma: Az összehasonlító stíluselemzés. Kosztolányi Dezső <i>Ha negyvenéves elmúltál</i> és Tóth Krisztina <i>Delta</i> című versének összevetése	183
TANKÖNYVEK ÉS TANÍTÁSI SEGÉDLETEK	193
Darvas Anikó – Janurikné Soltész Erika: A tankönyvszövegektől a digitális tananyagok felé	195
Csontos Nóra: Az idézés működése az egyetemi tankönyvekben.....	209
Lőrincz Gábor: A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban	225
Lőrincz Julianna: A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek, oktatási segédletek vizsgálati szempontjai. Tankönyvkutatás a komáromi Selye János Egyetem Variológiai Kutatócsoportjában	243
Misad Katalin: A nyelvváltozatok szemléltetése a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveiben	251
Nagy L. János: Bóbita varázskönyvéről. Weöres az óvodától az egyetemig	261
PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ	271
Hámori Ágnes: „Mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?” A metakognitív nyelvhasználat elemzése az osztálytermi diskurzusban	273

Laczkó Mária: A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban	297
Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes: A tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában	311
Vitányi Borbála: Játékossággal a Z generáció anyanyelvi műveltségéért.....	335
SZAKMAI, SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ	349
Eklics Kata – Koppán Ágnes: Az orvosi kommunikációs készségek fejlesztésének hatékony módja: szimulációs betegkikérdezés	351
H. Tomes Tímea: Sportnyelven mondva. A szaknyelvismeret és szaknyelv-elsajátítás jellemzői a sportoktatásban	359
Györfly Alexandra: A nyelvi humor szerepe a sport oktatásában	369
Sturcz Zoltán: Szakmai anyanyelv, szakképzés a közoktatásban, nyelvpedagógiai összefüggések.....	379
Rási Szilvia: A cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepe	393
Nemes Magdolna – Jenei Tamás: A szaknyelvtanítás kihívásai és lehetőségei a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán.....	403
NYELVTANULÁS – NYELVTANÍTÁS.....	417
Bajzát Tünde: Nyelvtanári motivációs stratégiák gyakorisági használata a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei régió néhány középiskolájában.....	419
Bari Diána Éva: Visszajelzések a nyelvról a nyelvmenedzsment-elmélet megközelítésén keresztül.....	429
Hukné Kiss Szilvia – Koltányiné Vadász Viktória: Projektekkel a munka világa felé. Projekt módszer bevezetése a német üzleti idegen nyelv oktatásában	443
Huszthy Alma: Tanári beszéd a középiskolai olaszórán: általánosítható sajátosságok és egyéni stratégiák.....	459
TÖBBNYELVŰ KÖRNYEZET, TÖBBNYELVŰ HÁTTER A NYELVTANÍTÁSBAN	475
Schmidt Ildikó: Az alfabetizálás szerepe a magyar nyelvtudás kialakulásában	477
Márki Herta: A többnyelvűség támogatása az idegennyelv-órákon az egy nyelvű magyar oktatási rendszerben	487
Simon Szabolcs: Az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek tanulása két nyelvű környezetben	497
N. Császi Ildikó: Terápiás gyakorlatok. Nyelvi kompetenciafejlesztés a Maribori Egyetem két nyelvű hallgatóinak körében	515

ELŐSZÓ

A nyelvi tevékenység alapvető és sokrétű szerepe megkerülhetetlen kérdéseket vet fel a tudás szerveződését, alakulását és alakításának lehetőségeit vizsgálva. Olyan kérdéseket, amelyekkel nyelvészként, kutatóként és pedagógusként is nap mint nap, részben eltérő perspektívákból találkozunk.

Az oktatásnyelvészet (educational linguistics) az alkalmazott nyelvészet meghatározó részterülete, amelynek vizsgálati körébe tartozik minden olyan oktatási és pedagógiai kérdés, amelyek megoldásában, feltárásában a nyelvtudomány eredményei és módszerei hasznosulhatnak. A szakterület kézikönyvei számos kutatási területet sorolnak ide: a nyelv-elsajátítás neurobiológiája, a nyelvtanulás pszicholingvisztikája, a nyelvi ideológiák oktatásban való érvényesülése, a nyelvek helyzete az oktatáspolitikában, a többnyelvű oktatási helyzetek, a vernakulárisok szerepe az oktatásban, a nyelvi identitás és a nyelvi nevelés összefüggései, a nyelvtanulás és nyelvtanítás különböző lehetőségei és problémái, az osztálytermi dikurzusok és interakciók tanulmányozása, az írás-olvasás tanításának kérdései, a nyelvi szocializáció sajátosságainak kutatása (Spolsky 1978, 1999, Spolsky–Hult 2008) egyaránt az oktatásnyelvészethez sorolhatók. Az anyanyelv- és nyelvpedagógiánál jóval átfogóbb területről van szó: ahogy Bárdos Jenő fogalmaz, a *pedagógiai nyelvészet*, az *oktatásnyelvészet* „az alkalmazott nyelvészet egyik lehetséges szinonimája” (2006: 10). Az oktatásnyelvészet terrénumához tartozhat tehát bármely alkalmazott nyelvészeti kérdésfelvetés, amennyiben annak kiindulópontja, célja, hasznosulása az oktatással, a pedagógiával kapcsolatos.

Az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén a problémakör fontosságának tudatában – kapcsolódva a tanszék munkáját meghatározó erőteljes anyanyelv-pedagógiai hagyományhoz – 2009 őszén alakult meg egy oktatásnyelvészeti kutatócsoport, amely működésének első éveiben elsősorban tankönyvkutatással, tankönyvelemzésekkel foglalkozott. A csoport 2017 őszén felvette a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport nevet, az elnevezés mozaikszavába építve a *pedagógia* és a *lingvisztika* szavak kezdő szótagjait, egyben utalva a finn *peleli* ’játék’ jelentésű szóra is.

A közösség egyik első nagyobb léptékű kezdeményezése a 2018. november 15–16. között Egerben *PeLiKon2018 – A nyelv perspektívája az oktatásban* címmel megrendezett kétnapos oktatásnyelvészeti konferencia megszervezése volt. A rendezvény elsődleges célja volt, hogy fórumot teremtsen a nyelv és oktatás kérdéseit kutató szakemberek interdiszciplináris párbeszédének, s egyúttal hozzájáruljon az *oktatásnyelvészet* terminus meghonosodásához a számos érintkező hazai kutatás egységbe foglalására.

A konferencia tematikus szekciói az alábbi témakörök köré szerveződtek: az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás új szempontjai, az anyanyelvi nevelés és szövegértés, az oktatásban megjelenő nyelvi ideológiák, szaknyelvoktatás és szaknyelvi kommunikáció, a tudományos szövegek kérdései, az oktatás két- és többnyelvű környezetben. Jelen kötetben ezen előadások írott változatát gyűjtöttük össze tematikus egységekbe rendezve.

Az kötet első fejezetében az oktatásnyelvészeti teoretikusabb kérdéseiről esik szó. Tolcsvai Nagy Gábor a kommunikációnak a hazai oktatásban bevett, statikus értelmezését hasonlítja össze a dinamikus felfogással, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza. Ugyanebben az elméleti keretben a funkcionális nyelvszemlélet érvényesítésének kommunikatív hatékonyságáról ír Paolo Driussi, Sebők Szilárd pedig a különböző perspektívák nyelveírásban betöltött szerepéről értekezik. Farkas Judit, Alberti Gábor és Szabó Veronika az igei, igenévi és főnévi szerkezetek generatív modellezése és az oktatásban érvényesülő hagyományos elemzése közötti ellentmondásra hívják fel a figyelmet.

A második tematikus egység a kompetencia magyarórán történő fejlesztési lehetőségeire fókuszál. Markó Alexandra, Csapó Gábor Tamás, Deme Andrea, Bartók Márton és Gráczki Tekla Etelka tanulmánya a magánhangzók képzési jegyeinek a fonetikai-fonológiai kutatások eredményeire épülő oktatásával foglalkozik. Zs. Sejtes Györgyi tanulmányában a szövegértés pszicholingvisztikai hátterének fontosságát hangsúlyozza, melynek ismerete és alkalmazása tudatosabbá teheti a pedagógusok szövegértési képességfejlesztő osztálytermi gyakorlatát. Ugyanehhez a témakörhöz kapcsolódóva Kázmér Klára komáromi magyar gimnazisták szövegértési kompetenciáját vizsgálja. Takács Judit és Raácz Judit a névtan drámapedagógiai módszerekkel történő tanítására ad ötleteket, Farkas Anett írása pedig a digitális közegben történő kommunikációs kompetenciafejlesztés hatékonyságát vizsgálja.

A harmadik fejezet az anyanyelvoktatás gyakorlatibb vonatkozásaira koncentrálna, elsősorban a szociolingvisztikai és stilisztikai szemlélet megjelenését (vagy épp annak hiányát) vizsgáló tanulmányokon keresztül. Jánk István magyartanárok nyelvi diszkriminációját vizsgáló kutatása alapján kifejtette, hogy az adatközlőinek válaszaiban a homogenista ideológiák mellett megjelentek a nyelvi változatossághoz kedvezőbben viszonyuló attitűdök is. Molnár Mária tanulmánya arra mutat rá, hogy napjaink anyanyelvi nevelése még mindig nem képes a tanulókat az egyénre és közösségre szabott rugalmassággal jellemezhető, heterogén nyelvi praxisba integrálni. Simon Gábor tanulmánya amellel érvel, hogy mivel a tanulóknak szükségképpen van hallgatólagos tudása a nyelvi stílus jelenségéről, az ismeretbővítést érdemes ennek felhasználására építeni. Sólyom Réka írása egyetemi hallgatók neologizmusokkal kapcsolatos vélekedéseiből kiindulva foglalkozik a nyelvi változás tanításának kérdéseivel. Szikszainé Nagy Irma mintát nyújtva az érettségi összehasonlító elemzési feladatára készülő tanulóknak Kosztolányi *Ha negyvenéves elmúltál* és Tóth Krisztina *Delta* című versét egymással összevetve elemzi.

A negyedik tematikus blokk a tankönyvek és más tanítási segédletek alkalmazhatóságát és nyelvi jellemzőit taglalja. Darvas Anikó és Janurikné Soltész Erika tanulmányukban szabadon hozzáférhető digitális tananyagokat elemeznek abból a szempontból, hogy a tananyag készítői a tömörítés mely eszközeit alkalmazták az egyes oldalakon (pl. ellipszis, aszindeton). Csontos Nóra azt vizsgálja, hogyan működik az idézés művelete egyetemi tankönyvekben. Lőrincz Gábor dolgozata azt mutatja be, miként jelennek meg a nyelvi tévhitek különböző tankönyvvariánsokban. Lőrincz Julianna a komáromi Selye János

Egyetem Variológiai Kutatócsoportját és az abban megvalósuló szlovákiai magyar nyelv-tankönyvek vizsgálati szempontjait ismerteti. Ugyancsak a szlovákiai magyar tannyelvű anyanyelv-tankönyveket elemzi Misad Katalin tanulmánya, az egyes nyelvváltozatok szemléltetésére helyezve a hangsúlyt. Nagy L. János pedig a *Bóbita varázskönyve* című kötetét ismertetve mutatta be, miként tárgyalhatók Weöres Sándor verseinek nyelvi jellemzői.

Az ötödik egység a pedagógiai kommunikáció legkülönbözőbb aspektusait jeleníti meg az egyes tanulmányokon keresztül. Hámori Ágnes tanulmánya a megértéssel, tudásszervezéssel és -feldolgozással kapcsolatos reflexív, metakognitív megnyilatkozásokat, valamint ezeknek az osztálytermi diskurzusban betöltött szerepét vizsgálja. Laczkó Mária középiskolások spontán beszédét és tanórai megnyilatkozásait hasonlítja össze. Ludányi Zsófia és Domonkosi Ágnes írása azt mutatja be, hogy történik a tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. Vitányi Borbála tanulmánya szakiskolai tanulók játékos anyanyelvi neveléséhez nyújt javaslatokat.

A hatodik fejezet tanulmányai a szakmai és szaknyelvi kommunikáció köré szerveződnek. Eklics Kata és Koppán Ágnes a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán működő szimulációs betegkikérdezés módszerét mutatják be, amellyel hatékonyan fejleszthetők az orvostanhallgatók szakmai kommunikációs készségei. H. Tomesz Tímea írása sportoló gyermekek sportágukra vonatkozó szaknyelvi ismereteit és szaknyelv-elsajátítás jellemzőit vizsgálja. Ugyancsak a sporthoz kapcsolódik Gyórfy Alexandra tanulmánya, amely a nyelvi humornak a sport oktatásában betöltött szerepével foglalkozik. Sturcz Zoltán tanulmánya arra az átfogó szempontra hívja fel a figyelmet, hogy a szakmai képzés során a tudásközösség építésével párhuzamosan szaknyelvi diskurzusközösség is formálódik, ezért a szaktanároknak is vannak nyelvpedagógia jellegű feladataik. Rási Szilvia dolgozatában azt mutatja be, milyen szerepet tölt be a cím és a kulcsfogalom a tudományos szövegalkotásban. Nemes Magdolna és Jenei Tamás a gyógypedagógiai szaknyelv oktatásának lehetőségeivel foglalkozik.

A hetedik fejezet témája a nyelvtanulás és a nyelvtanítás. Bajzát Tünde nyelvtanári motivációs stratégiák gyakorisági használatát vizsgálja középiskolákban, Bari Diána pedig a nyelvi tudatosságnak a nyelvmenedzsment elméletére építő növelését az idegennyelv-tanításban. Hukné Kiss Szilvia és Koltányiné Vadász Viktória tanulmánya a projektmódszernek az üzleti nyelv tanításában való alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat foglalja össze. Huszthy Alma közoktatásban dolgozó olasztanárok tanórai kommunikációjának általános és egyéni stratégiáit vizsgálja munkájában.

Az utolsó tematikus egység tanulmányai annak a nyelvpedagógiai következményeivel foglalkoznak, hogy az oktatásban egyre több olyan helyzet teremődik, amelyekben eltérő nyelvi háttérű, két- vagy többnyelvű tanulók vannak jelen. Schmidt Ildikó tanulmánya azt mutatja be, hogy a közoktatásban tanuló kétnyelvű gyerekek magyar nyelvtudásának kialakulásában milyen szerepe van az alfabetizálás alkalmazásának. Márki Herta egy kínai és vietnámi gyerekeket is oktató budapesti iskolában vizsgálja az idegennyelv-oktatás stratégiáit, hangsúlyozva, hogy a hatékony oktatásnak a tanulók hozott

nyelvismeretét is fontos lenne figyelembe venni. Simon Szabolcs tanulmánya az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek kétnyelvű környezetben történő oktatásával foglalkozik egy kérdőíves felmérés alapján. N. Császi Ildikó tanulmánya egy televíziós sorozat nyelvi kompetenciát fejlesztő lehetőségeiről számol be.

A kötet tanulmányainak problémaérzékenysége és tematikai gazdagsága az oktatásban érvényesülő nyelvi helyzetek és a nyelvi stratégiák sokféleségét mutatja fel. A kötet szerkesztőiként bízunk abban, hogy a közölt tanulmányok sokszínűsége termékeny párbeszédet kezdeményez az oktatás számos nyelvi kérdéséhez kapcsolódóan.

A szerkesztők

Irodalom

- Bárdos Jenő 2006. Módszertan vagy nyelvpedagógia? *THL2* 2/1–2: 5–14.
- Spolsky, Bernard 1978. *Educational linguistics: An introduction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Spolsky, Bernard (ed.) 1999. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, New York: Elsevier.
- Spolsky, Bernard – Hult, Francis M. (eds.) 2008. *The handbook of educational linguistics*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470694138>

ELMÉLETI KÉRDÉSEK ÉS DILEMMÁK

TOLCSVAI NAGY GÁBOR
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
tngbu@hotmail.com

ÁTADÁS VAGY KÖZÖS ÉRTELEMKÉPZÉS. KÉT KOMMUNIKÁCIÓS MODELL AZ ISKOLÁBAN ÉS A KULTÚRÁBAN¹

1. Bevezetés

A hazai iskolarendszerben nyíltan, a magyar kultúrában inkább rejtve a kommunikáció statikus felfogása uralkodik. Ez a felfogás nem csupán az elvekben, az iskolai tankönyvek szemléletében meghatározó, hanem a gyakorlatban is. A statikusság hirdetője szerint a kommunikáció egyirányú, a beszélő a hallgatónak információt továbbít („átad”), a folyamatban csak a beszélő cselekszik, a hallgató csupán beszélőváltás után lesz aktív, saját megszólalásával. A strukturalizmusból, Jakobsontól származó átviteli modell sajátos módon visszahat a magyar kommunikációs kultúrára, mert annak a dialógust hátrító, a nem kérdezést előnyben részesítő, és ekképp az innovációt akadályozó jellemzőjét erősíti. A statikussal szembeállítandó a dinamikus felfogás, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza, az időben lezajló közös figyelemirányítást és a közös megértést, melynek során a hallgató is cselekszik, mert mentális erőfeszítést tesz a befogadás érdekében. A beszélő nem átadja az ismeretet (az nála is megmarad), hanem hallgatójának figyelmét arra irányítja, amivel ő is foglalkozik mentálisan, és ebben a közös fókuszálásban, a közös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme, két személy, önreflexíven is. Az előadás a két értelmezéstípus összevetését magyar iskolai tankönyvi példákon mutatja be, kiemelve a statikus felfogás durván leegyszerűsítő és ekképp káros voltát, valamint hangsúlyozva a dinamikus felfogás segítő jelentőségét az oktatásban és általában a kultúrában, többek között Tomasello (2002) és Luhmann (2006) munkáira hivatkozva.

2. A statikus strukturalista kommunikációs modell

Előadásomban a magyar kultúrában évtizedek óta uralkodó kommunikációs modell káros következményeiből kiindulva olyan kommunikációértelmezést vázolok, amely nem csupán

¹ A tanulmány az NKFIH által támogatott *A magyar nyelv igei konstrukciói. Használatalapú konstrukciós nyelvvelvű kutatás* (129040) pályázat keretében készült.

a közoktatásra lehet jótékony hatással, hanem a magyar kommunikációs kultúrára is. Jelezni kell, hogy a kommunikáció dinamikus, használati alapú értelmezése és ezzel együtt a strukturalista felfogás hátrítása nem előzmény nélküli a hazai általános kommunikációelméleti szakirodalomban, vö. például Terestyéni (2006). A jelen dolgozat a kognitív nyelvészet használatalapú keretében tárgyalja a kérdést (vö. Kemmer–Barlow 2000).

Kiinduló állításom a következő:

- az általánosan elterjedt Jakobson-féle strukturalista modell (vö. Jakobson 1969) statikus és passzivitásra készített;
- a funkcionális triadikus modell (vö. Tomasello 2002; Tátrai 2011) ezzel szemben a beszélőtársak közös cselekvését és megértését feltételezi, a kommunikációt dinamikus közösségi tevékenységnek tekinti.

A strukturalista modell egyik legfőbb hátránya a kérdés háttérbe szorítása, a beszélgetés nyitottságának sugallt elutasítása. A magyar kultúra nem kérdező kultúra: a kérdés, a kérdésekre alapuló kommunikáció alig része a gyakorlatnak. Ez posztkoloniális jelenség, a kommunista diktatúra maradványa, de feltűnően erős a megléte. Ennek egyik oka az évtizedek óta hirdetett, tanított, a közoktatásban és a kézikönyvekben, közművelődési enciklopédiákban sulykolt Jakobson-modell, eredeti változatában 1958-ból (Jakobson 1969). A modell késői uralma a magyar nyelvközösség és a magyar kultúra posztkoloniális helyzetéből, annak meg nem haladásából ered (l. Tolcsvai Nagy 2016). A kérdés háttérbe szorítása a világ aktív és innovatív megismerése helyett a felülről jövő, megmondó tanítást és a passzív tanulást helyezi előtérbe.

A funkcionális triadikus modell abból a valós helyzetből indul ki, amelyben két ember beszélget egy percepciók térben, ahogy ezt ősidők óta teszik az emberek, minden további közvetítőközeg igénybevétele nélkül. A jelen tanulmányban (és az ennek alapjául szolgáló konferencia-előadásban) mondandóm, vizsgálatom a közoktatásra és a ma használatos magyar nyelvtankönyvekre korlátozódik.

2.1. A Jakobson-modell

Jakobson kommunikációs modellje a metaforáival jellemezhető a legpontosabban. Az alábbi rövid bemutatás a modell magyar kulturális környezetben megvalósult, a magyar tankönyvekben és kézikönyvekben évtizedek óta egyeduralmú leírásként ismert változatra összpontosít. A magyar fordításban a *feladó* (vagy *adó*) és a *címzett* (vagy *vevő*) kifejezések elsőként egyfajta POSTA metaforát hoznak működésbe: a feladó postára teszi üzenetét, a címzett kézhez veszi, a feladótól elkülönülve, kibontja és megérti. Mindez a *csatorna* közvetítésével történik, ami viszont a rádió és televízió mediális szerkezetét idézi fel. Jakobson modellje végső soron a kibernetika korszakának terméke, annak a korszaknak, amely az első működő számítógépek megjelenésével hirtelen mindent a gépi működés információtovábbítási folyamataihoz kezdett mérni. Itt tehát

az emberi kommunikáció leírásának alapja a gépi kommunikáció szerkezete: a termosztát két eltérő fémből készült lemeze hőhatás (növekvő vagy csökkenő hőmérséklet hatása) eredményeként összeér, ez áramkört zár, és bekapcsol vagy kikapcsol a kazán. A feladótól a címzethez jut az üzenet. Ilyennek látszik a rádió- és televízióadás is, és innen lehet visszajutni a leképezésben két ember beszélgetéséhez. A Jakobson-féle kommunikációs modell statikus, mert elkülöníti a két beszélőtársat egymástól, nem vesz tudomást a kommunikáció időben történő jellegéről. Ez a modell alapvetően egyirányú, mert csak a beszélőt tekinti aktívnek, a hallgatót passzívként állítja, ennek kommunikációs cselekvését csak a válaszban tételezi.

2.2. A Jakobson-modell a tankönyvekben

Tanulságos a kommunikációs ismeretek bevezetése, magyarázata és ábrázolása a 2010-es években érvényes magyar nyelvtankönyvekben. Elsőként érdemes szóba hozni a kommunikáció és a nyelvi rendszer összekapcsolásának módját. E tekintetben a legkülönösebb eljárást az OFI (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) 9. évfolyamos tankönyvében lehet megtalálni: a tankönyv szerzői a kommunikáció, illetve a hangtan, alaktan témaköröket kis, kétoldalas egységekre bontva felváltva tárgyalják. Ez a szerkesztésmód egymással össze nem függő kis tematikus egységeket váltogat anélkül, hogy bármi kapcsolat lenne nyilvánvalóvá a diákok számára. A tankönyv tartalomjegyzékének első része ezt a szerzetlen vegyülékességet pontosan bemutatja (Hegedűs–Téglásy 2014: 7):

- A beszéd és a nyelv 12.
- Mi a kommunikáció? 14.
- A magánhangzók 16.
- A kommunikáció tényezői 18.
- A mássalhangzók 20.
- A kommunikáció funkciói 22.
- A szóelemek 24.
- Új szóbeliség: skype, chat 26.
- A toldalékmorfémák 28.
- Internetetikett 30.
- A szóalkotás módjai: szóösszetétel, szóképzés 32.
- Írott-beszélt átmenetiség 34.
- Ritkább szóalkotási módok 36.
- Internethitelesség 38.

A tankönyv indoklást ad ehhez az eljáráshoz: „Eddig, az 5–8. osztályban elsősorban a nyelvi rendszer leírásáról tanultál. Ennek ismétlésével kezdődik ez a könyv, hiszen nagyon fontos, hogy meg tudd formálni gondolataid. Mindig látnod kell azonban, hogy ez csak eszköz, a cél ennél sokkal bonyolultabb. Ezért ebben a könyvben

a nyelvi jelek és szabályok leírásával párhuzamosan megjelenik a gyakorlati alkalmazás, a kommunikációs helyzetek megoldása, a szövegalkotás, a szövegértelmezés, azaz a jelentés megteremtése” (Hegedűs–Téglásy 2014: 5). Ez a szerkesztési és tárgyalási mód látszólag a rendszer és a használat szoros összefüggését sugallja, eredménye azonban azzal éppen ellentétes. Ugyanis a tematikus alegységek egymástól elszakított jellege valójában gépiessé teszik a kommunikációt a tanuló számára. Hiszen aligha fedezhető fel közvetlen kapcsolat például a toldalékmorfémák és az internetetiktet között, jóllehet a könyvben egymásra következnek. S bár a jelen tanulmány más vonatkozásokkal nem foglalkozik, megjegyzendő, hogy a kommunikáció tárgyalásában lényegében minden típus és példa az elektronikus kommunikációra korlátozódik, tovább csökkentve a természetes szóbeli és írásbeli nyelvi tevékenységek ismeretét, és tovább növelve ezek tekintélycsökkenését.

Az Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit szerzőpáros által készített tankönyvcsalád 9–10. évfolyamos tankönyve egyrészt azonosul az eredeti Jakobson-féle modellel, másrészt kissé árnyalja azt pragmatikai szempontokkal. Definíciójuk szerint „A kommunikáció [...] tájékoztatást, információk cseréjét, közlését jelenti” (Antalné–Raátz 2001: 16). A meghatározás – amely általános, közismert a magyar kultúrában – leszűkíti az ember nyelvi tevékenységét az információközlésre (tehát valamilyen „új” ismeret megfogalmazására), miközben más funkciókat nem is említ, jóllehet az eredeti modell is tartalmaz ilyeneket, illetve a tankönyvben két oldallal később éppen a különböző funkciókról esik szó.

A szerzők megtartják a Jakobson-értelmezés statikus jellegét: „Fontos tényezők a résztvevők, azaz a feladó és a címzett. A feladó az, aki különböző jelek (nyelvi és nem nyelvi jelek) segítségével üzenetet küld a címzettnek. A címzett ezt az üzenetet felfogja, értelmezi, ha módja van rá, akkor válaszol. Ez utóbbi esetben a résztvevők szerepet cserélnek, és a címzett válik feladóvá” (Antalné–Raátz 2001: 17). A beszélőtársak elkülönülése itt is egyértelmű, semmi nem utal a közös nyelvi tevékenységre. A címzett eszerint csak akkor cselekszik, ha módja van a válaszadásra.

A beszélőtársak fenti módon értelmezett szerepe a kommunikáció folyamatának rövid tipizálásában is megmutatkozik: „Egyirányú a kommunikáció akkor, ha a folyamaton belül a hallgató nem töltheti be a beszélő (a feladó) szerepét. [...] Kétirányú a kommunikáció akkor, ha a beszélő és a hallgató állandóan szerepet cserél” (Antalné–Raátz 2001: 18). A tankönyv az egyirányú kommunikációra példaként az iskolai előadást, a televízióadást, a kétoldali kommunikációra a beszélgetést és a telefonálást nevezi meg. Itt mutatkozik meg ennek a modellnek az egyik legkomolyabb korlátja, hiszen az a mindenkori hallgatót passzivitásra kárhóztatja. Mint lejjebb szó lesz róla a triadikus kommunikációs modell kapcsán, a hallgató nem pusztán hallgat, hanem mentális erőfeszítéseket tesz a beszélő szövegének a megértéséért. Ezáltal a kommunikáció során a beszélőtársak egymás felé és témájuk felé irányulnak. A nyelvpedagógiai felhasználású modell káros hatása ezért tágabb, mert a fenti idézet szerint a diákot is passzív hallgatónak tekinti, holott aktív megértőnek, a beszélő, előadó tanárral együtt

mentálisan tevékenykedő résztvevőnek kellene konceptualizálni és a tanári gyakorlatban ezt a szemléletet érvényesíteni a jobb tanulási eredmények érdekében.

A nyelv értelmezése szintén a Jakobson által bevezetett kibernetikai fogalmi tartomány keretében történik meg: „Az üzenetet kifejező összefüggő jeleket kódnak nevezük. [...] A kommunikáció csak akkor lesz hatékony és sikeres, ha a felhasznált kódok a résztvevők egyformán ismerik, azaz közös nyelvet beszélnek. [...] A közösnyelvűség tehát a kommunikációs partnerek azonos gondolkodásmódját, azonos szóhasználatát, nyelvi stílusát, nyelvi magatartását, nyelvi illemét is jelenti” (Antalné–Raátz 2001: 17). Az idézett részlet több jelentékeny kérdést is tisztázatlanul hagy a tanulók számára. Nem egyértelműsödik a kód és a nyelv viszonya. Kérdéses a közösnyelvűség több kritériuma: ha a kommunikáció feltétele „azonos gondolkodásmód, azonos szóhasználat, nyelvi stílus, nyelvi magatartás”, akkor igen kevés nyelvi tevékenység lenne sikeres. Az emberi kommunikáció természetesen igen gyakran eltérő gondolkodásmódú, stílusú és viselkedésű beszélők között történik meg. A tankönyv és a mögöttes nyelvpedagógiai hagyomány rejtett homogenizálási szándéka az emberi dialógus egyik alaptényezőjét kívánja kiiktatni, azt, hogy eltérő személyiségek egymástól elkülönülő mentális világa kapcsolódik össze minden beszélgetésben. Emellett olyan nyelvi, mentális és kommunikációs eszményt sugall ez a felfogás a diákoknak és a tanároknak, amely túlzó elvárásokat támaszt, és kommunikációs zavarokhoz vezethet.

Mivel a Jakobson-modell fontos összetevője a referenciális funkció (a jelentés és a vonatkozás együttesen), ezért az Antalné–Raátz tankönyv erre is kitér ekképp: „A hatékony kommunikációnak fontos feltétele a közös valóság és a közös előismeret. A közös valóság azt a valóságdarabot jelenti, amelyet mind a két félnek ismernie kell a világból ahhoz, hogy kommunikálni tudjanak. Ha ez hiányzik, akkor azt a megfelelő információk, ismeretek átadásával kell pótolni. A sikeres kommunikáció további feltétele, hogy a kommunikációs partnereknek megfelelő ismereteik, megfelelő tudásuk legyen arról, amiről beszélgetnek” (Antalné–Raátz 2001: 17). Itt ismét olyan idealizációval találkozunk a diák és a tanár, amely ellentmondásban van a modell más részeivel, és igen ritkán valósul meg. A kommunikációs tevékenységben általában vannak olyan aktivált ismeretek, amelyek mindkét beszélőtárs számára hozzáférhetők, „tudják” azokat. Azonban az egyezés mértéke mindenképpen fokozat kérdése: egy beszélő mesélhet egy olyan témáról, amelyről a másik fél lényegében semmit nem tud felső tagozatos általános ismereteken túl, amelyeket már csak részlegesen és esetleg átkonstruálva tud alapként felidézni, így a neki mondottak legnagyobb része újdonság a világról való ismeretei sorában. Ugyanez a helyzet egy műszaki (például egy számítógépes elektronikai) újítás eredményének a megismerésekor. Amennyiben a kommunikáció ismeretátadás (erről lásd még alább), akkor ennek alapesetben akkor van értelme, ha az egyik fél tud valamit, amit a másik nem. Ekkor vagy az egyik fél közölni szeretne valamit, vagy a másik fél meg akar tudni valamit. És éppen az iskola az a hely, ahol az egyik kommunikáló fél, a tanár birtokában van olyan ismereteknek,

amelyek még nem állnak a diákok rendelkezésére, és mégis itt van igazán szüksége kommunikációra. Az ekképp idealizált általános tudás mint a kommunikáció feltétele ismét rejtetten túlzó elvárást állít a diákok és a tanárok elé.

A fentiekkel együtt, bár összehangolatlanul jelennek meg az Antalné–Raátz tankönyvben funkcionális szempontok is, például a jelentés helyzethez igazításáról: „A szöveg, a közlemény (akár beszélt, akár írott) mindig egy adott beszédhelyzetben hangzik el. Így a kommunikációnak mindig ott és akkor, az adott helyzetben van jelentése. Ebben a jelentésben benne foglalják a helyzet külső és belső körülménye, a partnerek viselkedése, a köztük lévő kapcsolat (kontaktus), a nyelvi és a nem nyelvi jelek” (Antalné–Raátz 2001: 17). E dinamikus jelentésértelmezés igen fontos, bár kétségkívül pontosításra szorul, ugyanis általában a konvencionális érvényű lexikális és grammatikai jelentések szöveghez és kontextushoz igazítása történik meg a nyelvi tevékenységben. Ez a tényező azonban nehezen fér össze a nyelv (a „kód”) használati feltételeit általánosságban hárító modellel.

Az OFI tankönyvei az előzőekben jellemzett tankönyvcsaládhoz hasonlóan mutatják be a kommunikációt. A 5. évfolyamos tankönyv 52. oldalán a színes ábrán a feladó és a címzett között a csatorna közvetít (két irányban nyilazva), mellyel párhuzamban a zaj kétirányú nyilai láthatók. A feladó és a címzett között látható az üzenet, masnival becsomagolt dobozban. Ez a gyerekeknek bizonyosan kedveskedő, szemléletesnek szánt ábrázolási mód a legárukodóbb, hiszen azt jelzi, hogy az üzenet valamiféle fizikai tárgy lenne, ami egy dobozba csomagolva mindenfelé vihető, anélkül, hogy lényege változna. Vagyis az üzenet itt is el van választva a beszélőtársaktól, azoktól független a létezőmódja. Lényege a továbbíthatóság, az egyik kézből a másikba adhatóság (a postametaforának megfelelően), de maga a kommunikáció eltűnik, mert nincsen szó az egymásra és a beszéd tárgyára figyelésről, a közös nyelvi tevékenységről, a megértésért tett erőfeszítésekről. Ezt a hiányt valamennyire ugyan enyhíti a megelőző egyik szövegrész, de az ábra domináns hatása kétségtelen.

Az OFI 9. évfolyamos könyve a „közlésfolyamatot” ekképp foglalja össze: „A kommunikáció, latin eredetű szavunk a ’közzététel, teljesítés, megadás; a gondolat közlése a hallgatóval’ jelentésű *communicatio* főnévből származik. A kommunikáció eszerint tájékoztatást, információcserét jelent. A kommunikáció létrejöttéhez valamilyen eszközre, jelrendszerre van szükség. Az egyik legelterjedtebb jelrendszer a nyelv, de kommunikáció jöhet létre állat és ember, ember és gép, sőt gép és gép között is, tehát nem csak verbális, szavakon alapuló kommunikációs formák vannak. A kommunikáció általában kétirányú (kivéve ha az egyik félnek nincs módja visszajelzésre)” (Hegedűs–Téglásy 2014: 14). A meghatározásban a kommunikációt ez a tankönyv is egyetlen funkcióra, az információcserére korlátozza. E korlátot a könyv csak néhány oldallal később oldja, szigorúan a Jakobson-féle funkciók felsorolásával (a 22. oldalon, mondatfajtákkal összefüggésbe hozva). A kétirányúság itt is a címzett válaszadási lehetőségében valósulhat meg, a közös figyelmi és referálási műveletek

nem férnek a modellbe. Hiszen magát a kommunikációs tevékenységet egyirányúnak mutatja be: „A kommunikációs folyamatban az adótól (feladótól) indul az információ, az üzenet, amely a vevőhöz (címzetthez) valamilyen csatornán keresztül jut el” (Hegedűs–Téglásy 2014: 18). Jóllehet a szöveg említi a másokra irányuló figyelmet, de ez a feladó és a címzett egymástól elkülönült tevékenységében nyilvánul meg. A beszélő és a hallgató szerepe mintegy kimerevedik, kimondatlanul is állandósul, miképp az eredeti Jakobson-féle leírásban. Ezt a merevséget a kontextus és a résztvevők közötti kifejtetlen kapcsolat említése nem enyhíti. Ezért az OFI tankönyvében is kissé szervesen jelenik meg az a pragmatikai szempont, amely a konvencionális jelentés és a kontextus közötti viszonyt emeli ki: „Az üzenet mindig egy adott beszédhelyzetben hangzik el. Így a kommunikációnak mindig csak az adott helyzetben van jelentése, az elhangzó információt mindig ott és akkor kell értelmezni. Ebből következik, hogy ugyanannak a mondatnak különböző beszédhelyzetekben akár gyökeresen eltérő jelentése is lehet” (Hegedűs–Téglásy 2014: 18). Az ellentmondásosság abból ered, hogy a szövegrész felfüggeszti a tankönyvben uralkodó rendszerszemléletből eredő stabilitást, vagyis a rendszerlemek (lexikai és grammatikai elemek) jelentésének konvencionális jellegét, valamint nem adja meg a beszédhelyzetnek azokat a tényezőit, amelyek a jelentés kontextushoz igazítását irányítják.

A tankönyv szövege egyrészt rendszeresen az elektronikus kommunikáció formáit említi, azokat helyezi előtérbe mint a nyelvi tevékenység legfontosabb formáit, miközben fontosnak minősíti a tekintettartást, a szemkontaktust, amely természetes formájában csakis a közvetlen, egy percpéziós térben zajló beszélgetés során lehetséges. Túlzottan egyoldalúnak tűnik a tankönyv felsorolása, erősen rájátszva a világhálótól és a közösségi felületektől való függésre: „A 21. században rengeteg módon kommunikálunk: a facebook, a twitter, az SMS, a telefon, a beszélgetés a haverokkal, az órai felelés mind-mind magától értetődően a kommunikáció része. Talán kevésbé egyértelmű az, hogy az integetés, a kutya ugatása, a bólogatás, a szemráncolás, a madarak csiripelése és még sok más egyéb is ugyanígy kommunikáció – tehát nem kötődik feltétlenül az emberi nyelvhez” (Hegedűs–Téglásy 2014: 14). A mindennapi beszédhelyzetek hagyományos és gyakori típusai (család, vásárlás, közlekedés, hivatal, iskola, templom, baráti társaság) alig kapnak említést.

3. A funkcionális triadikus modell

A kommunikáció lényegét emberi nézőpontból sokszor megfogalmazták már. Ez a perspektíva az egyedülálló humán lényegre ragadja meg, távol minden gépi működtől. E megközelítésekből Terestyéni Tamás tömör összefoglalását érdemes itt felidézni (Terestyéni 2006: 14): „a kommunikáció az emberek közötti együttműködés, a kölcsönös megértés, az egymásra találás, a megegyezés terméke. Legmélyebb alapjaiban maga is együttműködés, és egyúttal minden más természetű együttműködés elengedhetetlen tartozéka, kovácsa, elősegítője”.

A Terestyéni-féle leírást a triadikus kommunikációs modellel lehet részletezni, kibontani. Ennek elvégzéséhez azonban szükséges a Jakobson-féle modell további általános jellemzőinek a bírálata.

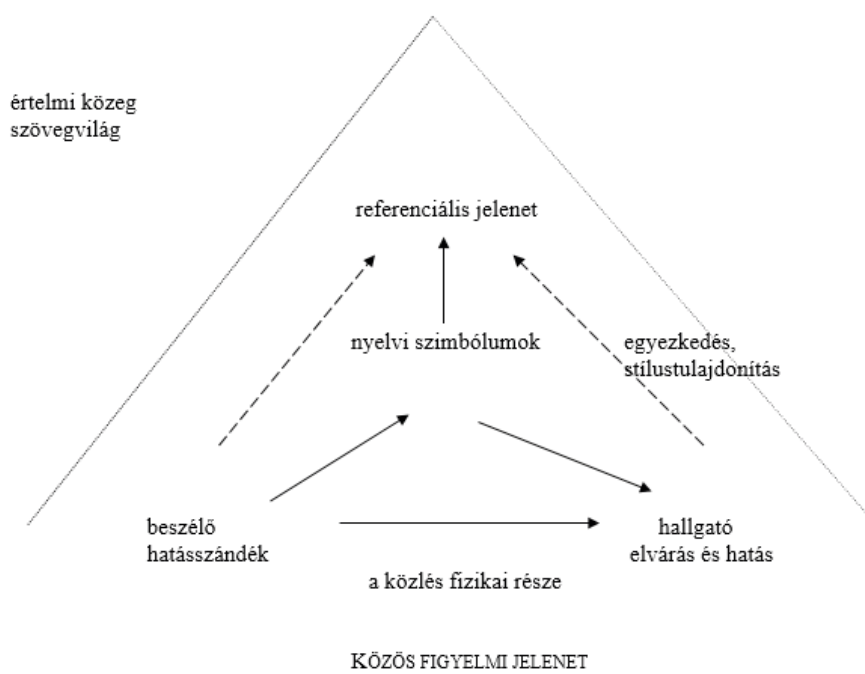
Mint látható volt, a strukturalista kommunikációértelmezés statikus, egyirányú, amelyben a hallgató passzív, amíg nem kap szót. Ez a modell arra a sztereotip karikatúrára emlékeztet, amelyben az egyszerű tanuló az iskolapadban ül, a fejébe tölcser van illesztve, s azon keresztül önti be a tudást a tanító néni. A gyerek tehát illedelmesen ül a padban, és várja a kész tudást. Ebben a felfogásban a diák, általában a beszélgetésben pillanatnyilag hallgató le van választva a nyelvről és valójában az élő emberi kommunikációról.

A strukturalista Jakobson-modell evidensnek tartja, hogy tudni lehet, mi van a másik fejében. Mintha egy külső szemlélő közvetlenül beelátna a beszélőtársak elméjébe, és azt tapasztalná, hogy a beszélőtársak is pontosan tudják, mit tud a partnerük, és éppen mire irányítja a figyelmét. Holott ez így nem lehetséges, mert egyrészt eltérő világ- és nyelvi ismeretek, eltérő szándékok, beállítódások, viselkedések jellemzik a beszélőket, másrészt csak részben ismerik vagy ismerik föl a társ tudását és beállítódását, célját (vö. Luhmann 2006: 275). Ami mégis lehetővé teszi a kommunikációt, az az értelem. Az értelem általános közegében történik eleve minden nyelvi tevékenység, a beszélő eleve azt feltételezik, hogy az értelem adja a kommunikáció közegét (Luhmann 2006: 207–232). „[A]z értelem az a médium, ami az aktualitás és a potencialitás különbségével dolgozik, mégpedig differenciával, megkülönböztetéssel abban az értelemben, hogy a megkülönböztetés egysége mindig részt vesz a játékban, tehát hogy abban, amit aktuálisan látunk, mindig lehetőségperspektívák vannak, és fordítva, a lehetőségeket nem tematizálhatjuk” (Luhmann 2006: 220).

A tankönyvek a kommunikáció fő funkciójaként az információ átadása vagy cseréje cselekedetét nevezik meg. Azonban látni kell, hogy a kommunikáció során nem cserélünk, nem adunk oda semmit, a tudás a beszélőnél is megmarad (Luhmann 2006: 274). Sokkal inkább a tudás megsokszorozódásáról van szó, annak kiterjesztéséről, felhalmozásáról (vö. még Tomasello 2002). Az adott helyzettől elválasztható tapasztalat általánosítása jellegzetesen emberi tulajdonság, amely lehetővé teszi a kulturális kumulációt. Ennek az örök folyamatnak nyilvánvalóan része a felejtés, valamint a szelekció, amellyel bizonyos (többnyire releváns) információk maradnak meg.

Mindezek mellett a kommunikáció téri-idő kontinuumban történik, a közlés és a megértés egyidejűsége általános jellemző, miközben a kommunikáció rá van utalva az egymásutániságra. Nincs információ közlés és megértés nélkül, továbbá az információ mindig valamilyen szelekciós horizontban, azaz felidézett (létrehozott, nem előre adott) kontextusban jelenik meg.

Az emberi kommunikációról meglévő ismereteket a legárnyaltabban a triadikus modell (1. ábra) foglalja össze.



1. ábra: A kommunikáció alapsémája, az időben történő kommunikáció egy adott szakaszában, egy referenciális jelenetre (tipikusan egy elemi mondatra) érvényesen, Tomasello (2002) és Tátrai (2011) alapján

A prototipikus kommunikációs során két ember beszélget egy percepció térben, azaz közvetlenül, áttétel nélkül érzékelik (elsősorban hallják) egymást.

A nyelvi kommunikációval minden ember legalapvetőbb célja az, hogy társas tevékenység során jelentéseket állítson elő és ezeket a jelentéseket hozzáférhetővé tegye mások számára. A nyelvi kommunikáció szövegben valósul meg, az ember szövegben beszél, valamilyen módon. A nyelvi tevékenységben a jelentések előállítása társas tevékenység, a nyelvi interakciókban a mindenkori beszélő és a hallgató közösen hozzák létre a megértés tárgyát, az éppen beszélő kezdeményezésére, de közösen irányítják figyelmüket a beszélgetés tárgyára. A beszélgetés tárgyát a nyelvi kifejezések szövegbeli elrendezésben, egyszerre funkcionális (szemantikai) és alaki (grammatikai) szerkezetekben fejtik ki, hatást kiváltva. Az emberi megszólalás során:

- a mindenkori beszélő a pillanatnyi hallgatót szólítja meg,
- a beszélőnek szándéka, célja van,
- a beszélő valamilyen tartalmat kíván a másik számára hozzáférhetővé tenni,

- a beszélő a beszélőtársak figyelmét egy közös harmadikra, a beszélgetés tárgyára irányítja,
- a beszélgetés tárgyát és annak nyelvi kifejezését a beszélőtársak közösen értik meg,
- a nyelvi tevékenység valamilyen közösségi nyelvi formában és az értelem emberi közegeiben történik.

A nyelvi kommunikáció emberek között történik, a beszélőtársak szándékaival, elvárásaival és megértési folyamataival együtt, mindig valamilyen beszédhelyzetben (vö. Sinha 2009; Tomasello 2002; Tátrai 2011, 2017). A prototipikus beszédhelyzetben két ember beszélget egy percepció térben (egy tér- és időkontinuumban), vagyis a beszélőtársak közvetlenül érzékelik egymást, közel vannak egymáshoz. Ebben a nyelvi interakcióban közösen cselekszenek: a beszélő beszél, a hallgató pedig feldolgozza a beszélő szövegét. Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert kíván. Ezzel együtt a pillanatnyi beszélő és hallgató viszonya aszimmetrikus, mert a beszélő irányítja a hallgató figyelmét. Minden beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet tudja váltogatni. Emellett a pillanatnyi beszélő mindig hallja saját beszédét, a pillanatnyi hallgató pedig belső, mentális választ tervez vagy hoz létre társa beszéde alatt, amelynek egy részét gyakran el is mondja, amikor rá kerül a sor.

A kommunikáció többretegű folyamat. Egyrészt a beszélőtől egyirányú fizikai folyamatként eljut a szöveg fizikai teste a hallgatóhoz: a beszélő hangokat ad ki, amelyek hullámként terjednek, és észlelhetők a hallgató számára. Illetve a beszélő írásban rögzíti szövegét, amelyet a hallgató vizuálisan tud észlelni. A nem hangzó nyelven, a jelnyelven kommunikáló beszélőtársak jelelnek, vizuálisan feldolgozható jeleket alkalmaznak.

Másrészt a beszélőtársak közösen egy harmadikra, beszélgetésük tárgyára, annak szövegszerű megjelenítésére és körülményeire irányítják a figyelmüket. A kommunikáció során a beszélő nyelvi tevékenysége egyrészt a hallgatóra irányul, a hallgató pillanatnyi mentális, figyelmi állapotát változtatja meg közlésével. E tevékenység a közös figyelmi jelenetben valósul meg, abban a folyamatban, amelyben a beszélőtársak ugyanarra a harmadikra irányítják figyelmüket, és ezt tudják egymásról. Ebben a folyamatban a beszélő a kezdeményező, a saját figyelmét valamely jelenség köti le, és beszédével társának a figyelmét is arra irányítja. A beszélő nyelvi cselekvése másrészt a beszéd tárgyára, tehát a szövegben megjelenített tartalomra mint referenciális jelenetre irányul, a beszélőtársak közösen ugyanazokra a dolgokra, folyamatokra, jelenetekre vonatkoztatják a szöveg egyes elemeit, ezekre referálnak. A referenciális jelenet az az időben lezajló esemény, amelyet például egy mondat a beszélők számára kifejez.

Az emberi kommunikáció mindig időben történik, a nyelvi tevékenységnek (két ember beszélgetésének) időbeli lefolyása van. Ebben a kommunikációs folyamatban érvényesül a pillanatnyi beszélő hatásszándéka (az a hatás, amit a hallgatójából kiváltani kíván).

Ez a hatás nem merül ki a tartalmi elemek közlésében, hanem a hatáshoz hozzájárul a beszélő viselkedése, a beszédhelyzet jellegének alakulása.

A kommunikációs folyamatban szintén érvényesül a pillanatnyi hallgató elvárása, amely a beszélő nyelvi tevékenységére vonatkozik (a hallgatónak vannak elvárásai a beszélő stílusával, a hallgatóhoz és a témához való viszonyának nyelvi megjelenítésével kapcsolatban). A hatásszándék és az elvárás egyezkedési műveletekben találkozik össze a két beszélőtárs nyelvi tevékenységében.

A nyelvi tevékenység interszjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést. Amíg a hallgató másként nem jelez, a beszélő szövegét, nyelvi szerkezeteit úgy érti (többnyire, nagyjából), ahogy azt a beszélő érti és értetni szándékozza. Az emberi kommunikáció együttműködő természetű, a beszélőtársak közös figyelemirányítása és közös megértése (jelentésképzése) evolúciós eredetű: a perspektívamegosztás, a közös nézőpont (megismerési keret) nélkülözhetetlen a közösség fennmaradásához (például a reprodukció, vadászat, védelem vagy kényelem területén). Ez a biológiai adaptációs folyamat eredményezte a kultúra kialakulását, majd annak ma is működő kumulációs (tudásfelhalmozó) folyamatait, amelyek előfeltétele és közege az együttműködésen alapuló kommunikáció (vö. Givón 2002; Tomasello 2002). És ebben a folyamatban alakultak ki és működnek az együttműködés kommunikációs változatai: az informálás, a kívánság (parancs), az elbeszélés.

A prototipikus emberi kommunikáció közös cselekvés két vagy több beszélőtárs között, akik figyelmük közös irányításával, a megkonstruált nyelvi kifejezések közös megértésével tartanak fenn kapcsolatot egymás között. A kommunikáció tehát mindig információ (az, amiről szó van, a referenciális jelenetek sora), kommunikáció és megértés egysége, úgy, hogy e három tényező el is különül az egységen belül (lásd Luhman 2006: 282–283). A beszélőtársak beszédükkel és megértésükkel tudásuk egy aktuális részét mozgósítják, cselekszenek, és érzelmeiket is a nyelvi tevékenység részévé teszik. A kommunikáció egyetemes közege az értelem. Az értelem az az elvárt médium, amelyben az információ (az, amiről szó van), annak nyelvi megkonstruálása referenciális jelenetekben és annak megértése elkülönül, majd összegződik. Az értelem közegében történik meg a megértés feltételeként a referenciális jelenet kiválasztása és elkülönítése más lehetséges ismeretek közül, valamint az információ közvetlen értelmi közegének (szelektációs horizontjának) a kijelölése vagy felismerése, hiszen az értelem közege adja meg a keretét annak az ismereti kontextusnak, amely a referenciális jelenet, végső soron a szöveg megalkotásakor és megértésekor előhívódik a beszélőtársakban. Az értelem mint általános közeg a kommunikáció során különböző megértési lehetőségeket nyit meg, és egyúttal a legvalószínűbbet ki is jelöli. E szelektációs folyamat nem csupán a referenciális jelenet (információ) körülhatárolására érvényes, hanem a beszélőtársak viszonyára is: a hallgatónak nem szükséges és nem is lehetséges a pillanatnyi beszélő összes motivációját és beállítottságát, belső értelmi és érzelmi horizontját megismerni vagy földeríteni az elmondott szöveg megértéséhez.

A kommunikáció esemény, interakciós művelet (műveletsor), amely megértésben végződik, és egyúttal lehetőséget nyit a további kommunikációs műveletekre. A kommunikáció egyik fő jellemzője a folytonosság, az új kommunikációs műveletek végrehajtása, amelyek az előzőekre épülnek, pontosabban az előzőek eredményére, anélkül, hogy az előző kommunikációs művelet minden részlete a kezdetektől megismétlődne.

4. A triadikus modell jelentősége az iskolában

A jelen tanulmányban csak jelezni lehet, hogy az új NAT kommunikációs elvárásait csakis egy olyan kommunikációs modell iskolai alkalmazásával lehet elérni, amely a diákot, a beszélő embert cselekvő, a másik társ és a téma felé aktív figyelemmel irányuló, a közös kommunikációs tevékenységre kész személyként értelmezi, ezt a modellt érvényesíti az iskolában, és ezt tanítja. A NAT tervezete (NAT 2018: 43–44) a következőképpen foglalja össze a kommunikációs kompetenciák elvárhatóságát és ezek indokait: „Kommunikációs kompetenciák: A tanulás és tanítás állandó, a nevelési-oktatási szakasztól függő mélységű feladata az olvasott és hallás utáni szövegértés, a szóbeli és írásos szövegalkotás, továbbá a kommunikatív kontextust figyelembe vevő, tudatos nyelvhasználat fejlesztése. A kompetenciák különböző médiumokban (szóbeliség, hagyományos írott médiumok, digitális közeg) fejlesztendők. A kommunikációs kompetenciák fejlesztése segíti a munkavállalói innovációs és vállalkozói kompetenciák kialakítását (tájékozódás és részvétel a munka világában, rugalmas alkalmazkodás a munkaerőpiac kihívásaihoz).

Társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái: Az irodalmi és nem irodalmi szövegek, média- és műalkotások megvitatása lehetővé teszi eltérő élethelyzetek és társadalmi perspektívák megismerését, az egyéni és közös értékek megvitatását, valamint a társadalmi és erkölcsi kérdések komplex megértésére irányuló igény felkeltését. A tanórán az egyéni és csoportos munkaformák, kooperatív feladatok és projektek segítik az együttműködési készség és a felelősségvállalás kialakítását. Ugyanezen sajátosságok a személyes és társas kompetenciák fejlesztését is elősegítik.

Kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái: Az Anyanyelvi kommunikáció és irodalmi műveltség tanulási területén belüli fejlesztés fő feladata a helyi, a nemzeti, az európai és az egyetemes emberi kultúra hagyományai, alkotásai és szövegei iránti érdeklődés felkeltése, ezek egyre több szempontra kiterjedő megismerése, megértése és értelmezése. A tantárgy további célja a tanulók önreflexiós képességének kialakítása, tudatosítása és elmélyítése. Ennek eszközei lehetnek: az irodalmi és társzművészeti alkotások élményszerű befogadása, vélemény megfogalmazása a felmerült témákról, irodalmi és nem irodalmi szövegek alkotása, valamint a tárgyalt témák kreatív feldolgozása (drámajátékok, színpadi és multimédiás prezentációk, egyéb kreatív projektek stb.).

A tanulás kompetenciái: Az anyanyelv és az irodalom ismerete kulcsfontosságú az egyes tantárgyak tanulásában, a tanulási eredményességben és a tanulási motiváció fejlesztésében.”

A NAT-tervezetben megjelölt (itt nem egészében idézett) kompetenciák kifejlesztése a diszkurzív, dinamikus kommunikációs modell révén módosíthatja a magyar kultúrának az ezredfordulón még mindig meglévő merev kommunikációs kultúráját. A poszt-koloniális örökségként érvényét megtartó kijelentő kommunikációs kultúra helyébe így kerülhetne a beszélgető, eszmét cserélő, kérdező kommunikációs kultúra, amely nélkülözhetetlen a tudásalapú és innovációra törekvő európai társadalmakban.

5. Összefoglalás

A tanulmány (és az azt megelőző előadás) a kommunikációnak a hazai iskolarendszerben és tágabban a magyar kultúrában uralkodó statikus felfogását tárgyalta és bírálta, és helyette a triadikus funkcionális modellt javasolta. Kimutatta, hogy a statikusság hirdetői szerint a kommunikáció egyirányú, a beszélő a hallgatónak információt továbbít („átad”), a folyamatban csak a beszélő cselekszik, a hallgató csupán beszélőváltás után lesz aktív, saját megszólalásával.

A tanulmány két magyar nyelvtani tankönyvcsalád köteteinek elemzését végzi el, rámutatva a strukturalista modell korlátaira. A statikussal szembeállítandó a dinamikus felfogás, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza, az időben lezajló közös figyelemirányítást és a közös megértést, melynek során a hallgató is cselekszik, mert mentális erőfeszítést tesz a befogadás érdekében. A beszélő nem átadja az ismeretet (az nála is megmarad), hanem hallgatójának figyelmét arra irányítja, amivel ő is foglalkozik mentálisan, és ebben a közös fókuszálásban, a közös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme, két személy, önreflexíven is. Külön kiemelendő a dinamikus kommunikációs modellnek az iskolai személyiségfejlesztésben betöltendő pozitív, segítő szerepe, az, hogy a komplex megismerési folyamatokban a nyitott, diszkurzív kommunikációra való rávezetés kiemelt jelentőségű.

Források

- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2001. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Baloghné Biró Mária – dr. Baranyai Katalin 2014. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv*. 5. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Dr. Hegedűs Attila – Téglásy Katalin 2014. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv*. 9. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Irodalom

- Givón, Talmy 2002. *Bio-linguistics. The Santa Barbara lectures*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.113>

- Jakobson, Roman 1969. Nyelvészet és poétika. In: *Hang – jel – vers*. Budapest: Gondolat Kiadó. 211–257.
- Kemmer, Suzanne – Barlow, Michael 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. Stanford, California: CSLI Publications. vii–xxviii.
- Luhmann, Niklas 2006. *Bevezetés a rendszerelméletbe*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- NAT 2018. *A Nemzeti alaptanterv tervezete*.
www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2020. 05.10.)
- Sinha, Chris 2009. Language as a biocultural niche and social institution. In: Evans, Vyvyan – Pourcel, Stéphanie (eds.): *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 289–309.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába: funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1057.
- Terestyéni Tamás 2006. *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2016. Posztkoloniális korszak a magyar nyelv és nyelvközösség történetében. *Magyar Nyelvőr* 140/4: 387–406.
- Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris Kiadó.

PAOLO DRIUSSI

Università degli Studi di Udine

paolo.driussi@uniud.it

FUNKCIONÁLIS MEGKÖZELÍTÉS A NYELVTANÍTÁSBAN

1. Bevezetés

A tanulmányban felvetett gondolatokat gyakorlati megfigyelések inspirálták, abból a kérdésből kiindulva, hogy a nyelvtanítás során diákjainkat mire és hogyan kell tanítanunk.

A világ, illetve az emberek közti kapcsolatok gyors tempóban változnak, így könnyű észrevenni, hogy a diákok viselkedése és attitűdjei is időről időre változnak, és olyan tudással, előítéletekkel és szokásokkal rendelkeznek, amelyek messze nem azonosak azzal, amit húsz, harminc vagy negyven évvel ezelőtt tapasztaltunk. Másat várnak a tanáraiktól, másra figyelnek, és másra van szükségük, mint amire – mondjuk – a most ötvéveseket tanították.

A nyelvtanítás hosszú ideig a hagyományos nyelvtani normákon vagy leírásokon alapult. A 20. században a világháborúk, az egyre bővülő nemzetközi kereskedelem, a közoktatás és a turizmus miatt is nagyon megváltozott a helyzet, hiszen szélesedett a nyelveket tanulók száma. Mindezek során a nyelvtanítás is megváltozott, mutatják ezt például az amerikai katonai nyelvtanítási módszerek (Bárdos 2005: 93–95).

Az elmélet egyre inkább háttérbe szorult, ennek ismeretét egyfajta magasabb kompetenciának tartották és tartják ma is. A nyelvtanítás nemcsak anyanyelvűeknek szólt, hanem egyre inkább kiterjesztették külföldiekre. Újabban pedig vegyes és egyre tarkább nemzetközi csoportoknak tanítjuk a nyelveket. A nyelvtanítás célja megváltozott, vele együtt a módszerek is, amelyek helyzetekhez, elméletekhez, piachoz igazodnak (Driussi 2015).

A nyelvészet egyre inkább foglalkozik a spontán beszéd vizsgálatával is. Az utóbbi negyven évben pedig egyre fontosabb szerepet kap a beszédprodukciónak a folyamatának kutatása, amelyre különböző neurolingvisztikai modellek is épülnek. Éppen ezek a modellek helyezik új perspektívába a nyelvleírást és nyelvtanítást is. Éppen ezek a modellek helyezik új perspektívába a nyelvleírást és nyelvtanítást is. Közös kiindulópontjuk, hogy a pragmatika hierarchikusan megelőzi a lexikai kiválasztást, valamint a morfoszintaxist. Funk szerint Bock és Levelt modellje az, amelyet néhány éve újraértékelnek a nyelvtanításban (Funk 2012: 301).

Általában elmondható, hogy a beszédprodukciónak a modelljei közel állnak a funkcionális megközelítésekhez, hiszen – szemben a hagyományos leírásokkal – a *top-bottom*, tehát

felülről lefelé irányuló elemzés jellemzi őket. Egyben támogatják a kilencvenes években megvalósult lexikális megközelítéseket a nyelvtanításban (Funk 2012: 300).

A jelen tanulmány következőképpen épül fel: A 2. részben a Levelt-, illetve Bock–Levelt-féle beszédmodellt és nyelvtant ismertetem, hogy megmutassam, hol helyezkedik el a neurolingvisztika alapján a hagyományos, illetve a kognitív nyelvtani megközelítés. A 3. részben szembeállítom ezekkel Werlich szövegnyelvtanát, bevezetve a funkcionális megközelítést a nyelvelemzéshez és a nyelvtanításhoz. A 4. részben a nyelvtani elméletet, valamint a nyelvtanításban való alkalmazáshatóságukat tárgyalom. Az 5. részben példákkal erősítem meg a cikkben kifejtett nézeteket, amelyeket a 6., befejező részben összegzek.

2. A beszédprodukción

2.1. A beszédprodukción vagy nyelvprodukción az a folyamat, amely (írott, szóbeli vagy jelszerű) formát ad a nyelvnek, és a közlés szándékától a kiejtésig vezeti a beszélőt. A beszédmodellek közül Wilhelm Levelt (1989) különösen érdekes, hiszen a lehetséges kritikák ellenére kiállja az idő próbáját. Ez a modell teljes vázlatát adja a nyelvi közlésnek, ezért hasznosnak tűnik különböző nyelvi megközelítések összehasonlításában is. Fontos észrevenni, hogy ha más-más is a célja és a látóköre a nyelvi elemzésnek, maga a közlés célja, a nyelvi kimenet, az üzenet mégis egyértelmű. De a nyelvi kód, a lexikon, az enciklopédikus tudás, a helyzetismeret, a kognitív hátterek nyelvenként és kultúránként különböznek, és különböző közlési akaratokat eredményezhetnek.

Továbbá szembevetném a beszédprodukción modelljeiben, hogy erősen kötődnek a hallgató tevékenységéhez, tehát a hallgatás által motivált interpretációhoz, beszédelemzéshez.

Az 1. ábra Levelt szerint a beszélő tervezetét mutatja. Az eredeti címkéknek a következő magyar megfelelőit ajánlom (figyelembe véve Gósy 2005 és Magyarai 2014 megoldásait is), de az ábrákon az egyértelműség érdekében megtartom az angol kifejezéseket.

CONCEPTUALIZER: FOGALOMALKOTÁS

Message generation: az üzenet generálása

Monitoring: ellenőrzés

Preverbal message: preverbális üzenet

FORMULATOR: MEGFORMÁZÁS/MEGSZÖVEGEZÉS

Grammatical encoding: grammatikai kódolás

Surface structure: felszíni szerkezet

Phonological encoding: fonológiai kódolás

Phonetic plan: fonetikai terv

ARTICULATOR: ARTIKULÁTOR

Overt speech: hallható beszéd

AUDITION: HALLÁS

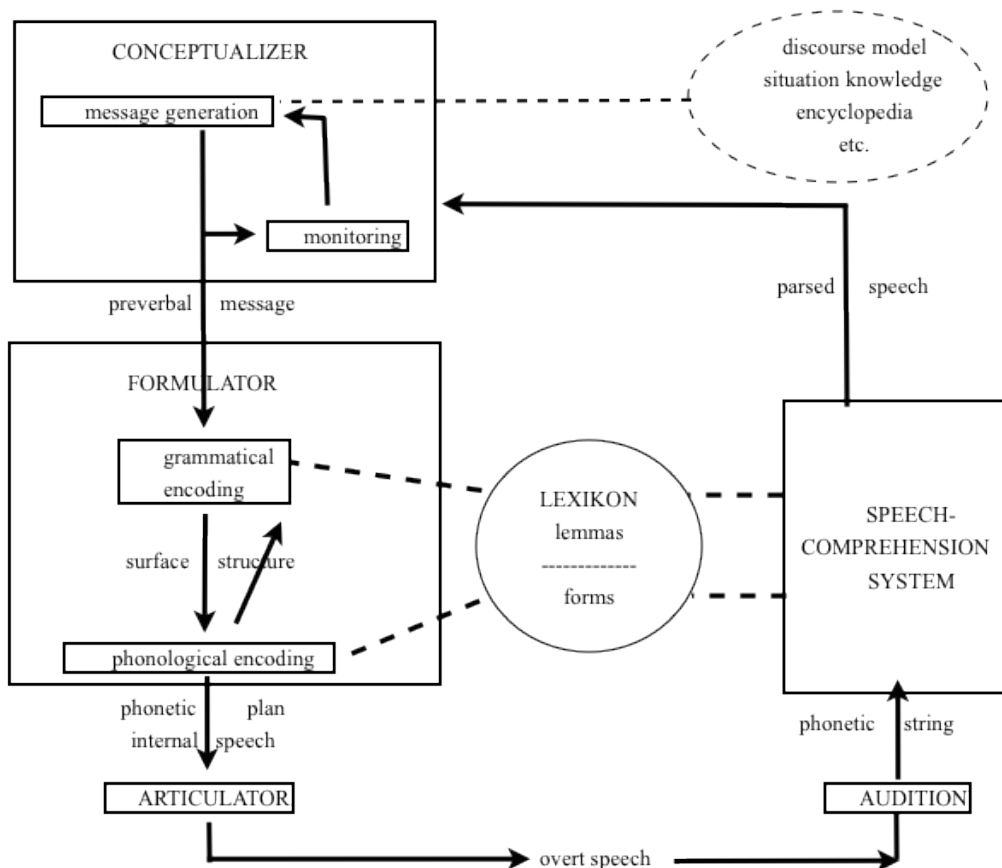
Phonetic string: fonetikai lánc

SPEECH COMPREHENSION SYSTEM: BESZÉDMEGÉRTŐ RENDSZER

LEXIKON lemmas/forms: LEXIKON lemmák/alakok

Parsed speech: elemzett beszéd

Discourse model, situation knowledge, encyclopedia etc.: diskurzusmodell, helyzetismeret, enciklopédikus tudás stb.



1. ábra: A beszélő mint információkövető (Levelt 1989: 9 alapján).

Az ábra alapján észrevehető, hogy a modellt elsősorban folyamatok jellemzik, és a nyelvprodukciónak középpontjában az ismeretek állnak, grammatikaiak és lexikálisak egyaránt.

A modell szerint a beszélő elsősorban megfogalmazza a közölnivalót ahhoz, hogy üzenetet hozzon létre. Ha a mondanivaló el van képzelve, kódolni kell, megfelelő nyelven, megfelelő szabályok szerint.

2.2. Megjegyzendő, hogy maga a nyelvtan, a kódolás csak egy része a modellnek. A modellben szerepet játszik a fogalomalkotás (*conceptualizer*), amely irányítja a preverbális üzenetet, illetve a közlési szándék. A fogalomalkotó a nyelven kívül áll, és megelőzi a kódolást. Továbbá a (hallgató által végzett) beszédértelmezés visszajelzést ad a fogalomalkotónak. A hallható beszéd a beszélő és hallgató összekapcsoló eleme, de a beszéd kifejtése (írásban, jelben vagy beszédben) kívül esik a kódoláson. A hallás mozgósítja nyelvi ismereteit a hallgatónak, aki a nyelvtani ismereteire támaszkodva elemezheti a közlést és rekonstruálhatja a beszélő fogalmazását. Ehhez a lexikon elemei szükségesek, valamint a diskurzusmodell, a helyzetismeret és az enciklopédikus tudás. Ez az utolsó három tényező a kognitívizmus tárgya. Míg magát a nyelvtant szabályok és megszorítások jellemzik, a kognitív magyarázatok éppen a beszélő világismereteire és világképére hivatkoznak.

2.3. Bock és Levelt későbbi elképzelésében (Bock–Levelt 1994) a grammatikát mint nyelvi produkciót két folyamat jellemzi: a funkcionális és az elhelyezési (pozicionális). Ezt a 2. ábra mutatja. Ebben az esetben is megadom az általam választott magyar megfelelőket (Gósy 2005 és Magyarai 2014 alapján is):

MESSAGE: ÜZENET

FUNCTIONAL PROCESSING: FUNKCIONÁLIS FELDOLGOZÁS

Lexical selection: lexikális szelekció

Function assignment: funkcionális kódolás

POSITIONAL PROCESSING: POZICIONÁLIS FELDOLGOZÁS

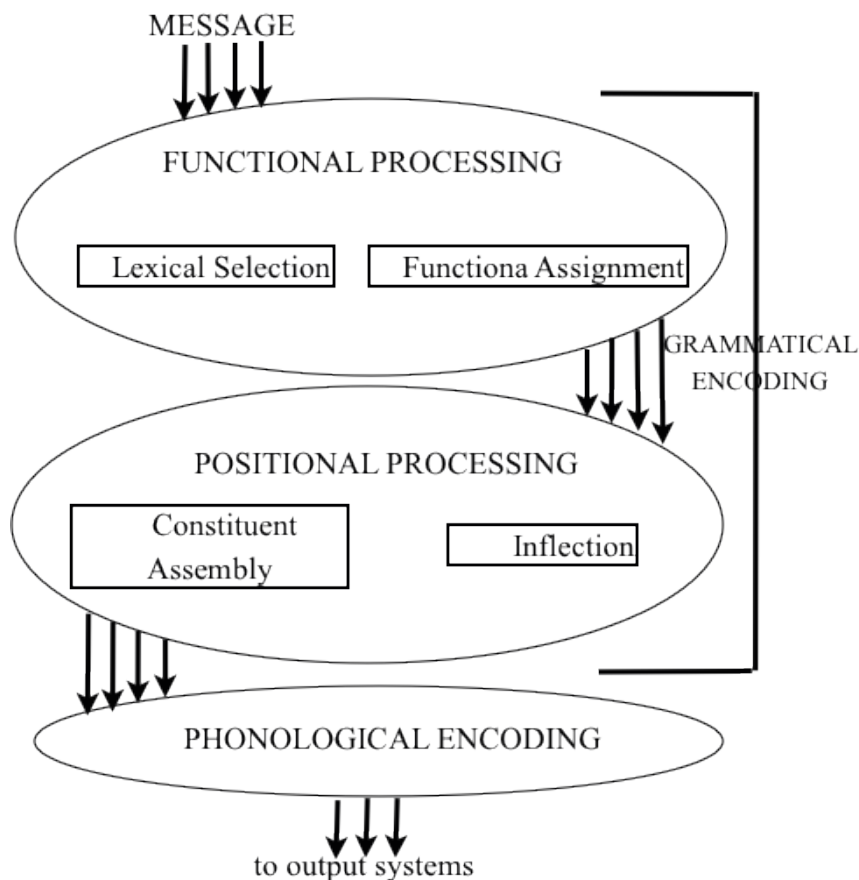
Constituent assembly: szavak sorrendje

Inflection: ragozás

PHONOLOGICAL ENCODING: FONOLÓGIAI KÓDOLÁS

To output systems: kimeneti rendszerekhez

Egyértelmű, hogy a hagyományos nyelvtanok a kódoló résszel foglalkoznak (l. az 1. ábrát), azon belül pedig a morfoszintaxissal, az elhelyezési rendszerrel. Sőt: külön kezelik a morfológiát és a szintaxist. A *Magyar grammatika* (Keszler szerk. 2000) egyértelműen kizárja a fonológiát a grammatika köréből, míg *A mai magyar nyelv rendszerében* (Deme 1962) a fonológia, pontosabban a hanglejtés nagy szerepet játszik. A jelentéstan pedig nem tartozik a hagyományos grammatikák tárgykörébe.



2. ábra: A beszédprodukcó áttekintése (Bock–Levelt 1994: 946 alapján)

2.4. Bock és Levelt modelljében a szókincs elkülönül a nyelvtantól. Szemben a hagyományos nyelvtannal, a lexémák nem a pozicionális feldolgozáshoz tartoznak, hanem a funkcionális feldolgozáshoz, és testes részévé válnak a beszédprodukcó elemzésének. Levelt modellje szerint tulajdonképpen a hallgató beszédmegértő rendszerében is közreműködnek, de itt most csak a produkció oldalával foglalkozunk.

Pontosan hogyan játszik szerepét a szókincs? A lexikonban szemantikus és aszemantikus elemek szerepelnek, valamint olyanok is, amelyek a beszédhelyzettől függően tartozhatnak valamelyik kategóriához. A szemantikus elemek bizonyos szerkesztési igényekkel járnak együtt, azaz: a konkrét jelentésük mellett, a beszélő a hozzájuk kapcsolódó vonzatokat is ismeri, valamint esetleges kollokációkat vagy elhelyezési megszorításokat. A beszédprodukcó során ezeket a megfelelő pillanatban kell használni, megfelelő ragokkal és jelekkel, amelyeket szintén a lexikonból merítünk. A mindebből eredő szerkezet segíti majd a(z ugyanolyan kódot ismerő) hallgatót a megértésben.

Továbbá a beszédprodukciónak modellben, akár a tiszta funkcionális nyelvtani megközelítésknél, maga a beszéd áll a középpontban, nem a mondat. Fontos leszögezni: ha szöveggel foglalkozunk, akkor nem dolgozhatunk olyan merev szabályokkal, mint amilyenek a nyelvtanokra jellemzők. Szabályok azonban a beszéd szerkesztésében is érvényesülnek. Mivel a hagyományos nyelvtanok csak a mondaton belüli értelmezéssel foglalkoznak, csak a legnyilvánvalóbb kapcsolatokat mutathatják ki. A neurolingvisztikai elemzés során ezzel szemben a hallgató minden ismeret alapján újraserkeszti és értelmezi a beszédet, így könnyen észreveheti a hosszabb szövegek nyelvi hálózatát, hiszen nemcsak a nyelvi formákat veszi figyelembe, hanem magát a folyamatot is, amely ezeket létrehozta. Gondoljunk például a hiányos mondatokra, amelyeket csak a helyzet, az előzmény által lehet megérteni. Pontosan ezért merülhet fel a kérdés, hogy mi a viszony a hagyományos nyelvtan és az aktuális nyelvi közlés között, hiszen a legtöbb szöveg sokkal inkább számos mondatból áll össze, nem csak kettőből vagy háromból. Ezeket a szemléletbeli különbségeket hidalja át Egon Werlich (1976) angol szöveggrammatikájában.

3. A grammatika és a szöveg viszonya: Werlich megközelítése

3.1. Werlich munkájában éppen olyan megközelítést használ, mint amelyet néhány évvel később a neurolingvisztika különböző beszédmodelljei részletesen elemeztek. A beszélő közlési szándékából indul ki, és annak alapján leírja a közlés kifejtéséhez vezető folyamatokat, amelyek végeredményben a hagyományosan vett nyelvtant alakítják. A felhasznált nyelvi eszközök jelentéssel és funkcióval is rendelkeznek, és e kettő alapján valósítják meg a beszélő akaratát. Werlich nyelvtanában a beszélő áll a középpontban, és a nyelvtan feladata, hogy segítsen a beszélő közlésének legsikeresebb értelmezésében.

3.2. Werlich neve elsősorban a szövegtípusok felismeréséről, felosztásáról ismert (Werlich 1975). Az angol szöveggrammatikában Werlich (1976) megmutatja, milyen közlési tényezők játszanak szerepet a mondat szerkezetben a klasszikussá vált szövegtípusok elkülönítésére. Mindezeket a 22. oldalon egy egyszerű ábrán mutatja meg, amelyből felismerhető a beszélő akarat, a megkívánt közlési szándék és az aktuális üzenet felszíni szerkezetének a szoros kapcsolata. Werlich megemlíti, hogy egy adott kontextusban (*context*), amely a hallgató (*addressee*) tárgyi világában (*objects*) létezik, a beszélő (*speaker*) bizonyos észlelések szempontjából szerkesztheti a szövegét. A tér észlelése (*perception in space*) leíró szövegeket hoz létre (*description*). Az idő észlelése (*perception in time*) narratív, elbeszélő szövegeket (*narration*) jellemez. A megértés (*understanding*) értelmi szövegekhez vezet, az ítélet (*judging*) pedig érveléshez (*argumentation*). Végül a tervezési szándék (*planning*) parancsokkal realizálódik.

3.3. Érdekes módon kezeli Werlich a nyelvtan különböző elemeit. Ragokat, jeleket, képzőket, prepozíciókat, segédigéket csak mellékesen említi, azok tulajdonképpen merev

elemei a nyelvnek, szabályai valamilyen módon kötöttek. Ez a fajta elemzés az idegen nyelvek tanításában fontosnak bizonyult, de kevésbé fontos, ha anyanyelvűeket tanítunk (Werlich 1976: 13). Ez utóbbi esetben inkább a szavak kiválasztása játszik fontos szerepet, (belső) szerkezetükkel együtt. Központi helyet kap a szavak funkciója, különösen a szövegek típusához képest.

3.4. Werlich a szövegek szerkesztése mentén építi fel nyelvtanát. Igény szerint, a közlés bizonyos pragmatikai döntései (*points of view*) alapján ki kell választani a lexikonból a legalkalmasabb kifejezéseket, határozószókat, kötőszókat. A szövegnek van egy kezdete, egy központi része, valamint egy lezárása. Mindezeket másképpen kell szerkeszteni, és a különböző szövegtípusoknak megfelelően kell egymással összekapcsolni. A döntésben szerepet játszik a modalitás, a határozottság, az abszolút időbeli viszony. A szöveg egységei a mondatok, melyeket persze ténylegesen létre is kell hozni, ki kell ejteni. Mindezek alapján megfigyeli, hogy az anyanyelvűek tudják, hogyan kell használni a különböző mondatrészeket, de a jó közlés nem azokból áll, hanem egy kellően hatékony szerkezetből. Ezt kellene az anyanyelvű diákoknak megtanítani.

3.5. Remélem, hogy a felsoroltak alapján egyértelmű, hogy Werlich a pragmatikai tényezőktől indítja a közlés leírását. Nyelvtana elsősorban a sokféle modalitás részletes leírását adja. Így a formális angol nyelvnek is megmutatja a funkcionális tényezőit. Amikor leírja a legkisebb mondatrészeket, tulajdonképpen a funkcióikra utal (Werlich 1976: 198–203). A nyelv szabályait a beszélő közlési akarata alapján kell használni. Könyvének legelején a szerző világosan kiemeli munkája kognitív és funkcionális jellegét, hangsúlyozva, hogy az interakciós és közlési készség funkcionális oldalát akarja alaposan tanulmányozni.

4. Megfigyelések a funkcionális megközelítésekről

4.1. Azt mondhatjuk, hogy a nyelvtan funkcionális megközelítése egy lépéssel közelebb hozza Werlich modelljét Levelt beszédmodelljéhez, mert a funkcionalizmus a pragmatikát fontosabbnak tartja a szemantikánál és a morfoszintaxisnál, bár a nyelvnek minden szintjét számba veszi a nyelvtan magyarázatára, mint például Halliday (1985) elméletében. Tolcsvai Nagy Gábor (2005) párosítja ezt Talmy Givón angol nyelvtanával (1993), bár annak szerkezete erősen hajlik a hagyományos formalizmus felé. Givón még közel áll a hagyományos nyelvtanokhoz, de elismeri a *discourse coherence*-t, a szöveg koherenciáját, amely testtel látja el a szavak által adott jelentést, a mondatok által nyújtott információt, valamint részletesen foglalkozik a modalitással.

4.2. Werlichnek fontos meglátása, hogy a mondatgrammatikák fontosak az idegennyelv-tanításban, de emellett a tiszta funkcionális megközelítések is hasznosak lehetnek. Újabbán a *Functional Discourse Grammar*, a szöveg funkcionális nyelvtana (a továbbiakban FDG,

Hengeveld–Mackenzie 2008) közvetlenül Levelt beszédmodelljéből indul ki. Eredeti célja a világ nyelveinek tipológiai kutatása. Ezért minden lehetséges nyelvi szerkezetet, tulajdonoságot vizsgál, tehát minden nyelvre alkalmazható. De az FDG egyben formális is (l. erről Butler–González-García 2005), és bár elsősorban a beszéd létrehozását vizsgálja, a megfogalmazástól a kiejtésig kellő részletességgel írja le, hogy a hallgató elemzését is elősegítse. Szemben Halliday vagy Werlich nyelvtanával, az FDG a teljes nyelvtannal foglalkozik, mind a szöveges részével, mind a kisebb egységekkel, a mondatrészekkel, egészen a fonológiáig. Ezért felhasználható lehet a nyelvek L2-ként való tanításában is. Részben említi ezt Giomi (2014), de magam is évek óta tapasztalom, amikor olasz anyanyelvűeknek tanítom a magyart mint idegen nyelvet.

4.3. Egyesek a kognitív nyelvészetet is funkcionálisnak tartják, de az leginkább a helyzetismeretre és az enciklopédikus tudásra irányítja a figyelmünket, tehát bővíti, szélesíti a nyelvhasználati kört, a lexikonhoz köti elemzését, és onnan fordul a funkció felé. Az 1. ábra alapján azt mondhatjuk, hogy a kognitív megközelítés elsősorban a szaggatott vonallal körbevett elemekre összpontosít. Ha következetesen megvizsgáljuk az ábrát, azt látjuk, hogy ezek az elemek állnak legmesszebb a nyelvtani összetevőktől. Ez az elemzési mód véleményem szerint anyanyelvi szintű ismeretet kíván meg, mivel nyelvspecifikus képzetekhez kötődik.

4.4. A felsorolt elemzések, elméletek szerint tehát a szöveg, a diskurzus mint komplex összetevő áll a közlés középpontjában. Werlich modelljének tanulsága (1976), Halliday elképzelése (1985), Van Dijk művei (1980, szerk. 1997) mind arra irányítják a figyelmünket, hogy a nyelvet nemcsak nyelvórákon tanuljuk, hanem minden olyan esetben, amikor használjuk, illetve amikor sikeres interakció jön létre beszélő és hallgató között. Funk (2012: 308) jól összegzi a különböző funkcionális nézetek nyelvoktatásbeli hatását, amikor azt állítja, hogy a leginkább explicit formális irányításokat a legkevésbé felkészült tanárok adják, míg a legtapasztaltabbak ezeket a beszédgyakorlatok során hozzák egyensúlyba.

A teljes szöveg koherenciáját kell mindenképpen felhasználni, és így megmutatni a hallgatóknak, gyakoroltatni velük, akár passzívan is. Ebből a szempontból a funkcionális megközelítések azt hangsúlyozzák, hogy a nyelv egy általános közlési eszköz, és a kommunikáció sikerében általános neurolingvisztikai tényezők érvényesülnek. Érdemes megjegyezni ezt a megfigyelést, hiszen részben motiválhatja a diákokat, részben közös alapot nyújt a nyelvpedagógiához.

A funkcionális megközelítés szerint semmiképpen sem a mondatgrammatika áll a középpontban, hanem az valójában együttműködik a funkcionális jelenségekkel. Már láttuk, hogy maga a hagyományos nyelvtan tulajdonképpen az elhelyezési szabályok leírása. Ezek „kötött” szabályok. A beszéd kényszerekből áll, de választható kényszerekből, amelyek szorosan kötődnek a megkívánt beszéd funkciójához.

Ahogy Werlich alapján is állíthatjuk, és amit Lambrecht 1994-es könyvében tisztáz, a mondat szerkezet a pragmatikai kódolásától függ. Levelt és Werlich nemcsak a nyelvprodukciónak, hanem a nyelvtanításra is vonatkoztatta ezt a nézetet. Mindezek alapján követendőnek tartom a funkcionális megközelítést, amely a nyelvhasználatban megállapítja a pragmatika elsőbbségét a szemantika és a morfoszintaxis fölött.

5. Példák a funkcionális megközelítésre

5.1. Werlich (1976) már a bevezető fejezetben azt hangsúlyozza, hogy a sikeres közléshez a szöveg felépítésének alapos ismerete szükséges. Az anyanyelvűekkel ennek használatát érdemes kicsiszolni, hiszen már elsajátították a mondatgrammatikát, az idegen nyelvet tanulókat viszont ez utóbbira is meg kell tanítani.

Saját tapasztalataim alapján is érdemes feltenni a kérdést, hogy mi történne, ha az idegen nyelv tanítása során a pragmatikai tényezőket a morfoszintaxis szabályaival együtt tanítanánk. Talán lassabban haladnánk az órák legelején, azután viszont aktualizálnánk a diákok ismerete, és az elhelyezési szabályok, a ragozási szabályok könnyű megformálási kérdésként mutatkoznának meg, amelyek csak segítenek tisztázni a közlésünket egy adott nyelvben. Ezt a nézetet az előbb említett Funk szavai is alátámasztják.

Úgy látom, ez különösen igaz abban az esetben, ha olyan nyelveket tanítunk, amelyek nyelvtana lényegesen eltér a diákok anyanyelvétől vagy első tanult nyelvétől. Sokszor az azonos elnevezésű mondatrészek használata az anyanyelvben és a célnyelvben teljes mértékben különbözik. Ebben segíthet a funkcionális megközelítés, ahogyan ez az előző alfejezetekből is következik.

5.2. A funkcionális elemzést különösen sürgeti, és épp a magyar nyelvet is érinti, a szenvedő igék szerkezete. Ma már nemcsak a funkcionális elméletek mutatják, hogy ennek a lényege nem annyira a tárgy alannyá válása, hanem az információ perspektívája, Sansò (2013) szavaival: a topikalizáció. A *World Atlas of Linguistic Structures* passzívra szóló oldalán Siewierska (2013) öt pontot sorol fel, amelyek jellemzik a szerkezetet. A negyedik éppen azt hangsúlyozza, hogy a szerkezet pragmatikailag korlátozott, szemben az aktívval. A témát röviden összefoglalja Driussi (2018).

A funkcionalizmushoz éppen az az információs perspektíva közelíti a szenvedő alakokat, amelyet Levelt (1989) funkcionális szerkezetnek, Lambrecht (1994) pedig információs szerkezetnek nevez. Ennek alapján jön létre a felszíni szerkezet, amely a (grammatikai) kódolás által kifejtendő mondatná válik. Természetesen a kódolás nyelvenként különbözik. A magyarban a szórend által lehet topikalizálni egy mondatrészt, az olaszban pedig a tárgyragos szintagmának alannyá kell válnia.

Érdekes módon 2018-as kutatásom (Driussi 2018) azt mutatta meg, hogy nem magyar anyanyelvű fordítók fordításaikban megtartják az eredeti magyar aktív, azaz nem szenvedő szerkezeteket, elhanyagolva a topikalizáció fontosságát. Azok a magyar

anyanyelvűek azonban, akik idegen nyelvre fordítanak, szívesen használják a szenvedő szerkezet pragmatikai jellegét, ha jobban megfelel az eredeti közlési szándéknak. Ez az észrevétel azt sürgeti, hogy amikor jól ismerünk egy adott funkciót, akkor bármely nyelven megfelelőképpen kezeljük. A fókusz rendszeres nyelvtani kódolása a magyarban, a topikalizálás fontossága ösztönzi a fordítókat, hogy megtalálják az idegen nyelvi megfelelőt. Mivel azonban az olasz nyelvben kevésbé fontos és nyelvtanilag nincs rendszerszerűen használva a topikalizálás, az olasz fordítók nem értik a topikalizáció fontosságát, hanem úgy kezelik a magyar mondatot, mintha szabad lenne a szórendje. Amennyiben lehetséges, az olaszal azonos szórendet használnak. Deme szavait figyelmen kívül hagyva úgy vélik, elég, ha szóról szóra fordítanak: „A szórend szabadsága nyelvtani értelemben veendő, azaz mindössze annyit jelent, hogy nyelvünk az egyes mondatrészek viszonyát ragokkal és egyéb elemekkel jelöli meg, s így a szórend nem morfológikusan (azaz nem mondatrészek minőségének és viszonyának jelölésére) felhasznált eszköze” (Deme 1961: 137).

Számomra ez akkor vált különösen fontossá, amikor magyar nyelvet kezdtem tanítani olaszoknak. Mostanában azzal kezdem a nyelvtanítást, hogy beszéltetem a diákokat, és figyelmeztetem őket a pontos közlési szándékuk megértésére. Megfelelő kérdésekkel a diákok észrevehetik, hogy milyen változatos a beszédük, milyen pragmatikai funkciókat használnak öntudatlanul. Ennek ismeretében a nyelvtanár megtaníthatja őket arra, hogy hogyan lehet más nyelven kifejezni azokat a bizonyos funkciókat. Vagy azt, hogy néha el kell kerülni az anyanyelvük bizonyos funkcióit, mert az adott célnyelv nem tartja olyan fontosnak, hogy beillesse a grammatikai rendszerébe.

5.3. Egy ilyen elkerülendő funkció az orosz aspektus, ha olaszra fordítunk. Olaszul az aspektuálitást tulajdonképpen *aktionsart* mozzanatokkal fejezzük ki, elsősorban lexikális eszközökkel. Mivel pedig legtöbbször elkerüljük, megjelölése inkább érzelmi állapotot fejez ki. Tehát nincs értelme magának a perfektív-imperfektív szembenállásának.

A következő példákban, ahol az orosz szembeállítja az aspektust, olaszul épp ugyanolyan igealakot használunk, az időhatározó elősegíti az értelmezést, illetve az aspektuális jellegű *beféjez* segédige.

- (1) a. Она две недели читала эту книгу.
- b. Lei ha letto questo libro per due settimane.

Itt az igealak: *ha letto*, és a mondat fordítása 'Ő két hétig olvasta ezt a könyvet'.

- (2) a. Она прочитала эту книгу за две недели.
- b. Lei ha letto questo libro in due settimane.

Az igealak azonos az előzővel. Fordítása: 'Két hét alatt olvasta el ezt a könyvet'; vagy *Lei ha finito di leggere il libro in due settimane*. Itt pedig *ha finito di leggere* az igei szintagma, szó szerinti fordításban: 'két hét alatt fejezte be az olvasást'.

Megjegyezhetjük, hogy néha az aspektuális oppozíciót határozottság révén mutathatjuk meg, ahogyan a következő példákban:

- (3) a. Я джинсы покупал.
b. Ho comperato jeans. Fordítása: 'Farmernadrágot vettem.'
- (4) a. Я джинсы купил.
b. Ho comperato i jeans. Fordítása: 'Megvettem a farmernadrágot.'

Mindkét mondatban az olasz ige *ho comperato* alakban szerepel. A határozottságot az *i* szócska jelzi, amely hímnemű, többes számú határozott névelő.

Különösen problematikus az olaszból oroszra fordítás, hiszen annyira elkerüli az aspektust a kiinduló nyelv, hogy néha a fordítónak kell eldönteni, melyiket kell használni a célnyelven.

5.4. Magyar és olasz összevetésben két esetet emelnék ki. Ami a grammatikai kódolást illeti, figyelmet igényel az olasz *ma* kötőszó használata, hiszen magyarra olykor a *de*, máskor a *hanem* szócskával fordítható. Néhányszor a *pedig* is használatos, de az a *tuttavia* vagy *e* kötőszónak is lehet a megfelelője. Ilyenkor a hagyományos nyelvtan is törekszik annak magyarázatára, hogy milyen funkcióban szerepel a mondatban a szó: megszorítást, ellentétet, ok-okozati viszonyt fejez-e ki.

Érdekes módon, ha a magyar nyelvből indulunk ki, akkor elég a formális megfelelés: amikor *de* vagy *hanem* kötőszó szerepel a mondatban, mindig a *ma* szócskát használjuk olaszul. Kivétel a *De jó!* típusú használatban, amely kollokáció, és funkcióra utal. Olasz szövegek fordításában viszont szükségképpen csak a funkcióra kell hivatkoznunk. Akkor adhatunk megfelelő magyar fordítást, ha pontosan felismerjük a közlési szándékot.

- (5) Vado via, ma la valigia rimane qui. 'Elmegyek, de itt marad a bőröndöm.'
- (6) Non vado via, ma ti aiuto. 'Nem megyek el, hanem segítek neked.'
- (7) Egli se ne andò, ma io rimasi a casa. 'Ő elment, én pedig itthon maradtam.'

A magyarban fontos szerepet játszik a közlésben az információs szerkezet is. Tudniillik a magyarban a topik és a fókusz (azaz a kiemelt mondatrész) elsődleges ismérv a mondat szerkezetében. Olaszul ritkábban használjuk a fókuszálást, amely erős érzelmi hatást gyakorol a hallgatóra. Az olasz fókuszálás kétféleképpen történhet. A balra kihelyezés és kiemelés irányító erővel hat a hallgatóra, és különösen hangsúlyos. Míg a beszédben gyakori, írásban szokatlanak tűnik. Érdekesebb a mondat utolsó pozíciójára eső fókusz,

amely enyhén felhívja a figyelmet a fókuszos mondatrészre. E megoldás jobban működik sok mondatrészt tartalmazó mondatokban, mégsem hivatkoznak rá a nyelvtanok.

Mindebből az következik, hogy amikor az alábbi példákhoz hasonló mondatokat kell fordítanunk, ajánlatos, hogy a szerkezet ugyanolyan érzelmet tükrözzön olasz nyelven. A fókuszos mondatrészt leginkább különösen erős hangsúllyal emeljük ki:

(8) Gianfranco ismeri Máriát. 'Gianfranco conosce Maria.'

(9) Gianfranco Máriát ismeri. „Gianfranco conosce "Maria."”

Ha balra helyeznénk a *Mariát*-t (10), a közlés egészen más jellegű lenne, mint a magyarban, hiszen inkább a (11)-nek felelne meg:

(10) È Maria, che Gianfranco conosce.

(11) Akit Gianfranco ismer, az Mária.

Ezeket a fordítási problémákat csak egy nyelv belső működésének pontos ismeretével lehet megoldani, azaz úgy, ha tudjuk, hogy mi az információ szerkezete, a közlési szándék, valamint azt is, hogy mindez hogyan realizálódik az adott nyelveken.

6. Összegzés

A különböző megközelítések közös kiindulópontja tehát a pragmatikai kompetencia. Amennyiben a beszélő felismeri a közlési szándék szerkezetét, annak megadhatja megfelelő alakját, grammatikai kódolását. Ez mindenképpen igaz az anyanyelvi nevelésben – ahogyan Werlich rámutatott. Ez az ismeret legalább annyira fontos, mint a részletesebb elhelyezési, grammatikai szabályok, amelyeket így is a gyakori használatból tanulhatunk meg. Fontos, hogy a beszélők ismerjék a pontos ragozási mintákat, de még hasznosabb, ha tudják, mikor és hogyan kell használni ezeket, hogy pontos és adekvát szövegek jöjjenek létre. Épp ez lehet a tárgya az anyanyelv tanításának is: a különböző típusú szövegszerkezetek nyelvtani magyarázata, *à la Werlich*. Ez az ismeret részben gyümölcsöző ösztönzés lehet idegen nyelvek megtanulására is. Ahogyan az anyanyelvűek számára, a nyelvet tanulók számára is érvényes lehet egy ilyen pragmatikai megközelítés. Mint említettem, tulajdonképpen a legújabb funkcionális nyelvtanok olyan mértékben formálisak, hogy alkalmasak az elhelyezési folyamatok tanítására is: a magyar esetében Hegedűs funkcionális mondattana ilyen (Hegedűs 2004).

Tanulmányommal arra igyekeztem felhívni a figyelmet, hogy bár nem egyszerű, mégis érdemes figyelembe venni a funkcionális szemléletet az anyanyelvi nevelés és az idegen nyelvek tanítása során egyaránt.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bock, Kathryn – Levelt, Wilhelm 1994. Language production: Grammatical Encoding. In: Gernsbacher, Morton Ann (ed.): *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press. 945–984.
- Butler, Christopher S. – González-García, Francisco 2005. Situating FDG in functional-cognitive space: An initial study. In: Mackenzie, J. Lachlan – De los Ángeles Gómez-González Maria (eds.): *Studies in functional discourse grammar*. Bern: Peter Lang. 109–158.
- Deme László 1961. Köznapi fogalmazásunk mindennapi botlásaiból. (Negyedik közlemény.) Szórendi és sorrendi kérdések. *Magyar Nyelvőr* 85/2: 137–147.
- Deme László 1962. Hangsúly, szórend, hanglejtés, szünet. In: Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan. II. kötet. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 458–522.
- Driussi, Paolo 2015. A nyelvek változnak, és velük a nyelvet beszélők is. In: Geccsó Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelv, kultúra, társadalom*. Székesfehérvár, Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 59–64.
- Driussi, Paolo 2018. Riflessioni sulle corrispondenze dell'uso di forme passive in una lingua che non le conosce. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XLVII/3: 501–520.
- Funk, Hermann 2012. Four models of language learning and acquisition and their methodological implications for textbook design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 9/1: 298–311.
- Giomi, Riccardo 2014. Grammar, context and the hearer: a proposal for an addressee-oriented model of Functional Discourse Grammar. *Pragmatics* 24/2: 275–296. <https://doi.org/10.1075/prag.24.2.05gio>
- Givón, Talmy (ed.) 1993. *English grammar. A function-based introduction. Volume I*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.engram2>
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Halliday, Michael A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London, Victoria, Baltimore: Edward Arnold.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hengeveld, Kees – Mackenzie, Lachlan 2008. *Functional Discourse Grammar. A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.013.0015>
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lambrecht, Knud 1994. *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620607>

- Levelt, Wilhelm J. M. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, Wilhelm J. M. 1995. The ability to speak: from intentions to spoken words. *European Review* 3/1: 13–23. <https://doi.org/10.1017/S1062798700001290>
- Magyari Lilla 2014. A beszédprodukción. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. 1. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó. 371–410.
- Sansò, Andrea 2003. *Degrees of event elaboration. Passive constructions in Italian and Spanish*. Milano: Franco Angeli.
- Siewierska, Anna 2013. Passive constructions. In: Dryer, Matthew S. – Haspelmath, Martin (eds.): *The world atlas of language structures online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 129/3: 348–363.
- Van Dijk, Theun A. 1980. *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. (First ed. 1977). London, New York: Longman.
- Van Dijk, Theun A. (ed.) 1997. *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction 1*. London, New Delhi, Thousands Oaks: SAGE.
- Werlich, Egon 1975. *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Werlich, Egon 1976. *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Internetes hivatkozások

W1 = Humanities Commons <https://digitalpedagogy.mla.hcommons.org/> (2019. 05. 10.)

SEBŐK SZILÁRD

Comenius Egyetem, Pozsony

szilardsebok@gmail.com

PERSPEKTÍVÁK KÜLÖNBÖZŐSÉGE A NYELVLEÍRÁSBAN¹

1. Bevezetés

A „nyelv” és „metanyelv” fogalmak bejáratott kategóriáknak számítanak a nyelvészetben, amelyek meghatározásával nem szokás külön foglalkozni. Ezek meghatározása könnyen fellapozható a nyelvészeti enciklopédiákban (l. pl. Mistrík et al. 1993: 269; Crystal 2008: 302) vagy épp a fogalompár viszonyát elemző, áttekintő tanulmányokban (Jaworski et al. 2004; Coupland–Jaworski 2004). Nagy általánosságban viszont az látszik, hogy a legtöbb nyelvészeti és metanyelvészeti munka ott kezdődik, ahol ennek a két fogalomnak a meghatározására már nincs szükség, mert az – mintegy hallgatólagos tudásként – mélyen ott gyökerezik a nyelvészeti alapismeretek között.

A nyelv fogalma esetében lehet találni olyan nyelvészeti munkákat, amelyek alapjaiban kérdőjelezik meg a fogalmat, és ennek fiktív jellegére irányítják rá a figyelmet (l. Jørgensen et al. 2011: 29; vö. Szilágyi N. 2011; Lanstyák 2017: 49–50), vagy a kategória kultúraspecifikus (Gal 2006:14), illetve ideológiai jellegét hangsúlyozzák (Sebők 2017: 42–47). A metanyelv fogalma kapcsán ugyanakkor nehéz az előbbihez hasonló, kritikai szellemben fogant írásokat találni. A témával kapcsolatos munkák (Jakobson 1956/1985; Van Leeuwen 2004: 107–108; Preston 2004: 75–101) sem annyira a kategória problémáival, mint inkább a meghatározás kérdéseivel foglalkoznak – lényegében azzal, hogy szűkebbre vagy tágabbra legyen-e „szabva” a metanyelv definíciója (a kérdésről részletesen l. Sebők 2017: 60–66). Ez nem meglepő, hiszen ez a fogalom nem ágyazódik be olyan szervesen a beszélők életébe, mint a nyelv, és mivel a metanyelv kategóriájának a létrehozása a tudománynak, pontosabban a logika tudományának a vívmánya, ehhez sokkal kevesebb nyelvi ideológia kapcsolódik, mint a nyelv fogalmához.

A metanyelvi szint megkülönböztetése a logikában a logikai paradoxonok megoldásánál vált szükségessé (vö. Smullyan 1986: 189), a nyelvészetben pedig szintén nagy hasznot hozott az általában vett beszédtevékenység és az erről szóló beszéd elkülönítése, hiszen a kommunikáció egy új aspektusát hozta napvilágra. Jakobson rá is mutatott, hogy a beszédről szóló beszéd, vagyis a metanyelvi szint az, amely „lehetővé teszi”

¹ Ezt a munkát a Kutatás- és Fejlesztéstámogató Ügynökség támogatta az APVV-17-0254 sz. szerződés keretében. Itt köszönöm meg Lanstyák István értékes megjegyzéseit, amelyeket a tanulmány előző változatához fűzött.

a kommunikáló feleknek, hogy ellenőrizzék, vajon a másik fél intenciója szerint értették-e meg a hallottakat (1956/1985: 117). Ez az a szint, amely a nyelvre vagy ennek valamely aspektusára irányítja a beszélők figyelmét beszéd közben (l. Preston 2004: 75–76, 86), illetve amely a különféle nyelvalakító tevékenységek alapját képezi (vö. Lanstyák 2014: 9–10). A metanyelvi szint elkülönítésének hasznosságát tehát kár lenne tagadni. Sokkal inkább azzal érdemes foglalkozni, hogy mi az, amit a nyelv és metanyelv kategóriák szembeállításával és a hozzá kapcsolódó nyelvészeti modell – a maga előnyei mellett – úgymond eltakar előlünk.

Egy korábbi munkámban (Sebők 2017) részletesen foglalkoztam azzal a kérdéssel, hogy mit jelent a metanyelv fogalma (i. m. 48–68), illetve megpróbáltam felvázolni a nyelv és metanyelv viszonyát, valamint a metaszintek hierarchikus modelljét (Sebők 2017: 78–86). Ezzel a vázlattal azt összegeztem, hogy mind a hétköznapi beszélők, mind a nyelvészek különböző metaszinteken foglalkozhatnak a nyelvvel kapcsolatos kérdésekkel, attól függően, hogy mi az, amit a közlendőjük tárgyává akarnak tenni: hogy a nyelvről van-e szó, a nyelvről szóló megnyilatkozásokról vagy ez utóbbiakkal kapcsolatos, metanyelvi jellegű megnyilatkozásokról, netán egy olyan diskurzusról, amely az említett metanyelvi jellegű megnyilatkozásokat értékeli egy „magasabb” metanyelvi szinten. Ezzel arra próbáltam rámutatni, hogy a metanyelv kategóriája nem csupán a *nyelv: metanyelv* szembenállás egyik felét jelenti, hanem a különböző metaszintek dinamikus váltakozását is.

Ez a modell jól szemléltette a metaszintek sokféleségét, ugyanakkor nem sokat árult el arról, hogy egyetlen metaszinten belül is többféle perspektíva váltakozhat. Ezek a perspektívák azonban már nem azon alapulnak, hogy mi az, amit a megnyilatkozás vagy leírás tárgyává akarunk tenni, hanem azon, hogy – mondjuk úgy – milyen perspektívákból „szervezzük” meg a leírásunkat (metanyelvi szinttől függetlenül). Az egyes perspektívák megkülönböztetése kapcsán azt a kérdést tehetjük fel, hogy vajon a nyelvész miként pozicionálja magát a nyelv leírásakor; melyik az a perspektíva, amelyből a nyelvi valóság valamely szeletét leírja. A korábbi kutatásaim alapján négy olyan leírói perspektívát különítettem el, amely befolyásolja a nyelvreírás módját, azaz a nyelvészek metanyelvét: a beszélőét, a kutatóét, a szerzőét és a „terminusokét” (Sebők 2017: 152). Az alábbiakban ezeket fogom bemutatni.

2. A beszélő perspektívája

Kezdjük a beszélő perspektívájával. Ebben az esetben a nyelvész a beszélő szemszögéből közelíti meg a leírás tárgyát, és az ő nyelvi viselkedését akarja jobban megérteni, amelyen keresztül – mintegy másodlagosan – a nyelvi valóság jobb megértéséhez járul hozzá. Azért csak másodlagosan, mert az érdeklődésének a fókuszában nem egy lehetséges nyelvivalóság-magyarázat kiegészítése, megerősítése vagy megkérdőjelezése áll (ilyet a beszélői perspektívából nehéz is lenne elképzelni), hanem a beszélők – nevezzük így: – beszélési stratégiái, amelyekkel azok biztosítani tudják, hogy a közlendőjük a legjobb tudásuknak és a szándékuknak megfelelően hangozzon el.

Ha a nyelvész a beszélő perspektívájából végzi a leírását, akkor – mondjuk így – a beszélő „bőrébe bújik”, és főleg a saját kommunikációs tapasztalatai, illetve a nyelvészeti áttekintése alapján magyarázza, hogy az adott megnyilatkozás miért úgy ment végbe, ahogyan azt láttuk vagy hallottuk. Esetleg: mi történt volna, ha a beszélő más módon fejezte volna ki magát. A kiindulópont az, hogy a beszélő tudja a legjobban, hogy mit miért csinál (vagyis nem az a kérdés, mit hogyan kellene mondania), viszont – a legtöbb esetben – nem rendelkezik olyan következetes nyelvészeti fogalmi apparátussal, amely lehetővé tenné, hogy elmagyarázza a saját nyelvi viselkedését.² A nyelvész az, aki – mivel egyúttal beszélő is – meg tudja fogalmazni ezeket a magyarázatokat. Ha a magyarázat összhangban van a „beszélő perspektívájával”, illetve azzal, hogy a beszélők hogyan értik meg egymást, akkor ezt a beszélő oldaláról egy a problémamegoldás pszichológiájából ismert ún. aha-élmény is kíséri (l. Woodworth–Schlosberg 1959: 874; Tóth 2007: 253; vö. Szilágyi N. 2013: 238, 2. lábjegyzet), vagyis egy olyan hirtelen belátás, amely során a beszélő mintha azt mondaná: „aha, ez tényleg így lehet, csak én ezt nem tudtam volna így megfogalmazni”.

A beszélői perspektívából történő leírás érzékeltetésére Szilágyi N. Sándortól választottam egy idézetet, amely a határozatlan névelő használatáról szól:

- (1) Jancsi azzal kezdte: *vettem egy autót*. Így mondta, határozatlan névelővel. Biztosan nem azért mondta így, mert az ő számára az még mindig valami ismeretlen vagy határozatlan dolog. Nagyon is pontosan tudja róla, melyik az, hol van, milyen, szinte látja maga előtt, hiszen egy fél délelőttöt csak vele babrálva töltött el, próbálgatta mindenét. Úgy ismeri már, mintha egy hónapja járna vele. Ez tehát nem lehet magyarázata a határozatlan névelő használatának. Nem is a maga szempontjából mondta ő ezt most határozatlanul, hanem Juliskára, a **hallgatóra való tekintettel**: őt akarta megkímélni attól, hogy most elkezdje visszapergetni az agyában korábbi közös élményeiket és beszélgetéseiket, hogy kitalálja valahogy, melyik autóra is gondolhat most Jancsi. A határozatlan névelővel ugyanazt mondja itt Jancsi Juliskának, mintha azt mondaná: „Ne is próbáld kitalálni, hogy a világ rengeteg autója közül melyik az az egy, amelyikről én most éppen beszélek, mert **én jól tudom, hogy neked nincs honnan tudnod**, melyikről beszélek!” És számít is rá, hogy Juliska az *egy*-ből pontosan ezt fogja érteni. (Szilágyi N. 2004: 17, kiemelések az eredeti szövegben)

Az idézetet még hosszan folytathatnánk, de ahhoz, hogy észrevegyük a perspektíva legfőbb jellemzőit ezzel a részlettel is beérhetjük. A fentebb leírt jellemzőkön kívül talán

2 Vö. olyan kijelentésekkel, mint: „ismerem a szót, tudom mit jelent, de nem tudom elmondani”; vagy két szinonima kapcsán: „érezem a kettő közötti különbséget, példát is tudok mondani, hogy hol melyiket használok, de nem tudom megmondani, mi a különbség” stb.

a legfeltűnőbb jelenség, hogy Szilágyi N. egy személynevet használ, amikor a beszélőről ír, jelezve, hogy konkrét beszélőről van szó, aki ha tehetné, nagyjából ugyanígy mondaná el, hogy milyen megfontolásból használt határozatlan névelőt az autóvásárlással kapcsolatban. Ugyanakkor: mint azt Szilágyi N. a könyve egy másik helyén leírja (2004: 68), valójában az említett esetben nem egy – a szó szoros értelmében vett – megfigyelésről van szó, mert Jancsit csupán elképzeltük, a leírás mégis olyan benyomást kelt, mely szerint Jancsi akár létezhetne is. Vagyis: a leírás nem egy konkrét, azaz egyéni szociolingvisztikai jellemzőkkel rendelkező beszélő megfigyelésének az eredményét összegzi, hanem úgy szól egy elképzelt személyről, hogy a vele kapcsolatos megállapítások általános érvényt nyernek, és ezek alapján bármely magyar nyelvű beszélő ráismerhet saját „beszélési stratégiáira”. Az „elképzelt” kifejezés tehát itt nem egy elvont beszélőt jelent, akit különféle tulajdonságok absztrahálásával hozunk létre a képzeletünkben, hanem egy olyan beszélőt, akinek az adatait ugyan nem lehetne kitölteni egy szociolingvisztikai kérdőív első oldalán, a konkrét beszélői stratégiáira viszont mindenki ráismerhet (vö. Szilágyi N. i. h.).

A beszélői perspektíva „erejét” az adja, hogy olyan beszélő perspektíváját emeli be a leírásba, aki akár az utcán is szembe jöhetne velünk, sőt, szembe is jön, és bár hívják őt Jancsinak, Juliskának vagy másképp, magyar anyanyelvű beszélőként a határozatlan névelőt azonos vagy nagyon hasonló stratégiák alapján használja, mint mi.³

3. A kutató perspektívája

A leírás másik lehetséges perspektívája a kutatóé. Ez abban egyezik a beszélői perspektívával – legalább is a társas szemléletű munkákban –, hogy szintén a beszélő beszédtevékenységének a jobb megértése a cél, de ennek eléréséhez a kutató egy az előzőtől teljesen eltérő stratégiát választ. Ebben az esetben a nyelvész „nem bújik a beszélő bőrébe”, és nem is „bújhat”, mert a kutatás tárgyától való távolságtartás olyan módszertani kritérium, amelynek a figyelmen kívül hagyása kétségbe vonhatná a kutatói munka hitelességét.⁴ A kutatásba való „bevonódásnak” ennél a perspektívánál több módszertani akadálya van, mint előnye. A kutatói perspektíva az empátia munkamódszerként való alkalmazása helyett, a kívülálló érdeklődését kínálja. Azonosulás helyett egyfajta felülnézetet, beleélés helyett tárgyiasítást – *belátás* helyett *rálátás*.

A kutatói perspektíva illusztrálásához Szabó Tamás Pétertől (2013: 380–396) választottam egy tanulmányt, amely egy szociolingvisztikai interjú tanulságait foglalja össze.

3 A beszélői perspektíva elkülönítése érdekes adalékokat jelenthet a magyar idegen nyelvként való oktatásához. Érdemes feltenni a kérdést, hogy vajon nem növelné-e a kommunikációközpontú nyelvtanítás hatékonyságát, ha a nyelvi rendszert nem a grammatikai szabályok, hanem az anyanyelvi beszélők beszélői stratégiái szempontjából közelítenénk meg (vö. Misad 2011: 25).

4 Ezt a széles körben elfogadott nézetet kevesen vonták eddig kétségbe. A kivételek közé tartozik Bourdieu 1997: osz. n., 2003: 287; vö. Sebők 2017: 89.

Arról szól, hogy az adatközlők különféle kategóriákba sorolása problémákba ütközik, mivel egyetlen adatközlő pozíciója egyetlen interjún belül is többször megváltozhat. A Szabó elemzéséből származó alábbi idézet is erről szól:

- (2) Gábor az interjú végére megváltoztatta a saját pozícióját. Kezdetben azok közé sorolta magát, akik tudják, „hogyan kell” beszélni, most pedig a javítást végző beszélőkből egy „ők-csoportot” képzett, akiktől elkülöníti magát. Azt a magatartást, amit korábban magára jellemzőként mutatott be, most elidegeníti magától; vö. (2): „csak megmondom neki, hogy hogyan kell mondani” és (4): „azt mondja, hogy ő »én jobban tudom használni a szavakat, mint te«” (Szabó 2013: 392).

Ha a közölt szövegrészt összehasonlítjuk az előzővel (l. 1. példa), talán a legfeltűnőbb egyezés, hogy a kutató az adatközlő keresztnévét használja, még ha – az adatvédelmi jogokkal összhangban – ez természetesen csak egy kitalált név is (vö. Szabó 2013: 387). A név tehát, az 1. példa Jancsijához hasonlóan, elképzelt, attól eltérően viszont egyetlen konkrét, azaz speciális szociolingvisztikai jellemzőkkel rendelkező egyénhez köthető, aki az interjúban szerepelt, és az adott körülmények között, időben, térben, valamilyen módon megnyilvánult.

Az 1. példában a nyelvész egy beszélőközösség beszélési stratégiáit jellemezte általános érvénnyel, és ezeket egy konkrét, mindenki által jól ismert élethelyzetben mutatta be egy olyan beszélőn keresztül, aki a beszélőközösség szinte bármelyik tagja lehetne. A 2. példában a kutató egy konkrét, létező személy beszédéről vont le következtetéseket – a saját maga által megszabott szempontok alapján, amelyeket az egész kutatásán végigvitt. A következtetések egy konkrét beszélőről szólnak, de a kutató azt feltételezi, hogy a vizsgált jelenség általánosabb érvényű, és más beszélők megvizsgálása után is hasonló eredményekre jutna. Azt viszont, hogy a megállapítások mennyire általános érvényűek, nem lehet tudni, és ehhez újabb kutatásokra van szükség.

Az alfejezet elején említett „távolságtartás” abban nyilvánul meg, hogy a kutató elsősorban az általánosabb érvénnyel bíró jelenségekre összpontosít, éppen ezért nem arra vonatkozólag von le következtetéseket, hogy a *beszélő hogyan beszél*, hanem azt a kérdést teszi fel, hogy *mit csinál a beszélő akkor, amikor beszél*. „Pozíciót vált?”; „nyelvet használ?”; esetleg: „szociális struktúrát épít?”. A kutatás eredményei nagy mértékben attól függenek, hogy a kutató milyen ún. keretbe helyezi a kutatását, és milyen módszertani elveket határoz meg annak kiderítéséhez, hogy mi az, amit a beszélő beszéd közben csinál. Ha a kutató a nyelv használata iránt érdeklődik, akkor a nyelvi rendszer megvalósulását fogja nyomon követni a kutatása során, és azt írja le, hogy a beszélő hogyan használja azokat a szabályokat, amelyeket a nyelv szabályaiként tartunk számon. Ha a kutató a szociális struktúrák iránt érdeklődik, akkor valószínűleg azt fogja vizsgálni, hogy hogyan hozza ezeket létre a beszélő, amikor például megkérdezi valakitől, hogy *mi újság*.

Összességében elmondhatjuk, hogy a kutató az, aki meghatározza a mintavétel körülményeit, kiválasztja az adatközlőket, felteszi a kutatás kérdéseit, és az adott fogalmi keretben, a begyűjtött adatok alapján válaszokat is ad ezekre. A kutató az, aki definiálja a fogalmakat, meghatározza a módszereket, és aki – főleg a humán tudományokban – sokszor „megteremti” a kutatása tárgyát, illetve eldönti, hogy a vizsgálódásai során milyen magyarázó modellt választ. A sort pedig még tovább is lehetne folytatni. Ezen a ponton azonban azt fontosabb észrevenni, hogy ezek a tevékenységek a kutató „világába” tartoznak. Vagyis: hogy olyan kérdésekről van szó, amelyek elsősorban a kutató perspektívájából fontosak és értelmesek, illetve olyan válaszokról, amelyek nem feltétlenül vannak összhangban a beszélőközösség belső világával (sőt, sokszor más kutatók világával sem). Ez pedig azt eredményezi, hogy a beszélők világában az 1. példával kapcsolatban említett aha-élmény nem következik be a kutatói perspektívából megfogalmazott válaszok hatására.⁵ A nyelvész fókusza ugyanis ebben az esetben áttolódott a beszélőkről a kutatásra, az eredmények pedig a kutatói perspektívából voltak megfogalmazva.

4. A szerző perspektívája

A harmadik megközelítés, amelyet szintén a nyelvészeti leírás egyik szervezőelveként tarthatunk számon, a szerző perspektívája. Ez egy olyan perspektívát jelent, amely az eredmények „közreadása” során mind a beszélői, mind a kutatói perspektívánál megjelenik. Ez az a perspektíva, amely alapján a nyelvész „írott formába önti” azokat a tapasztalatait, amelyekre a beszélők „beszélési stratégiáinak” a rekonstruálásával vagy egy kutatás elvégzésével tett szert; és ez az a perspektíva, amely nélkülözhetetlen elemét képezi a nyelvészeti leírásnak, függetlenül attól, hogy a közlésre szánt eredményekhez a beszélői vagy a kutatói perspektíván keresztül jutottunk-e el. De feltehetjük a kérdést: mit ad hozzá a szerzői perspektíva az előző két említett megközelítéshez?

Akár a beszélői, akár a kutatói perspektívát nézzük, a szerzői perspektíva a nyelvészeti vizsgálat egyfajta felülnézetét jelenti. A beszélői perspektíva esetében ez akkor nyilvánul meg, amikor a nyelvész egy történetbe foglalja a beszélés megfigyelt módját, a kutatói perspektíva esetében pedig akkor, amikor a kutató úgymond „rendet rak” az adatai között, és ezeket egy logikus, ellentmondásoktól mentes, koherens szöveggé szervezi, amely jól illeszkedik a feldolgozott téma kontextusába, és a nyelvészeti diszciplína valamely aktuális kérdésének a megértéséhez járul hozzá.

Alapvetően mindkét esetben a történetalkotáson van a hangsúly, csak míg a beszélői perspektívánál ez a történet az „átélt tapasztalatból” indul ki, addig a kutatói

5 Juraj Dolník (1997: 31–32) is hasonló következtetésre jutott a nyelvész (*jazykovedec*) és a hétköznapi nyelvhasználó (*bežný používateľ jazyka*) összehasonlításával. Megállapította: a nyelvész egy globális rendszer szerint gondolkodik, a hétköznapi nyelvhasználó pedig lokális szinten. A kétféle rendszer általában nem feleltethető meg egymásnak.

perspektívánál inkább a megfigyelés során „szerzett tapasztalatról” van szó. Mindkét perspektíva a történetek rekonstrukcióját jelenti (vö. Galasiński 2004: 132), csak míg az előbbi közvetlenül a beszélésről szól, addig az utóbbi elsősorban a kutatásról. Ez lényeges különbség, hiszen a kutatói perspektíva esetében a szerzőnek először a kutatásáról kell írnia ahhoz, hogy az eredményeket a beszélőre tudja vonatkoztatni. Azáltal, hogy a szerző a kutatás perspektíváján keresztül, vagyis közvetett módon ír a beszélőről, sokkal nagyobb tér nyílik az értelmezésre, mintha közvetlenül a beszélői perspektívából írna. A szerző teret kap arra, hogy azokat az elemeket emelje ki a kutatásából, amelyek a megfogalmazott feltevései szempontjából a legtöbb értelmet adják számára (Cameron 1995: 214). Az, hogy mi adja a legtöbb értelmet a számára, a feltett kérdésektől függ, hiszen a különböző kérdések különbözőképpen „világítják át” a kutatás eredményeit, és különbözőképpen változtatják meg a kutatás hangsúlyviszonyait. Ezt azért fontos megemlíteni, mert épp a hangsúlyviszonyok átrendezése teszi lehetővé a szerzőnek, hogy egyazon kutatásból többféle tanulmányt is írjon. Vagyis egyetlen kutatás többféle feldolgozásához épp a szerzői perspektívára van szükség.

Nagy a csábítás, hogy ezek után – Michel Foucault-ra (1991: 874–875, 1994: 42–75) hivatkozva – azt mondjuk, hogy a szerző tulajdonképpen nem más, mint a diskurzus rendezője. Nem is ez az azonosítás jelent problémát, hanem az, hogy Foucault a kutató perspektívájából, „kívülről” közelíti meg a meghatározást, és a szerzőt olyan rendezőnek tekinti, amelyet a kutató/kritikus alkot meg az adott szerző műveinek az értelmezéséhez. A mi szempontunkból viszont jobban megfelel, ha – a beszélői perspektívánál írottak alapján – a szerző „bőrébe bújunk”, és megállapítjuk, hogy a szerző a saját gondolatainak, illetve kutatásának a „rendezője” – ő az, aki eldönti, hogy mit és hogyan tár az olvasó elé.

A szerzői perspektíva illusztrálásához nem kell messzire mennünk. Az tűnik a legjobb megoldásnak, ha az itt olvasható szöveget említtem példaként, hiszen ennek a munkának a rendezőjeit ismerem a legjobban.⁶

Az itt olvasható munka során abból a korábbi megfigyelésemből indultam ki, hogy a metanyelv nem egyszerűen a *nyelv : metanyelv* fogalompár egyik fele, hanem egy olyan kategória, amelynek a jellege egyrészt attól függ, hogy mi az, ami a beszédről/nyelvről szóló beszéd tárgyát képezi, másrészt attól, hogy milyen perspektívából közelítjük meg a nyelv leírását. Négy perspektívát különböztettem meg: a beszélő, a kutató, a szerző és a terminusok perspektíváját. Összefoglaltam⁷ ezek főbb jellemzőit a korábbi tapasztalataim

6 Ugyanakkor: nyelvészeti tanulmányok absztraktjait is megnézhetnénk példaként, hiszen nagyrészt ezek is azokról a „rendezőlekről”, szerzői megfontolásokról szólnak, amelyek alapján az adott tanulmány készült.

7 A dolgozatnak ezen a pontján a múlt idő használata még nyilván nem egészen indokolt, hiszen az nem terjedhet ki a szöveg hátralévő részére. Az egyszerűség kedvéért mégis múlt időt használok, mert ez a „rendezőlekek” tisztázását egyáltalán nem befolyásolja, és mert fölösleges bonyolódáshoz vezetne, ha folyamatosan magyaráznom kellene azt, ami mindenki számára nyilvánvaló: hogy mely perspektívák leírása készült el eddig, és melyeké várható a továbbiakban.

alapján, majd példákat kerestem ezek szemléltetésére. A példák elemzése további jellemzőkkel egészítette ki a leírást. Az összegyűjtött jellemzőket egy olyan sorrendbe rendeztem, amelyet mindegyik perspektíva jellemzésénél szem előtt tartok. Ezek után a perspektívák sorrendjét határoztam meg. Abból indultam ki, hogy mindegyik perspektíva háttérben a beszélés jobb megértésének a szándéka húzódik, és a különbség ezek között abban áll, hogy mi az, amiről szólni akarunk, mi az, amit a mondandónk tárgyává teszünk, és hogy ezt „mennyi áttételen keresztül” valósítjuk meg: közvetlenül a beszélésről vagy egy modelált beszédhelyzetről írunk, esetleg felgyűjtött adatokról vagy egy kutatás eredményeiről, netán a terminusok viszonyairól? Ezt a megfontolást szem előtt tartva alakult ki a dolgozat struktúrája, amely különösen fontos a szerzői perspektíva szempontjából, hiszen a fejezetek sorrendje mellett ez határozza meg az egyes fejezetek jellegét is. A második fejezetet csak az első fejezetben írottakkal hasonlíthatjuk össze, a harmadik fejezet pedig szintén az első két fejezethez képest íródik. Ha más lenne a sorrend, mások lennének a dolgozat belső viszonyai is, máshol lennének a hangsúlyok, és ezáltal egy egészen más dolgozat születne. És akkor még nem beszéltünk a szöveg mikroszintjén jelentkező kisebb szerzői döntésekről, amelyek hozzávetőleges feldolgozása is egy külön dolgozatot igényelne.⁸ Az azonban már ebből is jól látszik, hogy mi a szerzői perspektíva lényege, és hogy ez milyen fontos szerepet tölt be a metanyelv szerveződésében.

Összefoglalásképpen: a szerzőnek a leírás tárgyához való viszonyát az irodalomtudományból ismert fabula és szüzsé kapcsolatához hasonlíthatom (erről l. Tomaševskij 1971: 193–208). Eszerint egy kutatáson alapuló tanulmány fabulája a kutatás. A mintavétel során szerzett adatok nem változnak, ahogy a kutatás kiindulópontjai és céljai sem. Az eredmények is adottak. Ami változik, az a kutatásról szóló eredmények feldolgozási módja – a kutatás szüzséje. Vagyis az, hogy a szerző mely eredményekre helyezi a hangsúlyt, milyen sorrendben közli az eredményeket, milyen megvilágításba helyezi ezeket, milyen leírói hagyományt követ – röviden: hogyan rekonstruálja a kutatását írásban.

5. A terminusok „perspektívája”

Ebben az alfejezetben egy az eddigiektől nagyobb mértékben eltérő megközelítéssel fogok foglalkozni – a terminusok „perspektívájával”. Az idézőjel arra utal, hogy míg az előző alfejezetekben olyan perspektívákról volt szó, amelyeket konkrét személyekhez – beszélőhöz, kutatóhoz, szerzőhöz – köthetünk, ebben az esetben egy élettelen dolgot személyesít meg azáltal, hogy saját perspektívát tulajdonítok neki.

A beszélői perspektívát főntebb olyan megközelítésként írtam le, amelyen keresztül a nyelvész a beszélővel azonosul, és megpróbálja megfogalmazni a beszélés „stratégiáit”.

8 Bár nem tartozik a szorosan ide, mégis érdemes megemlíteni Edgar Allan Poe *A műalkotás filozófiája* c. írását, amely rendkívül alapos betekintést nyújt *A holló* c. művének írása közben alkalmazott „szerzői megfontolásokba”.

A kutatói perspektíva esetében a nyelvész felülnézetből szemléli a beszélők tevékenységét, és egy kutatás „szűrőjén” keresztül írja le ezt. A szerző perspektíváját egy olyan perspektívaként mutattam be, amely egy még „távolabbi” *rálátást* enged a beszédtevékenységre a beszélés stratégiáinak, illetve a kutatás menetének a feldolgozásán keresztül. Ha pedig most áttérünk a terminusok „perspektívájára”, akkor egy olyan megközelítésről kell beszélnünk, amely az előzőkhöz képest sokkal távolabbra repít a beszélők valóságától. A terminusok „perspektívája” egy olyan megközelítést jelent, amely szerint a nyelvész a leírás során teljesen elhallgattatja (*suppression*) a beszélőt (erről l. Van Leeuwen: 1996: 39), figyelme pedig a nyelvi elemek tulajdonságaira korlátozódik. De nem csupán fokozati eltérésről, vagy: az áttételek számának a növeléséről van szó, hanem a leírás látószögének a megváltozásáról (vö. Dolník 2009: 35); egy olyan „szűrőről”, amely egészen különös módon láttatja a beszélők valóságát. Sőt, talán nem is helyénvaló a beszélők valóságát említeni, hiszen a terminusok perspektívájából nézve az már nagyon messze van, és nem is látszik igazán. Inkább egy elvont nyelvi valóság kialakításáról érdemes beszélnünk, amelynek mindegyik eleme „önálló életet él” (vö. Szilágyi 2011: 12–14).

A terminusok által alkotott elvont nyelvi valóság kérdéseivel három korábbi esettanulmányban foglalkoztam (Sebők 2014, 2016, 2020, összesítve l. 2017: 113–143). Az első esettanulmányban egy saját, nyelvi ideológiákról írott szövegemen próbáltam nyomon követni, hogy hogyan változnak meg a *nyelvi ideológia* terminushoz kapcsolódó fogalmazásmódok, és hogy a terminus a szöveg mely részében válik cselekvővé. Vagyis: arra voltam kíváncsi, hogy a szöveg mely részében történik meg a váltás a kutató perspektívájáról a terminus perspektívájára.

A második esettanulmányban az *igekötő* terminushoz kapcsolódó fogalmazásmódokat vizsgáltam egy olyan szövegben, amelyben a perspektíva-váltás már megtörtént, és a szöveg szerzője végig a terminusok perspektívájából szemlélteti a nyelvi valóságot. Az esettanulmányban egy olyan tendenciát mutattam ki, miszerint a terminusok mellett, hogy cselekvőként jelennek meg a szövegben, fokozatosan az ágens szerepét is átveszik. Ez azok után derült ki, hogy a terminus „által végzett” cselekvések igéit az ágentivitás szempontjából elemeztem.

A harmadik esettanulmányban arra próbáltam rámutatni, hogy a terminusok „kompetenciabővülése” mellett, a különböző terminusok „kompetenciái” ki is egészítik egymást, mintha a terminusoknak előre meghatározott „szerepeik” lennének a nyelvi jelenség alakulásában. Ezek alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a leírás metanyelve bizonyos szövegekben a terminusokra ruházott „szerepekről”, és az így megkonstruált „szereplőknek” a tetteiről szól.

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy a terminusok „perspektívája” egy olyan elvont perspektívát takar, amelyen keresztül szemlélődve dologi valóságot tulajdonítunk az absztrakt fogalmaknak, és ezek viszonyait elemezve egy a beszélői valósággal párhuzamos nyelvi valóságot építünk. Egy olyan valóságot, amelyben a beszélők tevékenysége

helyett a terminusok „tevékenységéről” van szó, és amelyben a terminusok leírt viszonyai alapján csak áttételesen lehet szemlélni a beszélők tevékenységét.

A terminusok „perspektívájának” a szemléltetéséhez egy a konferenciakötet témájához illő példát választottam az Uzonyi Kiss Judit által írott *Magyar nyelv a 10. évfolyam számára* c. tankönyvből:

- (3) Az ige cselekvést, történést vagy létezést fejez ki úgy, hogy közben utal a cselekvő számára és személyére (igei személyragokkal), a cselekvés módjára (módjelekkel) és idejére (időjelekkel). Az ige jelentésénél fogva azt is megmutatja, hogy a cselekvés irányul-e valamire, vagy létrehoz-e valamilyen tárgyat vagy nem. Ugyancsak a jelentése révén azt is kifejezi, hogy a cselekvés lefolyásának ideje tartós vagy csak egy pillanatig tart. (Uzonyi Kiss 2009: 220, kiemelések az eredeti szövegben)

A szövegrészt valószínűleg minden alapiskolát végzett ember ismeri, és biztosan sokan akadnak közöttük, akik ezt a meghatározást, vagy ennek valamely változatát kívülről tudják. Szó szerint „kívülről”, mert az a perspektíva, amelyből ez megfogalmazódott, egyáltalán semmit sem árul el arról a „belső” beszélői valóságról, amelynek a feltárását a többi perspektíva esetében feltételeztük. Ebben az esetben egy a beszédtevékenységgel párhuzamos nyelvi valóság kialakításáról van szó, amelyben a beszélők helyett a terminusok végzik a cselekvést.

Ha az idézetet összehasonlítjuk az 1-es és a 2-es példával, akkor a különbség már a szövegrészek legelejen feltűnik: míg Szilágyi szövegében Jancsiról, Szabónál pedig Gáborról volt szó, addig Uzonyinál az *ige* van a figyelem középpontjában. Vagyis a személyek helyett itt a fókusz a terminusra került, a leírás ezért ebből a „perspektívából” folytatódik tovább. Ez alapján az ige különféle tevékenységeiről alkothatunk átfogó képet. Tételszerű leírást kapunk arról, hogy mi az, amit az ige „ki tud fejezni” és „meg tud mutatni”. A képet tovább árnyalja azoknak az eszközöknek a felsorolása, amelyekkel az ige elvégzi ezeknek a tevékenységeknek egy részét. Azt pedig, hogy mire irányulnak az említett tevékenységek, egy további felsorolásból tudjuk meg. A terminusok jellemzőinek egy részével szintén a tankönyvből ismerkedhetünk meg, ami még tovább vezet bennünket a terminusoknak a beszédtevékenységgel párhuzamosan létező világában. Kiderül például, hogy már a nevükben is „cselekvő” igéknél a cselekvést tulajdonképpen nem is az ige végzi, hanem az alany saját maga, mi több, „ha valamire irányul ez a cselekvés, az nem önmaga az alany” (Uzonyi Kiss i. h.). A meghatározás három alcsoport elkülönítésével folytatódik, az elemzést viszont nem folytatom tovább (de vö. Misad 2020, ebben a kötetben). Ennyiből is jól látszik, hogy a leírás alapvetően különböző terminusok kapcsolatairól és cselekedeteiről szól, amelyekből a diák azt a párhuzamos valóságot ismerheti meg, amely a nyelvtankönyv tárgyát képezi, és amelyre a tankönyv címében „magyar nyelv”-ként utalnak.

A terminusok „perspektíváján” keresztül tehát a nyelvész – vagy adott esetben: a nyelv-tanönyvíró – a terminusokra, illetve a köztük lévő viszonyokra irányítja rá a figyelmet. Nincs elképzelt vagy valódi beszélő, ehelyett terminusokba tömörített elvonatkoztatások vannak a maguk törvényszerűségeivel. Ezek a törvényszerűségek csak áttételesen vezethetők vissza a beszélők világába, de ha ez meg is történik, kétségkívül felmerül a kérdés, hogy vajon hitelesek lehetnek-e azok az eredmények a beszélők világában, amelyek a terminusok párhuzamos világában születtek.

6. Zárszó

Dolgozatomban a metanyelv kérdésével foglalkoztam, és abból indultam ki, hogy ez az általában nyelvről szóló nyelvként jellemzett kategória jóval összetettebb jelenség, mint azt a meghatározása sugallja. A metanyelv nemcsak azért érdekes, mert egy olyan beszéd- vagy írásmódot takar, amelynek tárgya/témája a nyelv, hanem mert ez is egyfajta beszéd, amelynek a jellege nagyban befolyásolja a nyelvleírást. Foucault-t felemlítve: az, hogy hogyan beszélünk a nyelvről, nagyban befolyásolja, hogy hogyan fogunk gondolkodni a nyelvről; az pedig, hogy hogyan gondolkodunk a nyelvről, meghatározza, hogy hogyan fogunk erről beszélni (vö. Dolník 2010: 237). Ezért érdemes foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy milyen az a beszédmód, amely a beszédéről vagy a nyelvről szól.

Ebben a munkámban a kérdést a leírás különböző perspektíváinak a jellemzése felől közelítettem meg. Elkülönítettem a beszélő, a kutató, a szerző és a terminusok perspektíváját mint a leírás különböző szervezőelveit. Abból a feltevésből indultam ki, hogy valahol mindegyik perspektíva a beszélő tevékenységének a jobb megértését tűzi ki céljául, de ezekhez más-más leírói stratégiák kapcsolódnak, amelyek főleg abban különböznek egymástól, hogy mennyi áttétellel teszik lehetővé a beszédtevékenység megismerését. Vagy másképp ugyanez: mennyire rugaszkodnak el a hétköznapi beszéd valóságától.

Azt a perspektívát, amely a legkevésbé távolodik el a beszélők valóságától, sőt megpróbál ezzel azonosulni, beszélői perspektívának neveztem. Ebből a perspektívából nézve minden nyelvészeti kutatásnak egyetlen kérdés köré kellene összpontosulnia: hogy az miben járul hozzá a beszédtevékenység jobb megértéséhez? A (társas) nyelvész kutatói perspektíváját olyan megközelítésként foglalnám össze, amely során a nyelvész – „ellenőrzött” körülmények között – egyfajta felülnézetből foglalkozik a beszélők tevékenységével. Valamilyen módszertani „szűrőn” keresztül közelíti meg a beszédtevékenységet, és az így szerzett adatok elemzésére alapozza a megállapításait. A szerző perspektíváját azért fontos elkülöníteni, hogy egyértelművé váljon: a leírás – függetlenül attól, hogy kutatáson alapul-e – mindig egyfajta rekonstrukciója a beszélői valóságnak. Végül: a terminusok perspektívája egy olyan megközelítést takar, amely a beszédtevékenység egyes mozzanatait terminusok közötti viszonyokkal értelmezi.

Ez utóbbi perspektíva sokszor nagyon praktikus (hiszen így hosszú magyarázatokat lehet néhány szóban összefoglalni), mégis úgy tűnik, hogy a leírás ilyen módját inkább mintegy járulékos elemként érdemes kezelni. Ellenkező esetben a beszélők valóságával kapcsolatos áttételek elhomályosulnak, és a perspektíva egy párhuzamos, elvont nyelvi valóság kialakításának az eszközevé válik.

A leírás négy perspektívájának az elkülönítése több pusztán elméleti érdekességénél. Ezek azonosítása ugyanis hasznos kiindulópont lehet egyes nyelvi problémák kezelésénél. Feltehetjük a kérdést, hogy vajon egyes nyelvi vagy nyelvészeti problémák megoldása nem azon alapul-e, hogy ezeket nem a megfelelő perspektívából szemléljük. Vajon a klasszikus értelemben vett nyelvművelés problémája nem azon alapul-e, hogy a nyelvész problémáit a beszélők problémáiként állítja be; és a napjainkban megerősödött nyelvmenedzselés sikere vajon nem abban gyökerezik-e, hogy megfordította a két perspektívát, és a beszélők problémáit a nyelvész problémáiként kezdte kezelni. Vagy: nem abban rejlik-e a tantervek megreformálásának a problémája, hogy az oktatás problémáit a tantervek terminológiájának a megváltoztatásával akarják megoldani? És vajon nem lenne-e jobb, ha a terminusok „perspektívája” helyett a beszélő vagy a kutató perspektívája jelenne meg a diákok tankönyveiben? A kérdések némileg sugallják a rájuk adható feltételezett válaszokat. Ezek tisztázása azonban még további kutatások tárgyát fogja képezni.

Források

Uzonyi Kiss Judit 2009. *Magyar nyelv a 10. évfolyam számára*. Celldömölk: Apáczai Kiadó.

Irodalom

- Bourdieu, Pierre 1997. A közvélemény nem létezik. *Szociológiai Figyelő* 13/1–2: 136–145.
- Bourdieu, Pierre 2003. Participant objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 9: 281–294. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00150>
- Cameron, Deborah 1995. Stories of language. In: Cameron, Deborah: *Verbal hygiene*. London, New York: Routledge. 212–215.
- Coupland, Nikolas – Jaworski, Adam 2004. Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. In: Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasiński, Dariusz (eds.): *Metalanguage: Social and ideological perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 15–51.
- Crystal, David 2008. *Dictionary of linguistics and phonetics*. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing.

- Dolník, Juraj 2009. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: Veda – Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV.
- Dolník, Juraj 2010. *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. Bratislava: Veda.
- Foucault, Michel 1991. A diskurzus rendje. *Holmi* 7: 868–889.
- Foucault, Michel 1994. Co je to autor? In: Horák, Petr (szerk.): *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Nakladatelství Svoboda. 42–75.
- Gal, Susan 2006. Migration, minorities and multilingualism: Language ideologies in Europe. In: Mar-Molinero, Clare – Stevenson, Patrick (eds.): *Language ideologies, policies and practices. Language and the future of Europe*. Basingstoke: Palgrave, Macmillan. 13–27. https://doi.org/10.1057/9780230523883_2
- Galasiński, Dariusz 2004. Restoring the order: Metalanguage in the press coverage of Princess Diana's Panorama interview. In: Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasiński, Dariusz (eds.): *Metalanguage: Social and ideological perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 131–145.
- Jakobson, Roman 1956/1985. Metalanguage as a linguistic problem. In: *Selected writings VII*. Berlin: Mouton de Gruyter. 113–121.
- Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasiński, Dariusz 2004. Metalanguage: Why now? In: Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasiński, Dariusz (eds.): *Metalanguage: Social and ideological perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 3–8. <https://doi.org/10.1515/9783110907377>
- Jørgensen, Jens Normann – Karrebæk, Martha Sif – Madsen, Lian Malai – Møller, Janus Spindler 2011. Polylinguaging in superdiversity. *Diversities* 13/2: 23–37.
- Lanstyák István 2014. *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lanstyák István 2017. Nyelvités. In: Gróf Annamária – Kolláth Anna – Szoták Szilvia (szerk.): *Szélrózsa. A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat 2014. évi lendvai konferenciájának anyaga*. Budapest: Termini Egyesület. 49–50.
- Misad Katalin 2011. *Kapitoly z morfológie maďarského jazyka. Kontrastívny opis niektorých morfológických javov maďarského jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Misad Katalin 2020. A nyelvváltozatok szemléltetése a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes 2020 (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásából*. Eger: Líceum Kiadó. 251–260.
- Mistrík, Jozef et al. 1993. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor.
- Preston, Dennis R. 2004. Folk metalanguage. In: Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasiński, Dariusz (eds.): *Metalanguage: Social and ideological perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 75–101.

- Sebők Szilárd 2014. Mit tehet az igekötő? In: Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia IV. A pozsonyi magyar tanszék évkönyve*. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó. 80–95.
- Sebők Szilárd 2016. Fogalmazásmód-változások a terminushasználatban (egy szövegen belül). In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): *Standard – Nem standard. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*. Lakitelek: Antológia Kiadó. 101–114.
- Sebők Szilárd 2017. *Meta és nyelv. Kísérletek a nyelvleírás nyelvének leírására*. Pozsony: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sebők Szilárd 2020. Dynamika používania lingvistických termínov? In: Gajdošová, Katarína – Peter Gregorík (eds.): *VARIA XXIII. Zborník príspevkov z XXIII. kolokvia mladých jazykovedcov*. 255–263.
- Smullyan, Raymond M. 1986. *Jak se jmenuje tahle knížka?* Praha: Mladá fronta.
- Szabó Tamás Péter 2013. Egy megfigyelés – több interpretáció. In: Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.): *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában: Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*. Budapest: Gondolat Kiadó. 380–396.
- Szilágyi N. Sándor 2004. Az absztraktumok csapdája. In: Szilágyi N. Sándor: *Elmélet és módszer a nyelvészetben különös tekintettel a fonológiára*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 10–40.
- Szilágyi N. Sándor 2011. Szinkrónia és diakrónia – de miről is beszélünk? In: Kádár Edit – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Szinkronikus nyelvleírás és diakrónia*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 9–30.
- Szilágyi N. Sándor 2013. A mi (rend)szertelen nyelvünk. In: Kádár Edit – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Analógia és modern nyelvleírás*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 235–263.
- Tomaševskij, Boris 1971. Sujetová stavba. In: *Poetika. Teória literatúry*. Bratislava: Smena. 189–228.
- Tóth Péter 2007. A gondolkodásfejlesztés gyakorlata az informatikaoktatásban I. *Szakképzési Szemle* 23/3: 249–274.
- Van Leeuwen, Theo 1996. The representation of social actors. In: Coulthard Caldas, Carmen Rosa – Coulthard, Malcolm (eds.): *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge. 32–70.
- Woodworth, Robert S. – Schlosberg, Harold 1959. *Experimentálna psychológia*. Bratislava: Slovenská akadémia vied.

FARKAS JUDIT – ALBERTI GÁBOR – SZABÓ VERONIKA

Pécsi Tudományegyetem

farkas.judit2@pte.hu

alberti.gabor@pte.hu

sz.veronika1983@gmail.com

DILEMMÁK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN AZ IGEI, IGENÉVI ÉS FŐNÉVI SZERKEZETEK TANÍTÁSA KAPCSÁN¹

1. Bevezetés

A tanulmány egy olyan jelenséggel foglalkozik, amely jelen van mind a magyar igei, mind az igenévi, mind a főnévi szerkezetekben. Vizsgáljuk meg a következő nyelvi adatokat (Sigurdsson 2011).

- (1)
- | | | | | | |
|----|---|---------------|------------|---------|--------------|
| a. | Parlo | islandese. | (olasz) | | |
| | beszél.1Sg | izlandi | | | |
| | 'Beszélek izlandiul.' | | | | |
| b. | Ta | kanjian | le. | (kínai) | |
| | Ő | lát.ØAGR-Perf | AGR | | |
| | 'Látta.' | | | | |
| c. | Johnga1 | Maryo | nagutta to | itta. | (japán) |
| | János.Nom | Mary.ACC | üt.AGR | hogy | mondta.Ø-AGR |
| | 'János azt mondta, hogy (ő=János) megütötte Marit.' | | | | |
| d. | Szeretlek. | | | | (magyar) |

Az (1) példában szereplő nyelvek ugyan különböző nyelvtípusba tartoznak, egy valami közös bennük: más nyelvekkel ellentétben bizonyos névmásokat nem kötelező kimondanunk ahhoz, hogy a mondat grammatikus maradjon. Vannak nyelvek, amelyekben az alany hagyható el, ezt a nyelv grammatikai (gazdag morfológia), illetve pragmatikai tulajdonságai teszik lehetővé (például ha egy szöveg egymást követő mondataiban azonos az alany, nem kell mondatról mondatra megismételniük). A két okot nem könnyű egységes keretben kezelni. Egyes megközelítések szerint a kulcs a (személyes) névmások ragozhatóságában rejlik: amely nyelvekben ez lehetséges, ott nagy valószínűséggel a névmások el is hagyhatók (Neeleman–Szendrői 2007).

¹ A jelen tanulmány megírását az NKFI FK-128518 ('A hibrid kategóriák szintaxisa') projekt támogatta.

Ez az úgynevezett pro-drop jelenség, jelen tanulmány szempontjából pedig az a legizgalmasabb, hogy a magyarban mind a grammatikai, mind a pragmatikai feltétel teljesülhet, emellett nemcsak az alany, hanem a tárgy, sőt, a birtokos is kimondatlan maradhat. Nyelvünk egyik markáns tulajdonsága tehát a pro-drop, kitűnő példa a jelenség illusztrálására. Ebből adódóan érdemes az anyanyelvi órákon is tematizálni.

A kérdés, hogy ezt hogyan tegyünk. Ez részben a szakdidaktika területe, azaz azokra a módszerekre és eljárásokra vonatkozik, amelyek segítségével a jelenséget a diákok számára érthetővé tesszük, részben – és ezzel összefüggésben – a mondat reprezentációját érinti. Ebben a tanulmányban leginkább a második kérdéssel foglalkozunk, de a tanulmány végén néhány módszertani megjegyzést is teszünk.

A 2. fejezet az ágrajz körüli dilemmákat járja körül, a 3. fejezetben pedig bemutatjuk azokat a szerkezet típusokat, amelyek konkrétan érintettek lehetnek ebből a szempontból. A 4. fejezetben egy általánosabb síkra terelve megpróbálunk kielégítő választ adni a dilemmákra. Végül az 5. fejezetben még általánosabb keretbe helyezzük a viszonyát a közoktatásnak, ami „állni látszik”, és a nyelvtudománynak, ami – bár változatos utakon, de – „halad”.

2. Az ábrázolás dilemmája

Néhány egyetemen a magyar szakos diákok valamilyen kurrens generatív keretben tanulják a mondattant, míg az iskolai elvárások és tananyagok (szinte kizárólag) leíró nyelvtani keretben (lásd pl. Keszler szerk. 2000) íródtak. Mindkét rendszerben használnak ágrajzokat a mondatelemzésben, de az ezeket felépítő elvek nagyon különböznek. A generatív nyelvészet alapelve, hogy a mondat felszíni szerkezete mögött ott rejlik a mélyszerkezet, és ez tartalmazza azokat az elemeket is, amelyek a felszínen kimondatlanok maradnak. A leíró nyelvtan általában a felszínre koncentrálna, azaz a mondat elhangzó elemeiről tesz állításokat. A tanárnak tehát szembesülnie kell azzal, hogy aminek a reprezentálása az egyik rendszerben alapvető, annak a reprezentálása a másik rendszerben nem az.

A tanárnak ebben a helyzetben döntenie kell: (i) egy a leíró nyelvtan reprezentációjához minden szempontból ragaszkodó ágrajzot mutat be a diákoknak, még ha így el is veszít bizonyos információkat, vagy (ii) egy olyan szerkezetet tár a diákok elé, amely teljes mértékben illeszkedik ugyan a kerethez, de olyan információkat is megjelenít, amelyeket nem szoktak reprezentálni ebben a keretben.

A pedagógusok jelentős része a kimeneti értékelésre (felvételi, érettségi) hivatkozva mereven elzárkózik attól, hogy a mondatelemzés gyakorlatán változtasson. Ez a félelem azonban minden szempontból alaptalan: a szabályozó dokumentumok (Nemzeti alaptanterv, kerettanterv) nem tartalmazzak utasítást arra vonatkozóan, hogy a mondatelemzést milyen formában kell elsajátítani a tanulóknak, az ágrajz a felvételin és az érettségi feladatok között sem jellemző (kivéve ha maga a szaktanár ragaszkodik ehhez a szóbeli

tételsorban). A mondatelemzés ugyanis nem azonos sem a mondatrészek aláhúzásával, sem az ágrajzok készítésével, ezért akár az is elképzelhető volna, hogy teljesen mellőzzük a szerkezeti fákat a tananyagból.

A 20. század elején nem volt jellemző a mondat ábrázolása az iskolában, ám már a 40-es évektől megfogalmazódott a tanároknál, hogy érdemes volna a diákok számára megfoghatóvá tenni a mondatot alkotó elemek közötti kapcsolatokat különféle ábrákkal, táblázatokkal, zárójellekkel.

Jelen írás szerzői is amellet érvelnek, hogy a reprezentáció hasznos, segítségével nemcsak a mondattani viszonyok tehetők plasztikusá, hanem az alkalmazott modell működése is. Az ágrajz esetenként rá tud mutatni a modell következetlenségeire is, így van ez az el nem hangzó bővítmények esetében is.

3. Az el nem hangzó elemek kezelése a leíró nyelvtanban és a transzformációs generatív paradigmában

A magyar leíró hagyomány abból a több mint száz éves elvből indul ki, mely szerint a mondat lexikai egységek sorozata. Ebből a felfogásból logikusan következhetne, hogy ami nem jelenik meg a felszínen, az nem tud más lexikai egységekkel viszonyba lépni a mondat síkján, tehát implicit elemek nincsenek. Van ugyanakkor egy másik elv, amely régóta jelen van a magyar nyelvtanírásban, ez pedig az alany és az állítmány közötti viszony kiemelt szerepe a mondat szervezésében. Mivel a magyarban a legfeltűnőbb módon az alany hagyható el, már a 19. században is beszéltek „hiányos mondat”-ról és „lappangó alany”-ről (Simonyi 1895).

A szóközpontú szemléletet ráadásul árnyalta a 1960-as és 1970-es években népszerű valenciaelmélet, amely az ígét tette meg a mondat központi magjának, és egyre fontosabb szerepet szánt a lexikai egységek közötti viszonyoknak; valamint a strukturalista felfogásból beszivárgott gondolat, mely szerint a mondat szavaiból szintagmák épülnek, az alaptag és a meghatározó tag viszonyában pedig fontos szerepe van az egyeztetésnek. Az alanyt Deme László is az állítmány bővítményének tartotta, mert szerinte a szám- és személybeli egyeztetés mindig a bővítmény sajátossága (Deme 1971: 51–53). Érthető tehát, hogy a leíró nyelvtanban akkor is feltételezünk alanyt, ha az nem hangzik el.

A leíró nyelvészet nem vitte következetesen végig a gondolatot a többi implicit bővítményre vonatkozóan. Igaz, hogy sohasem tagadta a csak személyraggal kifejezett tárgy vagy birtokos létezését, de nincs külön terminus ezekre az esetekre, és nem jeleníthetők meg az elemzés során (Rácz Endre és Szemere Gyula mintaelemzéseket tartalmazó kötetükben például egy mondat kapcsán így fogalmaznak: „a tárgy azonban a mondatban nincs külön szóval kifejezve” [Rácz–Szemere 1985: 58]).

Talán éppen ebből a nyelvtudomány-történeti helyzetből adódik, hogy a leíró nyelvtanhoz hasonlóan az iskolai nyelvtanok megoldásai is eklektikusak voltak, és az úgynevezett új generációs tankönyveknek sem sikerült ezt a problémát teljesen megoldaniuk.

A 2018-as tankönyv alanyról szóló fejezeteiben ugyan megemlítik a pusztán személyraggal kifejezett alanyt, de úgy, mint amely „nem a mondat szerkezetében jelenik meg” (bármit is jelentsen ez).

„Előfordulhat, hogy az elemzés során úgy tűnik, nincsen alany a mondatban. Ilyenkor az állítmányokban lévő igék és segédigék személyragjai jelzik az alany számát és személyét. Ha az alany személyes névmás lenne, akkor azt a magyar nyelvben általában elhagyjuk a mondatból: (Én) Kimegyek.; (Te) Olvasni fogsz.; (Ő) MosogatØ.; (Mi) Kirándultunk volna.; (Ti) Erősek lesztek.; (Ők) Táncolnak. Az alanyra ilyenkor az ige személyragja utal, az alany tehát nem hiányzik, csak épp nem a mondat szerkezetében jelenik meg, hanem egy szóelem, az igei személyrag utal rá.” (Thomán 2018: 62)

Ami a reprezentációt tekint, ott következetes megoldást követnek: „Mondatelemzésnél csak azokat az alanyokat kell az ágrajzban ábrázolnod, amelyek a mondatban is szerepelnek” (Thomán 2018: 62).

Ez a megoldás eltér a történeti előzményektől és a korábbi iskolai gyakorlattól, amely a „rejtett”, „odaértett” vagy „lappangó” alanyt feltüntette a reprezentációban. Ráadásul a tárgy és a birtokos esetében már meg sem említik a „lappangás” lehetőségét, pedig kiemelten foglalkoznak az ige kétféle ragozásával.

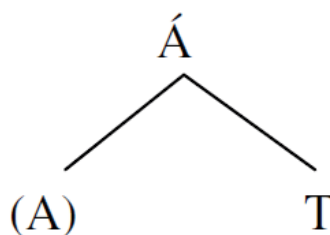
Jelen írás a magyar nyelv sajátosságait figyelembe véve abból a korábbi, a Magyar grammatikából is ismert elemzésből indul ki, amely lappangó vagy tapadásos alanyt feltételezett. Vizsgáljuk meg a következő példákat:

- (2) a. Alszom.
 a'. I am sleeping.
 én van.1Sg alszik.Gerund
 b. Szeretlek.
 b'. I love you.
 én szeret te.Acc
 c. Szeretem Petit.
 c'. I love Peti.
 én szeret Peti

A (2a) példában szereplő mondat hagyományos leíró nyelvészeti reprezentációja pontosan megegyezik az (2b)-ben látható szósoréval (lásd az 1. ábrát), pedig a (2b) mondat a vesszős példákban látott angol megfelelők alapján inkább az (2c)-vel mutat rokonságot (2. ábra), hiszen a *szeret* igének van tárgya, melyre (illetve melynek második személyű voltára) a (2b)-ben a *lek* igerag utal.

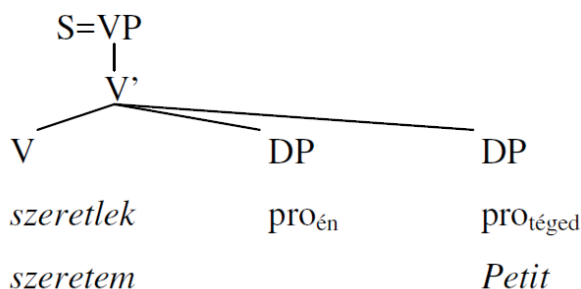


1. **ábra:** Az (2a,b) mondatok hagyományos szerkezete



2. **ábra:** Az (2c) mondat hagyományos szerkezete

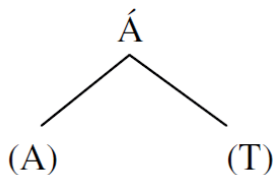
A Pécsi Tudományegyetemen a diákok az Alberti–Medve-féle (2002/2005) transzformációs generatív modell alapján tanulják a mondattant. Esetükben a (2b) és a (2c) mondatokhoz tartozó reprezentáció között mindössze annyi a különbség, hogy az utóbbi esetében a tárgyi vonzathelyet egy hangalakkal rendelkező főnévi csoport (DP) tölti be (*Petit*), míg az előbbinél egy hangalak nélküli névmás jelenik meg ebben a pozícióban (*pro_{téged}*). Ezt a két szerkezetet mutatja be a 3. ábra.²



3. **ábra:** Az (1b,c) mondatok szerkezete az Alberti–Medve-féle (2002/2005) modell alapján

A transzformációs generatív paradigmában fontos elv az, hogy a vonzatokat minden esetben meg kell jeleníteni a szerkezetben, még ha expliciten nincsenek is kifejezve, csak személytoldalék utal rájuk. Amennyiben a tanár ezt az elvet magáévá tette diákként, akkor a (2b) mondathoz tartozó hagyományos reprezentáció megadásakor hiányérzete lesz: a tárgyat is szeretné valamilyen módon feltüntetni. Erre tulajdonképpen van egy egyszerű lehetőség, ami nem mond ellent semminek, amit a hagyományos nyelvészet képvisel; ezt mutatja be a 4. ábra.

2 A *Petit* DP frázis belső szerkezetét (a többi hozzá hasonló kifejezéssel egyetemben) jelen cikkben nem fejtiük ki, mert irreleváns a jelen gondolatmenet szempontjából.



4. ábra: Az (2b) mondat egy lehetséges hagyományos nyelvészeti reprezentációja

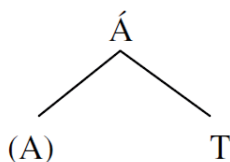
A megoldás lényege az, hogy amennyiben lehetséges a személyranggal kifejezett alanyt zárójelben reprezentálni, akkor (elvileg) lehetséges a hasonló tulajdonságokkal rendelkező tárgy esetében is alkalmazni ezt az eljárást. Mindehhez az is alapot szolgáltat, hogy a (3b)-ben szereplő alárendelt összetett mondatot ugyanúgy tárgyi alárendelés-ként kategorizálja ez a rendszer, mint a (3a) variánsát, pedig a tárgyesetben álló utaló szó a (3b) esetében nincs jelen expliciten.

- (3) a. Láttam azt, hogy elmentél.
b. Láttam, hogy elmentél.

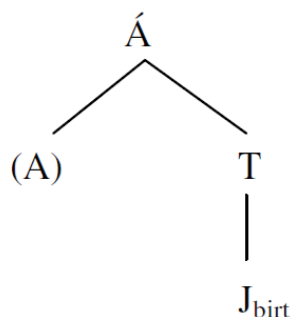
Hasonló a helyzet az expliciten el nem hangzó birtokosok esetében, melyek jelenlétere a birtokolt főnéven megjelenő személytoldalék utal (4a). A szóban forgó személyes névmási birtokos hangsúlyos helyzetben expliciten is megjelenhet a szerkezetben, ezt illusztrálja a (4b) példa. Ha pedig a magyar mondatok angol megfelelőit keressük, akkor mind a (4a) szósornak, mind a (4b)-nek a (4c)-ben látható angol mondat felel meg annyi kitéttel, hogy egyeztetés híján ebben a nyelvben kötelező a személyes névmás kitétele.

- (4) a. Látom a kutyádat.
b. Látom a te kutyádat.
c. I see your dog.
én lát tiéd kutya
d. Látom a kutyát.

A hagyományos reprezentációk nem tüntetik fel a hangalakot nem öltő birtokost a szerkezetben, így a (4a) mondatához a (4d)-ben látható mondatéval megegyező szerkezetet tulajdonítanak (5. ábra), és nem a (4b) mondatéhoz tartozó ábrához hasonlót (6. ábra).

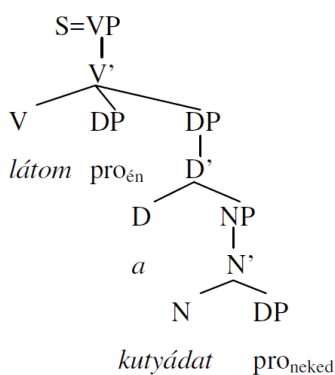


5. ábra: A (4a, d) mondatok hagyományos szerkezete

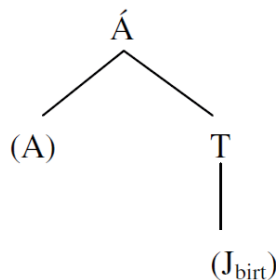


6. ábra: A (4b) mondat hagyományos szerkezete

Az Alberti–Medve (2002/2005) modellen nevelkedett tanárnak itt ismét hiányérzete támad: vélhetően szeretné az általa tanult vonzattmegőrzési elvet ezúttal is alkalmazni, és a 7. ábrának megfelelő hagyományos reprezentációt tulajdonítani a (4a) mondatához. Ennek tulajdonképpen ezúttal sem kellene, hogy akadálya legyen: az el nem hangzó alanyhoz hasonlóan ezúttal egy el nem hangzó birtokos jelző szerkezetbe való helyezése révén az elv megvalósítható (8. ábra). Vegyük észre, hogy ez a megoldás egyáltalán nem rendszeridegen, azaz nem a generatív nyelvészet mélyszerkezeti elemzésének ráerőltetése a leíró nyelvtanra. Hiszen míg a generatív ágrajzok *pro* eleme expliciten arra utal, hogy a mélyszerkezetben egy névmás rejtőzik, addig az általunk javasolt megoldás csak és kizárólag annyit jelez, hogy a tárgy, illetve a birtokos rejtve van.



7. ábra: A (4b) mondat szerkezete az Alberti–Medve (2002/2005) modell alapján



8. ábra: A (4b) mondat egy lehetséges hagyományos nyelvészeti reprezentációja

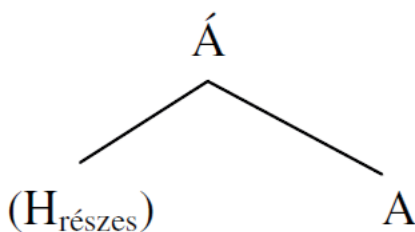
A komplex esemény jelentésű deverbális főnevek szintén érdekes adalékkal szolgálnak ehhez a kérdéshez (5b). Esetükben a főnév mellett megjelenő birtokos egyértelműen vonzata a főnévnek, hiszen a képzés alapjául szolgáló igének is vonzata (5a) (ld. pl. É. Kiss 1999: 83), és elhagyása a szerkezetből agrammatikus szósort eredményez (5c).

- (5) a. Az orvos megoperálta Péter bácsit.
 b. Péter bácsi megoperálása hosszú órákig tartott.
 c. *A megoperálás hosszú órákig tartott.
 d. A megoperálásod hosszú órákig tartott.

Ha tehát a (5d) mondat reprezentációjában nem jelenítünk meg egy hangalakkal nem rendelkező birtokost, akkor szerkezete azonos lesz a (5c) mondathoz rendelhető ábrával, és így nem tudjuk megmagyarázni, miért agrammatikus a (5c) szósort, és miért tökéletesen elfogadható a (5d) mondat.

Végezetül ejtsünk néhány szót a főnévi igenévi konstrukciókról (6a–b). Ezek esetében szintén lehetséges az alanszerű összetevőre csak szám-személytoldalékkal utalni (6b), így esetükben javasolt egy el nem hangzó részeshatározó³ feltüntetése a reprezentáción (9. ábra).

- (6) a. Nekem el kell mennem.
 b. El kell mennem.



9. ábra: Az (6b) mondat egy lehetséges hagyományos nyelvészeti reprezentációja

4. Mit tegyen a tanár?

Mit tanítson tehát az iskolában az a tanár, aki többféle mondattani elemzéssel találkozott tanulmányai során? Egyrészt dönthet úgy, hogy a reprezentációkon nem jelenít meg személyraggal kifejezett alanyt, tárgyat, birtokost vagy részeshatározót, ahogyan az a

3 Természetesen azon is el lehet gondolkodni, hogy az egyeztetési viszonyok ilyen mértékű figyelembe vételével az említett részeshatározót a főnévi igenév bővítményének tekintjük inkább, ne pedig a *kell* igéhez tartozó elemnek.

2018-as új generációs tankönyv esetében is történik. Egy másik lehetőség éppen ennek ellenkezője: az ábrákon feltüntetni az expliciten el nem hangzó összetevőket is. Mindkét megoldás következetes a maga nemében, de míg az első nem veszi figyelembe a magyar egy jellemző tulajdonságát, addig a másik összhangban van más nyelvek adataival is, és egy általános nyelvi jelenség bemutatását is segíti. Tekintve, hogy a tévhitekkel ellentétben minimális az esélye, hogy a diákok valamilyen országos mérésen hátrányba kerüljenek, ha a pedagógus más ágrajzot tanít, mint ami a tankönyvben van, az írás szerzői bátorítják a pedagógusokat arra, hogy a mondatelemzés tanításakor találják meg a maguk számára logikus megoldást. Tesszük ezt abban a hitben, hogy a pedagógusok autonóm szakértők, és munkájukkal a diákok gondolkodási képességének fejlesztését szolgálják. Ha ugyanis nem tanítjuk meg gondolkodni a gyerekeket, az hosszabb távon valódi hátrányokkal járhat.

Hogyan érdemes tehát a diákokkal megismertetni a pro-drop jelenségét? Mindenekelőtt a zérus jelentőségét érdemes tisztázni magyar adatokon. Elsőre talán nem is olyan könnyű belátni, hogy például a *Fut* mondatban jelen van egy implicit alany, hiszen ebben az esetben az *igén* sincsen látható személyrag. A zéró toldalék feltételezése csak akkor válik érthetővé, ha sikerül a magyar igék ragozását rendszerben láttatni, emellett érvel Antal is (1977) *Többféle elemzés, többféle nyelvtan* című írásában. Különösen fontosnak tartjuk, hogy a diákok maguk fedezzék fel a zérus jelentőségét azáltal, hogy a kapott igealakokat diagramok és táblázatok segítségével kategorizálják, elemeikre bontják, majd a saját elemzésüket érvekkel alátámasztva megvédhetik. Antal (1977) rövid és logikus írásai nemcsak a diákok, hanem a pedagógusok számára is mintául szolgálhatnak, szövegértési feladat alapszövegei is lehetnek. Ezután érdemes a diákoknak az (1) példasorhoz hasonló, különböző nyelvekből vett annotált adatokat mutatni. Hasznos lehet csoportmunkában dolgozni, ahol minden csoport más-más nyelvből kap mintát, az adatokat tanári kérdések segítségével feldolgozza, majd prezentálja a többieknek. Az úgynevezett kutatásalapú tanulás (Szabó–Hoss 2018) módszertanát követve ugyanis azt a feladatot tartjuk valóban fejlesztőnek, ahol a diákok maguk konstruálják meg a tudást. A fejezet végén, a (8-10) példasorok kapcsán erre még visszatérünk.

A nyelvi jelenség megértésének utolsó lépése lehet a reprezentáció. Az volna az ideális, ha a diákok maguk javasolhatnának reprezentációs módot, és érvelhetnének saját megoldásuk mellett, de a tanulmányban bemutatott módszer is sikeres lehet, amennyiben a diákok egy példa (implicit alany ábrázolása) alapján maguk jöhetnek rá a többi implicit bővítmény ábrázolásának szabályszerűségeire.

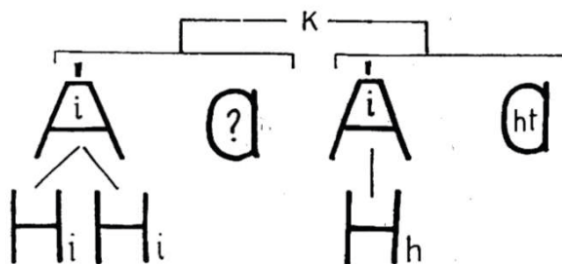
Érdemes azt is figyelembe venni, hogy a magyar mondatból nem csak névmási elemek hagyhatók el. Figyeljük meg a következő mondatokat!

- (7) a Juli tanár (volt).
- b. Pali megmutatta (azt), (hogy) milyen erős.
- c. Szeretem (azóta), amióta csak megláttam.
- d. Mari három (szelet tortát evett meg), Joli pedig négy szelet tortát evett meg.

A (7a) mondatban a kopula, a (7b) és (7c) mondatban az utalószó, illetve a kötőszó, a (7d) mondatban pedig az első tagmondat fele kimondatlan. Mindegyik jelenség mögött más-más ok húzódik, a diákokat érdemes szembesíteni ilyen és ehhez hasonló példákkal. Termékeny párbeszéd alakulhat ki arról, hogyan magyarázhatók a fenti példák, kelle-ne-e, és ha igen, hogyan lehetne őket ábrázolni akkor, ha a zárójeles megoldást következetesen csak a pro-drop jelenségre alkalmazzuk. A diákok sokkal többet tudnának meg a magyar nyelvről, ha arra buzdítanánk őket, hogy maguk is keressenek a mondatból elhagyható elemeket, és találjanak magyarázatot a jelenségre.

Bár ma az oktatásban inkább negatív konnotációkkal bír, mi mégis a kísérletek fontosságát hangsúlyozzuk. Érdemes a nyelvtanóra tananyagához a mindenkori céloknak (pl. kompetenciafejlesztés, hátránykompenzáció stb.), és az adott tanulócsoportnak megfelelően rugalmasan viszonyulni, nem feledkezve meg a nyelvtudomány eredményeinek beépítéséről sem. Gondoljunk arra, hogy a jelenlegi iskolai ágrajzok sem megváltoztathatatlanok, a tévhitekkel ellentétben nem évszázadok alatt felhalmozott, kikristályosodott tudás, hanem vállalkozó szellemű pedagógusok és nyelvészek kísérleteinek eredményei. A 10. ábrán az első – a mai iskolai ágrajzokhoz hasonló – „mondatképletek” egyikét látjuk (Plaszkony 1970: 84).

53. *Korán őszült az idén, csillagok
bujdokolnak szempilláid alatt.*



10. ábra: „Mondatképletek” az 1970-es évekből

Visszatérve a kísérletezésre, ma már nemcsak az egyetemen, hanem egy általános vagy középiskolai osztályban is találkozhatnak a magyar anyanyelvű gyerekek olyan gyerekekkel, akik távoli vidékek nyelvét beszélik. Alberti és mtsai. (2017) gondolatmenetét követve szeretnénk egy példán bemutatni, hogy ennek milyen haszna lehet, anyanyelvünk megismerése szempontjából is. Maradunk a pro-drop jelenségnél, az e jelenség mögött álló egyeztetési toldalékokat szemügyre véve. A (8) példasorban Givónnak (1976, 2017) a magyar finnugristák körében is (Hajdú 1989, 4.33 pont; Bereczki 2003: 88) jól ismert azon megfigyelését idézzük fel, miszerint az egyeztetési toldalékok forrása a jelenlegi névmások elődeiben keresendő. A kicsiny minőségi különbségű (adott környezetben egymáshoz hasonló)

mássalhangzók (ld. *szí[m]pad*, *á[d]gurul*) ezért bukkannak fel az első (8a), illetve a második személy (8b) névmásaiban éppúgy, mint személytoldalékaiban, a magyarban éppúgy, mint a rokon finn nyelvben (a finn példák is a *lop* ige megfelelő személyű–számú változatai).

- (8) a. [n]/[m]: én/mi; lopom/lopunk, varastan/varastamme (finn)
 b. [t]/[d]: te/ti; lopod/loptok, varastat/varastatte (finn)

A givóni kapcsolat azonban „diachronically old” a híres nyelvtipológus szavaival élve, azaz olyan távoli múltban gyökeredzik, hogy akár véletlennek is tűnhet, tekintettel a görcső alá vett morfémban a jellegzetes mássalhangzókhoz nem triviális módon társuló magánhangzókhoz. És ezen a ponton segíthet a jelenség megértésében például a Kenyában beszélt luó nyelv, amelynek a (9a) sorban felsoroljuk a személyes névmásait a szokásos én/te/ő/mi/ti/ők sorrendben.

- (9) a. an / in / en / wan / un / gin
 én te ő mi ti ők
 b. gi-chwad-a / gi-chwad-i / gi-chwad-e /
 gi-chwado-wa / gi-chwado-u / gi-chwado-gi
 gi-chwad-X: ’ütik X-et’
 c. a-chwado-gi / i-chwado-gi / o-chwado-gi /
 wa-chwado-gi / u-chwado-gi / gi-chwado-gi
 d. de-n-o-chwad(·or)-e
 Y-chwado-gi: ’Y üti őket’
 e. japoung-a / japoung-i / japoung-e / japoung-wa / japoung-w·u / japoung-gi
 japoung-Y: ’Y tanára’

A luóban a givóni kapcsolat „diachronically new” – oly friss, hogy az igére előlről tapadó alanyi (9c) és hátulról tapadó tárgyi (9b) egyeztető morfémban (egyetlen e^o eltéréssel) azzal az egyszerű szabállyal állnak elő a személyes névmási alakokból, hogy töröljük azok végéről a közös *n* végződést. És mint az (9e)-ben látható, ez még a főnévi birtokos személytoldalékok sorozatára is igaz. A diákok számára a rácsodálkozás élményét nyújthatja, hogy egy távoli nyelv éppúgy egyezteteti az igét alanyával és tárgyával, illetve a főnevet birtokosával, mint a magyar – miközben ez a magyar diákok által tanult világnyelvekben nem így van.

A luó tehát gyönyörűen szemlélteti, hogy a személyes névmások (alany-ige-tárgy alapszórendet feltételezve) rátapadnak az igére, elindulva a személytoldalékká válás útján, amelyen a (9d) példa tanúsága szerint eléggé előrehaladtak: ’megütötte volna őt/önmagát’ – ezt jelenti az *or* elem nélkül, illetve az *or* elemmel együtt tekintendő szó, ahol az a lényeg, hogy a prefixálódó feltételesmód- és múltidő-jel a személyre utaló morfémban előtt azok toldalék státuszát erősítik meg. A tárgyi egyeztető morfémban toldalék státuszára a *chwad/*

chwado alternáció utal, ami a morféimák magán-, illetve mássalhangzói kezdetéhez igazodik, az *n* végződés eltűnése mellett, amit szóvégi helyzetben semmi nem indokol (szemben a szó eleji helyzettel, ahol jelentéskönnyítő hangkivetésként is felfoghatnánk). A (10) példában a magyar generatív nyelvészeti megközelítésből (Kiefer 1992) jól ismerhető (azonosító-kirekesztő) fókusz konstrukcióját vetjük be a luóbeli morféimastátusz-probléma vizsgálatára. A pro-drop révén „eldobott” személyes névmásnak – legyen az akár alany, akár tárgy – a fókusz funkcióban testet kell öltetnie, ahogy azt a (10a) sor szemlélteti.

- (10) a. Megütlek. / Én ütök meg. ^o(10b) / Téged ütök meg. ^o(10b)
 b. ^üAn a·chwad·i. / *An ema a·chwad·i.
 b'. *In: a·chwad·i. / ^üIn: ema a·chwad·i.

A luóban ugyanígy ölt testet a névmás a (10b)-beli 'Én ütök meg', illetve a (10c)-beli 'Téged ütök meg' jelentés mellett. A megfelelő személyre és számra való utalás tehát immár duplán van jelen, aminek az az észszerű magyarázata, hogy – akár csak a magyarban – az egyik megjelenés egy személyes névmás, a másik pedig egy személytoldalék. Az *ema* 'kizárólag' elem kötelező a tárgy (10b'), míg tilos az alany (10b) fókuszálása esetén – ez még magyarázatra szorul, hiszen eltérés a magyarhoz képest. Az eltérés az indokolhatja, hogy önmagában az *an/in* személyes névmási alakok nem egyértelműsítik, hogy alanyról vagy tárgyról van-e szó, szemben a magyar *én / téged* alakokkal.

5. A közoktatás és a nyelvtudományi fejlődés viszonya – avagy a magyar formális-generatív nyelvészet mikroszkópján keresztül megpillantható csoda

A magyar nyelvtudomány mindazon fórumain, ahol a közoktatás tananyagának megújítására befolyást gyakorolni van némi remény, érezhetően fokozódik a versengés abban, hogy mely tudományos iskolák időszerű kutatási eredményei kerüljenek be a közoktatásba. A funkcionális-kognitív iskola kommunikációscél-központú tudományos alapvetései révén helyzeti előnyt élvez, mert szenvedélyes kiáltvánnyá kovácsolhatóak össze alapelvei (Tolcsvai Nagy 2020: 13): „A statikussal szembeállítandó a dinamikus felfogás, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza, a közös megértést [...] közös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme, két személy [...]” Az ezzel szembeállított strukturalizmus ebből a nézőpontból ilyen jellemzéssel asszociálódik: „a dialógust hátrító, a nem kérdezést előnyben részesítő, és ekképp az innovációt akadályozó”.

A strukturalista alapokról induló, a nyelvet formális kiindulópontból vizsgáló magyar generatív nyelvészet mellett (pl. Kiefer 1992) nem szokás ily szenvedélyesen lándzsát törni, de a fent említett versengés ezt most szükségessé teszi. Nem látványos az a kutatói munka, amelynek egyik alaptevékenysége: kiindulni egy mondatból, majd megváltoztatni szavainak sorrendjét, és figyelni, hogy így is értelmezhető-e, amit kapunk, és ha igen, mi

változott meg. Évtizedek szívós munkájával azonban csodálatos, csak e mikroszkóp alatt láthatóvá váló kép alakult ki a magyar nyelvről: elképesztően kifinomult jelentésmegkülönböztető eszköztáráról, a társalgás résztvevőinek háttérismereteihez való igazodásáról.

„Süt a nap”, de „Anya süt” – a szórend utal arra, hogy az utóbbi mondat alanya cselekszik, szemben az előbbivel. 2019. március 31-én idézőjelek között beírva a Google-ba az adott szósorokat valóban nagyságrendekkel több találat érkezett a preferálnak jósolt szórendi változatra, amint azt az indexbe írt közelítő értékek mutatják. Az is árulkodó, hogy rögtön az első Google-találatok között olyan hamisak bukkannak elő (azaz a jósolt szórendnek megfelelőek), mint a (11a-a') sorokban bemutatottak (N. B. a vesszőt sajnos ignorálja a Google alapszolgáltatása).

- (11) a. Süt a nap.^{494e} / A nap süt.^{34e} („Süt a nap, süt a pék...”)
 a'. Anya süt.^{4e} / Süt anya.⁸⁰⁰ („Anya süt, anya mos...”)
 b. Mentem haza. b'. Hazamentem.
 c. Busszal mentem haza.
 d. Nem mentem haza. d'. Nem busszal mentem haza.

Mint a (11b-b') szemlélteti, a szórend árulja el, gyakorlatilag az igekötőszerű elem igetőhöz viszonyított helyzete, hogy a beszélő a múltbéli cselekvés aktív szakaszába kívánja-e magát helyezni (11b), vagy az eredményszakaszába (11b'). A nyelvi rendszer azonban komplex, mert a (11c) mondatban az igekötőszerű elem igető mögötti helyzete ellenére az eredményszakaszban „járunk”, csak azt érzékeltettük, hogy a beszédrésztvevők számára sejthető alternatívák közül a busz lett a hazamenés eszköze. És még egy utolsó példa a formális-matematikai leíró eszköztáráért kiáltó komplexitásra: „Nem mentem haza” – tagadjuk a hazamenés tényét (11d), de „Nem busszal mentem haza” – ezzel állítjuk a hazamenés tényét, és a hazamenés eszközét érintő alternatívákat taglaljuk (11d'). A generatív mondatrepresentáció ágrajzi hierarchiája révén úgy ragadható meg a különbség, hogy a negációért felelős elem az ágrajzban mindig azt, de csakis azt a tartományt veszi „hatókörébe”, amire érvényesül a tagadás.

Mindezen csodáinkat nem megmutatni a közoktatásban – megbocsáthatatlan mulasztás. Hosszabb távon pedig mind a tudományban (Alberti et al. 2019), mind a köz- és felsőoktatásban a funkcionális-kognitív szemlélet és a formális nyelvészeti eredmények hatékony ötvözésében látjuk a jövőt.

Irodalom

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

- Alberti Gábor – Dóla Mónika – Kárpáti Eszter – Kleiber Judit – Szeteli Anna – Viszket Anita 2019. Towards a cognitively viable linguistic representation. *Argumentum* 15: 62–80.
- Alberti Gábor – Medve Anna 2002/2005. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I-II*. Budapest: Janus – Gondolat Kiadó.
- Antal László 1977. *Egy új magyar nyelvtan felé*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bereczki Gábor 2003. *A magyar nyelv finnugor alapjai*. Budapest: Universitas Kiadó.
- Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- É. Kiss Katalin 1999. Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 15–184.
- Givón, Talmy 1976. Topic, pronoun and grammatical agreement. In: Li, Charles N. (ed.): *Subject and topic*. NY: Academic Press. 149–188.
- Givón, Talmy 2017. *The story of zero*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.204>
- Hajdú Péter 1989 (5. kiadás). *Bevezetés az uráli nyelvtudományba*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Neeleman, Ad – Szendrői Krisztina 2007. Radical pro drop and the morphology of pprouns. *Linguistic Inquiry* 38: 671–714. <https://doi.org/10.1162/ling.2007.38.4.671>
- Plaszkony László 1970. Mondatok elemzése mondatábrákkal. *Magyar Nyelvőr* 94/1: 65–88
- Rácz Endre – Szemere Gyula 1985. *Mondattani elemzések*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sigurðsson, Halldor Armann 2011. Conditions on argument drop. *Linguistic Inquiry* 42: 267–304. https://doi.org/10.1162/LING_a_00042
- Simonyi Zsigmond 1895. Mondattani vázlatok. I. A hiányos mondatok. *Nyelvtudományi Közlemények* 25: 1–18.
- Szabó Veronika – Hoss Alexandra 2018. A kutatásalapú grammatikaoktatás felé. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter Nonprofit Kft., MSZT. 177–188.
- Thomán Angéla 2017. *Magyar nyelv 7. Tankönyv*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes 2020 (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–26.

KOMPETENCIAFEJLESZTÉS AZ ANYANYELVI ÓRÁN

MARKÓ ALEXANDRA^{1,2} – CSAPÓ TAMÁS GÁBOR^{2,3} – DEME ANDREA^{1,2} –

BARTÓK MÁRTON² – GRÁCZI TEKLA ETELKA^{2,4}

¹ELTE Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék, ²MTA–ELTE „Lendület” Lingvális Artikuláció Kutatócsoport, ³BME Távközlési és Médiainformatikai Tanszék,

⁴Nyelvtudományi Intézet

marko.alexandra@btk.elte.hu.

csapot@tmit.bme.hu.

deme.andrea@btk.elte.hu.

bartokmarton@gmail.com.

graczi.tekla.etelka@nytud.hu

A MAGÁNHANGZÓK LINGVÁLIS KÉPZÉSI JEGYEINEK TANÍTÁSA AZ ARTIKULÁCIÓS TAPASZTALAT, A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS AZ ELMÉLETI KATEGÓRIÁK TÜKRÉBEN

1. Bevezetés

1.1. A magánhangzók képzési jegyei és az elméleti kategóriák

A magánhangzókat hagyományosan artikulációs és akusztikai tulajdonságok keverékével, artikulációs, akusztikai és percepciósi alapon jellemezzük, a következők szerint. 1. Az állkapocsnyitás szöge / a nyelvállás foka (ti. a nyelv legmagasabb pontjának vagy a nyelvtestnek a függőleges helyzete): e szerint megkülönböztetünk zárt / felső nyelvállású és nyílt / legalsó nyelvállású hangzókat, valamint (elsősorban percepciósi alapon) két köztes kategóriát, a középzárt/középső nyelvállású és középnyílt/alsó nyelvállású hangokét. 2. A nyelv vízszintes helyzete / elöltség (ti. a nyelv legmagasabb pontjának vagy a nyelvtestnek a vízszintes helyzete): e szerint beszélünk elől képzett, hátul képzett, illetve e kettő közötti, azaz mediális/centrális hangokról. 3. Az ajkak működése: e szerint léteznek ajakkerekítéses, valamint ajakréses/kerekítetlen magánhangzók. Ez a három jellemző adja meg a magánhangzó minőségét. Mindezekhez pedig azon nyelvekben, ahol nyelvi jelentősége van, negyedikként a hosszúság (kvantitás) fonológiai jegye is társul a jellemzésben, amelyet fonetikailag elsősorban a fizikai időtartammal szokás összekapcsolni. (Lásd pl. IPA 1999.) Az 1. és 2. magánhangzó-tulajdonság elsődlegesen vagy részint a nyelv mint beszédszerv helyzetével hozható összefüggésbe, ezekre együttesen *lingvális képzési jegyek*ként utalunk.

A fent felsorolt sajátosságok hagyományosan és széles körben elfogadottak, az artikulációt alaposabban megfigyelve azonban egyes vélekedések szerint a magánhangzóképzés e „lingvális-orális modellje” (Esling 2005: 15) meglehetősen leegyszerűsítő, mivel

artikulációs szempontból az általában csak „nyíltságként” hivatkozott dimenzió valójában alapvetően mást jelent az „elő képzett”, és mást a „hátr képzett” hangok esetében. Míg az „elő képzetteknel” valóban az állkapocs nyitásszöge tesz különbséget a kérdéses magánhangzó-kategóriák között, addig a „hátr képzetteknel” valójában nyelvemelésről (raising), és nyelvleszorításról (retraction) van szó rendre a „zárt” és „nyílt” „hátr képzett” magánhangzók artikulációjában (lásd Esling 2005: 23).

1.2. A magánhangzók képzési jegyei és az elméleti kategóriák a tananyagban

A közoktatásban 5. és 9. osztályban tananyag a magánhangzók képzése. A magánhangzók elől- és hátr képzettségét, azaz a vízszintes nyelv helyzet szerinti két csoportot *magas* és *mély* terminusokkal osztályozza mindkét tankönyv. (És bár az 5. osztályos tankönyv elmagyarázza, honnan származnak ezek a megnevezések, mégis: az egyetemi fonetika kurzusokon már rendre a felső nyelvállásukat gondolják a diákok „magas”-nak, és az alsó nyelvállásukat „mély”-nek.) A nyelv függőleges helyzetét tekintve az 5. osztályos tankönyv (Antalné–Raátz 2012) három, a 9. osztályos (Antalné–Raátz 2010) négy fokozatot különít el, nem magyarázza meg azonban, hogy mi ennek az eltérésnek az oka.

Az 5. osztályos tankönyv így fogalmaz: „Ha a nyelvedet előretolod, akkor kisebb lesz az üres rész a szádban, ilyenkor magas hangok fognak szólni. Amikor pedig hátrahúszod a nyelvedet, akkor a szájüreg nagyobb lesz, a hangok a nagyobb űrben mélyen fognak hallatszani. [...] A nyelv vízszintes mozgása szerint beszélhetünk elől képzett, azaz magas és hátr képzett, azaz mély magánhangzóról. [...] A nyelv függőleges mozgása is befolyásolja a hangképzést. Eszerint megkülönböztetünk felső, középső és alsó nyelvállású magánhangzókat.” (Antalné–Raátz 2012: 38). Mindehhez illusztrációként szolgál az 1. táblázat.

A nyelv mozgása szerint	Mély magánhangzók		Magas magánhangzók	
	Ajakkerekítéses	Ajakraéses	Ajakkerekítéses	Ajakraéses
Felső nyelvállású	<i>u, ú</i>		<i>ü, ű</i>	<i>i, í</i>
Középső nyelvállású	<i>o, ó</i>		<i>ö, ő</i>	<i>é</i>
Alsó nyelvállású	<i>a</i>	<i>á</i>		<i>e</i>

1. táblázat: A magánhangzó-állomány bemutatása az 5. osztályos tankönyvben (Antalné–Raátz 2012: 39.)

A 9. osztályos tankönyvben ezt olvassuk: „A nyelv vízszintes mozgása szerint beszélhetünk elől képzett, magas (palatális) és hátr képzett, mély (veláris) hangokról. A nyelv

függőleges mozgása szerint elkülönítünk felső, középső, alsó és legalsó nyelvállású magánhangzókat.” (Antalné–Raátz 2010: 34). Ennek illusztrálására a tankönyv a 2. táblázatot hozza.

	Mély magánhangzók		Magas magánhangzók	
	Ajakkerekítéses	Ajakréses	Ajakkerekítéses	Ajakréses
Felső nyelvállású	<i>u, ú</i>		<i>ü, ű</i>	<i>i, í</i>
Középső nyelvállású	<i>o, ó</i>		<i>ö, ő</i>	<i>é</i>
Alsó nyelvállású	<i>a</i>			<i>e</i>
Legalsó nyelvállású		<i>á</i>		

2. táblázat: A magánhangzó-állomány bemutatása a 9. osztályos tankönyvben (Antalné–Raátz 2010: 34.)

Vegyük észre, hogy az *á*-t az IPA magánhangzó-táblázata (W1), valamint akusztikai elemzések (pl. Gósy–Bóna 2014) alapján elől képzettnek kellene tekintenünk. Ez arra is rámutat, hogy ezek a táblázatos elrendezések (nemcsak a közoktatás tankönyveiben, hanem a hangtani szakirodalom túlnyomó részében is) valójában úgy operálnak artikulációs jellemzőkkel, hogy részben eleve a hangzók nyelvi viselkedéséből indulnak ki (melyek alapján az *á*-t valóban a nem elülső magánhangzók között tarthatjuk számon).

1.3. A magánhangzók képzési jegyei és az artikulációs tapasztalat

Mint ahogyan korábban láttuk, az artikulációs mozgások jóval komplexebbek annál, mint hogy pusztán a nyelv vízszintes és függőleges helyzete (és az ajakműködés) dimenzióiban a fenti jegyekkel leírhatók lennének. A magánhangzók „képzési jegyei” nem önállóan, egymástól függetlenül valósulnak meg, illetve – mint láttuk – eltérő mozdulatokkal hozzuk létre az alsó/felső nyelvállást az elől és a hátul képzett magánhangzók esetében; az elől képzettek „előlsége” eltérő a különböző nyelvállásfokokon. Ezzel és a szájüregi tér alakjával összefüggésben az elülső és a hátulsó nyelvhelyzet közötti távolság nagyobb a felső nyelvállásfokon, mint az alsón. Természetesen a nyelv (és az állkapocs) emelkedése vagy süllyedése az ajakkerekítésbeli sajátosságokra is hatással van. Gondoljunk csak arra, hogy az *ajakréses* terminus mennyire más jelent (azaz mennyire másképpen néz ki az ajkak által alkotott rés) a felső nyelvállású /i/ és a legalsó nyelvállású /a/ esetében, vagy – hogy kerekítéses példát is hozunk – a felső nyelvállású /u/ és a legalsó nyelvállású /v/ esetében.

Az absztrakt képzési jegyek tanítása – különösen, ha ezeket olyan jegyeknek tartjuk, amelyek külön-külön egy az egyben megfeleltethetők artikulációs mozdulatoknak, képzőszervi helyzeteknek – egészen bizonyosan nehézséget okoz, hiszen az artikulációs és vizuális tapasztalat legalábbis részben ellentmond az absztrakt képzési jegyeknek. Mindehhez az is hozzájárul, hogy mivel a magánhangzók nem akadályhangok, beszéd közben nem kapunk jól megfigyelhető taktilis visszajelzéseket a magánhangzók létrehozását eredményező közelítés vagy szűkület létrejöttének helyéről, azaz a magánhangzó képzéshelyéről. Egyes magánhangzók képzésekor a nyelv érintkezhet a nem mozgatható artikulátorokkal – például a nyelvperem a felső nyelvállású magánhangzók esetében hozzáér a felső fogsorhoz (vö. Stevens 1998) – és ezek a szenzoros visszajelzések feltehetőleg hozzájárulnak ahhoz, hogy a beszélő az egyes magánhangzók ejtéséhez szükséges artikulációs beállításokat pontosan eltalálja, ez azonban megint csak magánhangzófüggő. Emellett a magánhangzók izolált ejtése statikus, így kinesztetikus információk sem segítik a magánhangzók képzéshelyének azonosítását, miközben a nyelv igen nagy variabilitással mozgatható és alakítható (Ashby 2011). Végül pedig a magánhangzók ejtése rendkívül variábilis is, hiszen a nyelv alakjának kontrollálása (a nyelv izmainak komplex szerkezete és a motoros ügyesség szükséges foka miatt) igen nehéz feladat.

Mindehhez az artikulációs komplexitáshoz hozzá kell vennünk azt is, hogy az artikulációs csatorna születéstől felnőttkorig jelentős változásokon megy keresztül, mind méreteit, mind arányait, mind pedig az egyes beszédképző szervek működési precizitását és összehangoltságát tekintve. A különböző életkori szakaszokban az érintett szervek méretbeli változása eltérő ütemű (Seikel et al. 2010). Az artikulációs csatorna a hangszalagoktól az ajkakig születéskor 6-8 cm hosszú, felnőttkorra a nőknél átlagosan 15, a férfiaknál 18 cm lesz. A nyelv mérete 7 éves korra a felnőtt méret mintegy 75%-át éri el (Seikel et al. 2010). A gyermekkor és a pubertás között az ajkak, a nyelvperem és a nyelvhat, valamint a lágyszájpad nagyjából egységesen átlagosan 12%-nyit növekszik (6 és 14% közötti terjedelemmel), eközben a garatüreg hossza 22%-nyit nyúlik. Hasonlóképpen, a pubertás és a felnőttkor között az artikulációs csatorna felső részei átlagosan 5%-nyit nőnek (3 és 9% között), míg a garatüreg hossza 25%-nyit. A pubertás előtt a lányok és a fiúk artikulációs csatornájának hossza nem különbözik, a pubertás idején a fiúk artikulációs csatornája átlagosan 7,5 mm-rel hosszabb, mint a lányoké, és a pubertást követően az átlagos különbség 12,9 mm. Ennek a nemek közötti különbségnek a hátterében elsősorban a garatüreg eltérő mértékű növekedése áll, ami a férfiak esetében a gége „másodlagos leereszkedés”-éből adódik (Fitch–Giedd 1999). Mindezek a változások természetesen hatnak a toldalékcso rezonátorsajátosságaira is.

Az egyes képzőszervek koordinációjának fejlődése sem egyenletes ütemű: például az állkapocsgesztusok korábban érnek (azaz válnak hasonlóbbá a felnőtt működéséhez, a gesztus téri-idői kivitelezéséhez), mint az ajakmozgás, és még később rögzülnek a nyelvgesztusok, mivel a nyelvnek a beszédbeli kontrollálása komplexebb feladat, valamint azért is, mert a nyelv mozgása beszéd közben nem látható, így a nyelvmozgás

felnőtt mintájának imitálása is nehezebb a gyermekek számára (Goffman 2015). Habár a gyermekek úgynevezett fonetikai jártassága, a beszédhangoknak az elvárásoknak megfelelő ejtésére való képesség 8 éves korra kialakul, a finommotorikus ügyesség még később is jelentősen fejlődik, és ez a folyamat tizenéves korra is kitolódik (Vorperian–Kent 2007), ahogyan – mint fentebb írtuk – maga az artikulációs csatorna méretének és arányainak változása is. Felmerül mindezek alapján a kérdés, hogy miféle artikulációs tapasztalatra támaszkodhatunk a magánhangzók képzési jegyeinek tanításakor 5. és 9. osztályban.

Egy korábbi, különböző életkorú gyerekekkel végzett artikulációs kísérletünkben (Markó et al. 2019) gyermekek magánhangzóejtését vizsgáltuk ultrahangos nyelvkontúrok alapján. Az említett tanulmány elsősorban az ejtési variabilitásra fókuszált, míg itt az ultrahangos nyelvkontúrok alapján megragadható nyelvhelyzetet vizsgáljuk meg, elsősorban a függőleges dimenzióban. Természetesen egy ilyen jellegű vizsgálat nem adhat választ arra a kérdésre, hogy milyen fiziológiai visszacsatolás (*biofeedback*) áll rendelkezésre az adott beszélő esetében, pusztán azt tudjuk bemutatni, hogy milyen a nyelv helyzete a különféle magánhangzók esetében, valamint arról kaphatunk képet, hogy kirajzolódik-e a fenti táblázatok alapján elképzelt artikulációs elrendeződés.

2. Módszertan

2.1. Ultrahang

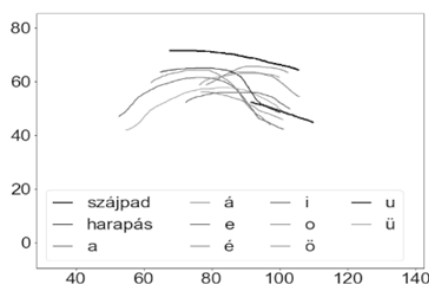
A modern artikulációs vizsgálati módszerek közül az ultrahang az egyik legkönnyebben alkalmazható gyermekek esetében is (Stone 2010), és jelenleg az ultrahang az egyik legerősebb technológia a beszédkutató artikulációs laboratóriumokban (Wrench 2013). Az ultrahang a nyelv felszíni kontúrját teszi láthatóvá, úgy, hogy a rögzített képsorozatból ki kell nyerni a nyelv körvonalát ahhoz, hogy az adatokon további elemzéseket lehessen végezni. Ezt, annak érdekében, hogy a nyelv szájüregbeli helyzete meghatározható legyen, különféle módokon ki lehet egészíteni. Például ha az adatközlő folyadékot nyel a felvétel közben, a szájüregben lévő folyadékon áthaladnak az ultrahangnyalábok, és visszaverődnek a szájpadról, így ez a módszer alkalmas a szájpadkontúr kinyerésére (Epstein–Stone 2005). További viszonyítási alapot jelent a harapási sík felvétele (Scobbie et al. 2011). A harapási síkot úgy rögzíthetjük, hogy a két fogsor között egy merev lemezt helyezünk el, amelyre a kísérleti személy ráharap. A nyelvet a lemez aljához támasztva a nyelvkontúr kirajzolja a harapási síkot. A jelen vizsgálatban mind a nyelvkontúrokat, mind a szájpadkontúrt és a harapási síkot manuálisan rajzoltuk be az APIL szoftver segítségével (W2). Az elemzés során a nyelvkontúr és a szájpadkontúr egymáshoz legközelebbi pontjainak távolságát számszerűsítettük, így képeztük le a függőleges nyelvhelyzetet.

2.2. Anyag és módszer, kísérleti személyek

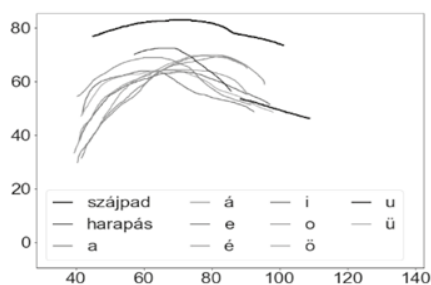
A kísérlet anyagául három szótagos, jelentés nélküli hangsorok (logatomok) szolgáltak, amelynek szerkezete $V_1C_1V_1C_1V_1$ volt, azaz egy hangsort ugyanazon magánhangzók és mássalhangzók alkottak. A hangsorok kilenc magyar köznyelvi magánhangzó-minőség (*i, ü, u, é, ö, o, e, a, á*) és kilenc mássalhangzó (amelyek mindegyike zöngétlen zöreijhang) kombinációjából álltak, így mindösszesen 81 hangsor szerepelt az eredeti kísérletben. A jelen tanulmányban ezekből csak a $V_1pV_1pV_1$ logatomokban vizsgáljuk a felolvasott hangsorok második szótagbeli magánhangzóját. A *p* kiválasztását az indokolta, hogy ennek a hangnak az ejtésekor a nyelv nem vesz részt aktívan a mássalhangzó akadályának megalkotásában, így a *p* kontextusa várhatóan kevésbé befolyásolja a magánhangzók ejtése közben a nyelv helyzetét, mint a lingvális akadállyal képződő mássalhangzóké. A hangsorokat a kísérleti személyek képernyőről olvasták, a maguk számára kényelmes tempóban. A hangsorok random sorrendben szerepeltek, egyszerre egy volt látható a képernyőn. A 81 elemből álló sorozatot kétszer olvasták fel a résztvevők, a jelen tanulmányban csak az első bemondásokat elemezzük. A felvétel további körülményeire (műszaki adatok stb.), valamint az adatkinyerésre vonatkozóan lásd Markó és munkatársai (2019).

A jelen tanulmányban vizsgált adatok két kísérleti személy felvételéből származnak: egy 5. osztályos fiú (a felvétel időpontjában 11;5 éves volt) és egy 9. osztályos fiú (a felvétel időpontjában 14;8 éves volt) anyagából. A beszélők Budapesten élnek, sztenderd közeli nyelvváltozatot beszélnek. Minden résztvevő édesanyja felsőfokú végzettségű, az édesapák legalább középfokú végzettséggel rendelkeznek. A kísérleti személyek artikulációja normatív. A résztvevőket és szüleiket előzetesen tájékoztattuk a kísérlet menetéről, a szülők az érvényes jogszabályoknak megfelelő hozzájárulási nyilatkozatot töltötték ki.

A méretbeli eltérések illusztrálására bemutatjuk a száypad, illetve a nyelv kontúrját és a harapási sík vonalát a két beszélő esetén (1. ábra). Az egyes részábrák a 9 magyar sztenderd nyelvi magánhangzó-minőséget mutatják a $VpVpV$ szekvencia közepéről. Minden, az egyes magánhangzó-minőségekhez tartozó vonal egy-egy manuálisan berajzolt kontúrnak felel meg, amelyen bal oldalon található a nyelvgyök, jobb oldalon a nyelvhegy, a kettő között pedig a nyelv felső felülete. Az egyes ábrákon a legfelső vonal a száypadot jelöli, a jobb alul látható egyenes pedig a harapási síkot. A skálák az eredeti ultrahangképhez vannak igazítva, azaz a (0,0) koordinátájú pont az ultrahang kép bal alsó sarka, és a méretek mm-ben vannak feltüntetve, így a beszélő abszolút méreteit tükrözik. Látható, hogy a 14;8 éves fiú szájüregbeli méretei jóval nagyobbak (megjegyzendő, hogy nagyobbak az eredeti kísérletben részt vett felnőtt kontroll beszélőnél is, vö. Markó et al. 2019.), ahogyan az is, hogy a száypad alakja, valamint a nyelv formája és láthatósága (a nyelvkontúr hossza) igen nagymértékben beszélő-, mi több, magánhangzófüggő.



11;5 éves fiú



14;8 éves fiú

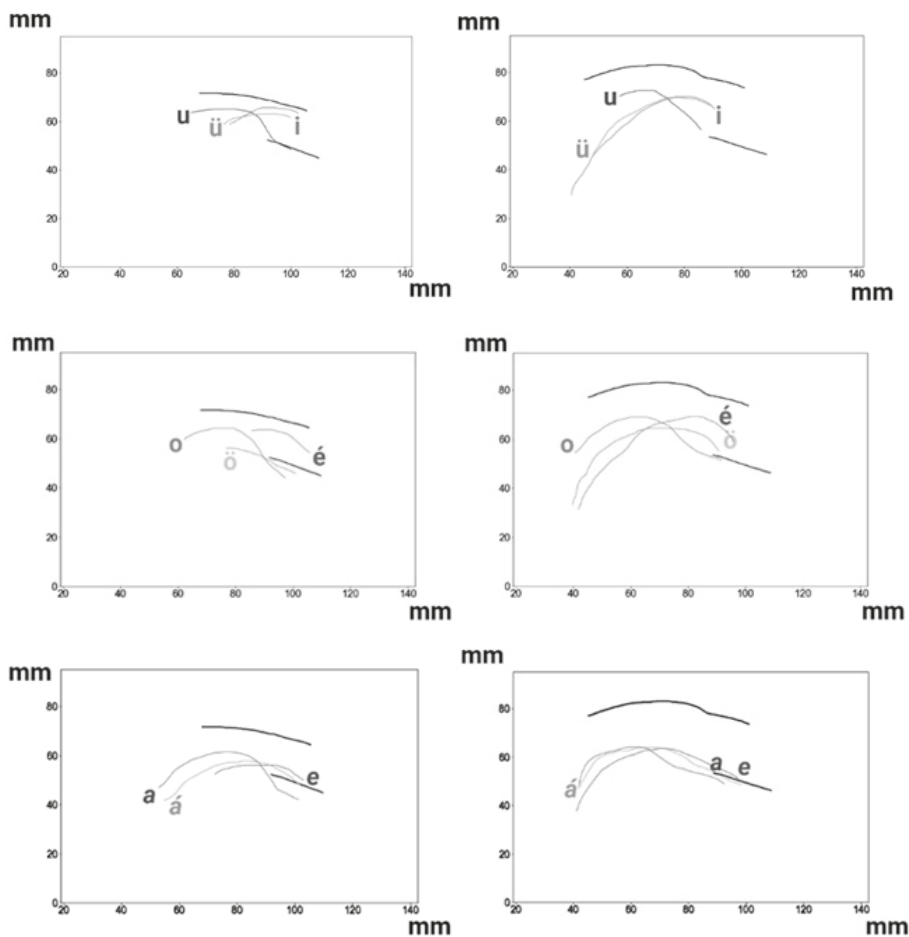
1. ábra: A résztvevők nyelvkontúrja a 9 magánhangzó első ejtésekor a $VpVpV$ szekvenciában (szürkeárnyalatú vonalak), a szájpad kontúrja (fekete vonal fent) és a harapási sík (fekete egyenes vonal a nyelvkontúrok mellett jobbra)

3. Eredmények

Habár egy-egy beszélő adatai alapján általánosítások nem fogalmazhatók meg, tekintettel arra, hogy a beszélőknek az ejtési mechanizmusokat befolyásoló fiziológiai sajátosságai általánosságban is igen eltérők, valamint arra, hogy a magánhangzóejtés maga is jelentős variabilitást mutat (ennek okait lásd a bevezetőben), egy-egy beszélő ejtésének vizsgálata is igen tanulságos annak illusztrálására, hogy a tankönyvi kategóriák megtanulása miért jelenthet nehézséget (a fiziológiai visszacsatolás problematikus voltán túlmenően). A 2. ábra három nyelvvállásfok szerinti elrendezésben mutatja be a magyar 9 magánhangzó-minőségének ejtésekor látható nyelvkontúrokat az 5. osztályos és a 9. osztályos fiú bemondásában, a második magánhangzó közepén a $VpVpV$ szekvenciában.

A felső nyelvvállású magánhangzók esetében jól elkülönül a hátul képzett u és az elől képzett i és $ü$ mindkét beszélő esetében, az elől képzettek kontúrja viszonylag fedi egymást. A beszélők között a legnagyobb eltérés itt a szájtér és a nyelv méretkülönbségeiből adódó távolság a szájpad és a nyelv között.

A középső nyelvvállásúak esetében mind a nyelv vízszintes, mind a nyelv függőleges helyzete nagyobb variabilitást mutat, mint azt a tankönyvi kategóriák alapján várnánk. Mindkét beszélőnél azt látjuk, hogy az o és az $é$ magasabb nyelvhelyzettel képződik, mint az $ö$, valamint hogy a nyelv vízszintes helyzetét tekintve az $ö$ nyelvkontúrja köztes pozíciót foglal el az o és az $é$ nyelvkontúrja között. Vagyis artikulációs alapon mind a nyelvvállásfok, mind az elől-hátul képzettség kategorizálása bizonytalan, a határok elmosódtak, és kérdéseket vetnek fel (például azt, hogy a lingvális jegyek mentén az $ö$ és az $é$ miért tartozik ugyanabba a csoportba).

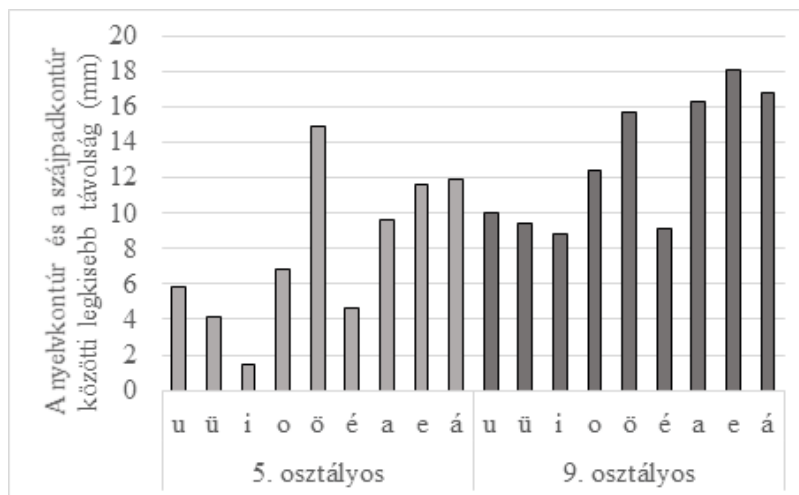


2. ábra: Az 5. osztályos (balra) és a 9. osztályos (jobbra) beszélő nyelvkontúrja a 9 magánhangzó első ejtésekor a $VpVpV$ szekvenciában (szürkeárnyalatú vonalak), a szájpad kontúrja (fekete vonal fent) és a harapási sík (fekete egyenes vonal a nyelvkontúrok mellett): fent a felső nyelvállású, középen a középső nyelvállású, lent az alsó és legalsó nyelvállású magánhangzók

Az alsó és legalsó nyelvállásfok megkülönböztetésére lingvális alapon nem utalnak a nyelvkontúrok – az előbbit az *a* és *e*, az utóbbit az *á* esetén várnánk megfigyelhetőnek a 9. osztályos tankönyvek nyomán (vö. 2. táblázat) (az állkapocs nyitódásának mértéke természetesen ettől még eltérhet az *a*, *e* és az *á* között, de ennek vizsgálatára a jelen módszer nem alkalmas, az állkapocsnyitódást pedig a tankönyvek nem is említik mint meghatározó tényezőt). A vízszintes nyelvhelyzetet tekintve az 5. osztályos beszélő esetében az *á* nyelvkontúrja köztes helyzetet foglal el az *a* és az *e* nyelvkontúrja között.

A 9. osztályos beszélő esetében ez kevésbé látszik jól, mivel a nyelv hátulsó része szinte egymást átfedve látszik az *a* és az *á* nyelvkontúrján, de a nyelv formáját tekintve az *á* esetében az ív a szájter közepén is magasan van még, ilyen értelemben előrébb képzetnek tartható, mint az *a*.

A 2. ábrán látható mintázatokat képezik le a nyelv függőleges helyzetének dimenziójában a nyelvkontúr és a szájpadkontúr egymáshoz legközelebbi pontjainak távolságadatai is (3. ábra).



3. ábra: A nyelvkontúr és a szájpadkontúr egymáshoz legközelebbi pontjainak távolsága a két beszélő esetében, magánhangzónként

Ha feltételeznénk is, hogy a beszélő pontos fiziológiai visszacsatolással (*biofeedback*) rendelkezik a nyelvhelyzetről a különböző magánhangzók kiejtése közben (ami a bevezetőben írtak alapján kevésbé valószínű), és ezeket össze tudja hasonlítani egymással, majd ezen összevetések alapján képes kategóriákat elkülöníteni, a 2. és 3. ábra tanúsága szerint ezek a kategóriák a lingvális képzési jegyek esetében korántsem mutatnák azokat az elméleti kategóriák alapján csoportosítható magánhangzó-ajtési mintázatokat, amelyeket várnánk. Ehhez hozzáadódik még az életkorral összefüggésben a szájüreg méretbeli (és egyéb morfológiai) eltérése (például a szájpad alakja), valamint az egyének közötti és az egyénen belüli ejtési variancia is, amely ezeknek a kategóriáknak a határait igencsak elmosódottá teszi.

4. Összegzés és következtetések

A nyelvkontúrok által megállapíthatóvá válik a nyelv helyzete a magánhangzó kiejtése közben. Ez képet ad arról, hogy a fiziológiai visszacsatolás milyen nyelvpozíciókból indulhat ki, de arról nem ad információt, hogy ez a visszacsatolás mennyire pontos. Mivel a magánhangzók nem akadályhangok, és a képzésük viszonylag statikus, feltételezhetjük, hogy a magánhangzók ejtése esetében a fiziológiai visszacsatolás bizonytalanabb, mint a mássalhangzók esetében. Ebből adódóan a magánhangzóejtés variábilisabb is lehet. Mindehhez hozzájárul még a toldalékcső méretváltozása, ami az iskolai oktatásban részt vevő gyermekek artikulációs tapasztalatainak további változatosságát idézi elő. Az artikulációs tapasztalat tehát nem (sokat) segít: egyrészt nagyon finom különbségeket kellene érzékelnünk, másrészt nagyok a fiziológiai eltérések (a felnőttek között is), ezért az artikulációs jellemzést nem lehet beszélők között általánosítani. A hangzók közötti különbségtételben nemcsak a nyelv helyzete, hanem a nyelv alakja és a szájpada alakja is meghatározó. Az oktatásban mindezek miatt a képzési jegyek elsajátítása számos nehézségbe ütközik.

A nyelvkontúrok vizsgálata további kérdéseket is felvet. Hol a határ az elől és a hátul képzettek között? Hol a határ a felső, középső, alsó/legalsó nyelvállásuk között? A kérdések pedig oda vezetnek tovább, hogy adekvátak-e a tankönyvi és általában a hagyományos fonetikai kategóriák? A fonetikai hagyományban gyökerező elméleti konstrukciók részben leegyszerűsítők, az osztályozások artikulációs szempontból nem megalapozottak (hiszen bár képzési jegyekként utalunk rájuk, valójában nem pusztán artikulációs alapon alakultak ki). Továbbmenve, az a kérdés is megfogalmazható, hogy egyáltalán szükség van-e a képzési jegyek ilyen bemozgatására és tanítására az iskolai tananyag megértéséhez/feldolgozásához?

Ha áttekintjük a magyar magánhangzók hangtani viselkedésének mintázatait, arra a következtetésre jutunk, hogy a magánhangzók nyelvi „tulajdonságai”-nak nincs artikulációs vonatkozásuk a nyelvhasználatban, pontosabban az artikulációs megközelítés nélkül is leírhatók a magánhangzócsoportok viselkedésbeli hasonlóságai és különbségei. Az a „szokás”, hogy artikulációs jegyekkel írjuk le a magánhangzókat, a hagyományból ered, és vélhetőleg abból, hogy az artikulációs tapasztalat és a fiziológiai visszacsatolás alapján könnyebb(nek tűnik) lehorgonyozni ezeket. Ugyanakkor a tudományos megközelítések nem támasztják alá a magánhangzók esetében az artikulációs jegyekre alapuló leírást, ami azt jelenti, hogy tulajdonképpen bármilyen absztrakt fogalommal leírhatnánk, hogy bizonyos csoportjaik hasonlóan, mások eltérően viselkednek a magánhangzó-harmóniában (pl. *kérek*, *karok*), a magánhangzónyúlásban (pl. *medve* – *medvét*, *fa* – *fát*), a végszótagi tömögánhangzó-rövidülésben (pl. *egér* – *egeret*, *madár* – *madarat*) stb. Nyelvi példákon keresztül könnyen megtapasztalható, hogy másképp viselkedik az *u*, *ú*, *o*, *ó*, *a*, *á*, mint a többi magánhangzó, ha a harmóniáról van szó, ahogyan az is belátható, hogy az *ü*, *ű*, *ö*, *ő* eltérően viselkedik, mint az (ún. áttetsző) *i*, *í*, *e*, *é*. Ha ezeknek a csoportoknak az elnevezése nem sugallja a csoportbeli magánhangzók artikulációs hasonlóságát, csak a viselkedésbeli hasonlóságukra utal, akkor nem kell hosszas magyarázkodásba bocsátkoznunk például

arra vonatkozóan sem, hogy hogy lehet fonológiailag (funkcionálisan, viselkedésében) egymás rövid hosszú párja az *a* és az *á*, amelyek artikulációs szempontból (megközelítéstől függően) alig vagy nem osztoznak közös tulajdonságokon.

Meg kellene fontolnunk, hogy a nyelvi funkciók és ne az artikuláció felől közelítsük a magánhangzókat a közoktatásban, mivel a nyelvhasználati tapasztalat sokkal hozzáférhetőbb és egyértelműbb, mint az artikulációs tapasztalat.

Irodalom

- Ashby, Patricia 2011. *Understanding phonetics*. London: Hodder Education.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2010. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9. évfolyam számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2012. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv az 5. évfolyam számára*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Epstein, Melissa A. – Stone, Maureen 2005. The tongue stops here: Ultrasound imaging of the palate. *Journal of the Acoustical Society of America* 118: 2128–2131. <https://doi.org/10.1121/1.2031977>
- Esling, John H. 2005. There are no back vowels: The laryngeal articulator model. *Canadian Journal of Linguistics* 50: 13–44. <https://doi.org/10.1353/cjl.2007.0007>
- Fitch, W. Tecumseh – Giedd, Jay 1999. Morphology and development of the human vocal tract: A study using magnetic resonance imaging. *Journal of the Acoustical Society of America* 106/3: 1511–1522. <https://doi.org/10.1121/1.427148>
- Goffman, Lisa 2015. Effects of language on motor processes in development. In: Redford, Melissa A. (ed.): *The handbook of speech production*. Chichester: Wiley Blackwell. 555–577. <https://doi.org/10.1002/9781118584156.ch24>
- Gósy Mária – Bóna Judit 2014. Magánhangzók ejtése fiatalok és idősek spontán beszédében. *Magyar Nyelv* 110/2: 129–143.
- IPA 1999 = International Phonetic Association 1999. *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markó Alexandra – Csapó Tamás Gábor – Deme Andrea – Grácsi Tekla Etelka – Bartók Márton 2019. Gyermekek lingvális artikulációjának variabilitása magánhangzós nyelvkontúrok alapján. In: Bóna Judit – Horváth Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 165–190.
- Scobbie, James M. – Lawson, Eleanor – Cowen, Steve – Cleland, Joanne – Wrench, Alan A. 2011. A common co-ordinate system for mid-sagittal articulatory measurement. *Working Paper WP-20*. June 2011. Queen Margaret University, Edinburgh. <https://core.ac.uk/download/pdf/30321473.pdf>.
- Seikel, J. Anthony – King, Douglas W. – Drumright, David G. 2010. *Anatomy & physiology for speech, language and hearing*. Fourth edition. Delmar: Cengage Learning.

- Stevens, Kenneth N. 1998. *Acoustic phonetics*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Stone, Maureen 2010. Laboratory techniques for investigating speech articulation. In: Hardcastle, William J. – Laver, John – Gibbon, Fiona E. (eds.): *The handbook of phonetic sciences*. Second edition. Oxford: Wiley–Blackwell. 9–38.
<https://doi.org/10.1002/9781444317251.ch1>
- Vorperian, Houri K. – Kent, Ray D. 2007. Vowel acoustic space development in children: A synthesis of acoustic and anatomic data. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50: 1510–1545.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/104\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/104))
- Wrench, Alan 2013. Ultrasound speech analysis: State of the art. Előadás az Ultrafest VI konferencián. http://materials.articulateinstruments.com/Technical/State_of_Art.ppt.

Internetes hivatkozások

W1 = https://en.wikipedia.org/wiki/IPA_vowel_chart_with_audio (2020. 04. 22.)

W2 = APIL tracing tool <https://github.com/arizona-phonological-imaging-lab/apil-web> (2019. 07. 21.)

Zs. SEJTES GYÖRGYI
Szegedi Tudományegyetem
sejtes@hung.u-szeged.hu

BOTTOM-UP / TOP-DOWN? / BOTTOM-UP ÉS TOP-DOWN! AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS PSZICHOLINGVISZTIKAI MEGKÖZELÍTÉSE, LEHETSÉGES HATÁSAI A FEJLESZTÉSRE

1. Bevezetés

Az információhoz való hozzáférés elsődleges eszköze, az olvasás-szövegértés felértékelődött a hétköznapokban, a kutatásokban és az oktatáspolitikában.

A tanulók szövegértési képességének fejlesztését az intézményesített oktatás felvállalja ugyan, de a pedagógusok olvasás-szövegértéssel kapcsolatos elméleti tudása, valamint a gyakorlati alkalmazás lehetőségei nem rendszerszerűen jelennek meg a tanítási-tanulási folyamatban.

Az 1970-es évek óta zajló szövegértési képességfejlesztéshez kötődő pszicholingvisztikai (fonológiai, morfológiai) nyelvi tudatossággal kapcsolatos kutatások eredményei (olvasástechnikai összetevők, adatvezérelt [bottom-up] komponensek) beépültek az olvasástani-tanítási napi folyamatába az alsó tagozaton.

Probléma azonban, hogy a szövegszinttel kapcsolatos ilyen jellegű kutatások (szöveg-tani, pragmatikai, nyelvi tudatosságvizsgálatok) eredményeinek gyakorlati alkalmazása interdiszciplináris jellege, összetettsége okán várat magára annak ellenére, hogy „a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) szövegszinttel kapcsolatos nyelvi komponensek 13–14 éves kortól elengedhetetlenek a megértés folyamatában” (Pléh 2014b: 287–305; vö. Zs. Sejtes 2018, 2019).

Jelen munka célja azoknak a pszicholingvisztikai megközelítéseknek (szériális-transzformációs, automatikus információ-feldolgozó, tranzakciós-pszicholingvisztikai, interaktív) a bemutatása, amelyek rendszerben láttatják az olvasás-szövegértés adat- és koncepcióvezérelt, illetve interaktív modelljeit kiemelve azokat az elemeket, amelyek hatással lehetnek a fejlesztési folyamatra.

2. Az olvasás-szövegértés pszicholingvisztikai, pedagógiai megközelítésben

Olvasni nehéz! – állítják kisiskolások, nagyiskolások, felnőttek. A hazai és nemzetközi olvasás-szövegértési vizsgálatok eredményei (Ostorics et al. 2016; Szabó et al. 2018) is a kiinduló állítás igazságát bizonyítják. De mit is jelent ez az egyszerűnek tűnő megállapítás?

Nehéz az olvasástechnika elsajátítása? Nehéz a/egy jelentést megszerezni a szövegből? (Vö. Block et al. 2002: 4.) Nehéz megérteni a szöveg egészét? (Vö. Pearson–Cervetti 2017: 12–14.) A válasz tudományterületenként más és más, de a kognitív pszichológia, a pszicholingvisztika és a neveléstudomány képviselői egyetértenek abban, hogy

- a) az olvasás-szövegértés az információhoz való hozzáférés elsődleges eszköze,
- b) az olvasás-szövegértés rendkívül bonyolult, több összetevős folyamat.

Az információ tudás, az információ hatalom! szlogent már-már axiómaként kezeljük, mivel információs társadalmunkban az információhoz való gyors hozzájutás, az információk megértése, birtoklása létszükséglet. A hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési mérések eredményei által inspirált vizsgálatokban (Molitorisz 2013; Csapó et al. 2014, Csapó 2015), a köznevelés alapidokumentumaiban (NAT 2012; KTT 2012) és a köznyelvben az olvasás-szövegértés fogalmát gyakran egymás szinonimájaként, kiegészítéseként használják. A funkcionális szemlélet alapján elsődlegesnek tekinthető, hogy az olvasás végső célja a megértés (Laczkó 2008: 12), így nem vonhatunk határt a két fogalom közé. Az egymáshoz való viszony pontosítása azonban szükséges, mert az olvasás-szövegértési folyamat rendszerben való láttatása, összetevőinek azonosítása, a folyamat lépésről lépésre nyomon követése fogódzót adhat a szövegértési képesség fejlesztésének következetesebb, tudatosabb megvalósításához az osztálytermi gyakorlatban. Ahhoz, hogy a pedagógusok tantárgyfeletti célként, a mindennapokban megvalósítandó feladatként tekinthessenek az olvasási, szövegértésiképesség-fejlesztés folyamatára, tevékenységeire, egyértelművé kell tenni a számukra, hogy pontosan minek az elsajátítását, kialakulását kell segíteniük (Zs. Sejtes 2016: 20). Az olvasás-szövegértés komponenseinek azonosítása igen összetett feladat, mivel a különböző tudományterületek más-más nézőpontból közelítenek a problémához, más-más jellemzőre, komponensre helyezik a hangsúlyt (Józsa–Steklács 2009; Józsa–Józsa 2014: 67).

„Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd. Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját. [...] Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10–18 éves gyermekeknek való; aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia. [...] Gondolkodni és beszélni tanítunk” (Babits 1910). Az 1910-ben megfogalmazott gondolatok előremutatóak, napjainkban sem vitathatók, mivel az olvasás célvezéreltsége, a gondolkodási műveletek fókuszba helyezése az ezredforduló utáni rendszerszintű hazai és nemzetközi olvasás/szövegértés mérések (Országos kompetenciamérés [OKM]: Balázi et al. 2014; Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]: Balázi et al. 2017; Programme for International Student Assessment [PISA]: Ostorics et al. 2016) tartalmi kereteinek meghatározó elemei.

Az olvasás pszichológiai, pszicholingvisztikai, pedagógiai irodalmában nyomon követhető az az irány, hogy az olvasás fogalma a nyelvi képességtől (1970-es évek) miként változott, hogyan alakult, jutott az eszköztudás meghatározásig (1990-es évek) (D. Molnár et al. 2012; Csépe 2014; Nagy 2015; Zs. Sejtes 2016).

Cs. Czachesz 1998-as munkájában történetiségében láttatja az olvasás-szövegértés fogalmának alakulását, amely a befogadás-központúságtól a kommunikációban való aktív részvételig terjeszti ki az olvasás folyamatát (Zs. Sejtes 2016). Ez a szemlélet megegyezik a pszicholingvisztika azon irányzataival, amelyek az asszociatív észlelési tevékenységen át egyre inkább a kognitív megközelítésre, a megértésre, (Schank–Abelson 1977; Beaugrande–Dressler 1981; Van Dijk–Kintsch 1983; Tolcsvai 2001, 2013; Pléh 2014a; Kövecses–Benczes 2010; Csépe 2014), a társadalmi beágyazottságra (Iványi 2001; Andó 2006) helyezik a hangsúlyt a kutatásokban.

2.1. Kognitív szemléletváltás az olvasáselméletekben és az olvasástanításban

Az 1960-as évek kognitív forradalma az olvasáskutatásban is jelentős szemléletváltást eredményezett: az 1970-es évektől megjelentek az olvasási folyamatokat leíró, kognitív modellek, majd előtérbe került a metakognitív megközelítés (vö. Adamikné 2006; Csépe 2014). A modellek részletes bemutatása¹ nem lehet célja ennek a munkának, az olvasáselméletek leírásából a szövegértés-képesség-fejlesztés szempontjából legfontosabb jellegzetességeket emelem ki.

A hagyományos és kognitív szemlélet markánsan különbözik a szöveg- és az olvasóközponthoz megközelítésben, valamint a jelentés fogalmának meghatározásában.

A hagyományos olvasáselméletre a szövegközpontú megközelítés (a nyomtatott szöveg formájának és tulajdonságainak a vizsgálata) a jellemző, a kognitív szemlélet szerint pedig „az olvasó, és nem a szöveg áll az olvasási folyamat középpontjában”, fókuszba kerülnek „az alapismeretek (előzetes tudás, a szöveg témájához kapcsolódó ismeretek)” (Csépe 2014: 339). A hagyományos olvasásslémélet lényege, hogy az olvasó az információ passzív befogadója, a szövegben lévő jelentést az olvasó reprodukálja úgy, hogy az írott szimbólumokat átkódolja hangzó megfelelőikbe, és ezen keresztül alkotja meg a szöveget (adatvezérelt, bottom-up megközelítés) (Csépe 2014: 358; Zs. Sejtes 2016). A szövegalkotó által adott jelentés minden olvasó számára azonos és egyformán elérhető. A kognitív szemléletű olvasásfogalom szerint az olvasó aktív teremtője a jelentésnek, a jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser 1996: 247–248; vö. Csépe 2014; Zs. Sejtes, 2016) (konceptióvezérelt, top-down megközelítés).

A bottom-up és top-down modellek bemutatásakor a részletező elemzés helyett a fejlesztéshez köthető elemekre fókuszálunk, elsősorban azokat a jellemzőket emelem ki, amelyek a gyakorlott olvasókra vonatkozathatók.

2.1.1. Az alulról építkezés elve (bottom-up)

Az alulról építkező (bottom-up) olvasásmodellek alapja a dekódolás, a nyomtatott szavak kimondott szavakká alakítása, majd ezen keresztül a szöveg megértése (vö. Csépe 2014: 340).

¹ Az olvasáselméleti modellek részletes bemutatása a következő munkákban magyarul is olvasható: Adamikné (2006), valamint Csépe (2014: 339–370).

Gough (1972, 2004) szeriális-transzformációs, bottom-up modellje az információ-feldolgozó folyamatot a lépésről lépésre elvre, az egymásutániságra építi, mely szerint az információ feldolgozása betűről betűre, szóról szóra zajlik transzformációk segítségével. Az olvasástanításban nyomon követhető a modell hatása, Gough azon javaslata, hogy az olvasást a betűk tanításával kell kezdeni, majd ezután következhetnek a szavak (szintetikus-analitikus olvasástanítási módszer). A megértés folyamatát az olvasó lexikai és szintaktikai tudására bízta, azonban a következtetés gondolkodási műveletét nem tudja kezelni a modell (vö. Adamikné 2006: 532).

LaBerge és Samuels (1974) automatikus információ-feldolgozó, bottom-up, két lépéses olvasásmo­dellje szerint a megértés első lépése a szavak dekódolása, a második lépés maga a megértés. A gyakorlott olvasónak kevés idő és kis energiabefektetés szükséges az automatikusan működő dekódoláshoz. A mondatmegértés folyamatát a közvetlen összetevős mondatelemzésre építik a sémaelmélet támogatásával (vö. Adamikné 2006: 536).

A hagyományos modellek túlértékelik a nyelvi szerkezeteknek, a nyelv formális tulajdonságainak a szerepét az olvasási folyamatban, olvasásértelmezésük túlságosan leegyszerűsített (Csépe 2014: 340).

2.1.2. A felülről építkezés elve (top-down)

A felülről vezérelt vagy koncepcióvezérelt (top-down) kognitív modellek (Goodman 1967; Smith 1971, 1978) alkalmazása fordulatot jelentett az olvasás-szövegértés kutatásában, mivel abból indultak ki, hogy az olvasás elsajátítása (és nem olvasástanulás) a nyelvsajátításhoz hasonlóan megy végbe. Chomsky nyelvelméletére építve az olvasást a beszédprodukciónak, beszédértéshez hasonlóan aktív folyamatnak tartották, melynek során az olvasó nyelvi kompetenciája segítségével tudatának a mélyéről szemantikai asszociációk működtetésével hozza létre a mondatok jelentését (vö. Adamikné 2006: 172). Goodman Chomskyt sajátosan értelmezve a jelentést a mélyszerkezettel azonosította, és eljutott addig a felismerésig, hogy a felszíni szerkezethez köthető dekódolás szükséges, de nem elégséges feltétele a megértésnek. A szövegértésre olyan tranzaktív folyamatként tekintett, mely a szöveg befogadója és a szöveg alkotója között zajlik abból a célból, hogy az olvasó kikövetkeztesse az író szándékát. A szerző az olvasást pszicholingvisztikai kitalálás játékként értelmezte (vö. Adamikné 2006; Csépe 2014; Zs. Sejtes, 2016). Az interaktív, kitalálás játék során a gyakorlott olvasók (már a 13–14 éves tanulók is) képesek a szöveg mintái alapján hipotézisek felállítására, ezek megerősítésére, elvetésére, új hipotéziseket felállítására (Goodman 1967: 126).

Goodman tranzakciós-pszicholingvisztikai (top-down) modellje szerint tehát a szöveg jelentése nem a felszíni struktúrában pusztán dekódolással érhető el, hanem szükséges hozzá a gyakorlott olvasó tapasztalataiból épített nyelvhasználati tudás, a befogadó és az alkotó interakciójában megvalósuló tranzaktív kapcsolat. Ez azt jelenti, hogy a szövegalkotás folyamatában az író mind az alakuló, mind a szándékolt jelentéssel tranzakcióban van. A pszicholingvisztikai modell (Goodman 1985) az 1970-es évektől „egész nyelvi

módszer” néven terjedt el az angol nyelvterületek (Anglia, Kanada, Új-Zéland, USA) oktatási gyakorlatában. A módszer szerint az olvasáselsajátítási folyamat nem a beszédre épülő hang- és betűtanításon alapult, hanem azon, hogy képek alapján kell kitalálni a tanulóknak a szöveg értelmét. Magyarországon globális, olvasási módszerként az 1980-as évektől kísérleti jelleggel kezdték alkalmazni.² Az angol, amerikai minta alapján bevezetett program azonban nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ennek egyik oka, hogy míg a szó-képtanuláson alapuló módszer az angolra flektáló nyelvként könnyen alkalmazható, addig a magyarnál agglutináló nyelvi jellemzői (fonológiai, morfológiai sajátosságai) miatt a szintetikus, szótagoló dekódolási stratégián alapuló olvasástanítási módszer a célravezetőbb (vö. Adamikné 2006).

Az egész nyelvi módszer egyik kritikusának, Adamsnak (1990) a kutatási eredményei azt igazolták, hogy a hangok tanítására kell épülnie az olvasástanításnak, ami a kezdő olvasó esetében igazolható. Ez nem mond ellent annak az állításnak, mely szerint a gyakorlott olvasóra a Goodman-modell (1986: 39–40) kognitív stratégiák működtetésére vonatkozó megállapításai (a kísérletezés, a jóslás, a következtetés, a hipotézisek felállítása, az ellenőrzés eredményeképp létrejövő megerősítés vagy elvetés) alkalmazhatók a szövegértésiképesség-fejlesztés során (vö. Adamikné 2006).

Smith (1971, 1978) top-down modelljének alapja Goodmanhez hasonlóan az, hogy az olvasás lényegét nem a szavak dekódolásában (a nyomtatott szavak kimondott szavakká alakításában) látta, hanem a globális megértést tekintette elsődlegesnek, az egyes szavak azonosítását a szöveggörnyezettől tette függővé.

Mindkét top-down olvasásmegközelítés Halliday (1975) azon megállapítását alkalmazta a szövegértésre, mely szerint a nyelv és a jelentés elválaszthatatlan, a nyelvsajátítás során a jelentés megtanulása zajlik. A top-down elméletek szerint az értelmezési folyamat során a szöveg jelentésének a megtalálása a cél. Az olvasó előzetes tudását és tapasztalatát használva jut a jelentéshez a szöveg értelmezése során. Az olvasó célja az író által kifejezett jelentés elérése. Az olvasás során a grafofonetikus (a hang- és betűminták), a szintaktikai (a mondatminták) és a szemantikai (a jelentések) elválaszthatatlanul működnek együtt (vö. Adamikné 2006).

2.1.3. Interaktív modellek (bottom-up és top-down)

Rumelhart (2004) interaktív (bottom-up és top-down) modellje szerint a gyakorlott olvasók képesek arra, hogy együttesen és egymásra ható érzéki, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai információkat használjanak fel az olvasási folyamat során, ahol az alsóbb nyelvi szintek megértése a felsőbb szintektől függ. A nyelvi szintek elemeinek percepciója a környezetüktől függ (a betűké a környező betűktől, a szavaké a szintaktikai környezettől, a mondatoké a kontextustól). Az olvasott jelentés a szöveg általános kontextusától is

2 A kísérleti tankönyveket Ligeti Róbert és Kutiné Sahin-Tóth Katalin írták, *A maci olvas* címmel jelentek meg az 1980-as években a Tankönyvkiadó Vállalat gondozásában.

függ. Rummelhart koncepcióvezérelt modellje harmonizál a nyelv-leíráselméletek azon következtetésével, mely szerint az alsóbb nyelvi szintek elemei a felsőbb nyelvi szinteken funkcionálnak. (Adamikné 2006: 537–538). Adamikné (2006) kísérleti eredményei is azt igazolják, hogy a szakértő/gyakorlott olvasók szövegolvasása biztonságosabb az elszigetelt szavak olvasásánál. (Adamikné 2006: 537–538).

Just és Carpenter (2004) interaktív (bottom-up és top-down) modellje nemcsak az olvasás folyamatát, hanem a szerkezetét is láttatja (Adamikné 2006). A szerzők a feldolgozás lépéseit (a szó kódolása, a lexikális hozzáférés, a szemantikai szerepek kijelölése, az adott mondat információjának viszonyítása a megelőző mondat információjához, valamint a háttértudáshoz) a munkamemória által aktivált reprezentációkhoz (fizikai jegyek, szavak, jelentések, esetszerepek, mondategységek, szövegegységek, a párbeszéd tartománya) kötik (Adamikné 2006). Mindezeket a hosszú távú memória tevékenységeihez (ortográfia, fonológia, szintaxis, szemantika, pragmatika, párbeszéd szerkezete, séma, epizodikus tudás) kapcsolják, így tudják egy keretben kezelni a folyamatot és a szerkezetet (vö. Adamikné 2006: 539).

2.2. A sémaelmélet az olvasás-szövegértésben

A kognitív olvasás-megközelítés újdonsága a sémák értelmezése a megértés folyamatában.

Bartlett (1932/1985) elmélete alapján a séma olyan összetett, agyi tudásstruktúra, a szöveg szerkezetére és tartalmára vonatkozó elvárásrendszer, szervező elv, kulturális minta, amelybe az olvasó egyéni tapasztalatait illeszti a megértés során (vö. Adamikné 2006: 364; Pléh 2014b). A tapasztalat ismétlődő elemeinek beépítése a folyamatba a tárolás tehermentesítése miatt szükséges (Pléh 2014b: 303).

Piaget (1993) szerint az értelmi sémák, az információszerzés eszközei a környezethez való alkalmazkodási folyamat, az adaptáció révén jönnek létre az asszimiláció és az akkomodáció műveletével. Első lépésként az asszimiláció során a környezetből származó információk sémákba (meglévő tudásrendszerünkbe) való beépülése zajlik. Amikor a meglévő sémák már nem tudnak több információt befogadni, átrendeződés, az akkomodáció kezdődik, amelynek során újabb, összetettebb információk elhelyezésére alkalmas sémák jönnek létre (vö. Csapó 2003: 24, Adamikné 2006).

Rumelhart (2004) a sémákra a kognitív rendszer építőelemeiként tekint, amelyek a szenzoros adatok értelmezési folyamatok, az emlékezeti előhívásban, a célok és rész-célok szervezésekor aktiválódnak (Csépe 2014: 341).

A sémákat Pléh (2014b) Piaget és Inhelder (1968) alapján nem egyszerűen „jó formáknak”, tartalmaknak tekinti, hanem az intellektus fejlődéséből származó műveleti stratégiáknak. mivel a szerkezet és a tartalom tervet adhat a megértéshez (Pléh 2014b: 304). „A séma azonos a részét képező szóalakokkal, amelyeket számos szemantikai, fonológiai vagy morfológiai viszony kapcsolhat össze. A lexikon nem véletlenszerű, a tárolást a szabályosságok és hasonlóságok alapján szerveződé sémák strukturálják” (Pléh et al. 2008: 827). „A szavak rendszerben tárolódnak (ez a séma), s előhíváskor az egymással kapcsolatban lévő szavak egyszerre aktiválódnak, s a »felszínen« találkoznak... Az elsődleges sémák

a fogalmak, ezeket állítások, propozíciók kapcsolják össze, s ezek a kapcsolatok hierarchikus rendszerekbe szerveződnek” (Adamikné 2006: 199, 218).

A séma tehát „a tapasztalat általánosításán alapuló tudáscsomag, amely a kognitív folyamatokat aktívan irányítja” (Csépe et al. 2007: 219)., összegzett és szervezett tapasztalatra utaló általánosítás, amelynek során a fogalmak belső jelentésének megragadása a fontos, és nem a részletek felidézése. Az áll a fókuszban, hogy mit jelent az olvasó számára az adott esemény vagy dolog. A sémák a szövegértésben is aktívan megjelennek. A séma (a világról való háttértudás, az értelmezés során megvalósuló szerveződési mód) az észlelésre, a gondolkodásra és a problémamegoldásra is kiterjedve folyamatosan változik (vö. Csépe et al. 2007).

Pléh (2014b: 314) Rumelhart–Ortony (1977), Adams–Collins (1979), Metzling (1979) munkái alapján foglalja össze a sémák azon jellemzőit, amelyek az olvasás-szövegértés folyamatára is alkalmazhatók:

- a) A sémák a változóknak megfelelő üres helyeket tartalmaznak.
- b) Az üres helyekre az olvasónak van alapértelmezése.
- c) A sémák egymásba ágyazódnak és eltérő absztrakciós szinten működnek (tudományos szövegre, az emberi interakció egészére vonatkozó).
- d) A sémák hasznos tudást reprezentálnak (hajlékony módon fontos vagy gyakori összefüggéseket képviselnek, állandóan módosulhatnak).

A szövegek olvasása során az üres helyek információkkal való feltöltése zajlik az olvasó világról való tényszerű és tapasztalati tudása, sémái alapján (vö. Adamikné 2006: 198).

A sémák működése kettős a szövegértés során:

- a) Első lépésben alulról fölfelé zajlik, mert a szöveg kulcsszavai aktiválják a kapcsolódó sémákat.
- b) Majd a sémák a tapasztalat igazolta előzetes feltevésként (anticipációként) működnek a felülről lefelé folyamat során (Pléh 2014b: 314).

A tanulók kognitív sémái (szerkezeti és tartalmi keretei) különbözőek. Ezért van az, hogy azonos információkat különböző egyének másképp értelmeznek, azoknak nem feltétlenül azonos jelentést tulajdonítanak (vö. Adamikné 2006; Csépe 2014). A jelentést az olvasó maga konstruálja, így „ugyanazok az információk különböző kognitív hálózatokba beillesztve más értelmet nyerhetnek” (Adamikné 2006: 199).

Norman et al. (1976) sémaelméleti megközelítése nemcsak a köznevelés tanulási-tanítási folyamataira alkalmazható (Pléh 2014b: 315), hanem kissé módosítva a szövegekkel kapcsolatos metakognitív tudás alakítására is.

- a) Vezesd be az olvasandó szöveg általános kereteit!
- b) Építs a korábbi ismeretekre!
- c) A tanulónak tudnia kell, hogyan értékelje és módosítsa sémáit (vö. Pléh 2014b: 315).

Mivel a tanuló 13–14 éves korára rendelkezik háttértudással, abban kell segíteni, hogy a meglévő ismeretek felidéződjenek, a szövegekkel kapcsolatos sémák, szervező elvek az osztálytermi gyakorlat során továbbépüljenek (vö. Adamikné 2006: 272).

2.3. Forgatókönyv-elmélet az olvasás-szövegértésben

A forgatókönyvek olyan sztereotip eseményláncok, amelyek az események tipikus történéseit foglalják magukba, „az események sztereotip lefutását reprezentáló eseménysémák”. (Csépe et al. 2007: 198, 206). A szövegértés során azért fontosak, mert a folyamat aktiválódásakor olyan absztrakt, az emlékezetben tárolt ismeretek kerülnek elő, „amelyek egyben kulturális sztereotípiákat tartalmaznak” (Csépe et al. 2007: 199).

Pléh (2014a) Schank–Abelson (1977) munkájára hivatkozva a folyamatos szövegek megértését az emberi cselekvés szemantikájával hozza kapcsolatba, „mely szerint oksági láncolatok vannak az események között, amelyek fizikai oksági láncokat s emberi indokokat vetítenek a szövegre, ebben segítenek a kész kulturális csomagok és forgatókönyvek” (Pléh 2014a:71).

Adamikné (2006) és Bencze (2014) a történet(szerkezet)sémákat (Schank–Abelson 1977; Lakoff 1987 nyomán) forgatókönyvnek nevezi, és olyan magas szintű tudásstruktúrának tartja, „amely egy sztereotip helyzet akciósorozatait tartalmazza, s így a megérteshez szükséges háttérinformációt képes szolgáltatni” (Bencze 2014: 823).

A forgatókönyvek a tapasztalati úton szerzett specifikus struktúrák: „olyan információforrások, amelyek maguktól alakulnak ki, miután többször is átélünk egy élményt, az emlékezetben az általános jelenetek prototípusaiként vannak jelen” (Bencze 2014: 825).

A forgatókönyvek sztereotip jellege egységes eseményreprezentációt feltételez, ez nem kedvez a tudástranszfernek. Schank (1999/2004) újragondolta saját forgatókönyv-elméletét, és az események közötti átmenet megvalósulásának megoldására a dinamikus emlékezet-elméletével ad választ. Az újabb információk hatására a tapasztalat során szerzett specifikus struktúrák és az absztrakt információkat tároló általános tudásstruktúrák átszervezhetőek, felülírhatók az emlékezetben (vö. Schank 1999/2004; Bencze 2014: 825). Schank javaslata szerint az események általánosabb, különböző absztrakciós szinten lévő emlékezeti struktúrához, a tanuláshoz és a tapasztaláshoz tartoznak (vö. Csépe et al. 2007; Bencze 2014).

Míg Schanknál „az alulról felfelé haladó általánosítási folyamat, az emlékek kategorizálási folyamata kerül előtérbe” (Csépe et al. 2007: 207), addig Rumelhart (1980/1990) elmélete a „felülről lefelé elvvel ad magyarázatot az egyedi esetek megjelenítésére, amely az absztrakt, általános fogalmak értékeinek behelyettesítése által valósul meg” (Csépe et al. 2007: 207).

4. Összegzés: bottom-up és top-down!

Az olvasáselméleti modellek azt az irányt mutatják a fejlesztés számára, hogy az olvasás-szövegértés egyszerre adat- és koncepcióvezérelt (bottom-up és top-down) folyamat, amely nyelvi folyamatokra és tudásra épül (vö. Csépe 2014: 341). A megközelítésekből az is körvonalazódik, hogy melyek azok az adat- és koncepcióvezérelt modelljellemzők, amelyek a gyakorlott olvasóra vonatkoztathatók:

- Az automatikus információ-feldolgozó (bottom-up) modell alapján a gyakorlott olvasónál az adatvezérelt komponensek (leegyszerűsítve olvasástechnika, dekódolás) automatikusan működnek (LaBerge–Samuels 1974).
- Az olvasás során az olvasó a mondatok jelentését nyelvi kompetenciája segítségével a mélyszerkezetből hozza létre szemantikai asszociációk működtetésével (Goodman 1967).
- Az olvasás kognitív stratégiákra épülő, aktív folyamat (Goodman 1985, 1986).
- A top-down modell alapján a szövegértés folyamatában a globális megértés a fontos Smith (1971, 1978).
- A jelentés a szöveg, a szövegalkotó és az olvasó együttműködésének az eredménye (Iser 1996).
- A gyakorlott olvasók megértési folyamatában az alsóbb nyelvi szintek megértése a felsőbb szintektől függ. A jelentés a szöveg általános kontextusában értelmezhető (Rumelhart 2004).
- Az olvasás során a feldolgozás lépései folyamati és a szerkezeti komponenseket tartalmaznak, amelyek tevékenységek (kódolás, hozzáférés, kijelölés, viszonyítás) által aktivizálódnak, kapcsolódnak a munkamemória által aktivizált reprezentációkhoz és a hosszú távú memória tevékenységeihez (Just–Carpenter 2004).
- A kognitív szemléletű pszicholingvisztikai elméletek az olvasás interaktív voltára, a szövegértés konstruktív jellemzőire helyezik a hangsúlyt (Csépe 2014: 341).
- A kognitív elméletek egyetértenek abban, hogy az olvasás épít az előzetes tudásra, ugyanakkor a szövegfeldolgozás folyamatát másként értelmezik (Csépe 2014: 341).
- A szövegek megértése során az adatvezérelt (alulról felfelé, az adatoktól a fogalmakig) koncepció mellett működik a felülről lefelé (séma-, keretközpontú) megértési koncepció. A gyakorlott olvasónál a deduktív, felülről lefelé út a hangsúlyosabb (vö. Pléh 2014b: 315).
- A sémák működésénél is érvényesül az alulról fölfelé elv (a kulcsszavak sémaaktiváló szerepe) és a felülről lefelé (a tapasztalat igazolta előzetes feltevés) elve is (Pléh 2014a).
- Az 1970-es évektől a sémaelmélet hatására az olvasási folyamatra (az olvasó meglévő háttértudására és a jelentés interakciójára) fókuszálnak a kutatások (Adamikné 2006: 265).
- A foratókönyvek azért fontosak a szöveg megértés során, mert egy helyzet fontos eseményeit jelentik, és bizonyos feltételek esetén egészében aktiválódnak. A beérkező információk előhívják a foratókönyv egyes elemeit, s így nem kell mindig az egész következtetési folyamatot elvégezni (vö. Bencze 2014: 824).
- A bottom-up, top-down megközelítések alapján szintetikus, analitikus és interaktív olvasási modelleket különböztetnek meg a pszicholingvisztikában. A gyakorlott olvasóra az interaktív modell alkalmazható, de az olvasástanulás során, és bonyolultabb szövegek olvasásakor a másik két művelet kerül előtérbe (Ruddel et al. 1994; Adamikné 2006: 280).

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adams, Marilyn Jager 1990. *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge–London: MIT Press.
- Adams, Marilyn Jager – Collins, Allan 1979. A schema-theoretic view of reading. In: Freedle, Roy O. (ed.): *New directions of discourse processing. Multidisciplinary perspectives*. Norwood, N. J.: Ablex. 1–22.
- Andó Éva 2006. A beszélt nyelvi történetmondások elemzésének kognitív és funkcionális szempontjai. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 113–156.
- Babits Mihály 1910. Stilisztika és retorika a gimnáziumban – egy tantárgy filozófiája tanulók számára. *Nyugat* 3. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01290.htm> (2018. 07. 03.)
- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Ostorics László – Palincsar Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó – Szipőcsné Krolopp Judit – Vadász Csaba 2014. *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2014/AzOKMtartalmi_keretei.pdf (2018. 10. 02.)
- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Vadász Csaba 2017. *Progress in International Reading Literacy Study PIRLS2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bartlett, Frederic Charles 1932/1985. *Az emlékezés: kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Beaugrande, Robert de – Dressler, Wolfgang 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London, New York: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835839>
- Bencze M. Ildikó 2014. Kísérleti pragmatika. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 813–858.
- Block, Cathy Collins – Gambrell, Mary Latimer – Pressley, Michael (eds.) 2002: *Improving comprehension instruction*. San Francisco: Jossey-Bass. 2–5.
- Cs. Czachesz Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csapó Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő 2015. A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra* 25/7–8: 4–17. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit 2014. Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. *Társadalmi Ríport 2014*. Budapest: TÁRKI. 110–136.
- Csépe Valéria – Györi Miklós – Ragó Anett 2007. *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 339–370.

- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián 2012. Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–82.
- Goodman, Kenneth 1985. Unity in reading. In: Singer, Harry – Ruddell, Robert B. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, Newark. 813–840.
- Goodman, Kenneth 1986. *What's whole in whole language?* New Hampshire: Heinemann, Portsmouth. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Goodman, Kenneth, 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6: 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gough, Philip B. 1972. One second of reading. In: Kavanagh, J. F. – Mattingly, I. G. (eds.): *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge: MA, MIT Press.
- Gough, Philip B. 2004. One second of reading: Postscript. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Delaware: International Reading Association, Newark.
- Halliday, Michael A. K. 1975. *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. London: Arnold. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>
- Iser, Wolfgang 1996. Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In: Kiss Attila – Kovács Sándor – Odorics Ferenc (szerk.): *Testes könyv. I.* Szeged: Ictus Kiadó, JATE Irodalomelméleti Csoport. 247–248.
- Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125/1: 74–93.
- Józsa Gabriella – Józsa Krisztián 2014. A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia* 114/2: 67–89.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109/4: 365–397.
- Just, Marcel Adam – Carpenter, Patricia A. 2004. A theory of reading: from eye fixations to comprehension. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, Newark. 1182–1218.
- KTT = 51/2012. (XII. 21.): EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről – Mellékletek, 2. melléklet Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. <http://kerettanterv.ofi.hu/> (2013. 07. 02.)
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- LaBerge, David – Samuels, Jay S. 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6/2: 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Laczkó Mária 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 58: 12–22.

- Metzing, Dieter (ed.) 1979. *Frame conceptions and text understanding*. Berlin: Walter de Gruyter and Co. <https://doi.org/10.1515/9783110858778>
- Molitorisz Anikó 2013. *Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12–18 éves korban*. Doktori disszertáció. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1956/> (2017. 01. 02.)
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- NAT 2012 = 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10848. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2019. 03. 02.)
- Norman, Donald A. – Gentner, Donald R. – Stevens, Albert L. 1976. Comments on learning schemata and memory representations. In: Klahr, David (eds.): *Cognition and instruction*. Hillsdale HJ: Erlbaum. 177–196.
- Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2016. Programme for International Student Assessment. *PISA2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (2018. 07. 10.)
- Pearson, P. David – Cervetti, Gina N. 2017. The Roots of Reading Comprehension Instruction. In: Israel, Susan, E. (eds.): *Handbook of research on reading comprehension*. New York: The Guilford Press. 12–56.
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel 1968. *Mémoire et intelligence*. Paris: Presses Universitaires de Paris.
- Piaget, Jean 1993. *Az értelem pszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pléh Csaba 2014a. A pszicholingvisztika története. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. 1. kötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 3–116. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Pléh Csaba 2014b. Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. 1. kötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 287–338. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence 2008. A szótár pszicholingvisztikája. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 4.: A szótár szerkezete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 789–852.
- Ruddell, Robert, B. – Ruddell, Martha Rapp – Singer, Harry (eds.) 1994. *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, Newark.
- Rumelhart, David E. – Ortony, Andrew 1977. The representation of knowledge in memory. In: Anderson, Richard C.– Spiro, Rand J. – Montague W.E. (eds.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale: Erlbaum. 99–135. <https://doi.org/10.4324/9781315271644-10>

- Rumelhart, David E. 2004. Toward an interactive model of reading. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Delaware, Newark: International Reading Association. 1149–1179.
<https://doi.org/10.1598/0872075028.41>
- Schank, Roger – Abelson, Robert 1977. *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schank, Roger C. 1999/2004. *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Budapest: Vince Kiadó.
- Smith, Frank 1971. *Understanding reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Smith, Frank 1978. *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Szabó Livia Dóra – Szepesi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Vadász Csaba 2018. *Országos kompetenciamérés 2017 Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/Orszagos_jelentes_2017.pdf (2018. 11. 03.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Van Dijk, Teun A. – Kintsch, Walter 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Zs. Sejtes Györgyi 2016. Olvasás = / ≠ szövegértés? A olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben. *Szövegértés. Módszertani Közlemények* 56/3: 20–27.
- Zs. Sejtes Györgyi 2018. Szövegnyelvészeti elemek a szövegértési képességfejlesztés aspektusában az alkalmazási dimenzió nézőpontjából. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 203–216.
- Zs. Sejtes Györgyi 2019. Dinamikus szövegmodell, dinamikus fejlesztés! Egy szövegtani elmélet működése az osztálytermi gyakorlatban. In: Karlovicz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.): *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. Komárno: International Research Institute. 97–104.

KÁZMÉR KLÁRA

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem

klari.kazmer@gmail.com

ÍROTT SZÖVEGEK MEGÉRTÉSE KOMÁROMI MAGYAR GIMNAZISTÁK KÖRÉBEN¹

1. Bevezetés

Az iskolai oktatás egyik fő célja az, hogy a diákok az oktatás során olyan anyanyelvi szövegértési kompetenciákra tegyenek szert, amelyek birtokában sikeresen helyt tudnak állni a mindennapokban különböző írott szövegek megértésekor és értelmezésekor. A szlovákiai oktatásban sincs ez másképp, hiszen a hivatalos oktatási dokumentumok ismertetik évfolyamonkénti bontásban az általános iskola első évétől egészen a középiskolai oktatás végéig, hogy a tanulóknak milyen szövegértési kompetenciákkal kellene rendelkezniük az iskolai képzés bizonyos szintjein. Az egyes nemzetközi felmérések (pl. PISA) eredményeiből viszont tudjuk, hogy nem mindegyik tanuló tudja elsajátítani az előírt követelményeket, és szövegértési képességeikben hiányosságok tapasztalhatóak, amelyek a szövegek sikertelen megértéséhez és értelmezéséhez vezethetnek (l. pl. Jánk 2017). Mindenképpen fontos lenne a diákok szövegértési képességének szintjének feltérképezése, hogy a tanulók szövegértési kompetenciái fejleszthetők legyenek. A szövegértési képességek fejlesztésének céljából munkámban a szlovákiai magyar középiskolás tanulók (gimnazisták és szakközépiskolások) anyanyelvi szövegértési képességeit mérem fel és értékelem. Jelen tanulmányban a szövegértési kutatásom részeredményeit mutatom be a komáromi gimnázium elsős és negyedikes diákjai szövegértési eredményein keresztül.

2. A szöveg fogalma

A szöveg a kommunikáció, vagyis az ismeretátadás és ismeretszerzés alapegysége (Tolcsvai Nagy 2001: 7). A szöveg fogalmának nincs egységes meghatározása, definiálása attól függ, hogy milyen szempontból közelítjük meg. A 80-as évektől a szöveg tanulmányozásával kapcsolatban a kognitív folyamatok kerültek előtérbe, és a mai szövegkutatások a szöveget kognitív keretben igyekeznek leírni (Tolcsvai Nagy 2001: 36–37), ezáltal túlmutatva csupán a mondatok nyelvtani kapcsolatainak a meghatározásán. Ez a megközelítés nem különíti el egymástól élesen az egyén nyelvhasználati tudását és a nyelvről szóló ismereteket, hanem a kettőt együtt kezeli (Zs. Sejtes 2018: 245). Ebből

1 A tanulmány az 1/0170/18/ 12 számú VEGA projekt keretében valósult meg.

a szemléletből kiindulva munkámban a kognitív szempont alapján közelítem meg a szöveg és a szövegértés fogalmát és jellemzőit.

Michael Halliday meghatározása szerint ha az emberek beszélnek vagy írnak, szöveget hoznak létre. A szöveg egy nyelv kontextusbeli működése, ugyanis Halliday szerint a nyelv az értelemalkotás egyik forrása, a szöveg pedig az értelem kontextusbeli megalkotásának a folyamata (Halliday 2014: 3). A szöveg nem csupán egymást követő mondatok sorozata, mert a szöveget alkotó nyelvi elemek eltérő funkciókat töltenek be, és ezek kölcsönösen hozzáadódnak a szöveghez (Tolcsvai Nagy 2006: 150). Beaugrande–Dressler (2000) szövegfelfogása szerint a „szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének eleget tesz” (Beaugrande–Dressler 2000: 23). A szerzőpáros szerint ha a hét ismerv közül akár egy nem teljesül, abban az esetben a szöveg nem lesz közlésre alkalmas. Az említett szövegfelfogás alapján az ilyen szöveg nem tekinthető szövegnek. A szerzők szerint a hét ismerv a következő (Beaugrande–Dressler 2000: 19–36):

1. a kohézió – a szövegfelszín elemeinek grammatikai összefüggése;
2. a koherencia – a szövegfelszín alatti fogalmak és viszonyok közötti összetartó erő;
3. a szándékoltóság – a szöveg megalkotójának igyekezete arra vonatkozóan, hogy a létrehozott szöveg kohézióval és koherenciával rendelkezzen, továbbá teljesíteni tudja a közlés célját;
4. az elfogadhatóság – a szöveget megértő személy szöveggel kapcsolatos hozzáállására utal. Pl. koherens-e az adott szöveg a befogadó számára;
5. a hírérték – a szövegben levő közlés ismert vagy ismeretlen, illetve várt vagy váratlan voltára vonatkozik;
6. a helyzetszerűség – azoknak az elemeknek az összessége, amelyek egy szöveget egy adott helyzetben relevánssá tesznek;
7. az intertextualitás – egy adott szöveg megértéséhez nélkülözhetetlen egyéb szövegek ismeretét jelenti.

3. A szövegértés fogalma és szintjei

„A mindennapi élet egymásba érő tevékenységei során folyamatosan hozunk létre, folytatunk és értünk meg különböző szövegeket, [...] azaz állandóan tapasztaljuk, hogy cselekvő és megértő részesei vagyunk egy színes, összetett szövegvilágnak” (Tolcsvai Nagy 2001: 10). A szövegértés fogalmát a RAND (Reading Study Group) (Snow 2002: 13) az írott szöveggel való interakción és együttműködésen keresztüli jelentésalkotás és kivonatolás egyidejű folyamatának határozta meg. Ez a meghatározás kihangsúlyozza a szövegértés folyamatának számos jellegzetes összetevőjét: az írott szöveg dekódolását, a jelentés megalkotásának a folyamatát a szövegben ki nem mondott információ alapján, az olvasó aktív együttműködését a szöveggel stb. Paige–Smith (2018: 1) a művelt egyén egyik fő jellemzőjeként nevezi meg a szövegértéssel való olvasás képességét. Nouwens (2017) kihangsúlyozza a szövegértési képesség szerepének fontosságát az új

információszerzésben. Mindez azt is jelenti, hogy az egyén számára elengedhetetlenül fontos a megfelelő szintű szövegértési képesség birtoklása és használata az iskolai oktatásban és azon kívül is. Ezért az iskolai oktatás első éveiben nagy hangsúly kerül az olvasás képességének megtanítására és az alapvető szövegértési képességek elsajátítására. Felső tagozattól változás következik be az oktatásban: a diákok nem olvasni tanulnak, hanem azért olvasnak, hogy tanuljanak (Nouwens 2017: 10). Hudson (2007) meghatározásában a szövegértés egy olyan képesség, amelynek segítségével az olvasó használni tudja az előzetes tudását és az olvasott szöveg kontextusát ahhoz, hogy saját maga számára megalkossa a szöveg jelentését, és ki tudja következtetni a szöveg folytatását. Az olvasási folyamat során a cél nem az egyes szavak/mondatok értelmének a megértése, hanem a szöveg mondanivalójának a megalkotása. A szövegértés egy komplex képesség, elsajátításához és a mindennapi életben való felhasználásához többféle tudás szükséges: a kognitív funkciók megfelelő szintű fejlettsége, működése és együttműködése is (Woolley 2011: 15–16). Az OECD a PISA-felmérésekben a szövegértés képességét így határozza meg: „[...] az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben (Vári et al. 2003: 35).” A nemzetközi felmérések a szövegértést a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges tényezőként határozták meg.

A szövegértési kompetencia különböző művelettypusait különbözteti meg a szakirodalom. Munkámban az OECD PISA felmérése által felállított szövegértési gondolkodási műveleteket használom, amelyek: a hozzáférés és a visszakeresés, az értelmezés és az integráció, a reflexió és az értékelés. Ezek a műveletek kölcsönösen függenek egymástól.

- A **hozzáférés és visszakeresés** műveletekor az olvasó információkat keres és gyűjt össze a szövegből. Ezt a műveletet nehezítheti többféle tényező, pl. az információk mennyisége, amelyet az olvasónak meg kell keresnie; továbbá, hogy az információ explicit vagy implicit.
- Az **értelmezés és integráció** művelete alatt a szöveg feldolgozását értjük. Az olvasónak alapvető összefüggéseket kell felismernie, mint például: rész és egész viszonyát, ok okozati összefüggéseket, következtetéseket kell megállapítania a szöveg egészével vagy egy részével kapcsolatban. Ezt a gondolati műveletet nagyban befolyásolja a szöveg hossza és az is, hogy az olvasó mennyire ismeri az adott szöveg témáját.
- A **reflexió és értékelés** műveletével az olvasó kapcsolatot hoz létre az elolvasott szöveg és meglévő előzetes tudása között, pl. saját véleményyt alkot a szöveg témájával kapcsolatban (Balázs et al. 2010: 29).

4. A kutatás módszere

A középiskolás diákok szövegértési kompetenciáit vizsgáló kutatásban összesen 13 középiskola (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző) 649 diákja vett részt: 328 elsős és 321 negyedik. Azért választottuk ki a középiskolás tanulmányaikat elkezdő

(14–15 éves diákok) és az érettségi vizsgára készülő diákok (18–19 éves tanulók) csoportját a kutatásban való részvételre, hogy a két korcsoport szövegértési képességei közötti esetleges különbségeket is fel tudjuk fedni. Jelen tanulmányban egy délnyugat-szlovákiai város magyar tanítási nyelvű gimnáziumának diákjainak a szövegértési eredményeit mutatom be. A felmérésben részt vevő tanulók számát az adott iskolák évfolyamainak maximális diákszama határozta meg. A tanulók mindegyike egy szociológiai kérdőívet és egy szövegértési tesztet töltött ki. A kérdőívben a diákokra vonatkozó alapadatokon kívül (nem, lakhely) olyan információkra kérdeztünk rá, amelyek hatással lehetnek a tanulók szövegértési teszten elért eredményeire (nyelvhasználat, olvasási szokások). A szövegértési tesztet a 2009-es PISA-tesztelés nyilvánosságra hozott feladatai alapján állítottuk össze többek között azért, mert a szlovákiai PISA-tesztelés eredményein keresztül rendelkezünk információval a 15 éves tanulók szövegértési kompetenciáinak szintjéről. A már meglévő adatok így összehasonlíthatók saját eredményeinkkel, s választ kapunk arra a kérdésre is, hogy milyen mértékben változik a tanulók szövegértési képessége az életkoruk előrehaladtával. A felmérés számára elkészített teszt tartalmaz három szöveget (egy folyamatosat és két nem folyamatosat) és a hozzá kapcsolódó feladatokat. Az alábbiakban a diákok eredményeit mutatom be az egyik nem folyamatos szöveghez és feladataihoz² kapcsolódóan.

5. Eredmények

A továbbiakban a diákok eltérő eredményeit elemzem a két vizsgált korcsoportban, a kisszámú minta miatt a nemek különböző szövegértési eredményének a részletes elemzésére ebben az írásban nem térek ki. A diákok szövegértési képességei részletes bemutatásához az átlageredményeket közlöm, a különbségek közötti eltérések feltérképezéséhez kétmintás t-próbát alkalmaztam. Ismertetem a szociológiai kérdőív adatait, majd a diákok szövegértési eredményeinek a bemutatása következik.

5.1. A szociológiai kérdőív adatainak ismertetése

A kiválasztott gimnázium a délnyugat-szlovákiai Komárom városban található. Az iskolából 75 tanuló: 37 elsős és 38 negyedikes diák vett részt a felmérésben, a résztvevők létszáma a két kiválasztott évfolyamban megközelítőleg kiegyenlített volt.

A kérdőívben a tanulók válaszoltak a nyelvhasználatukkal kapcsolatos kérdésre is: *Milyen nyelven beszélnek veled szüleid és környezeted többsége születésed óta?* A diákok a következő megadott válaszlehetőségek közül – *magyarul, szlovákul, magyarul és szlovákul, egyéb* – választhatták ki a rájuk vonatkozóan megfelelő választ. Az adatok (lásd bővebben: 1. táblázat) azt mutatják, hogy a kutatásban résztvevő diákok többségével (90,6%) a kérdésben megnevezett személyek magyarul beszéltek, és csupán a tanulók

2 Lásd: 1. melléklet, internetes forrás: W1.

9,3%-val kommunikáltak a családtagok magyarul és szlovákul is. Az adatokból kiderült, hogy kizárólag a szlovák nyelvet a mindennapi kommunikáció során egyik tanulóval sem használták.

Komárom	Elsősök	Negyedikesek	Összesen
magyar	34 (91,9%)	34 (89,5%)	68 (90,6%)
magyar és szlovák	3 (8,1%)	4 (10,5%)	7 (9,3%)

1. táblázat: Milyen nyelven beszélnek veled szüleid és környezeted többsége születésed óta?

A diákok a saját nyelvtudásukat szintén egy zárt végű kérdés megadott lehetőségeinek a bekarikázásával értékelték. Össességében a diákok nagy része – saját bevalásuk szerint – sokkal jobban tud magyarul, mint szlovákul, ezt a választ karikázta be 67 tanuló (89,3%). A diákok egyike sem érzi úgy, hogy jobban beszélne szlovákul, mint magyarul. A részletes eredményeket a 2. táblázat összegzi.

Komárom	Elsősök	Negyedikesek	Összesen
sokkal jobban tudok magyarul, mint szlovákul	34 (91,9%)	33 (86,8%)	67 (89,3%)
valamivel jobban tudok magyarul, mint szlovákul	2 (5,4%)	4 (10,5%)	6 (8%)
nagyjából egyformán tudok magyarul és szlovákul	1 (2,7%)	1 (2,6%)	2 (2,6%)
Összesen	37 (100%)	38 (100%)	75 (100%)

2. táblázat: A diákok magyar- és szlováknyelv-tudása

A kérdőívben nemcsak az adatközlők nyelvhasználatára és nyelvtudására kérdeztünk rá, hanem arra is, hogy a tanulók milyen érdemjegyet³ kaptak a legutolsó év végi bizonyítványban magyar nyelv és irodalom tantárgyból. Ha megnézzük a kapott adatokat évfolyamonkénti bontásban (3. táblázat), látjuk, hogy az elsősök többsége: 86,5%-a egyest szerzett a már megnevezett tantárgyból, míg a negyedikeseknek csupán az 50%-a érte el ugyanazt az értékelést. Továbbá a legrosszabb jegy, amit a mintában szereplő diákok kaptak,

3 A szlovákiai oktatásban a tanulók értékelése jeggyel történik egy ötfokozatú skálán, ahol az egyes a legjobb jegy, az ötös pedig a legrosszabb kapható jegy.

a hármás volt, és csupán az adatközlők 8%-a tartozik ebbe a csoportba. Mivel a tanulók nagyon jó eredményekkel rendelkeznek a magyar nyelv és irodalom tantárgyból, feltételezhető, hogy megfelelő szintű anyanyelvi szövegértési képességekkel rendelkeznek.

Komárom	Elsősök	Negyedikesek	Összesen
egyed	32 (86,5%)	19 (50%)	51 (68%)
kettő	3 (8,1%)	14 (36,8%)	17 (22,6%)
hármás	2 (5,4%)	4 (10,5%)	6 (8%)
Összesen	37 (100%)	37 (97,4%)	74 (98,6%)

3. táblázat: A diákok érdemjegyei magyar nyelvből és irodalomból

A nemzetközi szövegértési felmérések eredményei (pl. PISA) alapján tudjuk, hogy a családi háttér az egyik lehetséges változó, amely befolyásolhatja a diákok szövegértési kompetenciájának a szintjét. A kérdőív kitöltésekor a diákok 6 megadott kategória⁴ egyikebe sorolhatták be szüleik legmagasabb elért végzettségét. A kapott válaszokat az édesanyák esetében a 4. táblázat, míg az édesapákra vonatkozó adatokat az 5. táblázat összegzi.

Komárom	Elsősök	Negyedikesek	Összesen
általános iskola	–	–	–
szakmunkásképző	1 (2,7%)	1 (2,6%)	2 (2,6%)
szakközépiskola	14 (37,8%)	8 (21%)	22 (29,3%)
gimnázium	5 (13,5%)	5 (13,1%)	10 (13,3%)
egyetem, főiskola	16 (43,2%)	23 (60,5%)	39 (52%)
posztgraduális képzés	–	1 (2,6%)	1 (1,3%)
Összesen	36 (97,3%)	38 (100%)	74 (98,6%)

4. táblázat: A tanulók édesanyáinak a végzettsége

⁴ A választási lehetőségek a következők voltak: általános iskola; szakmunkásképző; szakközépiskola; gimnázium; egyetem, főiskola; posztgraduális képzés.

Komárom	Elsősök	Negyedikesek	Összesen
általános iskola	1 (2,7%)	–	1 (1,3%)
szakmunkásképző	6 (16,2%)	4 (10,5%)	10 (13,3%)
szakközépiskola	12 (32,4%)	10 (26,3%)	22 (29,3%)
gimnázium	2 (5,4%)	2 (5,3%)	4 (5,3%)
egyetem, főiskola	14 (37,8%)	22 (57,9%)	36 (48%)
posztgraduális képzés	–	–	–
Összesen	35 (94,6%)	38 (100%)	73 (97,3%)

5. táblázat: A tanulók édesapáinak a végzettsége

A szülők végzettségére vonatkozó 6 kategóriát az elemzés során 3 csoportba soroltam be:

- érettségivel nem rendelkezők: általános iskolai vagy szakmunkásképzői végzettséggel rendelkező szülők;
- érettségivel rendelkezők: szakközépiskolában vagy gimnáziumban tanult szülők;
- felsőfokú végzettségűek: egyetemet vagy főiskolát végzett illetve posztgraduális képzésben tanuló szülők.

Az adatok összesítését követően a következők jellemzőek az elsős és negyedikes tanulók szüleire a végzettségére:

- nem rendelkezik érettségivel az édesanyák közül 2 személy (2,6%), az édesapákból pedig 11-en (14,6%);
- érettségi vizsgával záruló tanulmányokat végzett 32 édesanya (42,6%) és 26 édesapa (34,6%);
- felsőfokú végzettséggel rendelkezik 40 édesanya (53,3%) és 36 édesapa (48%).

Az adatokból látjuk, hogy a diákoknak megközelítőleg a fele értelmiségi családból származik, hiszen vagy az egyik vagy mindkét szülőnek egyetemi végzettsége van, így ebből az adatból kiindulva is feltételezzük a diákok szövegértési teszten elért jó eredményeit.

A kérdőív egy következő kérdésénél a diákok jellemezték saját olvasási szokásaikat. A tanulók adott időtartamokhoz⁵ csoportosíthattak különböző szövegeket az alapján, hogy milyen gyakorisággal olvassák őket. A diákok a kérdés megválaszolása során

5 Naponta 10-30 percet, naponta 1-2 órát vagy többet, hetente 10-30 percet, hetente 1-2 órát vagy többet, heti 1-2 hosszabb szöveget, havi 1-2 hosszabb szöveget.

többféle típusú szöveget is megjelölhettek. A 6. táblázat mutatja, hogy a tanulók milyen szövegeket olvasnak napi 1-2 órában vagy többen.

Komárom	Elsősök	Negyedikesek	Összesen
áruházak prospektusai	1 (2,7%)	–	1 (1,3%)
nyomtatott újságok, magazinok	1 (2,7%)	1 (2,6%)	2 (2,6%)
ismeretterjesztő irodalom	2 (5,4%)	5 (13,1%)	7 (9,3%)
szépirodalom	12 (32,4%)	12 (31,6%)	24 (32%)
tankönyvek	14 (37,8%)	11 (28,9%)	25 (33,3%)
blog, közösségi oldal	18 (48,6%)	20 (52,6%)	38 (50,6%)

6. táblázat: A naponta 1-2 órát vagy többet olvasó diákok olvasási szokásai

A diákoknak megközelítőleg a fele közösségi oldalak, blogok olvasásával tölt naponta 1-2 órát vagy többet. Ezzel szemben a megkérdezettek egyharmada olvas csupán szépirodalmat vagy tankönyvi szövegeket. Az adatok azt mutatják, hogy az adatközlők a közösségi oldalak szövegei olvasásának a javára hanyagolják az egyéb típusú szövegek olvasását, pl. a korukhoz mérten nem olvasnak (tanulnak) naponta gyakran tankönyvi szövegeket és ismeretszerzés vagy szórakozás céljából is keveset olvasnak (pl. szépirodalmi vagy ismeretterjesztő szövegeket).

Összességében a mintában szereplő diákokról megtudtuk, hogy nyelvhasználatukra és nyelvtudásukra a magyar nyelv dominanciája jellemző. A tanulók többsége a magyar nyelv és irodalom tantárgyból kapott érdemjegyek alapján feltételezhetően kitűnő anyanyelvi képességekkel rendelkezik, és a magyar nyelvet magas szinten ismeri és használja szóban és írásban egyaránt. A diákoknak megközelítőleg a fele értelmiségi családból származik, amelyben vagy az egyik vagy mindkét szülő felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A tanulókról ismertetett információk alapján feltételezzük, hogy a tesztet kitöltők nagyobb része helyesen oldja meg a tesztfeladatok mindegyikét.

5.2. A tesztszöveg és feladatainak ismertetése

Tanulmányomban komáromi magyar gimnazisták szövegértési kompetenciáit mutatom be egy nem folyamatos tesztszöveg (áruházi útmutató) feladataihoz kapcsolódóan. E nagyon rövid szöveg célja a vásárlók tájékoztatása az adott termékről. A szöveg típusa útmutató. Közli, hogy mit kell tenni abban az esetben, ha valaki vásárolt a megadott termékből, és mogyoróallergiája van.

A tesztszöveghez kapcsolódó 1. kérdés: *Mi a közlemény célja?* A négy lehetőség közül az elvárt válasz a C (*Hogy figyelmeztesse a vásárlókat a kekszszel kapcsolatban*). Ennek a kérdésnek a sikeres megválaszolásához a tanulóknak az értelmezés és integráció szövegértési gondolkodási műveletet kellett alkalmazniuk. Összesen 71 (94,6%) helyes válasz érkezett, az első évfolyamba járó diákok közül 36 (97,3%), a negyedikesekből 35 (92,1%) tanuló válaszolt helyesen. Az elsősök és a negyedikesek megközelítőleg azonosan magas arányban adtak helyes választ az első kérdésre, és a teljesítményük közötti különbség nem szignifikáns.

A 2. kérdés: *Mi a kekszet előállító cég neve?* Ez a kérdés nyílt végű volt, és egy szövegbeli explicit információ megnevezését igényelte a válaszadóktól. Helyesek voltak azok a válaszok, amelyekben a diákok leírták, hogy a keksz gyártója a *Fine Foods Kft.* A tanuló a kérdés megválaszolásához a hozzáférés és visszakeresés szövegértési gondolkodási műveletet alkalmazták. A második kérdésre 73-an (97,3%) adtak helyes választ, 37 (100%) elsős és 36 (94,7%) negyedikes. Ennél a kérdésnél is az elsős és a negyedikes diákok többsége helyesen válaszolt. A különböző korú tanulók eredménye közötti eltérések minimálisak, nem szignifikánsak.

A 3. kérdés a következő volt: *Mit tennél, ha te is vásárolnál volna a kekszből? Miért ezt tennéd? Válaszod alátámasztásához hivatkozz a szövegben található információkra!*

Erre a kérdésre a válaszadóknak egy rövid választ kellett adniuk, melyben leírták, hogy ha vettek volna az adott termékből, akkor mit tettek volna. Válaszukat nemcsak megadni kellett, hanem indokolni is, vagyis a válaszadóknak reflektálniuk és értékelniük kellett. Ebből kifolyólag helyes válasznak azok a megoldások tekinthetőek, amelyekben a válaszadó hivatkozik a szövegben található információ egyikére (pl. a vásárló érdeklődhet a megadott telefonszámon vagy a vásárlás helyén visszaválthatja a terméket illetve, ha nem allergiás a mogyoróra, akkor a figyelmeztetés nem neki szól, így a kekszet el is fogyaszthatja). A kitöltőkből 53-an (70,6%) adtak helyes választ: 24 (64,8%) elsős és 29 (76,3%) negyedikes, a teljesítményük közötti különbség nem szignifikáns. Az alábbiakban mutatunk néhányat a helyes megoldások közül (1):

- (1)
 - a. Megenném. Mert nem vagyok a mogyoróra allergiás.
 - b. Visszavitettem volna, mert a teljes árát visszafizetik.
 - c. Visszavinném, mert leván írva az áruházi közleményben is, hogy így járunk el.
 - d. Én elfogyasztottam volna, mert nem vagyok allergiás a mogyoróra.

A helytelen válaszolók válaszaiból néhány példa a következőkben olvasható (2).

- (2)
 - a. Nem ettem volna meg, mert paleo diétán vagyok, nem fogyasztok kekszet + lejárt, ha jól értem.

- b. Valószínűleg nem ettem volna meg, mert februárban már lejárt.
- c. Megenném, mivel pénzt adtam ki érte, szeretem, és nem túl hosszú a szavatossági ideje.
- d. Megenném mind az ökör, mert olyan emésztőrendszerem van, hogy nem érdekli mit kap.

Mint ahogyan a példák mutatják, a válaszok között voltak az adott tárgy szempontjából irreleváns válaszok, és helytelen információkat tartalmazók.

A 4. kérdés: *Miért szerepelnek a közleményben a „Minőségét megőrzi” dátumok?* Helyesen válaszoltak erre a kérdésre azok, akik válaszukba belefoglalták azt, hogy az adott időpontok pontosítják, hogy mely termékek tartalmazhatnak mogyorót. Erre a kérdésre a diákok jelentős része nem tudott helyesen válaszolni. Helyes választ a 75 tanuló közül mindösszesen 12-en (16%) adtak. Közülük 2-en (5,4%) elsősök és 10-en (26,3%) negyedikesek. A különböző korú diákok teljesítménye ennél a kérdésnél szignifikánsan különbözött egymástól. Azok, akik helyesen válaszoltak erre a kérdésre, az alábbi válaszokat adták (3):

(3)

- a. Amik akkor járnak le, mogyorót tartalmaznak, és nincs feltüntetve sehol.
- b. Mert így lehet megtudni, a mi általunk vásárolt termékről van-e szó.
- c. Mert a fent említett időpontokban lejáró kekszek tartalmaznak mogyorót.

Ezekkel a válaszokkal ellentétben a többi tanuló nem értelmezte helyesen a kérdést, és feltételezhetően a minőségét megőrzi dátumok láttán a diákok rögtön azt írták le a válaszaikban, hogy ezek a dátumok a fogyaszthatóság időpontját jelölik. Ez az állításuk igaz is lenne, ha a kérdésben a kekszen szereplő dátumokra kérdeztünk volna rá, de ez nem így volt, hiszen a közleményen szereplő dátumok célját kellett megmagyarázni. Ezekon a típusú válaszokon kívül a diákok nagy többsége adott meg különféle típusú irreleváns vagy helytelen információkat (4):

(4)

- a. Kétszer is legyártották egymás után a hibás címkéjű terméket, így különböző időpontban járnak le.
- b. Azért, hogy tudják az emberek, meddig lesz még ez a keksz a boltban.
- c. Mert nem tudják, hogy a rövidebb reklámok hatásosabbak.
- d. Mivel a megjelent hirdetéskor ezek a kekszek lejártak voltak.

A tesztfeladat mindegyik kérdésére az elsős tanulók közül 2 személy (2,6%), míg a negyedikesek közül 9 diák (12%) felelt helyesen.

6. Összegzés

A tanulmányban 75 gimnazista diák szövegértési teszten elért eredményeit mutattam be. Az elsős tanulók eredményeit a 7. táblázat foglalja össze, míg a negyedikesekét a 8. táblázatban összegeztem.

Komárom	1. kérdés	2. kérdés	3. kérdés	4. kérdés
Összesen	36 (97,3%)	37 (100%)	24 (64,8%)	2 (5,4%)

7. táblázat: A helyesen válaszoló elsős tanulók aránya nemek szerint az *Áruházi közlemény* c. szöveg négy kérdésére

Komárom	1. kérdés	2. kérdés	3. kérdés	4. kérdés
Összesen	35 (92,1%)	36 (94,7%)	29 (76,3%)	10 (26,3%)

8. táblázat: A helyesen válaszoló negyedikes tanulók aránya nemek szerint az *Áruházi közlemény* c. szöveg négy kérdésére

A négy kérdés helyes megválaszolásához a diákoknak különböző szövegértési gondolkodási műveleteket kellett alkalmazniuk:

- a hozzáférés és visszakeresés műveletét alkalmazták a második kérdés megválaszolásánál;
- az értelmezés és integráció műveletét használták az első és a negyedik kérdés megválaszolásakor;
- a reflexió és értékelés szövegértési művelet alkalmazását a harmadik kérdés igényelte.

A mintában szereplő gimnazista diákok szövegértési eredményei hasonlóságokat mutatnak a 15 éves tanulók PISA-teljesítményével. A válaszok elemzése után kijelenthető, hogy az elsős és negyedikes gimnazista diákok is átlagosan a legegyszerűbb gondolkodási művelet használatát igénylő kérdést választották meg a legtöbben helyesen. Az értelmezés és integráció műveletének használatakor szignifikáns különbség tapasztalható az első és a negyedik kérdésre adott válaszok eredménye között. Ennek a különbségnek a magyarázata lehet egyrészt az is, hogy az első kérdés feleletválasztós volt, míg a negyedik kérdésnél a tanulónak saját választ kellett megfogalmazniuk. Másrészt az eredményeket indokolhatja az is, hogy a diákok az iskolai oktatás során kevés ilyen típusú szöveggel foglalkoznak. Legkevesebben helyesen a harmadik és negyedik kérdésre választottak, amelyeknél a saját válaszukat kellett néhány mondatban leírniuk. A diákok szövegértési kompetenciái a bemutatott szociológiai adatok ismeretében gyengének tekinthetők.

A tanulók szövegértési képességeit az iskolai oktatás nem fejleszti kellőképpen, és ennek az egyik következményeként a diákok nem tudnak helyesen rövid szövegeket sem értelmezni, sem a saját véleményüket kifejezni az olvasottakkal kapcsolatban. Az eredmények ismeretében mindenképpen fontos lenne, hogy a diákok a tanítási órák nagy részében ne csak hosszú folyamatos szövegeket olvassanak, hanem rövid nem folyamatos szövegeket is. Továbbá a tények visszamondásának megkövetelése mellett ugyan olyan nagy hangsúlyt kellene fektetni arra, hogy a tanulóknak legyen saját véleményük és meg tudják fogalmazni azt.

Irodalom:

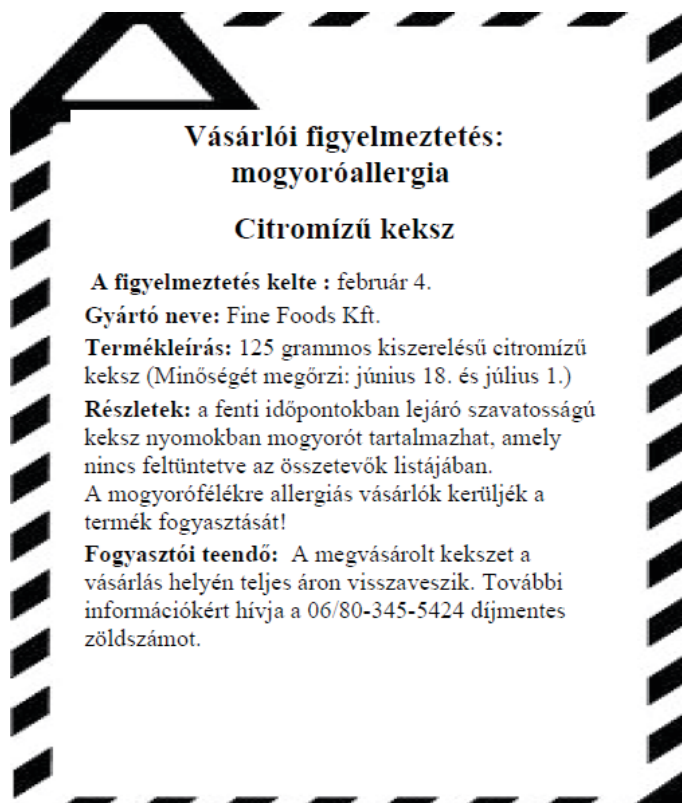
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Halliday, Michael A. K. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge. London. New York. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Hudson, Thom 2007. *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Jánk István 2017. Mi az a PISA-sokk, és mi ez a sok felhajtás körülötte? *Nyelv és Tudomány*. <https://m.nyest.hu/hirek/mi-az-a-pisa-sokk-es-mi-ez-a-sok-felhajtas-korulotte> (2019. 02. 14.)
- Nouwens, Suzan 2017. *Executive Functioning in Children's Reading Comprehension Development*. Enschede: Gildeprint Drukkerijen.
- Paige, David D. – Smith, Grant S. 2018. Academic vocabulary and reading fluency: Unlikely bedfellows in the quest for textual meaning. *Education Sciences* 8: 165. <https://doi.org/10.3390/educsci8040165>
- Snow, Catherine E. 2002. *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. Szövegtan. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 149–174.
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Szabó Annamária – Szalay Balázs 2003. *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Woolley, Gary 2011. *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*, Springer Science+Business Media B. V. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_1
- Zs. Sejtés Györgyi 2018. Szövegről szövegre tanárjelölteknek kognitív, funkcionális, pragmatikai keretben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. Komárno, Slovakia: International Research Institute sro. 242–247.

Internetes hivatkozások

W1 = PISA 2009. Nyilvánosságra hozott feladatok szövegértésből. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/peldafeladatok/PISA_peldafeladatok_Szovegertes_2009.pdf (2017. 11. 04.)

Melléklet:

1. melléklet: Áruházi közlemény



*Az előző oldalon látható közlemény egy élelmiszer-áruházban volt kifüggesztve.
A közlemény segítségével válaszolj az alábbi kérdésekre!*

1. Mi a közlemény célja?

Hogy reklámozza a Citromízű kekszet.

Hogy tájékoztassa a vásárlókat a keksz előállításának időpontjáról.

Hogy figyelmeztesse a vásárlókat a keksszel kapcsolatban.

Hogy elmagyarázza a vásárlóknak, hol lehet megvásárolni a kekszet.

2. Mi a kekszet előállító cég neve?

.....

3. Mit tennél, ha te is vásároltál volna a kekszből?

.....

4. Miért ezt tennéd? Válaszod alátámasztásához hivatkozz a szövegben található információkra!

.....

.....

Miért szerepelnek a közleményben a „Minőségét megőrzi” dátumok?

.....

TAKÁCS JUDIT¹ – RAÁTZ JUDIT^{2,3}

¹*Eszterházy Károly Egyetem*

²*Eötvös Loránd Tudományegyetem;*

³*Nyelvtudományi Intézet*

takacs.judit@uni-eszterhazy.hu

raatz.judit@btk.elte.hu

NÉVTAN ÉS DRÁMAPEDAGÓGIA: HOGYAN TANÍTSUNK NÉVTANI ISMERETEKET?¹

„[...] drámajátékkal az iskolai oktató-nevelő munka jellegében és minőségében újítható meg”
(Eck 2016: 93)

1. Bevezetés

A tulajdonnevekkel kapcsolatos ismeretek oktatása mind az általános, mind pedig a középiskolákban sajátos helyzetben van: ez a téma elsősorban az anyanyelvőrak részeként, ám indirekt módon jelenik meg, s bár a tananyaghoz kapcsolódóan számos helyen megjelen(het)nek a tulajdonnevek, e téma megismertetésére a tanmenetekben nincs elkülönítve óra.

Tanulmányunkban a hangsúlyt arra helyezzük, hogy bemutassuk, hogyan segítik a drámapedagógia módszerei az anyanyelvórán a tulajdonnevekkel kapcsolatos ismeretek átadását, majd az órák menetébe könnyen beilleszthető gyakorlatokat közlünk, végül pedig egy foglalkozástervet mutatunk be. A gyakorlatok a tanulmány szövegébe illetve, a tanítási dráma terve pedig a tanulmány végén, mellékletben szerepel.

2. A névtan tantervbe emeléséről

Kecskés Judit (2018: 13) utal rá, hogy „azok a kutatások (Raátz 1994; Liszka 1997; Fercsik 1999; Gelegonyáné Katona 2015; F. Láncz 2016; Zántó 2018), amelyek rávilágítanak arra, hogy az általános és középiskolás diákok onomasztikai tájékozottsága mennyire hiányos, szükségessé, az új nemzeti alaptanterv tervezési folyamata pedig lehetővé teheti számunkra a névtan újrapozicionálását a közoktatásban”. Bár tapasztalataink szerint mind az akarat, mind pedig a lehetőség megvan a tulajdonnevek alaposabb megismertetésére, az onomasztikai ismeretek és a tulajdonnevekhez fűződő, indirekt módon megjelenő tudnivalók tantárgyi integrációja ma is csupán a neveknek a nyelvtanórak egyes témaköreihez való illesztését, esetleg az egyes névtípusoknak a nyelvtani feladatokban példanyagként való

1 A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

szerepeltetését jelenti (ld. pl. Hoffmann 1994; Raátz 1994, 1995, 2003; Fercsik–Raátz 1995, 1996; Liszka 1997; Erdélyi 2003; Vörös 2015; F. Láncz 2016).

A tulajdonnévvel kapcsolatos ismeretek átadásának legfőbb terét az anyanyelvóra nyújtja, amikor is számos témakör kapcsán szóba hozhatók (pl. a névhangulattal kapcsolatban a stilisztika tanítása során, helyesírásuk oktatásakor, jelentéstanból a tulajdonnevek jelentése és közzszóvá válása kapcsán, s akár a nyelvi változásokat is bemutathatjuk kifejezetten a személy- vagy helynevekhez kötődően), ám úgy tűnik, maga a (hagyományosan) frontális, az ismereteket az egyes tárgyakhoz kötő módszer nem megfelelő a tulajdonnévnek, ennek a tipikusan interdiszciplináris jelenségnek a megközelítésére. Ebben nyújt a drámapedagógia oly módon segítséget, hogy a tantárgyi keretek fellazításával egyszerre képes a komplex ismeretátadásra és a kompetenciafejlesztésre.

3. Drámapedagógiai módszerek alkalmazásának előnyei a névtanoktatás során

3.1. A tantárgyi ismeretek átadása drámapedagógiai módszerekkel

A dráma meghatározását Kaposi Lászlótól (2008: 2) idézzük: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalásra tesznek szert.” Igen lényeges tehát az életszerűség: a dráma során a valószerű helyzetek létrehozásán és az abból lesűrhető tapasztalaton van a hangsúly. „Arra törekszem – írja Szauder Erik (1994: 130) –, hogy az osztály megtanuljon döntéseket hozni, problémát látni, megérteni a döntések következményeit, illetve a döntések következtében rájuk háruló újabb és újabb elvárásokat” (idézi Novák 2016: 44–45).

A drámapedagógia módszereinek iskolai körülmények között való alkalmazása nem előzmények nélküli: elemeit többek között a Waldorf- és a Jenaplan-pedagógia is használja, s bár elsősorban az irodalom- (vö. pl. Tölgyessy 2009; Eck 2015) és a történelemoktatás (BacsKay–Knausz 2001; Szajkó 2008) során használatos, e módszerek eredményességét az anyanyelv- és korai idegennyelv-tanítás, az ének-zene, sőt a matematika és az informatikaoktatás kapcsán is kiemelik (Eck 2016: 102–106). Bár a dráma bevonásának lehetősége széles körű, általánosságban mégis így ír róla Novák Géza Máté (2016: 44): „A hazai oktatási gyakorlat még mindig nem aknázza ki kellően a dráma problémaközpontú tanulást segítő eljárásait, nem fordít elegendő figyelmet a drámapedagógia tanulásméleti alapjaira. A napi pedagógiai praxis mellett számos hazai és nemzetközi projekt eredménye igazolja, hogy drámával hatékonyabban közvetíthetünk tudásanyagot, tantárgyi tartalmakat, oldhatunk meg iskolai konfliktusokat. A pedagógiai alkalmazások sikerei egyrészt a drámatanári kompetenciákon, másrészt a stratégiák, a munkamódok és a dramatikus munkaformák helyes megválasztásán múlnak.”

A drámapedagógia céljai összecsengenek a nemzeti alaptanterv kívánalmaival: a cselekvő, élményközpontú tanulást helyezik előtérbe és változatos, sokszínű tevékenységformákon alapulnak. A névtani ismeretek – a terület interdiszciplináris jellegénél fogva – különösen alkalmasak a dráma módszereivel való megközelítésre, hiszen ezáltal megszüntethető a téma oktatásának indirekt jellege, szétaprózottsága, és lehetőség van általa a kompetenciák fejlesztésének azon módjára, mely „több kompetencia egymásba fonódására” épül – újra csak összhangban a nemzeti alaptanterv által elvártakkal (Kecskés 2018: 14).

A jól összeállított drámapedagógiai módszereken alapuló névtani foglalkozások során minden hagyományos eszközzel átadott nevet érintő ismeret megjelenhet: a gyakorlatok és foglalkozások során a diákok megismerik a tulajdonnevek legfőbb fajtáit, érintik az egyes névtípusok helyesírásával kapcsolatos tudnivalókat, szóba kerülhetnek tulajdonnevekkel kapcsolatos kommunikációs, esetleg stilisztikai és pragmatikai ismeretek.

Nagy előnye e módszer bevonásának, hogy általa ráébredhetjük a diákokat arra, hogy az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó ismereteik összefüggenek egymással és szervesen kötődnek mindennapi életükhöz is. Az osztálytermi dráma ugyanis „a tudást szociális közegben vizsgálja, valós vagy fiktív szociális helyzetek köré szerveződve felfedezik, és vizsgálat tárgyává teszik a tanulók által elsajátítandó tárgyi ismereteket, fogalmakat és készségeket” (Szauder 1996, idézi Novák 2016: 45). Emiatt egy-egy drámafoglalkozás névadási aktusai és névhasználata alkalmával a diákok valószínű helyzetekbe kerülnek: megtapasztalhatják névkompetenciájukat (azt a képességet, hogy képesek felismerni, teremteni vagy a szituációnak, célnak és megnevezettnek megfelelő nevet alkalmazni), felismerhetik környezetük jellemző tulajdonnévtípusait (pl. család-, kereszt-, ragadvány-, intézmény- vagy márkaneveit), azok prototipikus vagy ritkább névegyedeit, a nevek stilisztikai jellemzőit.

Ezeket túl azonban olyan fogalmak és ismeretek is megélhetővé, kézzelfoghatóvá válnak a dráma segítségével, melyeket nemcsak a hagyományos, frontális oktatási módszerekkel, de kiscsoportos vagy kooperatív munkán alapuló technikákkal is nehezen tudunk átadhatóvá tenni. A foglalkozás során a diákok egy névközösséggé, azaz sajátos szabályok szerint működő névhasználói csoporttá válnak, és a névadási aktusok során ráébrednek az analógia és a névmodellek működésére. Tudatosulhat továbbá bennük a hasonló elemek osztályozásának módja, azaz a kategorizáció működése, ráébredhetnek a sztereotip névhasználat és a névsztereotípiák hátterére, illetve a névadás és névválasztás szociális és kulturális meghatározottságára.

Lényeges, hogy a dráma szellemében a diákok ezeket a jelenségeket megtapasztalják, megélik, és ennek révén tanulják meg, ne pedig újabb, tanórán elsajátítandó fogalomként ismertessük meg velük. Fontos ezért hangsúlyozni, hogy a foglalkozást vezető tanár feladata a rámutatás ezekre a jelenségekre, és nem pedig a definíciószerű meghatározásuk.

3.2. A drámafoglalkozások készség- és személyiségfejlesztő hatása

A tantárgyi ismeretek átadásán túl lényeges a drámafoglalkozások (a diszciplináris ismeretek átadásával egyforma súlyúnak tartott) készség- és személyiségfejlesztő hatását is

kiemelni. E jellegzetességük miatt a drámafoglalkozások (s köztük a névtan tanítására is alkalmas drámapedagógiai gyakorlatok is) sok esetben mutatnak átfedést a kommunikációs készségfejlesztést célzó feladatokkal, hiszen céljuk részben azonos.

A hasonlóság azon a téren is megjelenik, hogy mindkettő sok esetben jár(hat) a hagyományos óravezetés (órakeretek) felbomlásával, átalakulásával (Fábián–Singer 2009). Egy komplex drámafoglalkozás megtervezéséhez és levezetéséhez ugyanis a szaktudáson és gyakorlaton kívül a hagyományos módszerekhez képest több idő is kell. A tanítási dráma például általában kétszer 45, a szakértői pedig optimális esetben négyszer 45 percet kíván, s ez messze túlmutat azokon a lehetőségeken, amit (bár több témakörhöz is kapcsolva) lehetővé tesz a kerettanterv (vö. Kecskés 2018: 14–15).

A kommunikációs készségfejlesztést célzó feladatok tanórai lehetőségeit Fábián Györgyi és Singer Péter (2009) az alábbiakban rendszerezte: a) kommunikációs helyzetek alakítása, b) a kommunikációs önismeret javítása, c) kommunikációs stratégiák, d) beszédfejlesztés, e) extralingvisztikai eszközök használata, f) a formalizált kommunikáció fejlesztése, g) a mediális kommunikáció, h) a célkategóriák megfelelő alakítása. A felsorolt lehetőségek mindegyike megjelenhet a drámafoglalkozás során is, ezért a foglalkozás a tantárgyi ismeretek átadásán túl egyben a kompetenciafejlesztés hatékony eszköze is lehet. A tanulói kommunikáció dráma nyújtotta fejlesztési lehetőségeit Raátz Judit (2019) foglalta részletesen össze, s nyújtott példát a különböző fejlesztési célú gyakorlatokra.

A dráma nagy előnye azonban a hagyományos, kommunikációs készségek fejlesztését célzó módszerekkel szemben, hogy segítségével elsősorban a kommunikatív kompetencia (ld. Szőke–Milinte 2012; H. Tomesz 2018) hagyományos módszerekkel nehezen elérhető komponenseinek terén mutatkozik változás. Elsősorban a diákok énképe, motivációi, szociális készségei (szándék, figyelem, részvétel, empátia, attitűd, együttműködési és problémamegoldó készség) (vö. Spencer–McClelland–Spencer 1994; Varga–Gönczi–Pintér 2004) terén érhető el a foglalkozások során jelentős fejlődés.

A drámának erre a szociális és társas készségek terén megnyilvánuló fejlesztő hatására Eck Júlia is utalt (2016: 93), mikor felidézte a nemzetközi DICE-projekt (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) eredményeit. A dráma hatását a liszaboni nyolc kulcskompetencia közül öt (anyanyelvi kommunikáció; a tanulás tanulása; személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia; vállalkozói kompetencia, kulturális kifejezőkészség) esetében vizsgálták, s a kutatás bebizonyította, hogy a dráma objektíven mérhető, 22 pontban összefoglalható, szignifikáns fejlesztő hatást gyakorol a vizsgált kulcskompetenciákra (DICE 2010: 37–53). Azt mondhatjuk tehát, hogy a névtani témájú drámafoglalkozások során nemcsak a tantárgyi ismeretek átadására, hanem a személyiségfejlesztésre is komplexebb lehetőségek nyílnak, mint a hagyományos módszerekkel vezetett órák során.

4. Névtani témájú gyakorlatok és foglalkozásterv

A dramatikus tevékenységeket Takács Gábor (2008: 32) Gavin Bolton osztályozása alapján a következőképpen sorolta fel: a) gyakorlatok, b) dramatikus játékok, c) színházi forma, d) tanítási (komplex) dráma, e) szakértői dráma, f) színházi nevelési program. Az alábbiakban a névtani ismereteket fókuszba állító gyakorlatokra, illetve tanítási drámára mutatunk példát.

4.1. Gyakorlatok

Bár a dráma fejlesztő hatása jobban érvényesül a komplex foglalkozások során, a tanórákon jó megoldást jelent a rövidebb időigényű gyakorlatok bevonása, melyek egy-egy (nevekhez is kapcsolható) tananyagrészt felvezetéseként szolgálhatnak. Mindig szerepel valamilyen tevékenységet meghatározó instrukció bennük, és egyértelmű szabályok kötik a résztvevőket. A formájuk többször ismételhető, a tartalmi rész nem. Előnyük, hogy rövid idő alatt lezárhatók és céljuk erősen kapcsolható a feldolgozandó tananyag-részhez (Takács 2008: 33).

A gyakorlatok közül elsősorban a helyzetgyakorlatok kapcsolhatók erősen a névtanhoz, a szabályjátékok főleg a csoport ráhangolásakor, az órák felvezetésekor hasznosak. Ez utóbbiak közül sok – ahogy Takács Gábor is megjegyzi (2008: 32) – „közkinccs”, azaz egymásnak adják tovább a tanárok, azonban számos drámajátékokból összeállított, nyomtatott formában is elérhető kiadvány is létezik már (közülük csak a leggyakrabban használtakat kiemelve: Kaposi 1993; Gabnai 2008; Eck 2015; Pándiné 2017). Ezek gyakorlatai jórészt kiemelt kompetenciák fejlesztését célozzák meg, vagy egy-egy tantárgyhoz kötődnek, de olyan, amely kifejezetten a nyelvtanórákhoz kapcsolható lenne s a tulajdonneveket állítaná a fókuszba, tudomásunk szerint még nem készült. A tanároknak ezért – amennyiben a tulajdonneveket drámás gyakorlatok segítségével kívánják tanítani –, a meglévők alapján tudnak inspirálódni, ám azokat gyakran át kell alakítaniuk, ki kell egészíteniük, s ez sok esetben idő híján akadályozza a munkát. Az alábbi feladatokkal ezt kívánjuk orvosolni, s velük egy névtani témájú drámagyakorlatokból álló, a későbbiekben online is elérhetővé gyűjteményt szeretnénk megalapozni. A gyakorlatok megalkotásakor több feladatgyűjteményt is használtunk (Ginnis 2007; Kaposi 1993; Raátz 2019; Szajkó 2008). Az egyes gyakorlatok leírásakor a feladat elsődleges célját és használati lehetőségeit, illetve variációit is megadjuk.

Bevezető, ráhangoló feladat lehet akár tanórán, akár egy csoportfoglalkozáson az I. gyakorlat:

I. gyakorlat: Névkör

A feladat leírása: Álljanak vagy üljenek a tanulók körbe. A tanár/játékvezető egy labdát vagy egy kicsi tárgyat (plüssállatka stb.) kezdjen el valakinek dobni, és indítsa el a feladatot (néhány lehetséges feladatot lásd alább). A labda megy körbe, és a diákok végzik a gyakorlatot mindaddig, amíg le nem állítjuk a játékot.

- a. A kezdő játékos mondja a nevét, majd a következő a saját neve előtt megismétli az előtte elhangzó nevet. A gyakorlat során lehet úgy alakítani a feladatot, hogy mindig csak az utoljára elhangzott utolsó három név kerül megismétlésre (*Márta – Kati – Zoli – Juli; Kati – Zoli – Juli – Éva; Zoli – Juli – Éva – Ági*). De úgy is történhet a feladat végzése, hogy az elhangzó összes nevet meg kell ismételni. Ez a variáció kisebb létszámú csoportok esetében javasolt.
- b. Választhat magának mindenki egy fiktív vagy egy idegen nyelvi nevet, és azt kell a fenti módon a játékban megismételni.
- c. A kedvenc városa nevét mondja mindenki.
- d. Előre meghatározott tulajdonnévfajtaát kell mindenkinek mondania: hegy, utca, tó, tenger, ország, intézmény stb.
- e. Egy, a játékvezető által megadott keresztnévhez (pl. *Alfonz*) kötődő asszociációk mondása, ezek ismétlése. A feladat indítása előtt feltétlenül adjunk példát, beszéljük meg, mit jelent a nevekhez fűződő konnotáció, asszociáció!
- f. Csak egy adott országhoz, tájegységhez kötődő földrajzi nevek mondása.

A feladat célja: fejleszti az asszociációs készséget, koncentrációt. A feladat alkalmazható ráhangolásként, de bármilyen órán bevezetésként, jól mozgósíthatja a diákok tudását, véleményét.

A készségfejlesztő gyakorlatok közül az alábbiakat javasoljuk:

II. gyakorlat: Ki vagyok? Mi vagyok?

A feladat leírása: A tanulók hátára egy lapot tűzünk, amelyen egy név, helyesírási szabály stb. van. Senki nem tudja, hogy mi van a hátán lévő lapra írva. A tanulók elkezdnek sétálni a teremben, és megpróbálják egymástól megtudni, hogy mi lehet a hátukon lévő lapra írva. Ennek több módja lehet:

- a. Aki leolvassa a társa hátán lévő lapról a szót, annak kell azt úgy elmagyaráznia, körülírnia, hogy a társa kitalálja azt. Magát a szót nem lehet kimondani.
- b. A hátán lévő szót, fogalmat mindenkinek úgy kell kitalálnia, hogy a társának, aki látja a szót, kérdéseket tesz föl, és a kérdések alapján kell rájönnie a megoldásra.

Variációk: A játék jól használható a névtani ismertek bővítésére különböző tantárgyi kerekében. Pl. a gyerekek hátára különböző típusú tulajdonneveket írunk. Amikor már mindenki megfejtette a hátán lévő tulajdonnevet, akkor az azonos típusba tartozók (pl. földrajzi nevek, személynevek, csillagnevek) csoportot alkotnak, és a meglévő tulajdonnevek felhasználásával vázlatot, gondolatterképet készítenek az adott tulajdonnévtípusról, vagy szöveget írnak, hiányos szöveget (magyarázó szöveget, verset, szólást, közmondást, vázlatot stb.) kiegészítenek, eljátszanak egy jelenetet úgy, hogy a játékban a tulajdonnevek szerepeljenek. De a meglévő tulajdonnevek felhasználásával felelettertvet is írhatnak, amely a szóbeli számonkéréskor használható.

A feladat célja: az ismeretek rendezése, felidézése. *A feladat használható bevezető órán, motivációként, összefoglaláskor, de még számonkéréskor is.*

III. gyakorlat: Keressük egymást!

A feladat leírása: Az előző játék variációja, amikor olyan dolgokat írunk és tűzetünk fel a diákok hátára, amelyek egymással valamilyen módon összefüggésben vannak, pl. egy tulajdonnevet és annak a típusát vagy helyesírási szabályát: *Oroszország; földrajzi név, az országneveket mindig egybeírjuk* stb. A feladat az, hogy az összetartozók minél hamarabb megtalálják egymást. A diákok szétszórtan mozognak a térben zenére, amikor a zene elhallgat, keresnek valakit, akivel kölcsönösen tájékoztatják egymást – természetesen körülírással –, hogy mi van a másik hátán. Ha valaki gyorsan kitalálja, mi szerepel a hátára tűzött papíron, akkor már célirányosan fogja keresni a társait. Amikor megvan a csoport, akkor készítenek egy gondolattérképet, feleletvázlatot, egy jelenetet, amelyben minden kifejezés szerepel.

A feladat célja: az ismeretek rendezése, felidézése. A feladat használható bevezető órán, motivációként, összefoglaláskor, de még számonkéréskor is.

IV. gyakorlat: Forró szék

A feladat leírása: Az ismert és gyakran alkalmazott drámás gyakorlatnak az onomasztika területén is többféle felhasználása lehetséges. A forró székbe ültetett személytől a többiek egy meghatározott témában kérdezhetnek. A témák például az alábbiak lehetnek:

- a. Az illető mit tud a saját nevééről, annak eredetéről, a szüleinek a névadási motivációjáról?
- b. Mi a véleménye a mai névdivatról?
- c. Mit tud a nevek kialakulásáról, hogyan választottak, választanak nevet az emberek?
- d. Milyen ismeretei vannak a nevek helyesírásáról?
- e. Lehet, hogy a kérdezők kérdés helyett egy tulajdonnévtípust mondanak, és a székben ülőnek arról kell beszélnie.
- f. A székben ülő mond egy tulajdonnevet (pl. Gárdonyi Géza Színház), és a kérdezőknek az intézménynevekkel kapcsolatban kell kérdéseket föltenniük.

A feladat célja: fejleszti a kérdéstechnikát, az egymásra figyelmet, illetve a tényanyag ellenőrzésére is jó gyakorlat lehet.

V. gyakorlat: Asszociációk

A feladat leírása: különböző helyekhez, időhöz kapcsolódó asszociációk, tudás előhívása. A feladat alkalmazható motiváló, bevezető gyakorlatnak.

- a. A teremben rajzoljuk föl vagy jelezzük fonallal Magyarország térképét, a két nagy folyót. Kérjük meg a résztvevő diákokat, hogy a vaktérképen álljanak be egy-egy általuk fontos város, domb, folyó, tó helyére. A diákok megnevezik a helyet, majd elmondják, hogy számukra miért fontos, milyen történet kötődik az adott helyhez.

- b. Az előző feladatot úgy is megoldhatjuk, hogy az azonos helyre álló tanulók egymásnak mesélik el történetüket, és az egyéni történetekből közösen alkotnak egy történetet, jelenetet stb.

A feladat célja: asszociációk, a szövegalkotás, az egymásra figyelés fejlesztése.

VI. gyakorlat: Kulcsmondát

A feladat leírása: Alkossunk csoportokat! Minden csoport húzzon vagy kapjon egy mondatot. A mondat olyan idézet, szólás, közmondás, népi megfigyelés legyen, amelyben szerepel keresztnév.

Pl: Mérges, mint a Gergely-napi idő.

Húzza-vonja, mint Gyurka az ajtót.

Sándor-napja ma vagyon, átbillentem a fagyon.

Ha Dorottya szorítja, Zsuzsanna megtágítja.

Könnyű Katát táncba vinni, ha maga is akarja.

Szűz Mária kötényében sem volna jobb dolga.

A feladat célja: különböző, a nevekhez kapcsolódó frazeológiai egységek megismerése, azok használata a kommunikációban. Szövegalkotás, kommunikációs készség fejlesztése.

VII. gyakorlat: Fórumszínház

A feladat leírása: Jelöljük ki egy, a névadással, névválasztással kapcsolatos helyzetet, erre kérjük föl szereplőket. Pl. a családban arról döntenek, hogy a hamarosan megszületendő kislány neve mi legyen. Itt a kérdést nyitva is hagyhatjuk, de megadhatunk két nevet, amely közül választani kell (pl. a családnév Kerekes, a két keresztnév: Evelina, Eszter). A család tagjai: apa, anya, tizennégy éves fiú és a nagymama az ebédlőasztalnál ülnek, és beszélgetnek, tanácskoznak. Amíg megy a beszélgetés, közben a játékot kívülről figyelők bármikor föltehetik a kezüket, és megállíthatják a játékot, és instrukciót adhatnak a szereplőknek, hogy hogyan viselkedjenek, például az apa legyen határozottabb, az anya legyen kétségbeesett, a nagyobb fiú legyen közömbös, a nagymama erőszakosabb stb.

Variációk:

a) Egy telefonbeszélgetés során egy anyuka igyekszik meggyőzni azt a nyelvészt, aki a nevek jóváhagyásával foglalkozik, hogy javasolják bejegyzésre a *Kócos* nevet kisfiúnak.

b) Egy településrész, utca elnevezéséről vitatkoznak a helyi névbizottságban. Adhatunk meg névötleteket is, pl. *Malom utca* vagy *Strasbourg út*.

A feladat célja: a vitakultúra, érveléstechnika, kommunikációs készség fejlesztése, a névízlés formálása.

4.2. Gavin Bolton a dramatikus tevékenységek között a tanítási és szakértői drámát is felsorolja (idézi Takács 2008: 32). A tanítási drámáról azt írja Kaposi László (2008: 2),

hogy ez „a megértés megváltoztatásának szolgálatába állított dráma”. Takács Gábor (2008: 35) megfogalmazása szerint e drámatípusnak „fő célja változás elérése a dráma által kijelölt témában, a vezérfonalként működő fókusz mentén, az alábbi területek valamelyikén: megértési szint, attitűdök, szerepjátékokra vonatkozó elvárások, szociális viselkedés, nyelvi tapasztalatok, empátia. [...] Ez a fajta tevékenység általában megbontja a hagyományos iskolai alá-fölérendeltségi viszonyokat, átrendezheti, megváltoztathatja a hagyományos osztálydinamikai helyzetet”. Hangsúlyos a tanár szerepe is: kérdéstechnikájával ugyanis ő biztosíthatja a résztvevők számára a felfedezés örömét, stílusa nyitott (és nem lezáró), nyelvezete felszabadító jellegű, sokszor rejtélyt és talányt sugalló (Takács 2008: 35).

A szakértői dráma a tanítási dráma alkalmazásának komplex, több tanóra alatt, a gyakorlatban általában sorozatok formájában megvalósítható, elsősorban tantárgyi ismeretek átadását, rendszerezését, mélyítését segítő módja (Takács 2008: 35). A tipikus szakértői drámában a résztvevők és a folyamatot irányító tanár egy képzeletbeli, meghatározott célra szerveződő „céget” hoznak létre és kezdenek működtetni. A résztvevők mindvégig a felállított szervezet vagy vállalat munkatársai, szakemberei maradnak. A szakértői játékban a feladatok eszközként szolgálnak, amelyeken keresztül a résztvevők a tanár által kijelölt ismeretterületeket megközelíthetik.

Mivel a tanítási órákon kisebb időigénye miatt elsősorban a tanítási dráma használható (a szakértői drámát főleg szakkörökön, egyéb nem iskolarendszerű foglalkozásokon érdemes használni), egy névtani témájú tanítási dráma tervét dolgoztuk ki. A mellékletben közölt foglalkozástervünk célja a fontosabb tulajdonnévtípusok bemutatása oly módon, hogy a főbb kategóriákat maguk a diákok alakítják ki.

5. Összegzés

Tölgyessy Zsuzsanna (2009) így foglalta össze a felnőttek számára tartott drámás foglalkozásainak tapasztalatait: „az átképzésen résztvevő felnőtt csoport szívesebben vett volna részt hasznosabb stúdiókon: nyelvoktatáson, valuta-pénztárosi képzésen, bármin, ami a munkaerő piacon növelné kompetenciájukat”, illetve „Sokuknak gondot okozott maga a játék, úgy érezték, hogy felnőtt létükkel nem összeegyeztethető”.

Úgy vélem, a szerzőnek főleg ez utóbbi megjegyzése sokatmondó: a drámás gyakorlatok és foglalkozásokat sokan érdekes, de kézzelfogható eredményekkel nem járó játékként fogják fel. E vélekedésekkel szembeállíthatók a DICE-projekt 12 ország 111 különböző tanítasiszínház- és drámaprogramjában részt vevő csaknem félezer diákjától származó adatának vizsgálati eredményei: a drámapedagógia mérhető, szignifikáns eredményeket adó, hasznos eszköz a kezünkben, mely főleg a kompetenciák azon területein (a szociális és társas kompetenciák, problémamegoldás, együttműködési készség és empátia) mutat nagy hatékonyságot, ahol a hagyományos módszerek kevésbé hatékonyak.

Irodalom

- Bacskey Bea – Knausz Imre 2001. Dramatikus módszerek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az év-számokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. DICE Konzorcium. 2010. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (2019. 05. 16.)
- Eck Júlia 2015. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. 2., átdolgozott kiadás. Budapest: Prótea Kulturális Egyesület.
- Eck Júlia 2016. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 91–113.
- Erdélyi Erzsébet 2003. Az új anyanyelv-tanítási módszerek és a hagyományos névtani ismeretek a tantárgyköziség szolgálatában. In: Fercsik Erzsébet (szerk.): *A nevekről. A névtan oktatása és kutatása az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszékén 1984–2003*. Budapest: Krónika Nova Kiadó. 204–226.
- Fábián Györgyi – Singer Péter 2009. Az anyanyelv és kommunikáció tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://ofi.hu/dr-fabian-gyorgyi-singer-peter-az-anyanyelv-es-kommunikacio-tanitasa-az-iskolarendszeru> (2019. 05. 16.)
- Fercsik Erzsébet 1999. Nem lehet elég korán kezdeni – Névtani ismeretek egy anyanyelvi tankönyvcsaládban. *Névtani Értesítő* 21: 310–314.
- Fercsik Erzsébet – Raátz Judit 1995. Névtani foglalkozások I. *Magyartanítás* 5: 41–47.
- Fercsik Erzsébet – Raátz Judit 1996. Névtani foglalkozások II. *Magyartanítás* 1: 34–39.
- Fercsik Erzsébet 2014. *Keresztnevek. Munkafüzet a Tinta Könyvkiadó Keresztnevek enciklopédiája című kiadványához*. Anyanyelvi Kompetenciafejlesztő Munkafüzetek 3. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Gabnai Katalin 2008. *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. 4., bővített kiadás változatlan utánnyomása. Budapest: Helikon Kiadó.
- Gelegonyáné Katona Ágnes 2015. Gimnazisták névtani tájékozottsága. *Anyanyelv-pedagógia* 8/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=582> (2019. 05. 19.)
- Ginnis, Paul 2007. *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Pécs: Alexandra Kiadó.
- Hoffmann Ottó 1994. Kalandozások a nevek birodalmában. *Magyartanítás* 4: 27–30.
- Kaposi László (szerk.) 1993. *Játékkönyv*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ Kerekasztal Színházi Nevelési Központ.
- Kaposi László 2008. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 2–6.

- Kecskés Judit 2018. Névtudományi ismeretek az újgenerációs, 5–12. osztályos Magyar nyelv tankönyvekben. Az újratervezés lehetőségei a Nemzeti alaptanterv tervezete tükrében. *Névtani Értesítő* 40: 13–27. <https://doi.org/10.29178/NevtErt.2018.1>
- Láncz Éva 2016. Névtudományi ismeretek a magyar nyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 9/4: 47–61. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=653> (2019. 05. 16.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.4.4>
- Liszka Gábor 1997. A névtan a nyolcosztályos gimnáziumokban. In: B. Gergely Piroska – Hajdú Mihály (szerk.): *Az V. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*. Budapest: A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 209. 513–518.
- Novák Géza Máté 2016. Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány* 4/2: 43–52. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.3>
- Pándiné Csajági Mária 2017. *Szabad a játék. Legyen élmény a tanulás játékos módszerekkel!* Budapest: Neteducatio Kft.
- Raátz Judit 1994. Az általános iskolai tanulók névtani ismeretei egy felmérés tükrében. *Magyartanítás* 5: 29–33.
- Raátz Judit 2003. A névtan szerepe és helye az anyanyelvi nevelésben. In: Katona András – Szombatiné Kovács Margit – Ládi László – Széplaki György (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar. 239–245.
- Raátz Judit 2015. A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 71–93.
- Raátz Judit 2019. A tanulói kommunikáció fejlesztése drámapedagógiával. In: Terbe Erika (szerk.): *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 68–91.
- Spencer, Lyle M. – McClelland, David C. – Spencer, Signe M. 1994. Competency assessment methods: History and state of art. London: Hay/McBer Research Press. 3–44.
- Szajkó Ottília 2008. A drámajáték lehetséges alkalmazási területei a történelemórán. *Taní-tani Online* 4: 83–91. <http://www.tani-tani.info/084szajko> (2019. 05. 16.)
- Szaunder Erik (szerk.) 1994. *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szaunder Erik 1996. A dráma mint pedagógia I. *Drámapedagógiai Magazin* 2: 10–16.
- Szöke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia* 5/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2019. 05. 16.)
- Takács Gábor 2008. A dramatikus tevékenység megszervezése. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 32–37.

- H. Tomesz Tímea 2018. Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs tudatosság – Médiatudatosság*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 1–14.
- Tölgyessy Zsuzsanna 2009. Mi is az a drámapedagógia? *Tani-tani Online* 4: 36–39. http://www.tani-tani.info/094_tolgyessy (2019. 05. 16.)
- Varga Irén – Gönczi Károly – Pintér István 2004. Önismereti játékok gyűjteménye. Tanári kézikönyv. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Vörös Ferenc 2015. Miként hasznosíthatók a Névtani Értesítő tanulmányai a magyartanításban? *Anyanyelv-pedagógia* 8/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=585> (2019. 05. 16.)
- Zántó Edina 2018. Hogyan használható egy névtani kötet a középiskolai tanításban? Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.): *Magyar névkutatás a 21. század elején. Hajdú Mihály emlékére. Anyanyelv-pedagógia* 11/1: 64–70. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.1.6>

Melléklet

Tanítási dráma foglalkozásterv

Csoport: 10–14 éves korosztály

Létszám: 30 fő (ideális létszám: 15–20 fő)

Tér: osztályterem

Időtartam: 90 perc

Kellékek, eszközök: csomagoló papír, A/4-es lapok, filcek, tollak, blue tack, kalap

Tanulási terület: A névtan, a tulajdonnévtípusok megismerése. Személyiségfejlesztés és közösségépítés.

Cél: A tulajdonnévtípusok felismerése, névszociológiához kapcsolódó ismeretek átadása.

Fókusz: Mi az, ami nélkül nem tudunk élni egy városban? A város legfőbb terei, intézményei.

Történetváz, keret: Egyetlen lakosa van már csak az ország eldugott zugában lévő a kisvárosnak, a polgármester (= tanár) fiatal betelepülőket toboroz, hogy a lakatlan épületekből álló területeken igényeiknek megfelelően újraépítsék a várost. A betelepülők (a diákok, azaz a városlakók) feladata lesz a város, és minden benne lévő dolog (tárgy, épület, intézmény, üzlet) kitalálása, elrendezése, elnevezése.

1. Tanári narráció, közös beszélgetés

A tanár körbeülteti a diákokat, és arról beszélget velük, milyen városban szeretnének lakni, mi az, ami nélkül nem tudnának élni, milyen vágyaik, elképzeléseik vannak

az ideális lakóhellyel kapcsolatban.

2. A tanár szerepben – polgármesterként

A tanár a polgármester szerepét ölti magára, s ezt egy kalappal érzékelteti. Az egész foglalkozás során a kalap lesz a tárgyi jelzése a pedagógusnak arra, ha szerepet vált. A polgármester köszönti az érdeklődőket, akik a felhívására szeretnének a város új lakói lenni. Ismerteti velük, hogy azért toborzott embereket, mert már csak egyedül él a kisvárosban, s az adottságokat, lehetőségeket kihasználva szeretné, ha újjraépítenék a várost, mielőtt végleg kihalna, megsemmisülne.

3. Állókép

A tanár azt kéri a tanulóktól, hogy készítsenek egy olyan állóképet, amely jelzi, hogy kik ők a városban!

4. Belső hang

A pedagógus az elkészített állókép tagjainak egyesével megérinti a vállát, s a következő kérdéseket intézi feléjük: hogy hívnak, ki vagy?

5. Gyűlés

A tanár polgármester szerepében gyűlést hív össze, hogy a városlakók megvitassák, pontosan mire is van szükségük a városban (intézmény, üzlet stb.). Arra kéri őket, hogy az elfogadott ötleteket papíron rögzítsék, s emellett azt is gyűjtsék össze, hogy mire van szükség az ötlet megvalósításához. A diákok a városlakók, akik az előző állókép és belső hang konvencióval nevet és szerepet választottak maguknak, ebben a szerepben dolgoznak.

6. Tanári narráció, amelyből kiderül, hogy 1 hónap telt el a gyűlés óta, s a városlakók jelenlegi életébe fogunk bepillantást nyerni.

7. Csoportos improvizáció a kisváros egy napjáról: 5 csoportot alkotunk, s mindegyik a város egy napjának különböző időszakát (reggel, délelőtt, dél, délután, este) mutatja be. Rövid egyeztetés után a csoportok elkezdik játszani, bemutatni ezeket a helyzeteket, életképeket.

8. Gyűlés

A tanár a polgármester szerepében újból gyűlést hív össze, hogy a korábbi alkalommal kitalált ötleteket véglegesítsék, s készítsenek részletes térképet a városról, amelyen minden létesítmény és annak neve is szerepel. Közösén megrajzoljuk a várost, s mindent elrendezünk és elnevezünk rajta. Az elkészült térképet a névbizottság fogja értékelni és jóvá hagyni.

A tanár a polgármester szerepében azt kéri a lakóktól, hogy mindenki egy mondatban foglalja össze a kívánságát, hogy mit vár az ő általa tervezett területen. Azzal zárja a gyűlést és az egész foglalkozást, hogy sikerült elkészíteni a térképet, így befejeződött a munkájuk. A térképvázlatot továbbítani fogja értékelésre a névbizottságnak, és végül megköszöni a városlakók kitartó, odaadó munkáját.

Az elkészült térképen szereplő tulajdonneveket a későbbi órákon akár a szófajtan, akár a szófajok helyesírásának tanításakor föl lehet használni.

A foglalkozáshoz kapcsolódó további feladat lehet, hogy a képzeletbeli városlakók elkészítik a saját profiljukat valamelyik közösségi médiumra. Ezen a nevük, születési helyük, lakhelyük, iskoláik, munkahelyük, családtagjaik, kedvenc állataik neve is szerepeljen.

FARKAS ANETT

Eszterházy Károly Egyetem
farkas.anett@uni-eszterhazy.hu

A DIGITÁLIS KÖZEGBEN TÖRTÉNŐ KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIAFEJLESZTÉS HATÉKONYSÁGA

1. Bevezetés

A XXI. században a magyar középiskolai oktatás is orientálódik a digitális közegben történő tanulási környezet felé. A technikai fejlődés következtében a tudás megszerzésének egy újabb módjára ad lehetőséget a diákok számára. Az egyre inkább virtuálissá váló tanulási környezet új kihívásokat, megoldandó kérdéseket, problémákat állít az oktatás-tervező szakemberek és a pedagógusok felé.

2. Szakirodalmi háttér

A diákok már nem az iskolában szerzik meg tudásuk jelentős részét, így a tanár szerepe is megváltozik. A tartalmi tudásról egyre inkább a készségek, kompetenciák fejlesztésére helyeződik a hangsúly (Z. Karvalics 1997).

Komenczi Bertalan (2009) az elektronikus tanulási környezet fogalmát gyűjtőfogalomként használja: „olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek” (Komenczi 2009: 114).

A digitális tananyagok beilleszthetők a tanórák menetébe, továbbá hozzájárulhatnak az otthoni (önálló) tanuláshoz is. Iskolai megjelenésük a hagyományos tanítási-tanulási környezet átstrukturálódási folyamatát erősíti (vö. Jánk 2016). „A számítógéppel segített tanítás és tanulás legfontosabb célja egy olyan új képességrendszer kialakítása, amely a tudásalapú társadalomban való működést megkönnyíti, s a munka és szabadidő kultúráját teljesebbé teszi” (Kárpáti 2002: 5).

„Ahhoz, hogy a diákok a virtuális környezetben aktív, konstruktív és kollaboratív tanulással új tudásra tegyenek szert, mindenekelőtt egy olyan jó projekt, feladat szükséges, melyet a tanulók meg tudnak valósítani a virtuális világbeli környezetben. Ilyen projekt kitalálása a tanár számára nem könnyű feladat, hiszen át kell gondolnia, gyakran ki kell próbálnia a megvalósíthatóságát a virtuális környezetben. A legtöbb esetben azonban a tanár fáradozása megtérül, hiszen a projekt segítségével a diákok játékos módon, konstruktív és kollaboratív tanulással új tudásra tesznek szert” (Racsko–Varga 2017: 152).

Faragó Boglárka (2015) tanulmányában leírja, hogy a digitális tartalmakat a tanulókhöz kell igazítani. A tanulócentrikus megközelítést az innovációk tanulási folyamatot támogató felhasználási viszonylatban használja (Faragó 2015).

A hagyományos információátadási formákat egyre inkább kiegészíti a tevékenységközpontú, tanulói interaktivitást előfeltételező megközelítés. Lanszki Anita (2015) erre jó példaként említi a Stanford Egyetemen kidolgozott és tesztelt Scenario-Based Learning (SBL) módszert, amely az aktív, gyakorlatorientált tanulói problémamegoldást helyezi a középpontba az online kooperáció lehetőségeivel (Lanszki 2015).

A gyakorlati eredmények által megállapítható továbbá, hogy a blended learning, vagyis a vegyes oktatás a legsikeresebb, amikor e-learning eszközökkel ötvözik a hagyományos oktatást. Bár kezdetben több terhet jelent az e-learning használata, később megtérül az oktató számára (Benedek et al. 2012).

A kompetenciafejlesztés fontossága a pedagógiai munka során manapság nélkülözhetetlen. A kompetencia egy összetett és több meghatározásban is létező fogalom, amely leginkább úgy határolható körül, hogy különböző, de egymással szorosan összefüggő komponensek alkotják, melyek az egyén személyiségével és környezetével állnak kölcsönhatásban.

Nagy József (2010) az alábbi fogalommeghatározást alkotta: „A kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer és 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek.” (Nagy 2010: 8.)

Szóke-Milinte Enikő (2012) a kommunikáció irányából közelítette meg a fogalmat. Nagy József (2000) mintájára alapozva azt emeli ki, hogy a személyiség egésze meg tud nyilvánulni a kommunikációs kompetenciában. Komplex komponenskészletnek nevezi, mert a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képezi, továbbá a motivációs (hajlam), képesség (készség) és ismeretbeli (tudás) összetevőből szerveződik. (Szóke-Milinte 2012).

Az, hogy a kompetenciafejlesztést kiemelkedő feladatnak tekintjük, összhangban van a 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv koncepciójával is. Eszerint az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban). Továbbá tartalmazza a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában és a kognitív képességek fejlődéséhez is kapcsolódik. Megemlítendő, hogy mindez a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptantervben csupán implicit formában jelenik meg, mivel az egyes kulcskompetenciák nem kerülnek kifejtésre a szövegben, nincsenek meghatározva az egy kompetenciák tartalmai (erről l. Jánk 2020).

Feltétele a megfelelő szókincs, nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete, melyhez hozzátartozik a szóbeli és írásbeli kapcsolattartás fő típusai, az irodalmi és nem irodalmi szövegek, a különböző nyelvi stílusok fő sajátosságai, valamint a kommunikáció változásai.

A 2017. május–júniusi érettségi vizsgaidőszaktól hatályos követelményrendszere szintén először a kompetenciákat határozza meg magyar nyelv és irodalomból, melyek között a szövegértés, írásbeli szövegalkotás, szóbeli szövegalkotás, beszéd és a fogalomhasználat szerepelnek középszinten.

3. Kutatási előzmények, célok

A kutatás a kommunikációs kompetenciafejlesztés területén, a digitális tananyagfejlesztésbe integrálható gyakorlatokat és megoldásokat, valamint módszertani és elméleti megközelítéseket alkalmazza. Az oktatástervezés területén pedig a már meglévő elméletekből és kutatásokból indul ki, figyelembe véve a tartalomfejlesztés módszertanát, felhasználva a meglévő kutatási eredményeket a tananyagfejlesztés tervezése során.

A kutatás célja a digitális közegben történő kommunikációs kompetenciafejlesztés hatékonyságának vizsgálata volt. A Moodle felületén dolgoztam ki egy tevékenységközpontú digitális tananyagot a kommunikáció témakörén belül, a középiskolás gimnáziumi diákok számára.

4. Mintavétel, módszer

A kutatás mintavétele az Egri Dobó István Gimnázium 11. évfolyamát tette ki, ami a 17–19 éves korcsoportot jelentette. A minta nem reprezentatív, pilot kutatásnak minősül. A digitális tananyag tesztelését három csoportba osztottam az alábbiak szerint:

Az első csoportba a gimnázium B osztálya került, akik a 28 főből 24-en adtak elemezhető, releváns válaszokat. Ez a csoport csak a digitális tananyaggal sajátította el az ismereteket.

A második csoportba a gimnázium C osztálya került, akik a 32 főből 27-en adtak elemezhető, releváns válaszokat. Ez a csoport a kombinált csoportot jelentette, mely a digitális tananyag mellett offline is kapott ismereteket.

A harmadik csoportba a gimnázium E osztálya került, akik a 30 főből a 25-en adtak elemezhető, releváns válaszokat. Ők hagyományos tanórai képzésben részesültek, ők tették ki a kontrollcsoportot, akik nem kaptak digitális tananyagot.

Így összesen a 90 fős vizsgálati mintából 76 fős mintavétellel tudtam elvégezni a számomra rendelkezésre álló adatok elemzését. A hiányzó 14 fő közül többen is hiányoztak egyik vagy másik teszt megírásakor, illetve feltehetően érdektelenségből és/vagy motiválatlanságból üresen adták be egyik vagy másik tesztet.

Ahhoz, hogy a digitális tananyag által végbement változásokat mérni tudjam, szükségesnek tartottam egy bemeneti és egy kimeneti teszt elkészítését. A tesztek összeállítása

során arra törekedtem, hogy a NAT-ban is meghatározott kommunikációs készségek is azonosíthatók legyenek a mérőeszközben. Az alábbi táblázat a feladatok és a hozzájuk kapcsolható készségeket mutatja:

A vizsgált készségek	Feladatrész	Feladat(ok) sorszáma
pontosítás, magyarázat, műfajok felismerése	Műfaj felismerése és jellemzése	1
szókincs, szóhasználat, megfogalmazás, magyarázat	Szavak értelmezése	2
verbális és nem verbális kommunikációs helyzetelemzés/felismerés, elméleti fogalmak gyakorlati alkalmazása	A kommunikációs tényezők meghatározása A kommunikációs típusok meghatározása A szövegbe ágyazott kép nem verbális kommunikációs elemzése	3, 4, 6
lényegkiemelés, tömörítés	Vázlatkészítés	5
szövegértés megfogalmazás	Szövegértés	7
érvelés, kritikai gondolkodásmód, önfeltárás, megfogalmazás, véleményformálást/állásfoglalás, nyelvhasználat önreflexió, válaszadási készség, önfeltárás	Érvelő fogalmazás készítése Önismereti kérdések az olvasott szöveg alapján	8, 9

1. táblázat: A kommunikációs kompetencia mérőtesztjének strukturált változórendszere

5. A digitális tananyag felépítése

A tananyag felépítése a középiskolás diákok NAT-ban meghatározott követelményrendszerére épül, mely magában foglalja a 9–11. évfolyam nyelvtan tantárgy kommunikációs tartalmának főbb elemeit. Ezáltal a különböző évfolyamokban is alkalmazható, mivel integrált tananyagról van szó, akár különálló kommunikáció tantárgyként is megállja a helyét.

A digitális kurzus három témakörre épül, mely négy leckére tagolódik. Az első lecke a kommunikáció alapfogalmait, tényezőit, funkcióit és csoportosítási lehetőségeit foglalja magában. A második lecke a metakommunikáció és a nonverbális kommunikáció

csatornáira épül. A harmadik lecke a hagyományos média, míg a negyedik lecke az újmédia fogalomkörét, csoportosítási lehetőségét és hatásait járja körül. A leckék mindegyike tartalmaz kiegészítő videótartalmat, illetve összegzést és egy rövidebb vázlatot. Minden lecke végén található érvelő fogalmazást készítő és szövegértési feladat is.

A feladatok a bemeneti és kimeneti teszthez hasonlóan, a már említett kommunikációs kompetencia komponenseire épülnek. Található közöttük a verbális és nem verbális kommunikációs helyzetek elemzésének készségére épülő kép- és videóelemzési, valamint szövegértési, érvelési, vázlatkészítési és műfaj felismerésre vonatkozó, sőt utóbbinál a műfajt kipróbáló, kreatív szövegalkotási feladat is. A NAT által elvárt tantárgyköziség elvére építve a tananyag számos kapcsolódási pontot tartalmaz az alábbi tantárgyakkal: biológia, történelem, földrajz, irodalom, etika, mozgóképkultúra és médiaismeret, informatika.

6. Eredmények

A tananyag eredményességét bementi és kimeneti tesztekkel hasonlítottam össze a vizsgált osztályok között.

Az első számú hipotézis (H1) szerint a digitális tananyaggal tanuló (csak elektronikus tananyagot használó, és az offline és elektronikus tananyagot használó) csoportok kommunikációs kompetenciája fejlődő tendenciát mutat. Ezt az eredményt a B (N = 24) és a C (N = 27) osztályok kimeneti méréseinek összeredményének összehasonlításával kaphatjuk meg. A kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport átlaga szignifikánsan különbözik egymástól ($t = -2,01$ $df = 49$ $p = 0,05$). A C, azaz a kombinált módszert használó osztály (N = 27) teszten elért összpontszámának átlaga 64,07 (szórás 12,28), míg a csupán elektronikus tananyagot használóké 56,71 (szórás 13,87), tehát a teljesítménykülönbség jelentős. A csak digitális tananyagot használó és az offline és elektronikus tananyagot használó csoportok kommunikációs kompetenciája fejlődő tendenciát mutat, az első számú hipotézis beigazolódott az eredmények alapján. Tehát a tevékenységközpontú digitális tananyag eredményes és hatékony eszköz lehet a kommunikációs kompetenciafejlesztés területén a középiskolás diákok számára.

Ezt támasztják alá azok az adatok is, melyek az osztályok bemeneti és kimeneti tesztekben szereplő részfeladatok eredményeinek összehasonlítását vizsgálták. A kiválasztott részfeladatok közül a verbális és nem verbális kommunikációs helyzetelemzési készség, mely az elméleti tudás gyakorlati alkalmazásának készségével állt együtt három feladatban is (3. feladat, 4. feladat, 6. feladat), azt mutatja, hogy azok a vizsgált osztályok, akik digitális tananyagot használtak, a bementi mérések átlageredményéhez képest jelentős fejlődésen estek át. Tehát a digitális tananyag jól alkalmazható a kommunikációs kompetencia egyes készségeinek fejlődésére. Jelen esetben képes fejleszteni a verbális és nem verbális kommunikációs helyzetelemzési készséget, illetve az elméleti tudás gyakorlati alkalmazásának készségét.

Ehhez hasonló eredményt mutat a vizsgált osztályok érvelési készségének vizsgálata (9. feladat) is, mely magában foglalja a kritikai gondolkodásmód, önfeltárás, megfogalmazás, véleményformálást/állásfoglalás, nyelvhasználat, önreflexió készségeit. Ezek a készségek szintén egyértelmű fejlődő tendenciát mutattak a digitális tananyagot használó osztályok bementi méréseinek átlageredményéhez képest. Tehát a digitális tananyag jól alkalmazható a Nemzeti alaptantervben, illetve az érettségi követelmények által meghatározott érvelési készség fejlesztését tekintve.

Ugyanakkor a kontrollcsoport eredményei azt támasztják alá, hogy a csak hagyományosan, offline módon tanuló diákokhoz képest a tevékenységközpontú digitális tananyagot használó diákok jobb eredményeket értek el a kommunikációs kompetenciafejlesztés és az ahhoz tartozó egyes készségek tekintetében. Tehát a kontrollcsoport és a digitális tananyagot használó diákok kommunikációs készségfejlődése között jelentős különbségek vannak.

A vázlatkészítés (lényegkiemelés és tömörítés készségének) elsajátításában azonban nem voltak meghatározó különbségek a bemeneti és a kimeneti teszteken elért eredmények között, egyik csoportnál sem. Az a megállapításom, hogy 11. évfolyamra a diákok már eljutottak arra a képességszintre, hogy megfelelően tudják ezeket a készségeket alkalmazni. Úgy vélem, hogy ennek a kommunikációs készségnek főként a belépő, 9. évfolyamon lenne összefüggést is mutató eredménye.

A második számú (H2) hipotézis a kommunikációs tényezők meghatározására vonatkozott. Előfeltevésem szerint kombinált csoport javára jelentős teljesítménykülönbség mutatkozik a záróteszt eredményében. Ezt a kimeneti teszt harmadik feladatából tudjuk megnézni, mely a kommunikációs tényezők meghatározását tartalmazta, ami a diákok kommunikációs helyzetelemzési készségének, valamint az elméleti fogalmak gyakorlati szintű alkalmazásának készségét jelentette. Ebben a feladatban maximálisan 8 pontot érhetek el a diákok.

A kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport átlaga szignifikánsan különbözik egymástól ($t^* = -2,50$ $df = 49$ $p = 0,016$). A C, azaz a kombinált módszert használó osztály ($N = 27$) a feladatban elért pontszámának átlaga 7,04 (szórás 1,60), míg a csupán elektronikus tananyagot használóké 5,79 (szórás 1,96). Tehát a kombinált módszerrel tanult csoport eredménye jelentős különbséget mutat a kommunikációs tényezők meghatározását tekintve.

A harmadik számú (H3) hipotézis szerint a vizsgált csoportok között a kommunikációs típusok elsajátításában jelentős teljesítménykülönbség mutatkozik a kombinált csoport javára, a záróteszt eredményében. Ezt a kimeneti teszt negyedik feladatából tudjuk megnézni, mely a kommunikációs típusok meghatározását tartalmazta, ami a diákok kommunikációs helyzetelemzési készségének, valamint az elméleti fogalmak gyakorlati szintű alkalmazásának készségét jelentette. A Welch-féle d-próba eredményei ($t = -1,63$ $szf = 43,84$ $p = 0,11$) alapján azt mondhatjuk, hogy nem szignifikáns a különbség a B osztály ($N = 24$) és a C osztály ($N = 27$) között. Tehát

a kommunikációs típusok elsajátításában, a csoportosítási lehetőségek megértésében és alkalmazásában a csak online és a blended learning formában tanuló diákok teljesítményében nincs különbség.

7. Tapasztalatok

A kutatás lebonyolítása során számos szóbeli és írásbeli (Facebook- és Moodle-üzenet) visszajelzést (kérdéseket és véleményeket) kaptam a tananyagot használó diákoktól a tananyag felépítését, feladatait tekintve. Mivel ezek a visszacsatolások nem képezték a kutatás részét, ezért tapasztalatként számolok be erről.

A csak digitális tananyagot használó osztálynál tapasztaltam az egyéni haladási irányt. Többen is kérdezték, hogy gondot okoz-e, ha nem sorrendben veszik át a leckéket és a feladatokat, hanem ahogyan éppen érdeklődésük, hangulatuk engedi. Támogattam őket abban, hogy tetszőleges sorrendben, saját tempójukban haladjanak. Azt viszont sajnos nem volt lehetőségem mérni, hogy a saját haladási útvonalukat használt tanulók eredményesebbek voltak-e a tananyag sorrendjét betartókkal szemben.

A problémákat sokszor az jelentette, hogy a diákok nem tudtak regisztrálni az oldalra, illetve nem látták át a feladatok elkészítésének felületét. Ezt azzal próbáltam orvosolni, hogy készítettem képernyőképmentéseket a regisztráció és a kurzusbeiratkozás lépéseiről, amit megosztottam a diákok közös Facebook-csoportjában. Illetve a visszajelzések alapján menet közben is javítottam és egyértelműsítettem a feladatokat, valamint az online üzenetváltások során bárki kérhetett segítséget.

Az önszabályozó tanulás aspektusából megállapítható néhány diák esetében, hogy nem volt hatékony a tananyag a belső motiváció kialakításában. A gyengébben teljesítők és alulmotiváltak kevésbé voltak képesek a források kritikai elemzésére, az önálló keresésre, továbbá válaszaik sem voltak kellően kidolgozottak.

Azt feltételeztem a 11. évfolyamos diákokról, hogy már képesek érvelő fogalmazás elkészítésére. Azonban a leckék feladatainak kitöltése közben egyre többen kerestek személyesen vagy online azzal a kérdéssel, hogy hogyan kell érvelő fogalmazást írni, vagy hogyan kell egy kép alapján nonverbális kommunikációs jelzéseket elemezni. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a személyes oktatási környezet kialakítása fontos, illetve fejlesztésre szorulnak az önálló tanulásra való képességek is, a tanároknak a tananyag tanításakor figyelmet kell ezekre a felmerülő helyzetekre is gyors, a tanulók számára hatékony megoldást találni.

További tényezőként merült fel, hogy a vizsgált osztályok közül az E osztály, azaz a kontrollcsoport bemeneti teszten elért átlageredményeik nem szignifikánsan, de jobbak voltak a többi osztályokéhoz képest, náluk mutatható ki a legkevésbé a fejlődés. Ennek valószínűleg a motiváció állhatott a háttérben, hiszen a kimeneti teszt megírását láthatóan nem vették komolyan, siettek a megoldással. Tapasztalataim szerint a másik két osztályt az elektronikus tartalmakkal és a digitális tananyaggal jobban be

lehetett vonni az oktatási munkába, együttműködőbbek voltak, láthatóan az újdonság erejével hatott számukra a téma ilyen irányú feldolgozása.

A diákokkal való beszélgetések során megtudtam, hogy tanáraik ritkán alkalmaznak IKT-eszközöket a tanórán, nagyrészt frontálisan oktatnak, és gyakran a tanár személyisége jelenti a motivációs faktort számukra. Hiába rendelkezik az iskola okostáblákkal és jól felszerelt számítógépes tantermekkel, megfelelő továbbképzések hiányában sokszor nem is hallottak az új technológiai megoldásokról, vagy hiába szeretnék azokat alkalmazni, nem tudják megfelelően használni az eszközöket, programokat és alkalmazásokat. Az a benyomásom, hogy a tanároknak minél több módszertani továbbképzésre és gyakorlati útmutatókra, bevált és alkalmazható példákra volna szükségük ahhoz, hogy hatékonyan tudják integrálni az új megoldásokat.

8. Összegzés, kitekintés

A kutatás aktualitását az a tendencia adja, hogy a virtuálissá váló, integrált tanulási környezet irányába törekvő elmozdulás új kihívásokat, megoldandó kérdéseket állít az oktatástervező szakemberek és a pedagógusok felé. Többek között arra a kérdésre ad választ, hogy fejleszthetők-e elektronikusan a kommunikációs kompetenciák, és ha igen, akkor hogyan és milyen módon lehet az eredményességet mérni.

Ahhoz, hogy egy digitális tananyag minél produktívabb és hatékonyabb legyen a kompetenciafejlesztés szempontjából, az oktatás súlypontjába a gyakorlatorientált, tanulói problémamegoldást központba helyező irányelvre van szükség. Az IKT-eszközök egyre inkább a pedagógiai célok használata alá rendelődnek. A kutatásokból az is kiderült, hogy a blended learning megoldási forma a leginkább hatékony.

A diákok összpontszámának átlageredményét összevetve ugyanis azt az eredményt kaptuk, hogy a csak digitális tananyagot és az offline és elektronikus tananyagot használó csoportok kommunikációs kompetenciája fejlődő tendenciát mutat, az első számú hipotézis beigazolódott az eredmények alapján. Tehát a tevékenységközpontú digitális tananyag eredményes és hatékony eszköz lehet a kommunikációs kompetenciafejlesztés területén a középiskolás diákok számára.

A bemeneti és kimeneti tesztek és a hozzájuk kapcsolódó háttér adatok nem mérték a diákok motivációját, amely jelentős változó lehet abban a tekintetben, hogy a motiváltabb diákok eredményesebben írhatják meg a teszteket, mint a kevésbé motiváltak. Úgy gondolom, hogy mindez akár osztályszinten is megjelenhet, így ha ezt a változót is lehetne számszerűsíteni, akkor az eredményeket is jelentősen befolyásolná. Egy későbbi kutatásban a motiváltság mentén is ki lehetne alakítani a csoportokat, hogy relevánsabb képet kapjunk a motivált, illetve a kevésbé motivált diákok közötti teszteredmények összevetésére.

Mivel a jelen munka pilot kutatásnak minősül, a digitális tananyagot, illetve a bemeneti és kimeneti teszteket más középiskolás évfolyamokon is meg szeretném vizsgálni

a későbbiekben, illetve a mérhetőség szempontjából a jószágmutatók mentén is érdemesnek tartom statisztikai alávétésre is, hogy az eredmények még pontosabbak legyenek. A mérőeszköz-fejlesztés újabb fázisában érdemesnek tartom átdolgozni a bemeneti és kimeneti teszteket, további komponenseket, készségeket is vizsgálva, mint például a helyesírási, a kérdésfeltevési és válaszadási, vagy éppen a kreatív szövegalkotási készség. A teszteken túl pedig kérdőíves vagy interjú formában érdemes lenne feltárni a diákok tanulási motivációját, érdeklődési területeit, mely még hatékonyabb tananyag fejlesztését teszi lehetővé.

Források

100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet. Oktatási Hivatal honlapja. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vk_2017.pdf (2018. 09. 06.)

Irodalom

Benedek András – Horváth Cz. János – Molnár György – Nagy Gábor Zsolt – Nyíri Kristóf – Szabó Erzsébet Mária – Tóth Péter – Verebics János 2012. *Digitális pedagógia 2.0.* Budapest: Typotext Kiadó.

Faragó Boglárka 2015. Tanulói aktivitás, aktív tanulás és tevékenység online környezetben. In: Lévai Dóra – Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika.* Eger: EKF Líceum Kiadó. 19–30.

Jánk István 2016. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet digitális tananyagairól. *Iskolakultúra* 26/5: 131–138.

Jánk István 2020. A NAT 2020 és az anyanyelvi nevelés. *Nyelv és Tudomány.* <https://www.nyest.hu/hirek/nat-2020-es-az-anyanyelvi-neveles> (2020. 01. 12.)

Z. Karvalics László 1997. Az információs írástudástól az internetig. *Educatio* 6/4: 681–698.

Kárpáti Andrea 2002. *Informatikai „keresztterv” a számítógéppel segített tanítás és tanulás új paradigmája.* <http://www.isze.hu/download/tananyagok/Tanulmany.pdf> (2018. 09. 03.)

Komenczi Bertalan 2009. *Elektronikus tanulási környezet.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Lanszki Anita 2015. A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In: Lévai Dóra – Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika.* Eger: EKF Líceum Kiadó. 88–89.

Nagy József 2010. A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra* 20/7–8: 3–20.

NAT 2012 = 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10848. http://of.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2018. 09. 06.)

- Racsko Réka – Varga Tamás 2017. IKT-innovációk, újmédiumok az oktatásban. In: Forgó Sándor (szerk.): *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*. Eger: Líceum Kiadó. 143–160.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia* 5/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2018. 09. 27.)
- Z. Karvalics László 1997. Az információs írástudástól az internetig. *Educatio* 6/4: 681–698.

A SZOCIOLINGVISZTIKA ÉS STILISZTIKA SZEMLÉLETE
AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

JÁNK ISTVÁN

*Eszterházy Károly Egyetem
jank.istvan@uni-eszterhazy.hu*

MAGYARORSZÁGI ÉS HATÁRON TÚLI MAGYARTANÁROK ÉS TANÍTÓK NYELVI IDEOLÓGIÁI¹

1. Bevezetés

A nyelvi ideológiák erőteljesen meghatározzák és befolyásolják a beszélők nyelvről és nyelvhasználókról való gondolkodását. Ez alól természetesen a pedagógusok sem kivételek, így a magyar szakos tanárok, tanítók sem. Ami azonban mégis megkülönbözteti őket az átlag nyelvhasználótól, hogy a nyelvi ideológiák (sok esetben a nyelvi babonák és tévhitek) terjesztésében és legitimálásában kitüntetett szereppel bírnak. Ennek legfőbb oka, hogy a pedagógusok, különösen a magyar szakosok a szakmai képzettségük okán rendelkeznek egyfajta társadalomtól kapott (szimbolikus) felhatalmazással arra vonatkozóan, hogy nyelvi kérdésekben hiteles források, ítéldbírók vagy véleményformálók legyenek – jóllehet gyakran csak a nyelvhasználók vélik így, a nyelvészek és pedagógiai szakemberek kevésbé.

A 2017 és 2018 között végzett nagymintás kutatásomban (Jánk 2018b, 2019) négy ország (Magyarország, Szlovákia, Románia, Ukrajna) 502 leendő és gyakorló magyar szakos pedagógusát vizsgáltam. Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy mennyire érhető tetten esetükben (pontosabban: a mérési és értékelési gyakorlatukban) a nyelvi alapú diszkrimináció és nyelvi előítéletesség. Mindazonáltal a kutatás adatai a nyelvi ideológiákra vonatkoztatható tanulságokkal is szolgáltak.

A vizsgálatban az adatközlőknek különböző nyelvhasználatú és/vagy nyelvvaltozatú feleleteket kellett értékelniük egyrészt osztályzattal, másrészt az adott osztályzat szöveges indoklásával. Ez utóbbi értékelési eljárás esetében a nyelvi ideológiák kiemelt jelentőségűek voltak. A nyelvi standardizmus, nyelvi platonizmus, nyelvi purizmus, valamint a nyelvi defektivizmus mellett megjelentek azok a nyelvi ideológiák is, melyek a nyelvi változatossághoz, sokszínűséghez jóval kedvezőbben viszonyulnak, mint az előbbiek. A nyelvi pluralizmus és nyelvi vernakularizmus többféleképpen is előkerült a tanárok magyarázataiban – érdekesség, hogy ezek több esetben a nyelvi diszkrimináció pozitív változatához társultak. Jelen dolgozat fő tárgya az egyes ideológiák pedagógiai értékelésben való megjelenése, illetve szerepe. Ennek bemutatásához az említett kutatással nyert adatokra támaszkodom, néhány konkrét példát is közölve. Ám mindezt a teljesség igénye nélkül teszem, mivel a részletesebb elemzés szétfeszítené a dolgozat kereteit.

1 A kutatás a Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj (iktatószám: MAEÖ-01138-003/2017) támogatásával valósult meg.

2. A nyelvi ideológiák

A nyelvi ideológiák vagy más néven nyelvvideológiák összefoglalóan olyan – nyelvhasználók által kreált és működtetett – gondolatokat értünk, melyek a legtágabban értelmezett nyelv, nyelvi rendszer és kommunikáció fogalmaival kapcsolatosak. Többek között a nyelv (és annak elemeinek) mibenlétére, működésére, szabályszerűségeire, helyzetére, illetve az egyes nyelvi formák és nyelvváltozatok funkcióira, különbségeire, valamint a nyelvhasználók ezekhez köthető nyelvi szokásaira, viselkedésére vonatkoznak. Például azt hivatottak magyarázni, hogy mire jó a nyelv, mit jeleznek az egyes nyelvi formák a használójukról, vagy hogy egyáltalán miért vannak nyelvi különbségek (vö. Gal 2002: 197; Jánk 2014; Lanstyák 2009: 28–29).

A nyelvi ideológiák további lényegi jellemzője, hogy erőteljesen kultúrafüggő fogalmak. Ennek megfelelően mélyen beágyazódnak az adott nyelvi közösség kultúrájába, befolyásolják, kisebb-nagyobb mértékben meghatározzák a nyelvi kérdésekkel kapcsolatos egyéni és társadalmi gondolkodást, a spontán beszédtevékenységet, a nyelvalakítás különböző formáit és még jó néhány nyelvi viselkedésformát.

A magyar nyelvű beszélők nyelvi ideológiáinak számbavételével, rendszerezésével leginkább Lanstyák István foglalkozik (l. pl. Lanstyák 2009, 2011), aki számos nyelvi ideológiát definiál és kategorizál. Az ideológiák meghatározásánál, illetve több kategória esetében a *nyelvhelyesség* preskriptív értelmezése központi szerepet játszik, ami a klasszikus értelemben vett magyar nyelvművelésben azon a felfogáson alapul, mely szerint a nyelvben és annak változataiban léteznek olyan nyelvi formák, amik eredendően – a használat kontextusától függetlenül – jobbak/helyesebbek vagy rosszabbak/helytelenebbek más nyelvi formáknál (vö. Ludányi 2017). Persze a felfogás képviselői azt nem veszik figyelembe, hogy egyazon nyelvi elem hasznossága, helyessége különböző kontextusokban eltérő, vagy hogy a különböző szituációkban más-más funkciók válnak fontossá (vö. Domonkosi 2007: 38–48; Nádasdy 2010). Dolgozatomban elsősorban az ilyen, nyelvhelyesség fogalmához kötődő nyelvi ideológiákkal foglalkozom, ügyelve arra, hogy a másik oldal, azaz a különféle, változatos nyelvi formákhoz pozitívan viszonyuló nézőpont is megjelenjen.

3. A vizsgálati módszer és a vizsgált minta rövid bemutatása

Ahogy a dolgozat bevezető részében említettem, a kutatásban eredetileg a pedagógusok általi nyelvi diszkriminációt és nyelvi előítéletességet kívántam feltérképezni. Mivel a hagyományos kutatómódszertani eszközök a téma vizsgálatára nem vagy legfeljebb korlátozottan alkalmasak, a kutatásban egy eddigiektől eltérő módszert alkalmaztam (minderről részletesen l. Jánk 2018a; 2018b: 52–73, 2019: 57–75).

A módszer lényege, hogy a pedagógusoknak egy-egy rövid tananyagrészletet kell olvasniuk, majd ezután az adott tananyagrészletből elmondott feleletet (hanganyagot) kell értékelniük (érdemjeggyel és különböző szempontok mentén). A feleletek azonban

egy-egy általam megírt szöveg alapján kerültek elmondásra, ezáltal három független változó mentén módosultak, vagyis különbség volt az egyes feleleteknél abban, hogy: 1. milyen nyelvváltozatban (standardban vagy nyelvjárásban [konkrétan: keleti palócban]) beszélő gyermek; 2. milyen nyelvhasználattal/nyelvhasználati módban (korlátozott vagy kidolgozott [mondathosszúság és -szerkesztés, önismétlés és változatos szóhasználat szerint]); 3. a szövegben lévő lényegi információkból mennyit említve (mindet vagy csupán 60%-át) mondta el a tananyagot (részletesen l. Jánk 2018a).

Az említett mérőeszköz (részletesen l. Jánk 2018a) egyik iteme egy nyílt végű kérdés volt. Ebben indokolni lehetett a pedagógusnak a feleletre adott osztályzatát (szöveges formában, tetszőleges hosszúságban), ám ezen mezőnek a kitöltése nem volt kötelező. A pedagógusoknak nagyjából a fele élt ezzel a lehetőséggel.

A módszer először 2016-ban került kipróbálásra, a próbamérést 50 fővel végeztem a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem magyar szakos hallgatóinak körében. Az eredmények elemzését, illetve a szükséges korrigálásokat követően a vizsgálatot egy nagyobb mintán is elvégeztem 2017. október és 2018. március között. Négy ország – Magyarország, Szlovákia, Románia és Ukrajna – magyartanárait, tanítóit, valamint az ezeken a szakokon tanuló hallgatókat vontam be a kutatásba, ami pontosan 502 hazai és határon túli magyar nyelv és irodalmat tanító pedagógust és pedagógusjelöltet jelent összesen, a következő megoszlásban: Magyarországról 216 fő, Szlovákiából 128 fő, Romániából 108 fő, Ukrainából pedig 50 fő vett részt a kutatásban.

Az egyes részmintákban változatos eloszlás volt megfigyelhető a különböző klasszikus szociológiai és az egyéb háttérváltozókat illetően (erről l. Jánk 2018b). Általánosságban csupán az állapítható meg, hogy – a pedagóguspálya elnöiesedéséről szóló tézisekkel és adatokkal (l. pl. KSGY 2016/2017) összhangban – az adatközlők között jóval több nő (átlagban kb. 85%) szerepelt, mint férfi (minden ország esetében). További lényeges adat, hogy a teljes minta nagyjából fele 30 év feletti, valamint az is, hogy gyakorló, szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok többen vettek részt a vizsgálatban (a romániai rész minta teljes egésze, az ukrainai rész mintának 44 százaléka, a többi mintának pedig több mint fele).

4. A kutatásban szerepelő pedagógusok nyelvi ideológiáiról

A teljes mintára vonatkoztatva összesen 1264 szöveges indoklás érkezett az adatközlőktől, ami azt jelenti, hogy az egyes részminták esetében a pedagógusok és pedagógusjelöltek közel fele indokolta is az osztályzatát az öt felelet értékelésénél. A szöveges indoklások kb. 10%-a tartalmaz explicit módon megjelenő nyelvi ideológiákat, míg az impliciten jelen lévő, a szövegből kikövetkeztethető ideológiák aránya kb. 25%.

Az indoklásokat számos módon és aspektusból lehet csoportosítani, nyelvi ideológiák tekintetében éppúgy, mint más szempontok (pl. nyelvi megformáltság, nyelvi attitűdök) szerint. Jelen munkában csupán arra vállalkozom, hogy az indoklásokban megjelenő

leggyakoribb nyelvi ideológiákat bemutassam, esetenként néhány példával² illusztráljam, illetve hogy a főbb tanulságokat kiemeljem, azonban mélyreható bemutatásra nem töreksem e téren.

4.1. (Nyelvi) standardizmus és defektivizmus

A standard egyik fontos jellegzetessége, hogy a kereteiben megfogalmazott metanyelvi közlések sajátosságai, jellegzetességei megjeleníthetnek egyfajta idealizációt, illetve ehhez az idealizációhoz való viszonyt. Ez az idealizáció gyakran a nyelvi platonizmus ideológiájának feleltethető meg, amely ideológia szerint létezik a nyelvnek egy ideális, eszményi formája, ami független a tényleges diskurzusokban található nyelvi alakulatoktól, s az egyes nyelvi közlések, valamint formák ehhez közelítenek vagy ettől térnek el (vö. Szabó 2010). Ez az eszményi forma sok esetben a standard nyelvváltozatnak felel meg, ilyen esetekben pedig a nyelvi standardizmus ideológiájáról beszélhetünk, vagyis arról a meggyőződésről, hogy a standard nyelvváltozat eredendően (a kontextustól, helyzettől és diskurzustól függetlenül) értékesebb, magasabb rendű, fejlettebb, jobb, sőt szebb a többi nyelvváltozatnál (vö. Lanstyák 2011: 56; Milroy 2007). Erre néhány példa a kutatási adatok közül (az első egy nyelvjárási, míg a második egy sztenderd nyelvváltozatú felelt kapcsán):

- (1) Helyes volt a megfogalmazás, viszont a tanuló nem a nyelvi sztenderdet használja.
- (2) Szépen fogalmazott, sztenderd nyelvet használta.

Amint látszik, mindkét esetben a sztenderd magasabb presztízse az indoklás központi eleme, a két indoklás ellentétes oldalról ugyan, de lényegét tekintve ugyanazt közli. A nyelvjárási feleletnél (1) a standard hiányát hibaként róta fel a pedagógus, míg a standard feleletnél (2), ami nem mellesleg tartalmilag hiányos volt, a standard jelenléte pozitívumként jelent meg. A nyelvi standardizmus teljesen nyíltan van jelen a két indoklásban.

A standard nyelvváltozat többi változathoz viszonyított magas presztízisének egyik legjelentősebb oka az adott társadalomra jellemző nyelvszemlélet. Az európai társadalmak ideológiai felfogásának alappillére a standard változat(ok) kialakítása és fenntartása, ami az egyik legfontosabb nemzetalkotó és -összetartó entitásként racionalizálódik. Ezáltal olyan dichotomikus viszony alakul ki a standard és az azon kívül eső változatok között, amiben a standardhoz kapcsolódó értékelések kedvezőbbek, mint a nem standardhoz tartozó értékelések. Ilyen értelemben tehát a standard fogalmát bizonyos nyelvi elemekhez kapcsolt közösségi értékelések rendszere hozza létre (jóllehet ez csupán egy későbbi, másodlagos fejlemény, ami nem tekinthető kizárólagos értelmezésnek).

Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a standard nyelvváltozat használata tulajdonképpen megfeleltethető a negatív közösségi értékkel felruházott nyelvi elemeket (pl.

² Az egyes szöveges indoklásokat az eredeti írásmódot megtartva közlöm.

„süksükölés”, „nákozás”) mellőző nyelvhasználatnak/nyelvváltozatnak (vö. Ludányi 2016). Nem véletlen, hogy a nyelvi standardizmus nagyon gyakran együtt jár a nyelvi defektivizmussal, mely szerint „a nyelvben létezhetnek olyan nyelvi formák, amelyek a beszédhelyzettől függetlenül, eredendően előnytelenek, inadekvátak, helytelenek, rosszak, romlottak” (Lanstyák 2011: 17). Erre példa az alábbi indoklás (az ukrainai részmintából, ezért a 12-es osztályzat), amelyben teljesen nyíltan van jelen az említett két nyelvi ideológia:

- (3) [...] helyenként nyelvjárási [nem sztenderd] elemeket is használt a gyerek; ezek nem vonnak ugyan le a felelete értékéből [azért sem, mert pl. az igeragozást nem tanulták még, amikor a főnév fogalmával ismerkedünk], de – azt hiszem – az is szerepet játszott abban, hogy nem adtam kiemelkedő [12-es] osztályzatot a feleletére, mert pl. süksükölt.

Érdekes megfigyelni, hogy a fenti (3) indoklásban a pedagógusjelölt mintha önmagával is vívódna kissé. Nyilvánvalóan tisztában van elméletben azzal, hogy a nem sztenderd nyelvi elemek is egyenértékűek a sztenderd formákkal, illetve hogy a nyelvjárás megbélyegzése nem adekvát pedagógiai eljárás, azonban a végén mégiscsak elismeri, hogy bizonyára ennek (is) köszönhető a (12-esnél gyengébb) osztályzata. Tehát maga is tudja, hogy nyelvészeti-pedagógiai szempontból miként kellene értékelnit, azonban a szubjektív megítélése, nyelvi előítélete ezt felülírja. A nyelvi defektivizmus explicit tárgya a „süksükölés”, ami a (keleti) palócban, tehát a felelő nyelvváltozatában teljesen megszokott, míg a sztenderdben stigmatizált alak. Így a nyelvi standardizmusnak megfelelően alacsonyabb a presztízse, a pedagógus pedig mindezért egy jeggyel rosszabbat adott a tanulónak.

A fentiekhez hasonlóan a nyelvi defektivizmusra példa az alábbi néhány szöveges indoklás, ám alapvető különbség, hogy ezeknél a standardizmus csak mint mögöttes, implicit ideológia található meg:

- (4) A súlyos nyelvhelyességi hibák miatt lett jó (4) az érdemjegy.
- (5) Nyelvtanilag helytelen szavakat is használt.
- (6) [...] az említjük helyett emlissük meget használ, a kijelentő mód helyett felszólító módot, ezt hibaként kezelem, megmagyarázom.
- (7) Példákkal alátámasztotta, de süksükölt.

A már korábban említett nyelvművelői nyelvhelyesség-értelmezésben használt eredendő helyesség a nyelvi defektivizmus egyik kulcseleme, ahogy ez a fenti indoklások szövegéből látszik. Az (4) és (5) indoklásnál nincs megnevezve, hogy mely nyelvi formák a problémásak az adatközlő szerint, míg a (6) és (7) indoklásnál a „süksükölés” képezi a nyelvi megbélyegzés, illetve a nyelvi defektivizmus tárgyát (feltehetően az előbbi kettőnél is). Ez nem lehet független a nyelvi standardizmustól, ugyanis a sztenderd nyelvváltozat megfeleltethető a stigmatizált nyelvi elemektől (mint amilyen a „süksük” is) mentes nyelvváltozatnak.

A fentiek azt szemléltetik, hogy a nyelvi standardizmus szerves része a magyar szakos pedagógusok értékelési tevékenységének. A probléma ezzel az, hogy a magyar gyermekek egy tekintélyes hányada nem a standard nyelvet sajátítja el otthon, ezáltal egy, az iskolaiétól kisebb-nagyobb mértékben különböző nyelvváltozattal kerül be az iskolába. Csakhogy az iskola nagyon gyakran nem tud mit kezdeni ezzel, a pedagógusok a standard nyelvváltozatot tekintik kiindulópontnak mind az iskolai kommunikáció, mind a saját értékelési-mérési eljárásuk esetében, még olyan esetekben is, amikor ők maguk nem a standard nyelvváltozatot beszélik (vö. Kiss 1999; Kožík 2004; Jánk 2018b).

4.2. A nyelvi mentalizmus

A nyelvi mentalizmus szintén gyakori nyelvi ideológia (volt) a magyartanárok és tanítók szöveges indoklásaiban. Ez a Lanstyák-féle (2011: 52) értelmezés szerint „az a meggyőződés, hogy közvetlen kapcsolat van a helytelennek bélyegzett nyelvi formák használata és a beszélők értelmi képessége között”, amit annyival kiegészíték, hogy nemcsak az értelmi képességet, hanem általánosságban a beszélők tudását is ide veszem. Így a nyelvi mentalizmus alatt azt a nyelvi ideológiát értem, melynek értelmében közvetlen kapcsolat van a helytelennek bélyegzett nyelvi forma használata és a beszélő értelmi képessége, tudása között.

Az, hogy a nyelvi mentalizmus gyakran előkerült a vizsgált pedagógusok indoklásaiban, több szempontból is rendkívül problematikus – nyelvészetileg éppúgy, mint a pedagógiai értékelés szempontjából. Hogy miért, azt nagyon jól szemlélteti az alábbi, szlovákiai részmintából származó két idézet, melyek ugyanattól az adatközlőtől származnak. Az első esetben a felelő standardban és kidolgozott nyelvhasználattal felelt, viszont számos tartalmi hiányosságot produkált, míg a második felelő tartalmilag hibátlanul felelt, ám nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználattal:

- (8) Tetszett a felelet, meggyőződött, hogy érti a tananyagot, viszont kihagyott pár dolgot, amire feleltetésnél még rákérdeznék.
- (9) A felelet nem volt összeszedett, kissé bizonytalan volt, viszont minden lényeges információt megkaptam.

A (8) indoklás előtt a pedagógusjelölt jeles érdemjegyet adott a felelőnek, míg a (9) indoklás esetében csupán jó minősítést. Vagyis egy jeggyel rosszabbul értékelte a tanulót, annak ellenére, hogy mindent tudott, és ezt ő is érezte. Az idézett szövegből nagyon jól látszik, hogy itt a korlátozott nyelvhasználati mód képezi a (9) felelet alulértékelésének, így a nyelvi diszkrimináció jelenségének az alapját, hiszen a pedagógusjelölt konstataulta a tény, hogy minden lényeges információt elmondott a tanuló, de mégsem értékelte ennek megfelelően a feleletet. A pedagógusjelölt által kifogásolt „bizonytalanság” a bizonytalanság okainak feltárására irányuló kérdés nélkül, valamint egy érdemjegyet lerontva jelenik meg a szummatív értékelésben. Ellenben a másik (8) felelet során, a hiányzó tartalom ellenére is jobb érdemjegyet adna a pedagógusjelölt, valamint a hiányzó információkra rákérdezne.

A fenti példa elsődlegesen a nyelvi diszkrimináció mikéntjét, működését szemlélteti, a nyelvi mentalizmus pedig mint kulcsfontosságú tényező húzódik meg a háttérben. Ebből kifolyólag az ideológiai meghatározottság kevésbé markánsan mutatható ki, nem úgy, mint az alábbi példák esetében, ahol teljesen explicit a nyelvi mentalizmus megnyilvánulása:

- (10) Az elhangzott feleletre megadtam a maximális osztályzatot, bár az igemódot nem említette. Mégis a választékos szóhasználatot és az értelemmel történt tanulást értékeltém.
- (11) A hallott diáknak igen választékos a szókincse, szépen köti a mondatokat, szak kifejezéseket is használ[...]. És természetesen az összes új fogalom, definíció megjelent a feleletben.
- (12) 10* – mert eminens diák, ő a Steimann ... ő mindig mindent tud.
- (13) 12* – Szerintem ilyen a tökéletes felelet. A tanuló megfontolt, szavait igényesen válogatja meg.³
- (14) Bár maradéktalanul nem hangzik el a száraz anyag, a gyerek nyelvi kompetenciája mindet felülmúlja.

Az előbbi négy indoklás mindegyike annak a diáknak a feleletéhez kapcsolódik, akinek a felelete standardban és kidolgozott nyelvhasználattal hangzott el, ám számos hiányosságot tartalmazva. Az adatközlők mégis úgy vélték, hogy ő egy rendkívül jó képességű tanuló, a felelete pedig kimagasló. A háttérben a nyelvi mentalizmus húzódik meg, hiszen az adatközlők a nyelvhasználatot kötik össze az értelmi képességekkel és tudással. Persze azt nem veszik figyelembe, hogy a kettő között valójában nincs ilyen jellegű kapcsolat, csupán ők kreálják és teremtik meg azzal, hogy pozitívan diszkriminálják a tanulót.

4.3. Nyelvi pluralizmus és nyelvi egalitarizmus

Az eddigiekhez képest ellentétes oldalon helyezkednek el azok a nyelvi ideológiák, amelyek a nyelvi változatossághoz, sokszínűséghez, a különböző nyelvi formákhoz alapvetően pozitívan viszonyulnak (pl. nyelvi ruralizmus, a nyelvi pluralizmus, nyelvi vernakularizmus). Habár akadtak egyértelműen ezt, vagyis a nyelvileg toleráns nézőpontot prezentáló adatközlők, jóval alacsonyabb volt a számuk, mint azoknak, akik indoklásaikban a nyelvileg intoleráns, előíró nézőpontot jelenítették meg.

Mindenesetre érdemes az ilyen jellegű, pluralista szemléletű indoklásokkal is foglalkozni, már csak azért is, mert érdekes módon előfordul, hogy a nyelvi diszkrimináció pozitív változatára hozhatók példának, jóllehet nem ez a tipikus eset:

3 A két osztályzat: csillagos 10-es (romániai részmintá), illetve csillagos 12-es (ukrajnai részmintá). A magyar osztályozási rendszernek megfelelő csillagos ötös.

(15) [...] azért kapott 12, mert kifejezetten tetszett a szóhasználata és az ízes beszéde.

Ennél gyakoribb, amikor a pedagógus csupán közli az adott nyelvjárás fűződő pozitív viszonyulását, mint az alább idézett indoklásokban:

(16) Tartalma rendben, és imádtam hallgatni.

(17) Tetszik az autentikus magyarsága a srácnak.

(18) Nagyon tetszett ez az „ízes” diftongusos beszéd.

Habár az idézett szövegek a keleti palóc nyelvjárásra vonatkoztak, feltételezhető, hogy a megfogalmazók a többi nyelvjáráshoz is hasonlóan pozitívan viszonyulnának. De annyi biztos, hogy a nyelvi változatosságot és a nyelvjárási beszédet nemhogy nem ítélik el, hanem kifejezetten pozitív attitűdöt mutatnak felé, ami egyrészt a nyelvi pluralizmus velejárója, másrészt a nyelvi ruralizmus jellegzetessége (vö. Lanstyák 2011).

A nyelvi pluralizmushoz hasonlóan, szociolingvisztikai értelemben kedvező nyelvi ideológia a nyelvi egalitarizmus, mely szerint az egyes nyelvváltozatok egyenértékűek, egyenrangúak. Ez a felfogás a jelen leíró nyelvészeti álláspontnak teljes egészében megfeleltethető, ám kérdés, hogy ez a gyakorlati valóságban mennyire létező, mennyire tud egy átlag nyelvhasználó, különösen egy magyartanár ezzel azonosulni és felülírni magában a korábbi nyelvművelői hagyományt, ami évtizedek óta az uralkodó nyelvszemlélet a magyar társadalomban.

Itt érdemes visszakanyarodni a korábban bemutatott (3) példára, ahol az adatközlő tisztában volt vele elméletben, hogy a nyelvjárás egyenrangú a sztenderddel („*helyenként nyelvjárás [nem sztenderd] elemeket is használt a gyerek; ezek nem vonnak ugyan le a felelete értékéből*”), ám ezt az elméleti tudást a gyakorlati szituációra (pedagógiai értékelés) nem tudta transzferálni, hiszen rosszabb jegyet adott. Nem következett be valódi fogalmi váltás, nem tudja használni ezt a fogalmi szinten meglévő ismeretet, mivel nem épült be szervesen a fogalmi rendszerébe. Elméletben tudja, képes felidézni, reprodukálni, de alkalmazni már kevésbé.

5. Összefoglalás

Tanulmányomban a 2017 és 2018 között 502 leendő és gyakorló magyar szakos pedagógus bevonásával készült kutatásom nyelvi ideológiákra vonatkozó részeredményeit, tanulságait ismertettem. Nem törekedtem teljes körű elemzésre, csupán a magyartanárok értékelésében megjelenő főbb nyelvi ideológiákra fókuszáltam, ezzel igyekezve bemutatni az egyes nyelvi ideológiák hatását, működését a pedagógiai értékelés során.

A bemutatott nyelvi ideológiákról szóló egyes alfejezetek aránya nem véletlen: túlsúlyban azok az ideológiák voltak, melyek a nyelvi változatossághoz, sokszínűséghez kevésbé kedvezően viszonyulnak, és amelyek a nyelvi előítéletességet és diszkriminációt

megerősítik vagy annak háttérben meghúzódnak. Ilyen a nyelvi standardizmus és az azzal gyakran együtt járó nyelvi defektivizmus, illetve az ezek háttérben húzódo nyelvi homogenizmus és platonizmus. Szintén ide tartozik a nyelvi mentalizmus, amely külön került tárgyalásra a dolgozatban. Ennek oka, hogy részben más az alapvető jellemzője, mint az előbbi ideológiáknak, illetve hogy kiemelt jelentőségű a pedagógiai értékelésben és mérésben (ahogy ezt az elemzett adatok is mutatják).

A nyelvi változatosságához kedvezően viszonyuló nyelvi ideológiák aránya jóval csekélyebb volt, mint az ellentétes oldalon lévőké. Ezek közül leginkább a nyelvi pluralizmus, nyelvi egalitarizmus, valamint a nyelvi ruralizmus tekinthető meghatározónak a vizsgált pedagógusoknál.

Természetesen számos más nyelvi ideológia is felbukkant a vizsgált szöveges indoklásokban, ám ezek sokkal kevésbé voltak meghatározóak és gyakoriak összességében. Ez nem meglepő, hiszen a nyelvi ideológiák – a nyelvről való gondolkodás sajátosságai miatt – állandó kísérői a nyelvhasználók nyelvi kérdésekkel kapcsolatos vélekedéseinek. Éppen ezért rendkívül fontos (lenne) a nyelvi szemléletformálás ezen a területen, beleértve a pedagógusképzést éppúgy, mint a társadalmi szintű nyelvi ismeretterjesztő munkát vagy épp a megfelelő segédeszközök, taneszközök gyártását. Ez lehetővé tenné olyan tudatos nyelvhasználók – beleértve magukat a pedagógusokat is – nevelését, akik számára a nyelvhelyesség nem a saját nyelvhasználatukhoz való igazodást jelenti, hanem a közléshelyzetnek megfelelő, az adott nyelvi közösségben elfogadott formák használatát. Tehát összességében egy olyan szemléletet, amelyben a nyelvi diszkriminációnak táptalajt biztosító alaptalan helytelenítésekkel és stigmatizációval szemben a mások identitását tiszteletben tartó, a változatos nyelvhasználatot tekintve sokkal elfogadóbb attitűd érvényesül.

Irodalom

- Domonkosi Ágnes 2007. Az értékelés és a minősítés a nyelvművelésben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 38–51.
- Gal, Susan 2002. Language ideologies and linguistic diversity: where culture meets power. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 197–204.
- Jánk István 2014. Mik azok a nyelvi ideológiák? *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/mik-azok-a-nyelvi-ideologiak> (2019. 04. 11.)
- Jánk István 2018a. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr* 142/2: 150–169.
- Jánk István 2018b. *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei*. Doktori disszertáció. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.

- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.
- Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123/4: 373–381.
- Kožík Diana 2004. A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák István – Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*. Pozsony: Kalligram. 93–124.
- KSGY 2016/2017 = Köznevelési statisztikai gyorstájékoztató a 2016/2017. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adataiból. <https://goo.gl/ebCWUf> (2019. 05. 01.)
- Lanstyák István 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 11/1: 27–44.
- Lanstyák István 2011. A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. In: Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia*. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó. 13–57.
- Ludányi Zsófia 2016. A nákolástól a „töltelékszavakig”. Gondolatok a(z orvosi) nyelvművelésről és a nyelvi normákról. *Magyar Orvosi Nyelv* 16/2: 86–96.
- Ludányi Zsófia 2017. Nyelvi ideológiák és napjaink nyelvhasználati kérdései a nyelvi tanácsadó szolgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 12/2: 32–48.
- Milroy, James 2007. The ideology of the standard language. In: Llamas, Carmen – Mullany, Louise – Stockwell, Peter (eds.): *The Routledge Companion To Sociolinguistics*. London, New York: Routledge. 133–139.
- Nádasdy Ádám 2010. Búcsú a nyelvhelyességtől. <http://www.es.hu/?view=doc;26577> (2019. 04. 29.)
- Szabó Tamás Péter 2010. Nyelvi hibajavítások tranzakcionális elemzése. In: Illés-Molnár Márta et al. (szerk.): *Félúton 5. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája*. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola – L'Harmattan Kiadó. 173–187.

MOLNÁR MÁRIA

Pécsi Árpád Fejedelem Gimnázium és Általános Iskola

Pécsi Tudományegyetem

molnar0430@gmail.com

„NE BESZÉLJÜNK SUKSÜK, SZUKSZÜK NYELVEN...!”
TILTÁS ÉS KÖVETKEZETLENSÉG
21. SZÁZADI ANYANYELVI NEVELÉSÜNK OKTATÁSI
GYAKORLATÁBAN

1. Bevezetés

A címben szereplő idézet Lerchné dr. Egri Zsuzsanna 6. évfolyamra készült tankönyvéből való (Lerchné 2016: 101). Ezzel kívántam reprezentálni azokat a tiltásokat, amelyek magyar nyelvi tankönyveinkben napjainkban előfordulnak. Olyan nyelv- és normaszemléletbeli problémákat, következetlenségeket kívánok bemutatni tankönyvi szövegrészletek és a gyakorlati tudásanyagot reprezentáló feladatok alapján, amelyek megakadályozzák a valós nyelvhasználat tanítását az oktatás gyakorlatában. Alapvető társadalmi szükséglet ugyanis, hogy anyanyelvoktatásunk megfeleljen korszakunk, a 21. század kommunikációs és nyelvhasználatbeli kihívásainak: a magán- és közéletben, valamint a munka világában elboldoguló, érdekeit árnyaltan érvényesíteni és másokkal jó kapcsolatot kialakítani képes, a tanulás világába bármikor visszkapcsolódni tudó, a folyamatosan és gyorsan változó feladatokhoz alkalmazkodni képes egyén nyelvi-kommunikációs nevelésének.

Mégsem kizárólag tankönyvkritikát kívánok nyújtani, hanem konkrét javaslatokat egyes feladatok, illetve szövegrészletek módosításához. Továbbá egy nagy mintán végezett, magyar nyelvi tankönyveink normaszemléletére vonatkozó kutatómunkám eredményei alapján általános javaslatokat teszek anyanyelvi nevelésünk nyelv- és normaszemléletének megváltoztatására.

2. Tiltások és következetlenségek sora magyar nyelvi tankönyveinkben

2.1. A tanulmány címében megjelenített tankönyvi szövegrész a következő:

- (1) Ne beszéljünk *suksük*, *szukszük* nyelven, vagyis ne cseréljük föl a *-t* végű igék kijelentő és felszólító módú alakjait az igényes nyelvhasználatban! (Lerchné 2016: 101)

Hogy hat ez tiltás a tanulók nyelvi attitűdjére?

A tankönyvi szövegrészlet perskriptív személetet közvetít. Ezáltal azt tanulják meg a diákok, hogy pusztán a helyesség-helytelenség tengelyén értékelhetők a nyelvi megnyilatkozások. És mindezt az igényes nyelvhasználatra hivatkozással teszi a tankönyv, amely egyértelműen hibának tekinthető, hiszen összemossa a nyelvváltozat és a stílus fogalmát. Minden nyelvi variánst lehet ugyanis igényesen és igénytelenül is használni. Az igényesség stilisztikai fogalom.

Egy további probléma ezzel az előíró megjegyzéssel, hogy ellentmond a valós nyelvi praxisnak, hiszen a gyerekek igenis találkoznak környezetükben a suksüköléssel (ahogy például a nákolással is). Ezek a nyelvi formák beletartoznak egyes nyelvjárások normájába is. Továbbá ez nézet az igényes nyelvhasználat jegyében és a tiltás következtében a nyelvi diszkriminatív viselkedés kialakulásához vezet: a diákok szituációtól függetlenül megbélyegzik majd azokat a nyelvhasználókat, akik ilyen nyelvi formákkal élnek. Amennyiben saját nyelvváltozatuk normájának is részét képezik ezek a formák, elbizonytalanodhatnak saját és beszélőközösségük nyelvhasználatát illetően is.

2.2. A fenti tankönyvi szövegrészhez tartozó munkafüzetbeli feladatban már árnyaltabban fogalmaz a szerző:

- (2) 11. a) Javítsd ki a mondatoknak azokat a **hibáit**, amelyek sértik a **köznyelvi normát!**
Mire megjönnek Tónikáék, kitararíccuk az egész lakást [...]
 b) És most hol a **hiba**? Írd le helyesen a szöveget!
Szívesen vendégül látnák az ünnepség alkalmából két gyereket [...]
 (Lerchné 2017: 75)

Megtudjuk, hogy a köznyelvi normát sértő alakokat kell kijavítani (más kérdés, hogy egy hatodikos tanuló érti-e a *köznyelvi norma* terminust), amelyek azonban hibának minősülnek. A tankönyvben még igényes nyelvhasználatról van szó, de itt egyértelmű, hogy a köznyelvi normától való eltérés minősül hibának. Ebből nyilvánvaló, hogy a köznyelvi norma jelenti az igényes nyelvhasználatot.

Problematikusnak találok emellett azt is, hogy nincs különbségtétel a beszélt és az írott nyelvi változat között, ahogy a kontextus, illetve a szituáció megjelölése is hiányzik a feladatból.

2.2.1. Javaslom, hogy az ilyen jellegű gyakorlatok helyett olyan feladatokat adjunk a diákoknak az anyanyelvi órán, amelyekben a véleményüket kérjük arra vonatkozólag, hogy egy megnyilatkozás helyénvaló-e egy általunk megadott szituációban. Hiszen a tanuló már az iskolába kerülve birtokosa több normának, így képes arra, hogy különbséget tegyen közöttük. Az iskolai anyanyelvi nevelés feladata az lenne, hogy a köztük lévő választást tudatosá tegye.

Az általam javasolt feladat (szintén hatodikosokra szabva): Helyénvaló-e az adott szituációban a megnyilatkozás? Ha nem, mi okozza a problémát? Te hogyan mondanád másképpen? Például:

- Irodalomórai feleletben: „*Arany János a nagykőrösi gimnáziumba tanított.*”
- Nyelvjárást beszélő nagyanyádnak mondd: „*Mink holnap a papával lefessük a kerítést.*”
- Osztálytársadnak mondd a szünetben: „*Ne parázz már ennyire, bátyja, egy társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretekből írandó írásbeli számonkéréstől!*”
- Egy üzletben egy nálad jóval idősebb eladótól kérdezd: „*Nyanya, mennyibe fáj ez a csoki?*”

2.3. Egy következő tankönyvi példa – szintén egy általános iskolai magyar nyelvi tankönyvből való:

- (3) Lehet, hogy előfordult már veled, hogy azt mondtad: a hét kerületben lakom, vagy hat cés vagyok. Pedig helyesen a 7., azaz a hetedik kerületben, és 6. c osztály. Vigyázz, hogy ezeket a kifejezéseket helyesen használd! (Baloghné-Baranyai 2015: 30)

Mi szerint helyesen?

Az első példa vidéken kevésbé ismert a tanulók számára, a másodikat pedig teljesen természetesnek találom, hiszen használjuk a beszélt nyelvben, és ami még fontosabb, a diáknyelv részének tekinthető. Azaz része a tanuló saját nyelvváltozatá(i)nak. Egy adott szituációban, amelyet nem jelöl meg a tankönyv, teljesen megfelelő lehet.

Így erre a tankönyvi példára is ugyanaz érvényes, mint az előzőre. Amellett, hogy a tankönyv elbizonytalanítja a tanulót saját nyelvhasználatát illetően, a diszkriminatív nyelvi viselkedés kialakulását is elősegíti. Továbbá azt a képzetet kelti, hogy a diák által természetesen használt nyelvi megoldások értékelhetők pusztán a helyesség-helytelenség tengelyén – szituációtól függetlenül annak érdekében, hogy a tanuló mindenkor megfeleljen a tankönyvi szemlélet által egyetlen helyesnek ítélt, minden kommunikációs helyzetben a legcélravezetőbb köznyelvi normának.

2.4. Akaratlanul is a régebbi korok, a 20. századi és a 21. század első évtizedének erős preskriptív szemléletmódja jut eszembe. Ezek a tankönyvek a szubsztenderd variánsok nyelvváltozat mivoltát kérdőjelezték meg. A nyelvi igénytelenséget a gondolkodás szegénységével kapcsolták össze, miközben azok használóját is megbélyegezték nyelvi alapon. Stigmatizálták tehát magukat a tanulókat is!

Álljon itt néhány tankönyvi példa a diáknyelvről, illetve az ifjúsági nyelvről:

- (4) A közhelyek, a töltelékszavak, a bugyuta 'diáksóder' nem fejezi ki, amit gondolsz. Ne ragaszkodj hozzá! (Lerchné 2001: 67)

- (5) Az ifúság nyelvében előforduló durva nyelvi formák, trágár szavak nyelvi igénytelenségről, gondolkodásbeli szegénységről árulkodnak. (Antalné–Raátz 2007: 178)

Más nyelvváltozatokról pedig így vallottak:

- (6) Igénytelen nyelvváltozatok a szleng és az argó (Antalné–Raátz 2001: 179).

Most, a 21. század második évtizedének végén, a nyelvtudományi szemlélet megváltozásával, már nem tartom helyénvalónak azt a szemléletet, amely a szubsztenderd használatát szituációtól függetlenül tiltja a tanulók számára. Mindenképpen javaslom a normapluralizmus nézetének tananyagba kerülését explicit és implicit formában is. Véleményem szerint a tiltás helyett inkább fel kellene hívni a tanulók figyelmet a különböző stílustípusokra, valamint a nyelv(változatok) identitásjelző funkciójára. Természetesen mindezt az adott korosztálynak megfelelő szinten. Például olyan feladatokat adva a tanulók számára, amelyekben példákat villantunk fel számukra különböző nyelvváltozatokból, illetve a köznyelvi és a szubsztenderd formák egymás mellé helyezésével tudatossá (és szituációfüggővé) tesszük nyelvhasználatukat.

Például: Melyik nyelvváltozat normájához igazodott a beszélő? Keress megfelelő szituációt az adott megnyilatkozás(ok)nak! *Ali követe faintos cuccokkal próbálta a törökökhöz csábítani az apródokat.* Vagy: *Akarnák inni egy bögre tejet.* (Vö. Bartalis et al. 2017.)

Egy másik lehetőség: Melyik megnyilatkozást szoktad használni? Ismered-e/hallottad-e a másikat?. Például: *Meg-e találtad már / Megtaláltad-e már?; El kell menjek a boltba. / El kell mennem a boltba.* (Vö. Bartalis et al. 2017.)

2.5. A 2.3.-ban megjelenített tankönyvben (Baloghné–Baranyai 2015), kicsivel később mintha fellazulna a preskriptív szemlélet, amikor a tankönyvírók a nákolással kapcsolatban a helyes formáról beszélnek, mert megemlítik, hogy van, ahol más nyelvi forma használata is helyes:

- (7) Vannak, akik keverik az általános és a határozott ragozást feltételes módban (*meginnák egy kis vizet*). Helyesen az általános ragozású egyes szám első személyű alak: *meginnék*. (Előfordulhat olyan eset, hogy a *-nák* végződésű, általános ragozású ige is helyes, például a palóc nyelvjárásban.) A *meginnák* ugyanis a határozott ragozású többes szám harmadik személyű alaknak felel meg (*ők is meginnák a vizet*). Olyat is hallani, hogy el szokok utazni. Pedig a *szokik* igeének csak múlt idejű alakja van (*szoktam, szoktál, szoktak*) (Baloghné–Baranyai 2015: 60).

Deskriptív szemléletről azonban nem beszélhetünk, ugyanis ott a szigorú előírás: a *szokik* igeének csakis múlt idejű alakja van. Érdemes figyelni a mondatkezdesre is: „*Olyat*

is hallani [...]” Tehát rácáfol a tankönyv a valós nyelvi praxisra. Felmerül a kérdés, hogy akik ezt a nyelvi formát használják, mind rosszul beszélnek a magyar nyelvet?

Üdvözlendők tankönyveinkben az ehhez hasonló deskriptív jellegű megjegyzések, azonban a tankönyvírók nem dolgozták ezt egybe a teljes tankönyvi szöveg szemléletével.

2.6. Vizsgáljunk meg most egy középiskolai tankönyvet!

- (8) Az írott köznyelv, a standard **társadalmi szempontból a legfontosabb nyelvváltozat**, amely a magyarban is a sikeres kommunikáció alapja. (Fráter 2013: 48; kiemelés az eredetiben).

A megállapítás első fele a valós nyelvi praxisnak megfelelő, hiszen a sztenderd tényleg a legnagyobb presztízzsel rendelkezik a társadalomban.

A kijelentés második fele azonban megkérdőjelezhető. Ez ugyanis azt implikálja, hogy más nyelvváltozat használata nem vezet sikerre a kommunikációban, mely nézet egyrészt tudománytalan, másrészt ellentmond a valós nyelvhasználatnak. A szlengben vagy bármely nyelvjárásban beszélő nem tud sikeresen kommunikálni? Vannak olyan helyzetek, amikor éppen szubsztenderd nyelvváltozat vezet sikerre a kommunikációban! Sőt nem is biztos, hogy csak a kommunikációs szempont vezeti a nyelvhasználót. Lehet, hogy elsődleges célja saját identitásának, hovatartozásának vagy éppen elhatárolódásának kifejezése egy adott kommunikációs helyzetben a választott nyelvi forma által.

És hogy mennyire veszélyes ezt éppen a diákoknak kijelenteni, hiszen ez a korosztály azonnal rácáfol erre. Minden pillanatban csetel a közösségi oldalakon, és mennyire sikeres a kommunikációja! És mennyire eltér a köznyelvtől! Mennyire nem szeretné a köznyelvet használni, mert akkor mit is gondolnának róla a többiek? És végül mennyire szeretne (többnyire nem tudatosan) azonosulni azzal a nyelvváltozattal (vagy azokkal a variánsokkal), amely(ke)t ott használ!

2.7. Ezzel a nézettel azonban nem áll összhangban az a tankönyvi szövegrész, amelyben a szerző kijelenti, hogy a nyelvközösségben több norma létezik, melyekhez egy adott közösségben és környezetben igazodni illik:

- (9) Minden nyelvben több nyelvváltozat, s mindegyik nyelvváltozatban több nyelvhasználati mód is van. A beszélők ezek közül válogatnak a mindenkori kommunikációs helyzet függvényében (Fráter 2011: 54).

Felmerül a kérdés, hogy akkor most igazodni kell más normákhoz is, vagy nem szükséges, hiszen ott a sztenderd, amely minden helyzetben a legmegfelelőbb.

2.8. Egy másik következtetés ugyanebből a tankönyvből: a 9. évfolyamos leíró grammatikai tananyag rész több nyelvhelyességi megjegyzést tartalmaz, melyek a sztenderd nyelvi normához való alkalmazkodást követelik meg a tanulóktól úgy, hogy nincs szó a szubsztenderd formákról, vagy éppen a köznyelv ma már érezhető változásairól. A 12. évfolyamos tankönyvben azonban Nádasdy *Búcsú a nyelvhelyességtől* című írása található, amelyben a nyelvész nyelvészeti indokolatlanul tartja ennek létét, és a nyelvhelyességet normakövetésként, csoporthoz való tartozásként, azzal való azonosulásként, szerepvállalásként definiálja. A tanulónak véleményt kell alkotnia, illetve válaszolni a szerző felvetéseire.

Helyeselhető, hogy a tantervi előírásoknak megfelelően a tudatos nyelvhasználatra nevelést valósítja meg a tankönyv, azonban a magyarázat, a döntés segítése a tanárra marad, akit a tankönyv szemlélete nem segít a feladatmegoldásban, hiszen az igencsak ambivalens.

2.9. Egy utolsó példát kívánok még megjeleníteni a következtetés bemutatására – szintén egy középiskolai tankönyvünkéből.

A kísérleti tankönyvben egyszer egyetlen normáról mint sztenderdről szólnak a szerzők, más helyeken meg a normapluralizmus nézetét vallják:

- (10) A nyelvi norma az ún. igényes köznyelvnek megfelelő szabályrendszer. A nemzeti nyelv normatív változata az ún. sztenderd, amely minden változat felett áll (Balázs et al. 2016: 90).

Másutt ez olvasható:

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

Egy lappal később a sztenderd nyelvváltozatot megint azonosítják a normával, de már úgy, hogy – egy újabb fogalmat bevezetve – még a nyelvi eszménnyel is azonosítják:

- (12) Mivel az irodalmi nyelv meglehetősen félreérthető, újabban inkább nyelvi eszményről, normáról és sztenderdről (régbben: standard) beszélnek (Balázs et al. 2016: 54).

3. Reflektálás a problémára

Nyolcosztályos gimnáziumban két évtizede tanító magyartanárként folyamatosan szembeütközök az ilyen jellegű, a nyelvi normaszemléletet érintő, valós nyelvi praxist ignoráló

szövegrészekkel, illetve a gyakorlati tudásanyagban szereplő, hasonló jellegű feladatokkal. Újabban azonban egyre több következtetlenséggel is.

Részben a tanórai megfigyelés és tapasztalat, részben (szakdolgozatokban is megtalálható) kisebb-nagyobb mintákon végzett felmérések (többek között: Borbás 2010; Szabó 2008a, 2008b) eredményei is alátámasztják: az a nyelv, amellyel a tanulók a nyelvtanórákon a vizsgálat tárgyaként találkoznak, nemigen hasonlít arra, amely a társadalmi praxisban körülveszi őket.

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, mely így hosszú távú sikert nem hozhat az anyanyelvi nevelésben. Márpedig az iskola nem mondhat le az anyanyelvoktatás alapvető céljáról és feladatáról, hogy jól, hatékonyan kommunikál, a különféle stílusokat és regisztereket, kódokat autonóm módon kezelni tudó fiatalokat bocsásson ki falai közül.

3.1. Egy kutatás bemutatása

Ez motivált arra, hogy egy kutatást végezzek, amelynek során magyar nyelvi tankönyvek normaszemléletét vizsgáltam: mintegy 200 tankönyvet, a hozzájuk tartozó munkafüzeteket, tanári kézikönyveket, melyeket a magyarországi anyanyelvoktatásban használtak, illetve még használnak (átdolgozott kiadásokat is vizsgáltam) az általános iskolákban, a gimnáziumokban és szakközépiskolákban a 10-18 éves korosztály tanításában. Az anyanyelvoktatás kezdete óta megjelent tanterveket is görcső alá vettem.

Vizsgálati célként a következőket jelöltem meg: (1) A normaértelmezés bemutatása a tananyag elméleti és gyakorlati síkján. (2) A korszak nyelvtudományi gondolkodásmódjának megfelelő normaszemlélettel való összehasonlítása. (3) Ennek összevetése a tantervi normaszemlélettel. Kutatói kérdésem pedig így hangzott: megvalósították-e az egyes korszakok a tanulónak a nyelvi valóságba való integrációját?

3.1.1. Kutatási eredmények

3.1.1.1. A tanterveket illetően azt találtam, hogy a rendszerváltás előtt a szocializmusig az irodalmi nyelv mint sztenderd nyelvváltozat a műveltséggel és a kodifikált grammatikához alkalmazkodó helyes beszéddel azonosítódott egy preskriptív szemléletben: a „helyes magyarság” (1932), a „művelt társalgás nyelve” (1938), az „értelmes, tiszta, helyes beszéd” (1941).

A szocializmus idején a nemzeti eszme kapcsolódott össze a preskriptív norma fogalmával: a „nemzeti nyelv” (1963). A rendszerváltás után a több normához való alkalmazkodás megtanítása a nyelvhelyességi szemlélet megtartásával van jelen a nemzeti alap- és kerettantervekben: az „igényes” magyar nyelv (NAT 1995, 2003, 2007, 2012).

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

Tankönyvíróink a tantervi előírások bázisán, a nyelvtudomány új eredményeinek felhasználásával (ez a mai tanterveket is jellemzi) magas szinten tesznek eleget a kommunikációs helyzetek szerinti nyelvhasználat tanításának.

A normaszemlélet szempontjából változás kezdődött már a 2000-es évek első évtizedében egyes tankönyvekben, amikor a szubsztenderdet a nyelvhasználat felől kezdték értelmezni:

- (13) A nyelvjárásoknak a többi nyelvváltozattól való elkülönítéséhez a nyelvi-szerkezeti szempontokon kívül szükség van a beszélőközösség szubjektív véleményére (Balázs–Benkes 2007: 48).

Volt olyan tankönyv, ahol megjelent a normapluralizmus az elméleti ismeretanyag szintjén:

- (14) Nemcsak egy, hanem több „norma” is létezik a nyelvben. A köznyelvi norma mellett saját normarendszerük van a nyelvjárásoknak és a szociolektusoknak is (Hajas 1996: 57; 2004: 93).

Sőt elkezdtek szétválasztani a(z) *(nyelvi) eszmény, norma* és a *sztenderd* fogalmát (Balázs–Benkes 2007: 45) is. Azonban ezek a változások nem váltak általános tendenciává.

Napjaink tankönyvírói nem alkotnak meg egy olyan koherens elméleti koncepciót és ennek alapján kialakított tananyag-elrendezést, amely annak minden részében (a grammatikától a szövegtanon át a stilisztikáig és a nyelvtörténetig) a nyelvhasználatot szolgálja. Úgy gondolom, a következetlenségek is innen származnak: felhasználják ugyanis az új szemléleteket, a nyelvtudomány új eredményeit, azonban nem megfelelő módon (sokszor következtelenül) integrálják ezeket a tananyagba.

A normát szigorú szabályrendszerként értelmezve, 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 heterogenitását, 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 Nagymunkacsoport 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). Simonyi és Bánréti sztenderdfelfogását, 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).

Az említett munkacsoport nyelvváltozat-meghatározását is példának tekintem. Ők a beszélőik felől közelítik meg az egyes normákat:

- (15) A nyelvváltozat nem egyszerűen a hangtani, szóképzési, 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 beszédhelyezethez (Kugler – Tolcsvai Nagy 1998: 148).

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

Szükséges megjeleníteni a kommunikációs funkciók mellett az egyéni és közösségi identitásjelzést is a tankönyvek általános nyelvészeti fejezeteiben vagy a nyelv és társadalom témakörén belül.

Azt is hangsúlyossá kellene tenni, hogy az adott nyelvközösségben működő több norma léte azok beszélői felől értelmezendő.

Nyelvhasználati (pragmatikai) tényezők bevonására lenne szükség ahhoz, hogy a nyelvi formák funkcióit láttatni tudjuk. A jelentés elsődlegessége és a hozzá rendelhető nyelvi kifejezésmódok bemutatása több norma együttes jelenlétére utal az oktatás során. Ugyanakkor azt az információt is hordozza, hogy nem a grammatikai szabályok irányítják a nyelvhasználatot, hanem a beszélőközösség nyelvszokása az elsődleges, amely magát a szabályt is életre hívta és szüntelen alakítja (vö. Brassai 1895).

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).

Az élő nyelv tanítását technikai lehetőségeink alkalmazásával javasolom megvalósítani. A 21. századi anyanyelvoktatás egyik hiányosságának tekintem, hogy a mai technika magas fokán már elvárható követelmény lenne a nyelvi valóság hű tükréként felfogható hangfelvételek használata az anyanyelvi órán.

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

Alapvető társadalmi szükséglet ugyanis, hogy anyanyelvoktatásunk megfeleljen korszakunk, a 21. század kommunikációs és nyelvhasználatbeli kihívásainak.

Források

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2001. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2007. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2007. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyam számára.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Balázs Géza – dr. Forró Orsolya – dr. Hegedűs Attila, Szoták Szilvia 2016. *Magyar nyelv.* Budapest: OFI.
- Baloghné Bíró Mária – dr. Baranyai Katalin 2015. *Magyar nyelv és kommunikáció 6.* Budapest: OFI.
- Bánréti Zoltán 1990. *Nyelvtan – Kommunikáció – Irodalom tizenéveseknek. Programleírás.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Bánréti Zoltán é. n. *Nyelvtan és kommunikáció II. (Szövegten, nyelvelmélet, generatív mondattan) 7–9. osztály.* Veszprém: Nodus Kiadó.
- Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa-Lilla – Szőcs Hedviga – Tamás Adél 2017. *Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) V. osztály.* Marosvásárhely: Kreatív Könyvkiadó.
- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Fráter Adrienne 2011. *Magyar nyelv a középiskolák számára. 10.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Fráter Adrienne 2013. *Magyar nyelv a középiskolák számára. 12.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Hajas Zsuzsa 1996. *Magyar nyelv IV.* Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Hajas Zsuzsa 2004. *Magyar nyelv 12.* Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 1998. *Magyar nyelv. Tankönyv 14-15 éveseknek.* Budapest: Korona Kiadó.
- Lechneré dr. Egri Zsuzsa 2001. *Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 5.* Szeged: Mozaik Kiadó.

- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2016. *Anyanyelv felsősöknek. Tankönyv 6.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2017. *Anyanyelv felsősöknek. Munkafüzet 6.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Simonyi Zsigmond 1889. *Magyar nyelv II.* Budapest: MTA.
- Simonyi Zsigmond 1905. *Magyar nyelvészet középiskolák legfelső osztályainak és a tanítóképző intézeteknek.* Budapest: Athenaeum.

Irodalom

- 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.
- NAT 1995 = *Nemzeti alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Korona Kiadó.
- NAT 2003 = 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2019. 04. 29.)
- NAT 2007 = *Nemzeti alaptanterv 2007*. http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanterv/nat_070815.pdf (2019. 04. 29.)
- NAT 2012 = 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny 66*: 10635–10848. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2019. 04. 29.)
- Sándor Klára 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: Galgóczy László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Szeged: JGYF Kiadó. 134–171.
- Szabó Tamás Péter 2008a. „Idegesít, mert borzalmasan hangzik.” Gimnazisták a nem önvezérelt nyelvi hibajavításról. In: Gherdán Tamás – Schultzs Judit (szerk.): *Félúton 2. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája. 2006. június 13–14.* Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 100–109.
- Szabó Tamás Péter 2008b. A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása. In: Váradi Tamás (szerk.): *II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 87–98.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében*. Budapest: Áron Kiadó.

SIMON GÁBOR

Eötvös Loránd Tudományegyetem

simon.gabor@btk.elte.hu

EGY SAJÁTOS MENÓN-PARADOXON AZ ANYANYELVOKTATÁSBAN, AVAGY A STILISZTIKA MINT FIGYELMI TRÉNING¹

1. Bevezetés

Ha az alábbi társalgásrészletet (1 a–b.) a kontextusra utaló minden információ nélkül, pusztán a nyelvi közlés megformáltsága alapján akarjuk jellemezni, vélhetően konszenzus alakulna ki arról, kik lehetnek a beszélők.

- (1) a. Hova fékezel ekkorát, te idióta? Esküszöm, kiszállok és belelépek az arcába!
- b. Ezt nem hiszem el, hogy egyfolytában ezt csinálod. Komolyan mondom, ha nem hagyod abba, esküszöm, itt hagylak!

A közúti közlekedés szituációjának megidézésén túl nagy valószínűséggel az (1 a.) megnyilatkozóját férfiként, az (1 b.) megnyilatkozóját pedig nőként azonosítanánk minden komolyabb erőfeszítés nélkül. Az eredeti filmrészlet (W1), amelyből a fenti példa származik, éppen azzal ér el humoros hatást, hogy aktiválja ezeket a helyzetből eredő, a nyelvi megformálásra irányuló implicit elvárásainkat, de felül is írja azokat azáltal, hogy az első fordulót egy nő, a másodikat egy férfi szájába adja.

Ebben a tanulmányban azt vizsgálom, milyen jellegű az a stílusra vonatkozó tudásunk, amelyet a mindennapokban működtetünk, hogyan lehet ezt a tudástípust egy általános elméleti modellel jellemezni, és milyen szemlélettel, fogásokkal élhet az az anyanyelv-pedagógia, amely a tanulók stílusra vonatkozó tudására kíván építeni a stilisztika oktatásában. Jóllehet az iménti bekezdésben megmozgatott ismereteink a nyelvi közlések megformáltságára vonatkozóan egyaránt tekinthetők tapasztalatoknak, illetve az azokból eredő elvárásoknak is, mégis a *tudás* kifejezést használom, mert a tanulmány eredendő célja, hogy a Polányi Mihály tudományelméleti rendszerében kidolgozott **hallgatólagos tudás** (*tacit knowledge*) kategóriáját (Polányi 1992), továbbá annak általános igényű elméleti kiterjesztését (Szívós 2017) érvényesítse természetesen a stilisztikai tartalmak tanításának újragondolásában.

¹ A tanulmány elkészítését a Tématerületi Kiválósági Program (Közösségépítés / család és nemzet / hagyomány és innováció), valamint az NKFIH K 129040 sz. pályázata támogatta.

A tárgyalni kívánt problémakör illetően kijelöléséből következik, hogy ez a vállalkozás egy alapvető belátáson nyugszik: a magyar anyanyelvű tanulóknak lényegi ismereteik vannak a nyelvi közlés megformálásának, azaz a stílusalkotásnak a lehetőségeiről és bizonyos mértékig a társas-kulturális variabilitásáról is, a stilsztika tanításának pedig ezekre az ismeretekre kell építenie. Ez az alapelv azonban egyúttal egy paradoxont is hordoz, amely az ismeretelméleti hagyományban Platón nevéhez köthető először, és amely az azt bemutató dialógus után a **Menón-paradoxon** elnevezést kapta. A vonatkozó szöveghely (Menón 80 d–e) a következő.

„MENÓN: Dehát mi módon fogod kutatni azt, Szókratész, amiről egyáltalán nem tudod, hogy micsoda? A számodra ismeretlen dolgok közül miből indulsz ki és mit kutatsz? Majd pedig, mégha történetesen rá is akadnál, honnan fogod tudni, hogy éppen ez volt az, amit nem ismertél? SZÓKRATÉSZ: Látom már, mire célsz ezzel. Ugye tudod, hogy szofista harcosként forgatod a szavakat – hiszen te is azt mondd, hogy az ember nem kutathatja sem azt, amit ismer, sem azt, amit nem ismer? Amit ismer, azt azért nem fogja kutatni, mert ismeri – miért is kellene az ilyesmit kutatni? – amit nem ismer, azt azért nem, mert nem tudja, hogy mit kutasson.”

Cseréljük le a *kutatni* kifejezést a *tanítani* kifejezésre, és máris az oktatás Menón-paradoxonához jutunk: miért és miként tanítsuk azt, amit a tanulók már eleve tudnak?

A **konstruktivista** pedagógiai elméletek sajátos módon fogalmazták újra a paradoxont azáltal, hogy a tanítást a tanuló meglévő ismereteire kívánják alapozni. „Gondoljunk bele – írja Nahalka István (2002: 82) –: amikor a gyerek kísérletet végez, mér vagy megfigyel valamilyen jelenséget, vagy egy dokumentumot vizsgál, egy művet szemlél, akkor nem csupán ezt a tevékenységet végzi. [...] Kell, hogy legyenek – s ne gondoljuk az ellenkezőjét, mindig vannak is – magának a műveletnek a végrehajtásával kapcsolatban gondolatok a gyerek fejében, szándékok, célok, előzetes megfontolások, előrejelzések.” Melyek a stílus kapcsán a gyerek előzetes gondolatai, megfontolásai, előrejelzései? Más megközelítésben: „[a]z igazán fontos tudásunk nagy része arra szolgál, hogy segítségével tevékenységeket végezhessünk, vagyis mindennapjainkat nem tudatosan éljük. [...] Amit általában ma oktatásnak tartunk [...], valójában időpocsékolás, mivel amit valóban érdemes tudni, az nem tudatos, és ilyen közvetlen módon nem adható át” (Schank 2004: 212). Kell-e egyáltalán tanítani a stílus jelenségeit, ha azokról a tanulónak mindennapi, tevékenységközpontú ismeretei vannak?

Ez a tanulmány természetesen nem vállalkozhat a felmerülő kérdések kimerítő megválaszolására; arra azonban igen, hogy körüljárja, milyen tudást eredményeznek egyáltalán a stílusra irányuló előzetes tapasztalatok az anyanyelv elsajátításában, és miként lehet ezt a tudást bevonni a stilsztika oktatásának megújításába. Mindenekelőtt arra kell rávilágítani, hogy ez a fajta implicit ismeretrendszer nem egynemű, hanem igen komplex: kiterjed a nyelvi szerkezetek elemi összetevőire, a nyelvi tevékenység

cselekvési kontextusára, a megnyilatkozás témájára, továbbá a beszédpartnerrel kialakított személyközi kapcsolatra, valamint annak szociokulturális mintáira. Olyan „rosszul strukturált” (*ill-structured*) tudástartomány tehát (Nahalka 2002: 97), mint amilyen az orvostudományban a diagnosztika, vagy a mérnöki tudományokban egy probléma megoldásához mozgósított ismeretkomplexum. A Polányi-féle hallgatólagos tudás bevonását az teszi igazán termékennyé a paradoxon feloldásában, hogy az a figyelem irányulása, tehát az észlelés műveletei felől kezdeményezi a hallgatólagosságra épített megismerés megvalósítását. Így fogalmaz: „[a]z orvostanhallgatók hetekig küzdenek azért, hogy képessé váljanak felismerni az igazi formákat a tüdőkről készült röntgenfelvételeken. Az iskolázott észlelés alapvető bármely leíró tudományban” (Polányi 1992: 156). Egy másik ide vonatkozó szöveghely: „Az egyetemi hallgatókat gyakorlati foglalkozások keretében tanítják meg arra, hogyan azonosítsák az egyes betegségeket vagy közetmintákat, növény- és állatfajtákat. Az észlelés kiművelése szolgál a leíró tudományok alapjául” (Polányi 1992: 161).

Mindezek alapján a tanulmány középpontjába helyezett kérdések a következőképpen fogalmazhatók újra. (i) Milyen jellegűek azok a hallgatólagos ismeretek, amelyek a stílusról kialakulnak a tanulóknak? (ii) Hogyan lehet a stílus esetében „iskolázott észlelésre” tanítani az anyanyelvüket használó tanulókat, és hogyan lehet erre stilisztikaoktatást építeni? A tanulmány a továbbiakban először a hallgatólagosság, valamint a hallgatólagos tudás fogalmát mutatja be, kitérve e tudástípus általános elméletének kategóriáira, valamint az anyanyelvi hallgatólagos tudás mibenlétére. Ezt követően a hallgatólagos tudásra épülő, rekontextualizáció és sémáink megújításán keresztül kibontakozó ismeretszerzés folyamatát részletezi, integrálva a hallgatólagos tudás elméletébe a konstruktivista pedagógia és a sémaalapú tanulás belátásait. Végül javaslatokat fogalmaz meg arra nézve, mit és hogyan tanítsunk, amikor stilisztikát oktatunk. A tanulmányt a legfontosabb megállapítások összefoglalása zárja.

2. A hallgatólagos tudás elmélete

Polányi Mihály ismeretelméleti munkásságát a descartes-i kritikai filozófiát meghaladó ún. posztkritikai filozófiai kiindulópont (l. Paksi 2014) kialakítása jellemzi, melynek lényege, hogy minden tudást a hallgatólagosság (hitek, meggyőződések, képességek, jártasságok) talajában gyökereztet, vagyis nem eliminálja a hagyományos tudományelméletben kételkedéssel illetett területeket, hanem azokra mint stabil alapokra épít.

2.1. A hallgatólagos tudás mint figyelmi integráció

A hallgatólagos tudás Polányinál egy figyelmi művelet, amely a járulékos tényezőket hozzászervezi a figyelmi fókuszba helyezett entitáshoz (Szívós 2017), vagyis a kétféle figyelmi hatókör integrációját valósítja meg. A járulékos elemek „nyomravezető jelek”, amelyek a figyelem számára közvetlenül adódnak, így tehát proximális természetűek;

míg a figyelem centrumába helyezett, fokálisan ismert entitás egyúttal el is választódik a megfigyelés közvetlen környezetétől, vagyis a tudás disztális elemévé válik (Polányi 1992: 158). Amikor figyelünk valamire, akkor figyelmünk tárgyát elkülönített egységként észleljük, és a róla való tudásunk jelentős része éppen azért hallgatólagos (más terminussal implicit, vagy nem tudatos, l. Schank 2004: 218), mert a közvetlenül adódó, kontextuális elemeket hozzászervezzük a dologról való tudásunkhoz. Ez utóbbi proximális tényezőket is feldolgozzuk, de nem tudatosítjuk: Polányi megfogalmazásával alárendeljük a járulékosat a fokálisnak, illetve „a közeli elem *felől* tekintünk a távoli elem *felé*” (Polányi 1992: 159). Ennek szemléletes példái az eszközök (például a hangszerek) használata, vagy a helyzetekhez történő intuitív igazodás (ezekről részletes l. Szívós 2017). Amikor valamilyen tevékenységet szeretnénk végrehajtani egy eszköz alkalmazásával, akkor az eszközhasználatban szerzett jártasságunkkal arányosan nem az instrumentumra, hanem a tevékenység céljára és folyamatára figyelünk, az eszközt (legyen az egy kalapács vagy egy hangszer) pedig integráljuk a végrehajtásba, sőt, magába a testképbe is. Csak akkor irányul a figyelmünk az eszközre, ha az valamiért nem működtethető, vagy nem úgy működik, ahogyan elvárnánk. Hasonlóképpen egy helyzetről is számos járulékos ismeretünk van, de nem ezekre irányul a figyelmünk, hanem a helyzetbeli cselekvés céljára és kivitelezésére. S csupán akkor fókuszálunk a helyzet proximális elemeire, ha cselekvéseink nem a megszokott vagy elvárt módon alakulnak/alakíthatók.

Mindebből két lényegi következtetés vonható le. Egyrészt a hallgatólagos tudás már az észlelés elemi folyamatai során fontos szerepet játszik a megismerésben, a Polányi elméletét általánosító Szívós Mihály (2017) az érzéktérületek mentén elkülönítve beszél különböző típusú hallgatólagos tudásokról. (A konstruktív és a közvetlen észlelés pszichológiai modelljeire, továbbá azok lehetséges szintézisére l. Eysenck–Keane 1993: 84–94.) Másrészt a stílusra irányuló figyelmünk alapvetően és elsődlegesen járulékos jellegű, amit az mutat mindennek előtt, hogy csak akkor tesszük kifejtetté a stílusra vonatkozó észrevételeinket, ha a társas nyelvi cselekvés megakad vagy problémába ütközik. „A stílusra vonatkozó reflexiók – állapítja meg Hámori Ágnes (2012: 232) – elsősorban akkor válnak explicitté, amikor a közös jelentésképzés folyamatában valamilyen zavar keletkezik, s ezért a diskurzus résztvevői egy stílusértelmezést pontosítani, korrigálni akarnak; vagy pedig olyan esetekben, amikor a jelentés feldolgozása problémamentesen lezajlik, azonban a befogadó visszautasítja magát a jelentést, vagyis a beszédpartner hozzászólásában megjelenő stílust, illetve azt a kontextust, amelyet a partner ezzel a stílussal felkínált.” Jól látható, hogy a stílus a nyelvi tevékenységünket, sőt, általában véve a társas cselekvéseinket alapjaiban átható hallgatólagos dimenziója, amelyet egyszerűen hozzászerveünk az aktuális cselekvési szituáció fokalizált elemeihez. (Vélhetően ezt a hallgatólagos természetét ragadja meg jól a stílus kognitív modelljében a szociokulturális tényezők közömbös/semleges altartománya, vagyis az a tény, hogy amikor a megnyilatkozás megformáltsága megfelel a helyzetből eredő elvárásainknak, továbbá az aktivált stílusmintának, nem irányítunk rá figyelmet, és semlegesnek vagy

közömbösnek tekintjük, valamint ezzel a hallatólágossággal hozható összefüggésbe a stílus szubjektívizált természetét, l. Tolcsvai Nagy 2012: 34–46.)

2.2. Az anyanyelvi hallgatólágos tudás

A hallgatólágos tudás tárgyát tekintve Szívós (2017) megkülönbözteti az **anyanyelvi hallgatólágos tudást**, amelyet az anyanyelv-elsajátítás során, hallás útján szerzünk: eredendően járulékos, zajszerű (azaz akusztikai medialitása van, és ebből következően rendszertelen stimulusokból ered), továbbá humánorientált. Mindez azonban nem jelenti, hogy ne lenne alapvető jelentősége a nyelvről szerzett tudásban: Szívós Mihály (2017: 289) szerint „[a]z anyanyelv tanulásának [...] a tudatosság alacsonyabb szintjein történő megvalósulása a nyelvtanulásnak együtt sokkal inkább domináns módját képezik, mint a legfelső, fokális szint”. E dominancia abban mutatkozik meg, hogy a nyelvtani szabályszerűségektől kezdve az egyes kifejezések jelentésváltozatain és -árnyalatain át a szövegtípusok frázisszerű kliséit, fordulatait mind járulékos figyelemi elemekként sajátítjuk el, nem magára a nyelv rendszerű működésére és inherens variabilitására, hanem a nyelv közegében végrehajtott cselekvésekre irányítva fokális figyelmünket. Ezt a sort pedig az iménti stíluselméleti reflexiók alapján kiegészíthetjük a stílusmintákkal és a stílustulajdonítás műveletével is.

Miután tisztáztam a hallgatólágos tudás mibenlétét és jelentőségét a megismerésben, majd amellet érveltem, hogy a stílusra vonatkozó ismereteink lényegében hallgatólágos természetűek, vissza kell térnünk a bevezetésben említett paradoxon ismeret- és oktatáselméleti dilemmájára, amely az elidegenítés paradoxonaként fogalmazható újra Polányi elmélete felől. „Amíg *X-re* nézünk – formalizálja a problémát Polányi (1992: 166) –, addig *nem* figyelünk *X felől* valami másra, ami a jelentése lenne. Ahhoz, hogy *X felől* jelentésére figyelhessünk, fel kell hagynunk azzal, hogy *X-re* nézzünk, viszont *abban a pillanatban, ahogy X-re nézünk, nem értjük tovább a jelentését.*” Ismét behelyettesítéssel élve, ha a nyelv szerkezeteire, vagy a stílusra figyelünk, elvesztjük annak a lehetőségét, hogy a stílus funkcionálására figyelhessünk fel, mert eltávolítjuk azt fokális elemként a szituáltság kontextusától (legyen az bármennyire hétköznapi vagy poétizált), és bár képletesen szólva látjuk magát a jelenséget, nem tapasztalhatjuk meg a jelentését.

2.3. A stílus hallgatólágos tudásterülete

Ha elfogadjuk, hogy anyanyelvi ismereteink jelentős részben hallgatólágos tudásként működnek közre a megismerésben, akkor a teljes anyanyelvoktatásnak radikális szemléletbeli váltásra van szüksége, és nem elsősorban specifikus nyelvelméleti háttérfeltevések okán, hanem az emberi figyelem járulékos és fokális megoszlásának ismeretelméleti dilemmájából következően. Ilyen váltást e tanulmány nem tud körvonalazni, legfeljebb kezdeményezni, de arra vállalkozik, hogy a stílus oktatásában közelebről megvizsgálja, milyen alapokon lenne megvalósítható, és hová vezethetne el. Ehhez elsősorban azt kell megvizsgálni, hogy a stílusról szerzett hallgatólágos ismeretek milyen jellegűek és hogyan rétegezhetők. Ehhez a Polányi elméletét általánosító Szívós (2017) kontextusalapú osztályozását alkalmazom.

Azokban a helyzetekben, amikor valamilyen specifikus eszköz révén hajtunk végre cselekvéseket, az eszközhasználat elsajátítása után járulékosan figyelünk csak magára az eszközre, hallgatólagos tudásunk lesz tehát **eszköz- és tárgyközpontú** (míg fokális tudatosságunk a cselekvés céljára irányul). Amikor például egy zenész előad egy darabot, kellő jártasság esetén már nem ügyel a hangszer megszólaltatására, sokkal inkább a zeneműre irányítja figyelmét. Ennek a megfelelője a nyelv eszközszerű használata cselekvési kontextusokban: számos gyakori, jól ismert helyzetben egyszerű cselekvéseket hajtunk végre beszédaktusokkal, például kérünk, utasítunk, kérdezőnk vagy felelünk, és ennek során alapvetően nem, vagy nagyon kevésbé irányul a fókuszált figyelmünk a beszédaktus nyelvi megformálására. A stílus dimenziójában ekkor a konvencionális, begyakorolt nyelvi megformálási módok, továbbá a formulaszerű kifejezések kerülnek előtérbe. És mivel e helyzetek rendre a megfelelő eszközhasználattal végrehajtott sikeres cselekvésként bontakoznak ki, nem mutatnak nagy változatosságot, így nagy átfedések jellemzők a helyzetek között, és könnyen típusokba rendelhetők. Az eszköz- és tárgyközpontú stilisztikai hallgatólagos tudás alapozza meg tehát a stílustípusok kialakulását, amennyiben a tipikus cselekvési kontextusokban tipikus módokon vesszük alkalmazásba a nyelvi szimbólumokat.

Egészen mások azok a helyzetek, amelyek valamilyen természetes vagy mesterséges környezetben való boldogulás köré szerveződnek, például az utazás, a kirándulás, egy terep bejárása a változások megfigyelése céljából, vagy adatok elemzése. Ekkor a cselekvő adaptálódik a környezethez, figyelmét annak jellemző mintázataira és változásaira irányítja, a hallgatólagos tudás pedig **környezetcentrikus** lesz: az adott környezet jellemző, sematikus szerveződését, illetve az erre irányuló elvárásokat foglalja magában, amelyhez képest feltűnővé válhatnak módosulások. Ennek a tudástípusnak az anyanyelvi párhuzama az egyes nyelvhasználati színtereken (mint amilyen az online diskurzustér egy fórumon, vagy a politikai interjúk, illetve a tudományos adatok elemzése) megvalósuló, regiszterspecifikus nyelvhasználat, amelynek során a „hogyan szokás beszélni az adott helyzetben” szempontja kerül előtérbe. De a stílus tekintetében ide tartoznak a közeg-, korszak-, vagy műfajspecifikus nyelvhasználati módok is, tehát voltaképpen az irodalom egésze. Mivel a fokális elemekben a helyzetekben sokféle (adatsor, irodalmi mű vagy egyéb környezet) lehet, a járulékos elemek is változatosak (nagyobb szórtságot mutat az ilyen típusú hallgatólagos tudás). Azaz a környezetcentrikus stilisztikai hallgatólagos tudás nagy kihívások elé állítja a nyelvhasználót, nincs ugyanis egyfelől a jártasságnak egy jól meghatározható szintje, amelyen már stabilak ezek a járulékos elemek, ugyanakkor bármilyen új környezet vagy módosuló fokális elem az egész tudás újrendeződését is kezdeményezheti. A kognitív nyelvészetben megszokott tézis mellett, miszerint a metafora és a metonímia a gondolkodás jelenségei, és a hétköznapi nyelvhasználatban is jellemzőek, ez újabb hathatós érv mellett, miért nem szépirodalmi példákon kellene stiláris jelenségeket tanítani.

Megint mások azok a helyzetek, amelyekben egy szakértő közreműködésével veszünk részt, és valósítunk meg valamilyen cselekvést, mint például amikor autóvezetést tanulunk, vagy jogi segítséget kérünk, illetve mérnökhöz, orvoshoz fordulunk. Ekkor

a tevékenység mintáját a szakértő adja, a fokális figyelem magára a tevékenységre (vagy annak céljára) irányul, de mindeközben járulékosan figyelünk a szakértőre, akinek a viselkedésén keresztül próbálunk magunk is közelebb férkőzni a tevékenység tárgyához. Másként fogalmazva, ekkor a személyhez adaptálódunk, ezért ezt a fajta hallgatólagos tudást **személyközpontúnak** tekinti Szívós Mihály. Szorosan kapcsolódik az eszköz- és a környezetcentrikus anyanyelvi tudásokhoz, amennyiben a szakmai regiszterek, csoportnyelvi változatok elsajátítását eredményezi, ám nem a környezethez, hanem az abban jártassá tévő személyhez való adaptálódás következtében. A szakértői gondolkodásmód és az egyéni példaadás a két kulcsfogalma e hallgatólagos tudástípusnak, stilisztikai relevanciája pedig a regisztereken túl a szakértői világnézet kialakításában (vagyis egy sajátos *mind style* megismerésében, l. Domonkosi 2012), továbbá az individuális minták követésében rejlik. A tanár nyelvhasználatának jelentősége emelhető még ki e tekintetben (amelyre mindig irányul a tanulók proximális figyelem), továbbá az a gyakori háttérfeltevés, hogy a stílus az egyéniség kifejezésének adekvát módja, amely – mint látjuk – csak az egyik területe a stílusra vonatkozó hallgatólagos ismereteknek.

Végül külön tudástípus forrásának tekinti Szívós Mihály azokat a helyzeteket, amelyekben valamilyen formális szerepelvárásnak felelünk meg, azaz egy társadalmi intézmény keretei között hajtunk végre cselekvéseket, amelyek során igazodunk az adott intézmény viszonyaihoz és elvárásaihoz. Ezt intézménycentrikus hallgatólagos tudásnak nevezhetjük, sajátossága, hogy nem egy eszköz, hanem egy szerep integrálódik az egyén viselkedésébe, miközben ő adaptálódik az intézményhez. A társadalmi intézményeknek való megfelelés már a gyermekkorban, a családon belüli neveltetéssel megindul, az iskolának tehát ezen a téren mindenképpen számolnia kell előzetes tapasztalatokkal. Másrészt azonban a sokféle intézmény szórtta teszi a fokális figyelem tárgyát, és kevesebb lesz az egyes intézményekhez kapcsolódó hallgatólagos tudáselemek közötti átfedés. Mindennek azért van kiemelt jelentősége a nyelvhasználatban, mert az egyes intézményesült nyelvváltozatok eltérő mértékű járulékos figyelem mentén sajátítódnak el, és az a tanuló, aki sokféle intézményi szerepben vesz részt, nyilvánvalóan gazdagabb hallgatólagos tudásra támaszkodhat. Másfelől az intézményesült társadalmi szerepek egyúttal az identitás kibontakozásában és nyelvi megalakításában is szerepet játszanak, azaz a nyelv társas-kulturális variabilitásán túl a stílus identitásalkotási funkcióját is az intézménycentrikus hallgatólagos tudáshoz köthetjük, amelyre a szociolingvisztikai stíluselmélet az utóbbi évtizedekben ráirányította a figyelmet (l. Bartha–Hámori 2010; Simon 2010).

E vázlatos áttekintés is mutatja, miért tekinthető a stílus rosszul strukturált tudástartománynak, és mennyi különböző forrásból eredő hallgatólagos tudáselemet működtetünk akár még egy egyszerű hétköznapi szituációban is nyelvi közléseink megformálásakor. A nyelvi szerkezetek stilisztikai potenciálja legjobban talán a környezetcentrikus hallgatólagos tudásra támaszkodva tapasztalható meg, a stílus szociokulturális variabilitásában azonban a másik három tudástípusnak is kiemelkedő jelentősége van. Ugyanakkor a hallgatólagos tudás általános elméletének a stílus irányába történő elmozdulása számot

ad a nyelvi megformálás sajátosan szubjektivizált természetéről, és ezzel együtt arról is, miért alakulnak ki olyan könnyen tipikus, mintaszerű megformálási sémák.

2.4. Hogyan támaszkodjunk az egyes tudástípusokra a stilisztika tanításában?

(részösszegzés)

Az elidegenítés dilemmájából következően nem a stílus jelenségeit kell megfigyeltetni közvetlenül a tanulókkal, hanem tevékenységekben, helyzetekben kell őket jártassá tenni ahhoz, hogy azok stiláris vetületéről is járulékos tudáselemekhez jussanak. Az eszköz- és intézménycentrikus hallgatólagos tudás folytonos próbálkozással, helyzettípusokban való rendszeres részvétellel, önfejlesztő kísérletezéssel gazdagítható. Ehhez az alkalom biztosításán keresztül megvalósuló tanítás (*teaching by opportunity provisioning*, Kline 2015) mint evolúciós adaptáció vezethet el. A környezetcentrikus tudáselemek leginkább a szépirodalom mint szimbolikus-kulturális környezet bejárásán keresztül integrálódhatnak a nyelvhasználó stiláris tudatosságába, azaz ebben a környezetben kell jártassá tenni a tanulókat. A szemléltetés tárgyiasító-elidegenítő aktusa nem érheti el az észlelés ilyen fokú kiművelését, ám az irodalmi szövegekkel való rendszeres interakció igen, vagyis folyamatosan stimulusokat kell biztosítani (ez a *teaching by stimuli* adaptív tevékenysége, l. Kline 2015), az ilyen jellegű ismeretszerzés szükségképpen hosszú, nagy áttörések nélküli folyamat. A társadalmi nyelvváltozatok stilisztikai aspektusa pedig a szakértők megfigyelésén, a velük való kapcsolattartáson keresztül válhat a tanulók hallgatólagos tudásának részévé, amikor tehát figyelmük fókuszába egy őket érdeklő jelenség vagy probléma kerül, amelyet egy szakértő közreműködésével dolgoznak fel, és ennek során integrálhatják a szakértői nyelvhasználat stiláris vonatkozásainak közvetlen megtapasztalását a jelenségről való tudásukba. Ekkor a szakértő legáltalánosabb értelemben lehetővé teszi, hogy megfigyeljék, miközben a munkáját végzi, vagyis a társas tolerancia lesz a tanítás adaptív módja (*teaching by social tolerance*, Kline 2015).

A stílus hallgatólagos tudásként való megközelítése tehát nem kevesebbet állít, mint hogy az anyanyelvoktatás Menón-paradoxona csak akkor oldható fel, ha nem az anyanyelv stíluslehetőségeit oktatjuk, hanem szituációkba vonjuk be a diákokat, folyamatos interakciókat biztosítunk számukra szövegekkel és szakértőkkel, és csak akkor irányítjuk a figyelmüket a stílus jelenségeire, amikor már gazdag és rétegzett járulékos tudás birtokában vannak. A továbbiakban azt a folyamatot mutatom be általánosságban, ahogyan a hallgatólagos tudás részévé válik a dolgról való tudásnak, és a konstruktivista pedagógia, valamint a sémaalapú tanítás kiindulópontját bevonva teszek javaslatokat a stílus tanítására.

3. Az ismeretszerzés mint rekontextualizáció

A tudás hallgatólagosságának egyik jellegadó vonása, hogy abban a kontextusban aknázható ki igazán, amelyben a megismerő a birtokába jut. Olyan nem tudatos tudás (Schank 2004), amely a tevékenységek sikeres végrehajtásakor észrevétlenül funkcionál.

A hallgatólagos tudás – Szívós Mihály (2017: 292) szavaival – „akkor használható fel igazán, ha megmarad a hallgatólagosság tartományában. Az azon belüli felhasználását [...] hatékonyabbá azáltal tehetjük, ha egyrészt tisztában leszünk alapvető felhasználási módjaival, másrészt pedig az alapvető típusaival.” Az utóbbi tisztázáshoz próbált hozzájárulni az iménti szakasz, ám továbbra is nyitott a kérdés, miként lehet a stílus tanítását a hallgatólagos tudásra építve megvalósítani. A kulcsszó a (re)kontextualizálás: minél gyakrabban, minél változatosabban találkozunk egy helyzettel vagy cselekvéssel a tanuló, annál rétegzettebb lesz a cselekvéshez kötődő hallgatólagos tudása is.

A konstruktivista pedagógia akkor tekint egy tudást adaptívnek, ha az elősegíti saját továbbélését, vagyis újbóli felhasználását és gazdagítását (Nahalka 2002: 64). Az ismeretszerzés ezért nem a tudásrendszer kumulatív bővülése, hanem struktúrájának módosulása (Nahalka 2002: 62): Akkor válik egy tudás adaptívvá a tanulók számára, ha jól ismert helyzetekben keríthetnek sort annak alkalmazására, olyan tanulási szituációkban, amelyekről sok tapasztalatuk van (Nahalka 2002: 69). A tudás kontextualizálása tehát e kiindulópontból azt jelenti, hogy életszerű, a tanuló számára ismert helyzetben találkozunk egy jelenséggel, a rekontextualizáció pedig azt, hogy egy problémát (tanulási helyzetet) sok különféle kontextusban tapasztalhat meg a tanuló, ennek során módja van a korábbi tudás aktiválására, újraalkotására és adaptivitásának megtapasztalására. Különösen fontos ez a folyamat a rosszul strukturált, heterogén tudásterületeknél, ahol sokféle jártasságnak, készségnek és járulékos tudáselemnek kell kialakulnia a sikeres problémamegoldáshoz.

Az így értelmezett ismeretszerzés voltaképpen a hallgatólagos tudás rekontextualizálásának folyamataként is felfogható. Amit a konstruktivista pedagógia problémamentes tanulásnak nevez (Nahalka 2002: 86), az voltaképpen a korábbi járulékos tudás megőrző rekontextualizálása (Szívós 2017), a jártasság elmélyítése. A kreatív mentés tanulástípusa (Nahalka 2002: 88) során változik az aktivált tudás, hiszen ahhoz integrálódik az új ismeret, ez a hallgatólagos tudás módosító rekontextualizálása (Szívós 2017). Ha pedig az új kontextus az aktivált tudás teljes átrendezését teszi szükségessé, konceptuális váltásról (Nahalka 2002: 88), vagy a hallgatólagos tudás újító rekontextualizációjáról (Szívós 2017) beszélhetünk.

Az ismeretszerzés mint rekontextualizáció folyamatának ilyenén bemutatása azt mutatja, hogy a hallgatólagos tudás ismeretelméleti modellje és a konstruktivista pedagógia episztemológiai javaslatai jól harmonizálhatók egy újfajta tanulási-tanítási folyamat felvázolásakor. Ebben a folyamatban – összpontosítva a tanulmány szűkebb tárgyára, a stílusra – a folytonos rekontextualizációnak és az így kialakuló jártasságnak (a kognitív tanonckodás fázisának, Nahalka 2002: 96) van kitüntetett jelentősége. Tételezzük fel például, hogy stílusmintákat kívánunk tanítani. Az első szakaszban a cél a megőrző rekontextualizálás, vagyis a hallgatólagos tudáselemek stabilizálása: a tanulók kéréseket vagy instrukciókat fogalmaznak meg szóban egymásnak életszerű helyzetekben. Ezután módosító rekontextualizálás következik: eltérő kontextusokban kell hasonló nyelvi

tevékenységet folytatniuk (például írásban fogalmaznak meg kéréseket/instrukciókat, a szüleiknek, a tanáraiknak címezik ezeket, amely az intézménycentrikus hallgatólagos tudást is konzerválja vagy módosítja), rendre megvitatta a beszédaktus potenciális kimenetét, sikerességét. Végül az újító rekontextualizálás során egy általuk kevésbé ismert helyzetben kell kérést/utasítást megfogalmazni, vagy olyan címzettnek, aki nem ismeri az adott helyzetet, vagy éppen egy, az ő anyanyelvüket nem beszélő idegennek.

Ez a pedagógiai folyamat hasonló módon vihető véghez az irodalmi szövegek stílusjelenségei kapcsán is. Az első szakaszban pusztán szövegolvasás, olvasatok kialakítása és megvitatása történhet (mik vonják magukra a figyelmet a szövegvilágban, milyen attitűdök alakulnak ki az egyes szereplők irányában, milyen benyomások alakulnak ki a szövegekről), továbbá például illusztrációk készítése a szövegekhez. A második, módosító szakasz lényege az adott műfajról szerzett ismeretek összevetése, akár a műfajba tartozó, de eltérő jellegű szövegek összevetésén keresztül, akár a műfajba tartozás mértékének, fokának megállapításával. A műfaj stílusi aspektusaira irányuló hallgatólagos tudás megújítását pedig azzal érhetjük el többek között, ha kreatív-produktív gyakorlatokkal átírást kérünk egy másik szövegről az adott műfajnak megfelelően.

A regiszterek, nyelvváltozatok megismertetése is hatékonyan építhető a rekontextualizálás folyamatára. Mindenekelőtt célszerű olyan gyakorlati problémát kiválasztani, amely érdekli a tanulókat (a veszélyeztetett állatok védelméről a várostervezésen át a robotikáig). A témával kapcsolatos regiszter hallgatólagos megismerése azzal kezdhető, hogy a tanulók egymás között beszélgetnek a témáról, a felmerülő problémákra megoldásokat keresnek, esetleg utánanéznék a téma kurrens ismeretterjesztő irodalmának. A tudás módosulása úgy érhető el, hogy egy konkrét, őket is érintő problémára megoldási javaslatokat dolgoznak ki szóban és/vagy írásban, körüljárva a jelenség számos aspektusát, és megismerkedve a megoldás során létrehozható megnyilatkozás-típusokkal. A megújítás azonban attól várható igazán, ha egy meghívott szakértő ismerteti a probléma megoldási lehetőségét, bemutat egy általa javasolt megoldást, és esetleg meg is figyelhetik a tanulók, ahogyan a szakértő tevékenykedik munka közben.

Mi a közös az ismeretszerzés szakaszain túl ezekben a felvázolt folyamatokban? Az, hogy nem a nyelvi megformálás jelenségeivel kezdődik a tanulás, hanem ismerős, majd kevésbé ismerős helyzetekkel és az azokban végrehajtható cselekvésekkel. A stílusra vonatkozó ismeretek explikálása és absztrahálása csak akkor esedékes, ha már kellően összetett, stabil és rugalmasan alakítható hallgatólagos tudása van a tanulóknak arról, hogyan érdemes vagy hányféleképpen lehet nyelvileg viselkedni egy adott helyzetben. Következésképpen az itt javaslatba hozott, a hallgatólagos tudásra építő, konstruktivista szemléletű pedagógia nem azonos az induktív ismeretátadással, hiszen nem egyszerűen arról van szó, hogy a stílus jelenségeinek megtapasztalását követi azok elméleti absztrahálása, hanem sokkal inkább arról, hogy az ismeretátadás előkészítő fázisában egyáltalán nincs szó a stílusról, de minden tanulói tevékenység úgy van megszervezve, hogy a stílus körébe tartozó, anyanyelvi hallgatólagos tudás gazdagodjon.

Ez a javaslat összehangolható továbbá Roger C. Schank (2004) sémaalapú pedagógiájával, amelynek lényege, hogy a tanulás a sematikus tudásstruktúrák megerősítésével és újrendezésével valósul meg, ezért a tanításnak sem ismereteket, hanem sémákat kell kialakítania. Ez Schank szerint úgy történhet, hogy konkrét helyeztek kihívásai elé állítjuk a tanulókat, amelyekben nekik mozgósítaniuk kell korábban szerzett ismereteiket, és úgy kell azokat elrendezniük, hogy az aktuális problémára megoldást találjanak. Ennek során tematikusan szerveződő csomagokat (TOP-okat, Schank 2004: 150–168) hoznak létre vagy alakítanak át, valamint a problémamegoldás menetében forgatókönyvszerű, jelenetegyüttesként sematizálódó tudást (memóriaszerveződési csomagokat, MOP-okat, Schank 2004: 136–149) sajátítanak el. A tanítás célja tehát TOP-ok és MOP-ok rugalmas megalapozása és folyamatos alakítása. A hallgatólagos tudás elmélete felől közelítve ehhez a szemlélethez megállapíthatjuk, hogy járulékos tudáselemeink jelentős része sémákba rendeződik, és az egyes szituációk szimulációs megidézésével ezeknek a tematikus és forgatókönyvszerű ismereteknek a hallgatólagossága erősödik meg, s vezet el a témában való jártassághoz. Az itt bemutatott szemléletváltás azonban annyiban mindenképpen újszerű, hogy a nyelv használatához, a nyelvi megformálás feltárásához veszi alkalmazásba egyfelől a hallgatólagosság és járulékosság, másfelől a sematikus kategóriáit. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a stílus oktatásában nem a stílus jelenségeit, hanem MOP-okat és TOP-okat kell kialakítani elsődlegesen, mert ez vezethet el olyan tapasztalati bázishoz, amelynek háttere előtt az anyanyelvre vonatkozó ismeretek explikálhatók és rendszerezhetők. Magától értetődően ilyen jellegű tanítási folyamatnak a kooperatív munkaszervezés és a projektalapú oktatás nyújt természetes közeget, a tanár pedig maga is olyan szakértőként kapcsolódhat be a folyamatba, aki összegzi és rendszerbe foglalja a tanulói tapasztalatokat, biztosítva azok generalizálását és adaptivitásukat, azaz további, immár akár a tudományos megismerés felé mutató alkalmazhatóságukat.

4. Összegzés

Ebben a tanulmányban arra tettem kísérletet, hogy a stílus oktatását új alapokra helyezzem, ám nem a nyelvtudományi stíluselmélet, hanem a megismerés hallgatólagos tudáson alapuló modellje révén. Fő téziseim a következők. (i) A stílusról a tanulóknak olyan hallgatólagos ismereteik vannak, amelyek nagy mértékben segítik az egyes stílusjelenségek feltárását, ám amelyek teljes mértékben elvésznek, ha a stílust közvetlenül a tanulói figyelem fókuszába állítjuk. (ii) E hallgatólagos stílári tudás igen sokféle és komplex, mert mind az eszköz-, mind a környezet-, személy- és intézménycentrikus hallgatólagos tudásnak megvan a maga stílári vetülete, ezért a stílus rosszul strukturált tudástartomány. (iii) Ezt a tudástartományt akkor lehet hatékonyan megismertetni a tanulókkal, ha először magát a stílusra vonatkozó hallgatólagos ismereteket stabilizáljuk, majd fokozatosan módosítjuk és megújítjuk, a tudás magasabb szintű explikálására csak ezt követően kerülhet sor. (iv) Éppen ezért nem a stílust kell elsősorban megismertetnünk

a tanulókkal (még induktív módon sem), hanem helyzeteket kell szimulálnunk, interakciókat kell generálnunk eltérő jellegű társas-kulturális környezetekkel, és megfigyelhetővé kell tennünk más szakértőket, akik sikerrel tevékenykednek egy-egy probléma megoldásán. (v) A hallgatólagosságra építő stílusoktatás szoros kapcsolatban áll a tanítás konstruktivista szemléletével, sémaalapú megközelítésével és a tanítási módok adaptációs megközelítésével is.

A tanulmányban nem vállalkozhattam részletes módszertan kidolgozására, vagy tematikus tervek kialakítására, de reményeim szerint az itt bemutatott szemléletmód termékenynek bizonyul a jövőben, és gyakorlati megvalósítására is láthatunk majd példákat. Ehhez azonban elsősorban azt kell eldönteni, mi a célunk a stilisztika tanításával. Ha a stílus jelenségeiről enciklopédikus tudást szerző, azokról beszámolni tudó fiatalok képzése, akkor ehhez nincs szükség hosszadalmas rekontextualizálásra. Ha azonban olyan nyelvhasználókat szeretnénk nevelni, akik sikerrel kommunikálnak különböző helyzetekben, gazdag stílári repertoárnak vannak a birtokában, és tudatosan alkalmazzák azt az életben adódó kihívások során, akkor nélkülözhetetlennek tűnik a stilisztika mint önálló oktatási modul feloldása, kiterjesztése a többéves tanítási folyamatra, és a jelenségek megismertetése helyett a nyelv hallgatólagos ismeretének elmélyítése.

Források

Platón 2013. *Menón*. Ford. Bárány István. Budapest: Atlantisz Kiadó.

Irodalom

- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 134/3: 298–321.
- Domonkosi Ágnes 2012. Önstilizáció, stílusstratégia, átértékelődő stílusminták. Egy személyes blog főbb stilisztikai sajátosságai. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 191–221.
- Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T. 1993. *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Hove, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hámori Ágnes 2012. „Tudunk mi normális hangnemben is társalogni” – Stílus, személyesség és egyezkedés az internetes fórumokon folyó társalgásban. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 23–261.
- Kline, Michelle Ann 2015. How to learn about teaching: An evolutionary framework for the study of teaching behavior in humans and other animals. *Behavioral and Brain Sciences* 38: 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0140525X14000090>

- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Paksi Dániel 2014. *Személyes valóság. Polányi Mihály posztkritikai filozófiájának értelmezése, és a személyes tudás fogalmának elmélyítése és megalapozása az evolúciós gondolat alapján*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Polányi Mihály 1992. A hallgatólagos következtetés logikája. In: Nagy Endre – Újlaki Gabriella (vál.): *Polányi Mihály filozófiai írásai*. I. köt. Budapest: Atlantisz Kiadó. 155–181.
- Schank, Roger C. 2004. *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Budapest: Vince Kiadó.
- Szívós Mihály 2017. *Fordulópontok a hallgatólagos tudás és a tudattalan felfedezés-történetében. A hallgatólagos tudás általános elmélete*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság – Loisir Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 19–49.

Internetes hivatkozások

W1 = <https://www.youtube.com/watch?v=pcFs99LLtU>

SÓLYOM RÉKA

Károli Gáspár Református Egyetem

solyom.reka@kre.hu

EGYETEMISTÁK NYELVÉSZETI ISMERETEINEK MEGJELENÉSE A NEOLOGIZMUSOK TÉMAKÖRÉBEN

1. Bevezetés

A tanulmány egyetemi hallgatók nyelvészeti vonatkozású megjegyzéseit, reflexióit elemzi napjaink neologizmushasználatával kapcsolatban. A vizsgálat keretében különböző grammatikai felépítésű neologizmusok megértéséhez, befogadásához kapcsolódó adatközlői válaszok elemzésére kerül sor.

Az elemzés adatait adó felmérés beleilleszkedik a szerzőnek a témában végzett korábbi, empirikus kutatásaiba (l. pl. Sólyom 2014, 2018), amelyek során a neologizmusokhoz kapcsolódó befogadási, megértési folyamatok elemzésére került sor többek között egyetemi hallgatók körében.

Jelen elemzés egy 2018 tavaszán felvett kérdőíves felmérés vonatkozó eredményeire fókuszál. Ez a felmérés szerves folytatását képezi a szerző korábbi kutatásainak, amelyek során 2006 óta összesen 1487 adatközlő töltött ki kérdőíveket a nyelvi változási folyamatokkal (Keller 1990), illetve a neologizmushasználattal kapcsolatban.

A vizsgálódás célja annak tanulmányozása, hogy hogyan hatnak bizonyos nyelvészeti kurzusokon tanult ismeretek az egyetemi hallgatóknak a témában megadott reflexióinak, válaszainak szakszerűségére (például terminushasználatukra, egyes nyelvi jelenségek felismerésére stb.).

A hipotézis, a kérdőív, illetve az eredmények részletes bemutatása előtt a tanulmány röviden áttekinti a neologizmusok kérdésköréhez tartozó legfontosabb szakirodalmi megállapításokat, valamint közli azt a közlő–befogadó kommunikációs helyzetéből fakadó jellegzetességeket figyelembe vevő neologizmusdefiníciót, amelynek értelmében a tanulmány neologizmusnak tekint egyes nyelvi jelenségeket.

2. Nyelvi változás és neologizmusok

„A beszélők nem nyelvük fonológiai és grammatikai rendszerének megváltoztatására irányuló szándékkal hoznak létre újításokat. A beszélők azért indulnak ilyen irányba, mert meghatározott társadalmi céljaik vannak beszélőtársaikkal” – mutat rá Croft (2000: 59, fordítás tőlem).

Neologizmusok létrehozása esetében a cél gyakran nem pusztán az új kategóriák megnevezése, hanem a figyelem felkeltése, előtérbe helyezés, nyomatékosítás,

a megjegyezhetőség elősegítése is (Benczes 2014: 110–111). Ez a törekvés gyakran párosul a játékosággal, illetve az ún. „trendiség”-gel is (vö. Lehrer 2003) – előbbi az írói, újságírói nyelvhasználat esetében gyakran megfigyelhető, utóbbi pedig a csoporthoz tartozás érzését is megerősítheti, hiszen a kommunikáció: olyan interaktív cselekvés a beszélő/író és a hallgató/olvasó között, amely „tágabb közegben a szociális kogníció része” (Tolcsvai Nagy 2012: 35, idézi Benczes 2014: 111–112).

Sok helyütt olvasható a neologizmusok témakörével kapcsolatban, hogy a fogalom definiálása nem egyszerű (l. pl. Minya 2003, 2011; Sólyom 2014). Jelen tanulmány a szerzőnek azt a funkcionális-kognitív keretben megadott korábbi neologizmusdefinióját veszi alapul – némi változtatással –, amely a következőképpen foglalja össze a jelenség lényegét a közlő és a befogadó kommunikációs helyzetben betöltött helyzetét is figyelembe véve (Sólyom 2014: 19): a neologizmus „[...] olyan újszerű [...] nyelvi jelenség, melynek egy adott közlő és/vagy egy adott befogadó adott szituációban előzetes (vagy ilyen hiányában előzetesként értelmezett) tapasztalataihoz, ismereteihez és az ezekből fakadó elvárásaihoz viszonyítva újszerű jelentést és/vagy újszerű stílust tulajdonít. E jelentés- és stílustulajdonítás dinamikus, a fenti változók függvényében skalárisan módosulhat egyazon nyelvhasználó esetében is.”

3. A 2018. évi felmérésről

A jelen dolgozat empirikus adatait adó vizsgálatra 2018 tavaszán került sor kérdőíves felmérés keretében. Mint fentebb olvasható, a felmérés a korábbi évek kutatásaihoz kapcsolódott. A 2018-ban lezajlott felmérésben a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Karának magyar BA-szakra, valamint osztatlan tanárképzésének 1–4. évfolyamára járó hallgatói vettek részt. A részvétel önkéntes volt, összesen 61 fő töltötte ki a kérdőívet.

A kitöltés során a kérdőívben összesen 12 neologizmussal kapcsolatban kellett válaszolniuk kérdésekre a hallgatóknak. Mind a 12 neologizmust szöveggörnyezetben, internetről, illetve kortárs szépirodalmi művekből származó mondatokban olvashatták az adatközlők.

4. A vizsgálódás célja, hipotézise

A vizsgálódás célja annak a tanulmányozása volt, hogy a kérdőívben kapott, egyetemi hallgatóktól származó válaszokban milyen módon jelennek meg azok az ismeretek, amelyekre nyelvészeti tanulmányaik során, nyelvészeti kurzusok keretében tettek szert. Feltételezhető ugyanis, hogy a bölcsészkaron tanuló hallgatók, akik kitöltötték a kérdőívet, korábbi tanulmányaiknak köszönhetően rendelkeznek olyan ismeretekkel (például ismernek vonatkozó terminusokat, felismernek nyelvi jelenségeket a kérdőív példamondataiban), amelyek megjelennek a kérdőív kérdéseire adott válaszaik megformálásában

is. Ilyen módon a felmérés a neologizmusok felismerésén keresztül, illetve a jelentésükhöz és stílusukhoz kapcsolódó magyarázatokban arra kereste a választ, hogy hogyan hatnak bizonyos nyelvészeti kurzusokon tanult ismeretek a hallgatóknak a témában megadott reflexióinak, válaszainak szakszerűségére.

A hallgatóknak napjaink különböző grammatikai és szemantikai felépítésű neologizmusaival kapcsolatban írásban kellett válaszolniuk néhány célzott kérdésre a felmérés során.

5. A kérdőív felépítése

A kérdőívben az alábbi neologizmusok (szavak) szerepeltek (betűrendben, utánuk zárójelben a jelentés olvasható): *adótraffipax* ('a Nemzeti Adó- és Vámhivatal célzott adóellenőrzése, amelynek helyszínét előzetesen közzé is teszik a honlapjukon'), *árfolyamrögzít* ('rögzíti az árfolyamot'), *beprágulás* ('Prágához teljesen hasonlóvá válás'), *bevéllalhatatlanul* ('úgy néz ki vagy viselkedik valaki, amit nem lehet vállalni'), *bezzeg a nyolcvanasévekbenezisjobbvoltozik* ('bosszúságában azt kiabálja, ismételteti, hogy „bezzeg a nyolcvanas években ez is jobb volt!”), *buszsávozik* ('jogszerűtlenül, a közlekedési szabályokat megszegve személygépkocsival a buszok számára kijelölt forgalmi sávot használja'), *fényfest* ('fényfestéssel járó előadást tart'), *ikertornyozik* ('úgy néz ki vagy úgy viselkedik, hogy azért nagyon hasonló egy híres emberre vagy [rajz]filmes karakterre'), *király* ('szuper, nagyszerű'), *munkamegbeszél* ('munkamegbeszélést tart'), „szertefelhöz” (Lackfi János) ('szétszáll, felhőszerűen szétterül a szélben'), „színehagy” (Varró Dániel) ('elsápad').

Az adatközlőknek minden egyes neologizmus esetében az alábbi kérdésekre, instrukciókra kellett reagálniuk:

Mit jelent az idézetben aláhúzott szó? Adjon meg körülírást vagy szinonimákat a szóra!

Ön szerint milyen a megjelölt szó stílusa, hangulata?

Véleménye szerint könnyű megérteni az aláhúzott szót? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?

A kérdőív végén pedig szerepelt egy általános(nak szánt) témafelvetés; ezzel kapcsolatban kért a kérdőív állásfoglalást: Mi a véleménye: feltűnhetnek-e a fent aláhúzott új szavakhoz hasonló neologizmusok az oktatásban? Kell-e, lehet-e említést tenni róluk a magyarórán? Ha igen, miért és milyen témakörökhöz kapcsolódóan? Ha nem, miért nem? Röviden fejtse ki véleményét!

6. A kérdőív neologizmusainak grammatikai felépítése és csoportosításuk a grammatikai felépítés alapján

A kérdőívben szereplő neologizmusok különböző szóalkotási módok segítségével jöttek létre. Ezek a következők: szóképzés, szóösszetétel, elvonás, szófajváltás, *be* igekötő kapcsolása a szótőhöz. Az alábbiakban ezeknek a szóalkotásmódoknak a rövid jellemzése

(a *Magyar grammatika* című egyetemi tankönyv alapján), illetve a kérdőív neologizmusainak az egyes szóalkotásmódok közé sorolása következik.

6.1. Szóképzés

„A szóképzés a szóalkotásnak az a módja, amikor a szótőhöz egy képző hozzájárulásával új szó jön létre” (Keszler 2000: 307).

Szóképzéssel keletkezett neologizmusok a kérdőívben: *beprágulás, bevállalhatatlanul, bezzeg a nyolcvanasévekbenezésjobbvoltozik, buszsávozik, ikertornyozik, szertefelhöz.*

6.2. Szóösszetétel

„A szóösszetétel (compositio) az egyik leggyakoribb szóalkotásmódunk, mellyel szinte korlátlan mértékben növelhetjük szótári szavaink számát. A szóösszetétel során két vagy több szóalak összekapcsolásával hozunk létre új lexémát, melyet alaki felépítése alapján összetett szónak (compositum) nevezünk [...]” (Lengyel 2000b: 321).

Szóösszetétellel keletkezett neologizmus a kérdőívben: *adótraffipax.* (Itt meg kell említeni, hogy több, szóképzéssel, illetve elvonással keletkezett példa esetében is összetett szó volt a kiinduló állapot, például: *buszsávozik, ikertornyozik; fényfest, munkamegbeszél.*)

6.3. Elvonás

„Elvonásnak nevezzük azt a jelenséget, amikor egy egyszerű szóról leválasztunk egy meglévő vagy vélt morfémát – általában képzőt vagy összetételi elő-, utótagot –, a maradék morfémát vagy morfémacsoportot pedig teljes szóként kezdjük használni” (Lengyel 2000c: 340).

Elvonással létrejött neologizmusok a kérdőívben: *árfolyamrögzít, fényfest, munkamegbeszél, színehagy.*

6.4. Szófajváltás

„A szófajváltás terminus többféle és sokirányú nyelvi folyamatot takar. [...] A szavak lexikai jelentését érintő szófaji változást lexikai szófajváltásnak nevezzük. A lexikai szófajváltás során megváltozik a szavak jelentése, legtöbbször toldalékolthatósága és bővíthetősége is. [...] A szófajváltás ilyenkor lehet teljes, tudniillik az eredeti szófaj kivész, eltűnik; de kialakulhat az úgynevezett kettős szófajúság is” (Lengyel 2000a: 78).

Szófajváltással létrejött neologizmus a kérdőívben: *király.*

7.1. Vonatkozó válaszok: stílus

A vizsgálódás első része a felsorolt neologizmusok stílusával kapcsolatos adatközlői válaszokra fókuszál, és ezek közül a vonatkozó válaszok közül mutat be néhány jellemző példát. Általánosságban elmondható, hogy a stílusra vonatkozó kérdésekre adott válaszok esetében két, egymással ellentétes adatközlői attitűd mutatkozott meg.

Az **első típusba** tartozó adatközlői válaszok esetében egyértelműen tapasztalható a nyelvezeti tanulmányok hatása. (A kérdés, amelyre válaszolnia kellett az adatközlőknek,

a következő volt: „Ön szerint milyen az aláhúzott szó hangulata, stílusa?”) A hallgatók vonatkozó válaszaiban elsősorban a stilisztikai és a kommunikációs kurzusok terminusai jelentek meg, úgymint például reflektálás beszélő és hallgató viszonyára vagy utalás a stílus szociokulturális rétegzettségére (Tolcsvai Nagy 2012). A következőkben néhány ilyen, a stílushoz kapcsolódó releváns válasz felsorolása olvasható. (Jelen tanulmány egyik kérdéskör esetében sem közli az összes, vonatkozó adatközlői választ, hanem néhány „prototipikus”-nak tekinthető vagy több adatközlő által is megadott vélekedést foglal össze.)

A vizsgált neologizmusok stílusához kapcsolódó, az adatközlők nyelvészeti ismereteit tükröző vonatkozó válaszok (példák): köznyelvi, hivatalos, informális, ironikus, laza, modern, pejoratív, szaknyelvi, szleng, tudományos.

Mint látható, a fenti felsorolásba tartozó kategóriák elsősorban a nyelv normatív és társadalmi rétegzettségét (vö. Kiss 2002: 74–78), valamint stilisztikai szempontból a kommunikációs helyzettől függő szociokulturális rétegzettséget (vö. Tolcsvai Nagy 2012) veszik alapul. Az említett felosztásokat, megközelítéseket tartalmazó nyelvészeti szakirodalmat a hallgatók szociolingvisztikai, illetve stilisztikai tanulmányaik (előadások, szemináriumok) során tanulják, e tanulmányoknak köszönhetően jelenhettek meg a kérdőív szavaira történő reflexióikban a fenti terminusok.

7.2. Egy váratlan eredmény: értékítéletek (néhány példa)

Kisebbségi mértékben, kevesebb esetben ugyan, de megfigyelhető volt a vonatkozó válaszokban **egy másik tendencia** is. A stílussal kapcsolatos reflexiók esetében ugyanis a fent említett kérdésnél (kb. a válaszok 15-20%-ában) feltűntek értékítéletet tükröző megjegyzések is. Ezekben a válaszokban az adatközlők szubjektív véleményüket, általában negatív kritikájukat fejezték ki a kérdőív neologizmusaival kapcsolatban. A következőkben ilyen válaszokra olvasható néhány példa (a megjegyzés után a jellemzett neologizmussal): rossz hangulata van; béna (*adótraffix*); nevetséges; erőltetett (*beprágul*); fura; barátságtalan (*bevallhatatlanul*); ellenszenves; kompromittáló (*bezzeg a nyolcvanas évekebenezisjobbvolt-ozik*); esetlen, fellengző (sic!) (*fényfest*); irodai, sietős (sic!) (*munkamegbeszél*).

7.3. Vonatkozó válaszok: grammatikai, szemantikai jellemzők

A kérdőívnek ezek a kérdései a vizsgált neologizmusok grammatikai és/vagy szemantikai jellemzőihez kapcsolódtak. (A kérdőívben ehhez a témakörhöz az alábbi kérdések kapcsolódtak: „Véleménye szerint könnyű megérteni az aláhúzott szót? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?”)

Általános tapasztalatként megfogalmazható, hogy nem volt releváns különbség a kapott válaszok „helytállóságában” (pontosságában, korrekt terminushasználatában) a tekintetben, hogy hányadik évfolyamra, illetve a tekintetben, hogy valamilyen osztatlan tanári szakra vagy magyar BA-ra jár a választ adó adatközlő: mindkét típusú képviselő esetében kb. azonos arányban fordult elő pontos megnevezés (például

a grammatikai szerkezet vagy a szóalkotásmód tekintetében), illetve tévedés (amikor például az elvonást szóképzésként definiálta az adatközlő).

Megfigyelhető volt még továbbá az is, hogy az adatközlők válaszaikban elsősorban a neologizmusok grammatikai felépítésére reflektáltak, és a megértési/meg nem értési folyamatokat ezekkel a grammatikai jellemzőkkel hozták kapcsolatba. A vizsgált neologizmusok szemantikai felépítésével (például a *be* igekötő jelentésmódosító szerepével vagy a képzés-szólvonás metonimikusságával) kapcsolatban gyakorlatilag nem is adtak meg releváns választ az adatközlők.

Az alábbiakban néhány példa bemutatása következik a fentiekre (releváns – nem releváns meghatározások). A válasz idézése után zárójelben olvasható egyrészt a neologizmus, amellyel kapcsolatban az idézett választ adta az adatközlő, másrészt az adatközlő szakja és évfolyama.

A kérdőív neologizmusaival kapcsolatban relevánsnak tekinthető, pontos nyelvészeti terminusokat és meghatározásokat tartalmazó válaszokra következik néhány példa az alábbiakban: „Igen, a szóösszetétel tagjai segítik a megértést” (*adótraffipax*, osztatlan magyar–angol tanári szak, 2. évf.); „Igen; anyanyelvi beszélő egyszerűen felismeri az ilyen szóképzést” (*beprágulás*, osztatlan magyar–angol tanári szak, 3. évf.); „Igét képeznek az érthető kifejezésből” (*bezzeg a nyolcvanasévekbenezésjobbvoltozik*, magyar BA, 1. évf.); „Igen, mert ismerjük a képzett főnevet, amiből elvontuk a képzőt” (*munkamegbeszél*, magyar BA, 2. évf.); „Igen, mert csak szóvégi elvonás történt” (*munkamegbeszél*, osztatlan magyar–angol tanári szak, 2. évf.).

Nem releváns, pontatlan vagy téves meghatározások (például szóalkotásmódok összevetése, nem releváns nyelvészeti terminusok említése, homályos, nem releváns megfogalmazásmód) is olvashatók a válaszok között a grammatikai és a szemantikai jellemzők tekintetében (zárójelben ismét a kérdéses neologizmus és az adatközlő szakja, évfolyama olvasható), úgymint (példák): „Nem, mert a két *f* betű és az *x* nehezíti [a megértést]” (*adótraffipax*, magyar BA, 2. évf.); „Könnyű, kicsit szokatlan, de egyre gyakoribb szóképzés” (*árfolyamrögzít*, magyar BA, 2. évf.); „Könnyű, a főnév igévé válása egyértelműen mutatja, hogy valamilyen hasonulási folyamatról van szó” (*beprágul*, magyar BA, 3. évf.); „Igen, mert értem a szó összes részét és az összetételt is” (*bevéllalhatatlanul*, osztatlan magyar–angol tanári szak, 2. évf.); „Igen, mert a szó megjelöli a kontextust” (*buszsávózik*, osztatlan magyar–angol tanári szak, 2. évf.).

7.4. Egy váratlan eredmény: értékítéletek, nyelvi ideológiák (néhány példa)

Kissé meglepő volt, hogy a kérdőívnek a megértésre, befogadási folyamatokra vonatkozó részében, tehát a szemantikai és a grammatikai felépítést célzó kérdések esetében adott válaszokban is megjelentek olyan – tipikusan negatív – értékítéleteket, nyelvi ideológiákat tükröző válaszok, amelyek a vizsgált neologizmusok felépítéséhez, be- és elfogadásához kapcsolódtak. Ilyenek voltak például a következők: „csúnya magyar”, „magyartalan, ezt nem szeretem” (az elvonásról, hasonló példának hozza a *szakdolgoz* szót), „helytelenek

tűnik”, „hibásnak érzem”, „hát, igekötő nem kellene elé, de érthető” (be igekötős neologizmusokról), „itt sem jó az igekötő” (be igekötős neologizmusról), „hát, szerintem alkalmatlan szónak” (sic!) (képzett szóról), „nem magyaros”, „rossz, erőltetett”.

8. Neologizmusok a (köz)oktatásban

A kérdőív végén a hallgatóknak lehetőségük nyílt válaszolni olyan nyitott kérdésekre is, amelyek a neologizmusoknak az oktatásban való megjelenéséhez, tárgyalásához kapcsolódtak. A vonatkozó kérdések a következők voltak: „Mi a véleménye: feltűnhetnek-e a fent aláhúzott új szavakhoz hasonló neologizmusok az oktatásban? Kell-e, lehet-e említést tenni róluk a magyarórán? Ha igen, miért és milyen témakörökhöz kapcsolódóan? Ha nem, miért nem? Röviden fejtse ki véleményét!”

A téma – a neologizmusok megjelenése a (köz)oktatásban – megjelenik a *Nemzeti Alapterv*ben is, röviden összefoglalva a következőképpen (NAT 2012: 34): 7–8. osztályban a „példák [...] alapján a nyelvi állandóság és változás megfigyelése a mai állapottal való összevetés során, elsősorban a szókincsben és a tanult nyelvtani jelenségek szintjén”, míg 9–12. osztályban a „napjaink nyelvi változásainak felismerése” témakörrel kapcsolatban.

A 2018 tavaszán felvett kérdőív vonatkozó eredményeiről elmondható, hogy az adatközlők nagy többsége (75,41%-a) válasza alapján **fontosnak tartja** a neologizmusok és a nyelvi változás témakörének tárgyalását az oktatásban. 61 kérdőív közül ugyan 13 esetben (21,31%) nem válaszoltak a hallgatók ezekre a kérdésekre, de az mindössze 2 esetben (3,28%) fordult elő, hogy úgy nyilatkozott az adatközlő, hogy véleménye szerint nem kell beszélni a témáról az oktatás során.

Összehasonlításképpen: egy 2015-ben bölcsészhallgatók körében végzett hasonló vizsgálódás során a kérdőívnek a hasonlóképpen a neologizmusoknak a (köz)oktatásban való feltűnésével, tárgyalásával kapcsolatos kérdésére alapvetően háromféle vélemény rajzolódott ki a vonatkozó válaszokból: 1) kell, hasznos beszélni a neologizmusokról, hiszen nap mint nap feltűnnek a diákok nyelvhasználatában is; 2) kell tárgyalni a neologizmusokat az oktatásban, de fontos meghatározni, milyen kommunikációs szituációban használatosak; 3) nem tanácsos beszélni a neologizmusokról a magyar nyelvi órákon, mivel azok között sok „hibás” és „helytelen” is található – ezek között elsősorban sajtó- és reklámanyelvi, illetve internetes társalgásra jellemző példákat soroltak az adatközlők (Sólyom 2018: 204–206).

A 2018-ban erre a kérdésre kapott válaszok tekintetében mindenképpen pozitív eredmény, hogy az adatközlőknek az említett 75,41%-a úgy vélekedett: van helye, méghozzá fontos helye a neologizmusok és a nyelvi változás tárgyalásának a (köz)oktatásban.

Az alábbiakban az ő válaszaik közül következik néhány; kifejezetten olyan válaszok ezek, amelyekben – a jelen vizsgálódás céljainak megfelelően – megjelenik a releváns szaknyelvi terminushasználat (az erre vonatkozó utalásokat, megjegyzéseket a szerző által kiemelve közli a következő felsorolás):

„Persze hogy kell, a fiatalok is folyton alkotnak új szavakat, érdeklik őket az új kifejezések – és fontos, hogy érezzék, ők is alakítják a nyelvet, mert ők is beszélők. A neologizmus nem bűn (sic!). Irodalom- és nyelvtanórán egyaránt lehet vele foglalkozni.”

„Fontos említést tenni róluk, hiszen jelentős, egyre szélesebb körökben érvényesülő nyelvi változások, amik a nyelv egészét befolyásolják előbb-utóbb.”

„A nyelvújítás kapcsán is felmerül a neologizmus témaköre, azonban a mai magyar nyelvállapothoz kapcsolódóan is beszélni kell a témáról. A nyelv természetes változásának jelei a neologizmusok, nem értelmezhetők a nyelv romlásaként.”

„Mindenképpen beszélni kellene róluk a tanórákon, mert sok diák nem tudja, hogy az élet mely szinterein milyen szóhasználatot illő használni [...]”

„Szerintem fontos, hogy a magyarórákon legyen szó a neologizmusokról is, mivel a tanulók, hallgatók használják és értik ezeket, s talán ezeken keresztül könnyebben megértik a szóképzést, szószerkezeteket, elvonást stb.”

9. Összegzés

A 2018 tavaszán bölcsészhallgatók körében felvett kérdőív kérdéseire kapott válaszok nemcsak a jelentés- és stílustulajdonítás folyamatára világítottak rá a neologizmusok témakörével kapcsolatban, hanem a hallgatóknak a nyelvészeti ismeretekben való jártaságát, valamint az adatközlőknek azt a véleményét is tükrözték, hogy szerintük milyen szerepet célszerű szánni a jelenségnek az oktatási folyamatban.

A vizsgálódás hipotézis beigazolódt: markánsan megjelentek ugyanis a magyar szakon tanultak a vonatkozó válaszokban mindkét típusú képzésre (BA, osztatlan tanári szak) járó adatközlők esetében. Jelentős különbség ugyanakkor nem volt kimutatható a két csoport vonatkozó válaszai között. A várakozásoknak megfelelően kisebb-nagyobb pontatlanságok, tárgyi tévedések előfordultak néhány esetben egy-egy nyelvi jelenség (például szóalkotásmódok) meghatározása esetében.

Váratlan eredményként tűntek fel ugyanakkor néhány esetben a neologizmusokkal, illetve a nyelvi változási folyamatokkal kapcsolatban megfogalmazott értékítéletek és nyelvi ideológiák. Ezeknek némiképpen ellentmond, hogy a neologizmusok oktatásban való megjelenését az adatközlőknek kicsivel több mint háromnegyede fontos, hasznos és feltétlenül tárgyalandó témának tartja.

Források

Lackfi János 2000. *Öt seb. Versek*. Budapest: Belvárosi Könyvkiadó. 89.

Varró Dániel 1999. *Bögre azúr. Versek*. Budapest: Magvető. 14.

Irodalom

- Benczes Réka 2014. Ami rímel, az stimmel: Az alliteráció és a rím szerepe a neologizmusokban. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv, társadalom, kultúra: interkulturális és multikulturális perspektívák I-II.: a XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.) előadásaiból készült tanulmánykötet*. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó. 109–114.
- Croft, William 2000. *Explaining Language Change. An Evolutionary Approach*. Harlow, New York: Longman.
- Keller, Rudi 1990. *Sprachwandel: von der Unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen: Francke.
- Keszler Borbála 2000. A szóképzés. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 307–320.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapterületek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lehrer, Adrienne 2003. Understanding Trendy Neologisms. *Rivista di Linguistica* 15/2: 369–382.
- Lengyel Klára 2000a. A szófajváltás. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 78–79.
- Lengyel Klára 2000b. A szóösszetétel. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 321–336.
- Lengyel Klára 2000c. Az elvonás. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 340–341.
- Minya Károly 2003. *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Minya Károly 2011. *Változó szókincsünk. A neologizmusok több szempontú vizsgálata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- NAT 2012 = 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10848. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2019. 03. 02.)
- Sólyom Réka 2014. *A mai magyar neologizmusok szemantikája. Nyelvtudományi Értekezések* 165. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sólyom Réka 2018. A kérdőíves felmérések szerepe kognitív szemantikai és stilisztikai elemzésekben. In: Domonkosi Ágnes – Simon Gábor (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Eger: Líceum Kiadó. 197–209.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 19–49.

SZIKSZAINÉ NAGY IRMA

Debreceni Egyetem

szikszaine@gmail.com

AZ ÖSSZEHAISONLÍTÓ STÍLUSELEMZÉS. KOSZTOLÁNYI DEZSŐ *HA NEGYVENÉVES ELMŰLTÁL* ÉS TÓTH KRISZTINA *DELTA* CÍMŰ VERSÉNEK ÖSSZEVETÉSE

1. Az összehasonlító stíluselemzés szükségessége

Nem jellemző, hogy a tankönyvek példát mutatnának az összehasonlító stíluselemzésre, vagy a feladat módszertani nehézsége miatt a tanárok a tanórákon rendszeresen foglalkoznának vele, noha érettségi tétel szokott lenni. Több évtizedes tanári munkám tapasztalata alapján nagyon hasznosnak ítélem ezt az elemzési típust, amely két vagy több művet, két vagy több stílusirányzatot hasonlít össze, vagy egy műfaj variánsait veti egybe, mert szoros korrelációt implikálnak a párhuzamba állított művek. A viszonyítás szempontjait a művek kínálják fel, így ezek bár egyediek, mégis kirajzolódik az összevetés jellegzetes struktúrája és tipikus elemrendszere (az intertextualitás módja, a műfaj, az ábrázolás nézőpontja, a művek felépítettsége, retorizáltsága, stilizáltsága, poetizáltsága, grammatizáltsága, formavilága).

Miért beszélek stíluselemzésről? Mert azt vallom, hogy az irodalmi szövegek elemzésének a nyelvből, a stílusból kell kiindulnia, mert a nyelv által bomlik ki a szöveg gondolatossága, struktúrája.

2. Az összehasonlító stíluselemzés menete

Mi az első teendője az összehasonlító elemzést végzőnek? Az összehasonlítás kiindulópontjának tisztázása. Mi az egybevetés feltűnő kiindulópontja Kosztolányi Dezső *Ha negyvenéves elmúltál* és Tóth Krisztina *Delta* című verse kapcsán? Az azonos biográfiai versindítás és a nyugatos költő verséből átemelt vendégszöveg.

Kosztolányi Dezső:
Ha negyvenéves elmúltál

*Ha negyvenéves elmúltál, egy éjjel,
egyszer fölébredsz és aztán sokáig
nem bírsz aludni. Nézed a szobádat
ott a sötétben. Lassan eltünődöl
ezen-azon. Fekszel, nyitott szemekkel,
mint majd a sírban. Ez a forduló az,
mikor az életed új útra tér.
Csodálkozol, hogy föld és csillagok közt
éltél. Eszedbe jut egy semmiség is.
Babrálsz vele. Megúnod és elejted.
Olykor egy-egy zajt hallasz künn az utcán.
Minden zajról tudod, hogy mit jelent.
Még bús se vagy. Csak józan és figyelmes.
Majdnem nyugodt. Egyszerre fölsóhajtasz.
A fal felé fordulsz. Megint elalszol.*

Tóth Krisztina:
Delta

*Ha negyvenéves elmúltál, a tested
egyszerszak elkezd magáról beszélni,
és minden rejtett minta, mit az évek
az emlékezetedre tetováltak,
átüt a bőrön. Mint mikor a függöny
rajzát a fény a padlóra vetíti.
Figyeled lassan az erek vonulását,
hogy bontakozik ki testedből egy másik,
leendő felszín. Fekszel nyitott szemekkel,
és eszedbe jut egy semmiség. Hogy álltál
a gyerekek egy múzeumi tárló
előtt, és néztétek, az ellapított homokra
hogyan csöpög a lassú víz egy csöböl.
Látod –, mondtad, szétbomlik sok kis ágra.
És azt kérdezte: jó, de hol a tenger?*

Az összehasonlítás kiindulópontjának kijelölését követően célszerű tervet készíteni: mit érdemes vizsgálni. Ennek hatására így körvonalazódik az elemzés menete:

- Milyen jelei vannak a nyelvi megelőzöttségnek, a költőutód hagyományörzésének?
- Milyen adatokat szolgáltatnak ezek a költemények a XX. és a XXI. századi lírikusi magatartás megértéséhez?
- Miben fedezhetőek fel a női líra nyomai? Mennyiben tud újat mondani a Nyugat nagy lírikusával szemben korunk költőnője nyelvi megformáltságban, gondolatiságban?

(Ha követi az elemző a maga által elkészített előzetes tervet, nem egyszer ráébred: szükséges az elemzési szempontok sorrendjének felcserélése, esetleg kiegészítése.)

Érdemes először az **intertextuális játéktér** kihasználását vizsgálni.

Nem korunk költőinek találmánya a szövegköziség, de tény, hogy a XX. század nyolcvanas éveiben tért nyerő posztmodern törekvésekkel divattá vált a transztextualitás (inter-, para-, meta-, hyper- és architextualitás) és ezen belül is leginkább az intertextualitás. Különösen a XX. századi költői hagyomány újraírása vált gyakorlattá. Az intertextualitásnak sokféle módja használatos a kortárs lírában, mint Tóth Krisztinának ebben a versében is.

Gesztusértékű a XXI. századi költő hagyományválasztása, hiszen az öregedés, a halál közeli állapot sok költőnket ihlette megszólalásra (Babits Mihály, Füst Milán stb.), de mindezek közül ő Kosztolányi szövegére alludál. Az eredeti szöveg alkotójának megnevezése és a vendégszöveg idézőjelezése nélkül, rejtetten az ő költeményével kezd dialógust már a vers nyitányának **intertextusával** (*Ha negyvenéves elmúltál*).

A két költemény legfeltűnőbb érintkezési pontjai a szóról szóra azonos szövegrészek, amelyek struktúra-meghatározó elemek mindkét versben, de más-más módon.

A Kosztolányi-mű struktúrájának pilléreit az 1., a 7. és a 15. sorok alkotják:

Ha negyvenéves elmúltál [...]

[.....] *Ez a fordulópont az,
mikor az életed új útra tér.*

[...]

A fal felé fordulva. Megint elalszol.

Az egész versépítményt a mű „mértani középpontjába” helyezett kulcsmondat tartja fenn. A befejezést pedig lezártásgot sugallón az elalvás motívuma adja.

A Tóth Krisztina versébe átemelt több vendégsszöveg mint szerkezeti vázat adó elem egyben **struktúraevokáció** is. Ebbe a keretbe illeszti az alkotó a múltó időről, az öregedésről szóló személyes tapasztalatát, önmegfigyelését:

Ha negyvenéves elmúltál [...]

[...]

Fekszel, nyitott szemekkel,

[...]

Eszedbe jut egy semmiség is.

Ha negyvenéves elmúltál[...]

[...]

Fekszel nyitott szemekkel,

és eszedbe jut egy semmiség.

A nyelvi megelőzöttség szerkezetet adó egyező elemei ellenére a XXI. századi alkotó, Kosztolányi kulcsmondatát nem emeli át versébe, hanem a vendégsszöveg gondolatát folytatja, és verskompozíciójában a *semmiség* motívuma kapcsán finom áttűnéssel az öregedő testről a személyes emlékezetből felidézett múzeumi élményre, látványra kapcsol át, egybejátszatva, sőt összeszöve ezt a két motívumot. A verszárlat kérdő mondata (*És azt kérdezte: jó, de hol a tenger?*) pedig a lezártlanságot sugallva, fenntartja a mű enigmatikus jellegét.

Mindkét költemény az élet fordulópontjának érzett léthelyzetben keletkező tűnődés, meghatározva a szöveg lírai műfaját. Elementárisan, bensőségesen lírai a nyugatos költő meditációja: a személyesség átüt a grammatikai formán is. A Kosztolányi-vers **műfaji evokációja** Tóth Krisztina költeménye, amely szintén az alanyiságot juttatja érvényre lírai meditációjában.

Már a versindítással (*Ha negyvenéves elmúltál...*) mindkét vers az ún. **önmegszólító verstípusba** sorolható. Németh G. Béla így magyarázza e verstípus létrejöttének okát: „A tudat válságának élményéből fakad, a krízises önszemlélet vívódó gondolatélményéből fogan ez a verstípus, ez az attitűdfajta. S minél közelebb jutunk fonálán a 20. századi lírához, annál világosabb lesz, hogy a fogantató krízis a személyiség válságában ölt testet” (1977: 6). Az Arannyal kezdődő költészet korszakától vált általánossá ez a verstípus, bár

korábbi változatai a líra régmúltjából is kimutathatók. Alkotói korszakokhoz is köthető a megjelenése, így: „Kosztolányi esetében a pálya második felén, a pályavégen szaporodnak meg ezek a versek” (Németh G. 1977: 6). Az irodalomtörténész szerint az önmegszólító verstípus létrejöttében szóhoz jut az alkotói léthelyzet, a magatartás válsága, bizonyos létállapotban számvetés, köz- és magánéleti szerepválság, ebből fakadóan jellemző rá a megszólítás, a felszólítás, a didaxis, a világkép tükröződése, sajátos élmény és műszerkezet. Sőt: „...nem a válság élményének kifejezése ez a verstípus, hanem a válság legyőzésének akarásáé” (uő 1977: 17). Nem mindegyik tipikusnak ítélt jellemző jelenik meg az elemzésre kiválasztott önmegszólító versekben.

Mindkét műben a tűnődés kiváltója a 40. életév betöltése, amely alkalom az önfelköszöntésre. Nem ritka, hogy költőink bizonyos kort elérve „leltárt készítenek” életükről. Ilyen József Attila *Születésnapomra* című költeménye, és az ő „köpönyegéből bújtak ki” többen: Kovács András Ferenc; Lackfi János; Tóth Krisztina; Varró Dániel; Balla Zsófia; Székely Dezső; Fecske Csaba.

Az önfelköszöntés latens gesztusán kívül **krízises életérzés önszemléletre, önmegfigyelésre** készíti Kosztolányit. Ez **tematikus evokációként** jelenik meg Tóth Krisztina versében, mert azonos az érzelmi szituáció: mindkét lírai én illúziótlanul figyel önmagára. Tudatosak és mélyen személyesek ezeknek a létértelmező, önmegfigyelésről, önmegismerésről tanúskodó költeményeknek a jelentésrétegei. Az önmegszólító verstípus sajátossága a fordulópontot jelentő léthelyzet, élethelyzet lelki vetületének nyelvi megformálása. Az öregedéssel szembesülés krízisélménye mindkét művész esetében önéletrajzi ihletettséggű. Az a tény, hogy 40 évesen többé már fiatalnak nem mondhatja az ember magát, álmatlan éjszakát szül, és az alvásra képtelen állapotban törvényszerű a meditálás. A delphoi Apollón-személy feliratával a görögöktől hagyományozott Ismerd meg önmagadat! (Gnóthi szeauton) alaptézis értelmében a lírai én önmagáról való tudásának folyamatát fedik fel az önmegszólító művek a befogadó előtt.

Úgy szólalnak meg alkotóik, mint akik már átérték az élet kritikus fordulópontját, és ebből a nézőpontból figyelmeztetik a befogadót. Ezért az önmegszólító verstípus jellegzetessége az önmegfigyeléshez kapcsolódó **didaktikai jelleg** is – ahogy ezt Németh G. Béla hangoztatta. Ez sajátos nyelvi formában jelenik meg mindkét párhuzamba állított műben. Kosztolányi költeményében figyelmeztető erejű a 40 éves kor jelentőségét tudatosító szentenciózus kijelentés:

*Ez a forduló az,
mikor az életed új útra tér.*

Amennyiben a Tóth Krisztina-vers földrajzi magyarázatát átvittén értelmezzük – márpedig azt kell tennünk –, akkor talányosan ugyan, de azt sejteti verse utolsó két sora: a látszatonál, a jelennél ragadunk le (*szétbomlik sok kis ágra*), de a távlatot, a jövőt (*a tengert*) nem látjuk:

*Látod –, mondtad, szétbomlik sok kis ágra.
És azt kérdezte: jó, de hol a tenger?*

Ezért nem véletlen, hogy kérdés jelöli a megválaszolhatatlant. Talányos és meglepő a *delta* és a *tenger* hozzákapcsolása az emberi testfelszínhez. De épp ez ösztönzi a befogadót, hogy ne a szó szerinti értelmezésnél ragadjon le, hanem képként értelmezze.

A Kosztolányi-vers motivikus hálója nagyon egyszerű történetet vázol fel: az éjszakai felébredéstől az apró zajok észlelésén, a 40 éves ember látszólag jelentéktelennek tetsző gondolatain való hosszas tűnődésen át vezet az újbóli elalvásig. A tűnődés a szöveg felszínén

- a környezet, a külvilág apró észleléséről, érzékeléséről ad hírt (*Nézed a szobádat; egy-egy zajt hallasz künn az utcán*),
- testi állapotot rögzít (*Ha negyvenéves elmúltál; egyszerre fölébredsz; Fekszel, nyitott szemekkel; A fal felé fordulsz. Egyszerre fölsóhajtasz. Megint elaszol.*),
- lelkiállapotot fest (*Még bús se vagy. Csak józan és figyelmes. Majdnem nyugodt.*),
- mentális folyamatot jelez (*eltűnődöl; csodálkozol; Eszedbe jut egy semmiség is. babrálsz vele. Megúnod és elejted.*).

A külszíni eseménytelenség mögött tehát a lírai én hangulati-tudati feszültsége bújik meg. De homályban marad a felébredése oka, kimondatlan tűnődésének valódi tárgya. Bár látszólag semmiségek jutnak a lírai én eszébe, de ezek mégis az éjszakai nyugalmat zavaró, a lelket, az elmét foglalkoztató gondolatok. A nyugtalanság oka sokkal inkább az lehet, hogy a nyugatos költő éjszakai pihenését nem csupán *egy semmiség* zavarja meg, hanem a halálra gondolás is, bár ezt rezignált magatartással fogadja:

*Még bús se vagy. Csak józan és figyelmes.
Majdnem nyugodt. [...] Megint elaszol.*

Kosztolányi verse tehát az éjszakai tűnődés gondolati ellenpontjait jeleníti meg: az apró (*Eszedbe jut egy semmiség is.*) és az igazán lényeges dolgot: a halált.

Kosztolányi többször mérlegre tette életét. Az 1924-ben megjelenő *A bús férfi panaszai* című ciklusának *Most harminckét éves vagyok* című költeményében az élete virágjában levő férfi meglegedetten említi *egészséges bronzarcát*, elegáns fehér nyári öltözetét, a kertben pihenő feleségét és a szőke, kék szemű fiát. Nyilván nem véletlen, hogy a lírai én a boldog korszakát a nyár képével állítja párhuzamba.

A *Ha negyvenéves elmúltál* című verse a *Számadás* című kötetében 1935-ben jelent meg, és ahogy a kötet cím is jelzi: létértékelés, létértelmezés. Ebben a kötetben már a testi szenvedés (*Száz sor a testi szenvedésről*) és a halál (*Halotti beszéd; Azokról, akik eltűntek; Osvát Ernő a halottaságon; Halottak; Könyörgés az ittmaradókhöz; Már megtanultam; Ének a semmiről*) a domináló téma.

A Kosztolányi költeményére rájátszó XXI. századi alkotásnak is az önmegfigyelés a terepe, de a mentális folyamat visszaadása (*eszedbe jut egy semmiség*) helyett a szomatikus

jelzések uralkodnak: az öregedő *bőr*, az idő múlásától kirajzolódó *erek*, a testfelszín változását talányosan sejtető *rajzolatok*. Így más a **motivikus hálója**. Ezek figurativitását a Tóth Krisztina költészetében gyakori fénymotívum teszi szemléletessé. A befogadóra bízva: mik láthatók a bőrön: sebek? himlőhelyek? ráncok? papillómák? Több jelentés rétegződik művében egymásra: az öregedő test erezetének sok kis ága és a földrajzi fogalomként ismert delta, a sok kis ágra bomló folyóvíz. A testet behálózó erek rajzolatához asszociálódik az emlékezés által egybefonva a csöpögő víz kis ágakra bomlásának földrajzi ismereteket felidéző volta. Az emlékezet motívumának a közbeiktatása segíti az átmenetet a jelentős témaváltás, a szemantikai ugrást mutató két jelentéssík között, de azért így is megőrződik a sejtelmes értelmezés lehetősége.

Tóth Krisztina költői világa – Kosztolányiéhoz hasonlóan – sem tragikus, nem érzélgős színezetű, de a 40 év betöltése számára is érzelmi szituáció, létösszegző pillanat: az öregedéssel járó testfelszín, a bőr megváltozásának észlelése.

Míg a nyugatos költőnél a *semmiség* fogalma nem konkretizálódik, addig a XXI. századi alkotás a múzeumi tárló homokjára csöpögő víz látványát és az ehhez kapcsolódó beszélgetést tartja annak. Feltételezhető a párhuzam *az erek vonulása* és a csöpögő víz *sok kis ágra* bomlása között, értelmezése mégis talányos marad, az elsődleges jelentésen túl a deltaképződés és a tenger fogalma metaforikus képén át bomlik ki.

Tóth Krisztina is többször készített számvetést életéről. A 32 évesen írott *Porhó* című versének egyik strófája még így hangzott:

[...] *örzöm arcomat,*
s eleddig nem zuhant sokat
csecsem
becse.

A 38 évesen írt *Futrinka utca* című verse már komorabb hangulatú képben láttatja az emberi életet, a „mulandóság ráncait”, a lassan pusztuló testet:

Harmincnyolc év, futó fonál.
Az ember rojtokat talál
– hanyag
anyag –

e földi, pöttyös kis ruhán
mit hord és igazgat sután.

A *Porhó* és a *Futrinka utca* is József Attila *Születésnapomra* című költeményére alludál formai-ritmikai játékaival.

Tóth Krisztina 2009-ben napvilágot látott *Magas labda* című kötetének *Delta* című verse a negyvenéves kort már túlhaladó, önmagával szembenező lírai én gondolatait vetíti az olvasó elé, akinek figyelmét hosszan foglalkoztatja testi megjelenése:

*Figyeled lassan az erek vonulását,
hogy bontakozik ki testedből egy másik,
leendő felszín.*

Az önmegszólító verstípus jellemzője az **egyes szám második személyű grammatikai szerkezet**. Ez egyszerre kétféle jelentéslehetőséget hord magában: rejtőzködést és kitárulkozást.

A magyar grammatika kétféle funkciót kapcsol az egyes szám második személyű igealakhoz: leggyakrabban a kommunikációban megszólított személyt jelöli, valamint általános alany kifejezésére szolgál. Nem véletlen, hogy a közmondások gyakran élnek az utóbbi formával mindenkinek szolgáló jó tanácsként: *Nézd meg az anyját, vedd el a lányát!*

Vizont ugyanez az alak mint önmegszólító nyelvi-stiláris formula kulcsfogalom Freud és Heidegger gondolatrendszerében. Hasonlóképp él vele a költészet is. „Az önmegszólító versekben az aposztrófikus háromszög már a vers kezdeténél fennáll. [...] A költő a lírai én megkettőzésével dialogikus alaphelyzetet teremt, önmagához intézi szavait, s az olvasó (hallgató) mint címzett latensen van jelen” (Gelléné 2008: 123). Az önmegszólító verstípus dialógust imitál, de csak az egyik oldal beszéde hangzik el mint belső beszéd, azt a hatást keltve, mintha a lírai én kívülről szemlélné önmagát. Ez a forma látszólag eltávolítás, hiszen az alkotó nem egyes szám első személyben szólal meg, ugyanakkor viszont nagyon is szubjektív vallomás, mert a második személy mögé bújva mégis csak az első személyű alany vall magáról. Tehát a versbeszéd grammatikai énje a *te*, de nyilvánvaló, hogy ehhez hozzátapad, sőt ezzel eggyé válik az alkotói *én*: így mind a megszólító, mind a megszólított azonos a lírai énnel.

Ezenkívül – grammatikai formájából adódóan – azt az olvasói értelmezést is szuggerálja a második személyű grammatikai szerkezet: mindenkire érvényes az élet fordulópontján az ilyen jellegű meditáció, amelyben a jelen dolgain kívül vissza- és előre tekintésre nyílik alkalom.

A két alkotás **nyelvi megformáltsága** lényeges eltérést mutat. Rövid mondatosság jellemző Kosztolányi művére, hiszen 15 soros költeményét 17 mondat alkotja, alighanem az egymást váltó gondolatfoszlányokat megjelenítve, ráadásul nem egyszer töredékes mondat szerkezettel (*Még bús se vagy. Csak józan és figyelmes. Majdnem nyugodt.*). A halálra gondolásból fakad a drámainak nem mondható, de lehangolódást árasztó rövid mondatosság, mint az éjszakai lassú meditáció nyelvi kivetülése:

*Még bús se vagy. Csak józan és figyelmes.
Majdnem nyugodt. Egyszerre fölsóhajtasz.
A fal felé fordulsz. Megint elalszol.*

A dialógusba hozott szövegtől eltérően a XXI. századi, ugyancsak 15 soros műnek 7 mondata sorokon át kigyózik, leragadva a lírai alanyt foglalkoztató gondolatnál: az öregedő testfelszín képénél. Mindezt hosszan hömpölygő többszörösen összetett mondat és több összetett mondat készíti elő, hogy a gondolatsor egy lezáratlan dialógussal fejeződjék be.

Mindkét költeményre jellemző a gyakori enjambement a gondolatok egymásba szövődését szimbolizáló soralkotással. Margócsy: „A mondatpoétika [...] különös súlyt fektet a mondatáthajlásra, épp avégett, hogy a közlésfolyamatnak megszakíthatatlanságát vagy egymásra utalt folytonosságát hagyja kibontakozni. Az enjambement ugyanis már fogalmából következően is az elszakított elemek ismétlésével szemben érvényesülő áthajlást, a szétszakíthatatlanságot képviseli, ráadásul úgy, hogy a ritmika megtörésével épp a jelentés, közlésfolyamatra számító egymásrautaltságot tünteti ki” (1996: 277).

A szövegköziség terében érintkező alkotások az intertextualitás többféle alakzatát mutatják fel: többek között a **versforma-** és a **ritmusimitációt** is. Mindkét költemény 15 soros rímtelen vers. A költőnő játékba hozza a Kosztolányi-féle 11 szótagos sorhosszat, de nem követi a nyugatos költő sorainak szabályos jambikus lejtését, hanem annál egy kissé szabadabb ritmusban írja át a formával való játék részeként.

3. Az összehasonlító stíluselemzés következtetései

Az összehasonlító stíluselemzés zárlatában érdemes a vizsgálat következtetéseit levonni. Látható: az önmegszólító verstípus hagyományától eltérően az elemzett két létértelmező költemény nem önfelköszöntő, viszont jellemző rájuk az önmegfigyelés, az élet fordulópontját jelentő életév tűnődésre készítése és gondolataik didaktikai jellege.

Nem mellékes, hogy a XXI. századi vallomást női lélek szólaltatja meg. A test öregedésének külső nyomai (*és minden rejtett minta, mit az évek / az emlékezetedre tetováltak, / átüt a bőrön*) a nőket sokkal inkább aggasztják, mint a férfiakat. Nem érzelmes a Tóth Krisztina-féle líranyelv, de mégis igazi női mentalitást, a testi változásokra figyelő női nézőpontot tükrözi, ezáltal nyújtva egyéni megközelítést a múlt időről, mert az öregedés létállapotához szervesen tapad a személyes tapasztalás által az időszemlélet.

Lényeges eltérés észlelhető a versek nyelvi megformálásban. A Kosztolányi-mű lírai énje éjszakai meditációjában a hétköznapi élőbeszéd természetességével vallja meg az élet apró dolgain való tűnődését és a halálra gondolását is. Nyelve képviséget nélkülöző, dísztelen, prózához közelítő, meditatív versbeszéd. Tóth Krisztina tradicionális modernségű, lírai beszédmódú verse viszont szinte végig egyéni képekben „beszél” női nézőpontból: a múltnak a testfelszínre „tetovált” „emlékeiről”, az erek „vonulásáról”, a „leendő testfelszín”

„kibontakozásáról” és titokzatosan a deltáról, a tengerbe beérkezés „előszobájáról” és a tengerről mint a beérkezésről, a végpontról. Talán így fejthető fel a költemény figurativitása, de azért a mű *delta* címe és a *tenger* mint nem földrajzi fogalom, végig talányos.

4. Az összehasonlító stíluselemzés haszna

Az elemzési szempontok láthatóan a konkrét szövegekhez igazodtak. De azért általánosítható elemzési szempontok is kirajzolódtak: a megfelelések keresése és az eltérések felmérése a nyelvi megformáltságban, a gondolatiságban, a struktúrában, a szövegtípusban, a versformában és a ritmusban.

Meggyőződésem, hogy mindenféle műfajú szöveg mélyebb megértése táruul fel az összehasonlítás révén. Hiszen az összehasonlító stíluselemzés kiszélesíti a stílári vizsgáldás körét: az összevető-szembesítő vizsgálat a hatás-ellenhatás-kölcsonhatás jelenségeit is értelmezi.

Ennek az összehasonlító stíluselemzésnek a lépései más ilyen típusú vizsgálatoknak is kiindulóponatul szolgálhatnak. Ezzel az elemzéssel, illetve ennek a módszernek az ajánlásával az elemzés nyitottságát nem kívántam megszüntetni, sőt inkább továbbgondolására szeretném készteni az olvasót.

Források

Kosztolányi Dezső összegyűjtött versei 1964. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Tóth Krisztina 2009. *Magas labda*. Budapest: Magvető Kiadó.

Irodalom

Gellénné Köröcsi Eszter 2008. Aposztrófé. In: Szathmári István (szerk.): *Alakzatlexikon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 121–124.

Margócsy István 1996. „*Nagyon komoly játékok.*” *Tanulmányok, kritikák*. [Budapest]: Pesti Szalon.

Németh G. Béla 1977. *11 vers. Verselemzések, versértelmezések*. Budapest: Tankönyvkiadó.

TANKÖNYVEK ÉS TANÍTÁSI SEGÉDLETEK

DARVAS ANIKÓ – JANURIKNÉ SOLTÉSZ ERIKA
Magyarországi Evangélikus Egyház – Óbudai Egyetem
aniko.darvas@gmail.com
j.soltesz.erika@gmail.com

A TANKÖNYVSZÖVEGEKTŐL A DIGITÁLIS TANANYAGOK FELÉ

1. Bevezetés

Amikor a 21. századi tanulásra gondolunk, szemünk előtt már nem csupán a poroszos oktatási rendszerből megörökölt kép van, amint a diákok egymás mögötti sorokban ülve olvassák a papírra nyomtatott könyveiket, és írnak a füzetekbe. A tanulás évszázadokig azt jelentette, hogy a tudás birtokosainak tekintett tanárok közvetítették az állandónak, örök érvényűnek tekintett ismeretanyagot, amit az ifjú nemzedék számára tovább kell hagyományozni. Az orális kultúrában az élet fenntartásához szükséges ismeretek, történetek és mondák ismétléssel, szájhagyomány útján örökítődtek át generációról generációra, biztosítva a szabályok, értékek megmaradását. Az írásbeliség megjelenése előtt szinte lehetetlen volt a hosszú szövegek szó szerinti átadása, a szövegek állandóságának fenntartása. Sok kutató tanulmányozta a szóbeliségben élő történetek változatait, és azt találták, hogy a közepesen hosszú elbeszélések mindig jelentősen különbözőek. Ez természetszerűleg az ismeretek állandó, kismértékű változását is magával hozta (Goldhaber 2004).

Az írott kultúrában a leírt, majd nyomtatott szövegek biztosították az ismeretek relatív állandóságát, változatlanóságát hosszú évszázadokon át. A hozzáférhetőséget azonban kezdetben éppen a drága előállítási költségek és a dekódolás képességének – azaz az olvasástudásnak – a hiánya korlátozta. Annak következtében, hogy csak egy szűk réteg, az egyetemek, kolostorok, főúri udvarok környezetében központosultak a nehezen előállítható nagy értékű könyvek, a tudás birtoklása hatalmi kérdés is volt. A diákok ezeket az ismereteket a tankönyvekből megtanulták, és engedelmesen felmondták. A nyomtatás széles körű elterjedésével az ismeretek egyre több réteghez és nagyobb földrajzi távolságba jutottak el, a tudományos munkában felhasznált táblázatok, diagramok pontos reprodukálása nem lett volna lehetséges a nyomtatás nélkül, és a tudományos fejlődéshez szükséges publikációk közzlése sem gyorsulhatott volna fel a nyomtatás nélkül. A könyvek fizikális megjelenésükkel az életünk részévé, a szoba bútordarabjaivá váltak, személyes könyvtárunk van a közvetlen környezetünkben, tudjuk, hol keressük a szükséges információkat, ha nem emlékszünk azokra.

2. A tudáshoz való hozzáférés megváltozása

Ma már a tanulással és a tudással kapcsolatosan megfogalmazott társadalmi elvárások alapvetően megváltoztak. A korábban értékesnek tekintett egyszerű felidézés, valamint a mechanikusan ismételtető tevékenységek helyébe új képességelvárások léptek (Molnár 2016). A világ gazdasági és társadalmi változása felgyorsult, a kommunikációs szokások és a munkaformák az elmúlt száz évben jelentősen megváltoztak. A tudás gyorsan elévül, az aktuális, érvényes ismereteket nyomtatott könyvekben rögzíteni alig lehetséges. Gondoljunk csak arra, mennyi olyan szakkönyv van a polcainkon, amit már alig-alig veszünk le, mert a benne rögzített tudást rég túlhaladta a kor. A mi tankönyveink már nem tudják évszázadokon átívelve szolgálni a tanítást, tanulást, mint elődjeik, hiszen az újabb tudományos eredmények árnyalják vagy éppenséggel alapjaiban formálják a világról alkotott ismereteket.

A világháló egyre sűrűbbé és sűrűbbé váló, folyamatosan épülő szövetével minden területen meghatározza életünket, ezzel megváltoztatva a tudáshoz való hozzáférés térbeli és időbeli lehetőségeit, valamint költségeit is. A mai munkavállalótól már nem azt várjuk el, hogy az ismereteket bármikor fel tudja idézni, hanem legyen képes – élete során folyamatosan – új tudást előállítani, és ezt a lehető legrövidebb idő alatt alkalmazni. Az információs és kommunikációs technológiák olyan lehetőséget nyújtanak, amelyek oktatásba való bevonódása révén azt alapjaiban képesek megváltoztatni. Molnár Gyöngyvér megfogalmazása szerint „Nemcsak többszoros ismeretközlést és ezáltal a tudás új reprezentációs formáinak kialakítását teszi lehetővé, hanem motiváló erővel is bír a diákok irányában” (Molnár 2016: 2) Az intézményesült oktatásba világszerte – természetesen az országok egyéni lehetőségei és szándékai alapján különbözően – egyre inkább bevonódnak az IKT-eszközök. Az ipari szereplők által nyújtott oktatások, továbbképzések mind aktívabban használják ki azokat a lehetőségeket, amelyek megteremtik az időtől és tértől való függetlenség előnyeit biztosító tanulási-tanítási formákat. A tudásszerzési folyamatokban az online tanulás és oktatás életünk minden területén egyre nagyobb teret kap. A digitális eszközök tudáskonstruálásba való integrálása több szempontból is hatékonyak bizonyul: növeli a tanulási motivációt, és elősegíti a tanuló egyén tanulási folyamatba való bevonódását (Hung et al. 2012). Az előzőek alapján látható, hogy a 21. századi tudástársadalomban, ahol a hangsúly a gyorsaságon és a változékonyságon van (Debreczeni 2003), egyre nő az online felületek szerepe: kiegészítik és támogatják a tantermi tanulás folyamatait, valamint lehetőséget adnak a tértől és időtől független önálló tanulásra.

3. A digitális tananyag mint a tanulás új eszköze

A digitális tananyag fogalmának definiálásához idézzük Nádasi András szavait: „digitális tananyag lehet minden elektronikus, ma már szinte kizárólag digitális formátumban tárolt és elérhető szellemi alkotás, amely alkalmas valamilyen tudás,

információ átadására, közvetítésére” (Nádasi 2011). A digitális tananyagoktól elvárjuk, hogy a meghatározott tudástartalomhoz kapcsolódó pedagógiai célokat és elveket ötvözzék az informatikai eszközök által nyújtott lehetőségekkel. Alkalmazásukkal nem csupán az információ közvetítő eszköze változik meg, hanem a papíralapú tankönyvektől lényegesen különböző digitális megoldások segítségével a tanulás hatékonyságát és élvezetességét növelik (Ollé et al. 2015). A tanár-tanuló és tanuló-tanuló interakciók új lehetőségei jelennek meg, a kapcsolatok új formái alakulnak ki. A tudás új reprezentációs formái jönnek létre, ami támogatja az ismeretek megértését, és növeli a tanulási motivációt (Csapó 2008). A digitális tananyagokban alkalmazott tanulásirányítási megoldások segítségével olyan személyre szabott tanulási környezet alakítható ki, amelyben a tanuló maga határozza meg a tanulási folyamatát, ezáltal az illeszkedhet a tanulói sajátosságokhoz, az egyén tanulási sebességéhez.

3.1. A digitális tananyag kategóriái

Nádasi (2011) a digitális tananyagokat három kategóriába sorolta: az első kategóriában szerepelnek azok a digitalizált tartalmak, amilyen például a szkennelt tankönyv és a digitalizált audiovizuális információhordozók – pl. diasorozat, oktatófilm. A második generációs anyagok jellemzője, hogy digitális író- és szerkesztőeszközökkel készítik őket, vagy alkalmassá teszik számítógépes felhasználásra. Megjelenik még bennük a hagyományos tankönyv szerkezete, de multimédiás elemeket is tartalmaznak, valamint interaktív lehetőséget kínálnak: például tartalmazhatnak fogalomtárat, tesztek, választási lehetőségeket. A harmadik generációba tartoznak azok az online vagy offline formában elérhető anyagok, amelyek módszertani és tanulási útmutatóval ellátva önálló tanulásra alkalmasak, interaktívak, a tanulói tevékenységre épülnek, szerves részükként jelennek meg multimédia elemek.

3.2. A digitális tananyagok szövegei felé megfogalmazott elvárások

Ahogy a tankönyveknek, úgy a digitális tananyagoknak is lényeges tartalomközvetítő eleme a leírt szöveg. A digitális tananyagok kialakítására kidolgozott szakmai szempontok között már régóta megjelennek a szövegre vonatkozó igények is. Forgó Sándor multimédiás oktatóprogramokhoz készült értékelő rendszerében az alábbiak szerepelnek elvárásaként: „a közlendő egyszerűen, érthetően és tömören legyen megfogalmazva”, lényeges ezeknek a pregnancia elvével való egyesítése (Forgó 2001). Nádasi András elektronikus tankönyvek és taneszközök értékeléséről írt tanulmányában a következő elvárásokat hangsúlyozza: „fogalmi tisztaság, következetesség, kielégítő részletesség, áttekinthető tartalmi struktúra, világos stílus, a szaknyelv tudatos alkalmazása, magyarázatok a tanulók »szintjén«” (Nádasi 2004). Ollé János és munkatársai az *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés* című könyvben a tananyag szövegével kapcsolatosan rögzítik, hogy az egy oldalon megjelenő tartalom egy logikai egységet tartalmazzon, fontos a szakaszokra bontás, a „szellősség”, a koncentrált, tömör fogalmazás, értse a célközönség,

megszólítottnak érezze magát, valamint a szöveg kapcsolódjon a vizuális elemekhez (Ollé et al. 2016). Az előzők mellett fontos azt is felismerni, hogy az elektronikus felületen megjelenő szövegekkel kapcsolatos nyelvészeti megfontolások ez idáig nem kaptak a kutatásokban jelentős hangsúlyt.

4. A tankönyvszövegek érthetőségi szempontjai

A tankönyvek szövegeire vonatkozó nyelvészeti kutatások és leírások tanulmányozása kiindulási alapot kell hogy jelentsen a digitális tananyagok létrehozói számára. Vizsgálatunkban ezért áttekintettük azokat az iránymutatásokat, amelyek a nyomtatott tankönyvekre vonatkozóan születtek. Domonkosi Ágnes tanulmányában rámutat, hogy a tankönyvi szövegek célja és szerepe átalakul (Domonkosi 2017). Korábban a tanulás céljaként megfogalmazott egyszerű ismeretközvetítésnek jól megfelelt a prototipikus tankönyvszöveg, amelynek leíró jellege illeszkedett az egyszerű memorizálás elvárásaihoz. Ezek a szövegek jól megjegyezhető, tehát egyértelmű, jól kifejtett, kötött nyelvi formában megjelenő ismereteket tartalmaznak. A tapasztalatokból kiinduló tanulás az elgondolkodtató, élményszerző szövegtípusokat igényli. Ezek a szövegek az ún. indukciós szövegek, megjelennek bennük példák, kísérletek, melyek a tanulói tapasztalatszerzések élményeire építve segítik a tanulást. A konstruktivista tanulásfelfogás alapján a tanuló a tudást a korábbi ismeretekhez, az egyénben meglévő világmodellhez kapcsolva önmaga hozza létre, ekképpen tehát a tanítási-tanulási folyamatra nem mint tudásközvetítésre tekintünk (Nahalka 2002). A tudásépítés elméletéhez igazodóan a tankönyvi szövegek formai és nyelvi kialakításával kapcsolatos gyakorlat újragondolása szükséges, feladatként a tudás konstruálását lehetővé tévő folyamatok támogatását kell kitűzni.

Eőry Vilma (2006) szerint a szövegérthetőséget a következő jellemzők befolyásolják:

- a szöveg tagolása,
- elemek kapcsolódása,
- a szöveg témaszerkezete, logikája,
- a szöveg kifejtettség foka, a szöveg hiányok és kitölthetőségük,
- a szöveg mondatainak szerkesztettsége,
- szintmélysége,
- a tagmondatok tagoltsága,
- a mondatrészek zsúfoltsága,
- telítettség.

Természetesen a képernyőn megjelenő szövegre nem lehet minden kritériumot érvényesnek tekinteni, de érdemes áttekinteni, mely jellemzők, érthetőségi szempontok jelenhetnek meg elvárásként a digitális tananyagok szövegeinek alkotói felé.

5. Digitális tananyagok érthetősége

Minden tanítási-tanulási folyamat egyúttal nyelvtanulás is, hiszen az adott szakterülethez tartozó szavak és szaknyelv megértése és elsajátítása szükséges ahhoz, hogy a hozzájuk kapcsolódó tudás létrejöhessen a tanulóban. Érdemes tehát a nyelvtanításban évtizedek alatt felhalmozott szakmódszertani tudást alkalmazni azokban az esetekben is, amikor valamilyen szaktudást célul kitűző digitális tananyagot készítünk. Munkánkban megvizsgáltuk, hogy az elektronikus felületeken megjelenő tananyagok fejlesztése során a nyomtatott tankönyvek vizsgálatai alapján (pl. az előzőekben bemutatott Eöry 2006) született iránymutatások közül melyeket lehet és kell figyelembe venni, illetve a tananyag hordozófelületének különbözősége miatt milyen más szempontok merülnek fel a nyelvi megformálás tervezésekor (Domonkosi 2017). A hatékony – nem feltétlenül az intézményesült oktatáshoz kötődő – tanulást segítő digitális tananyag nem egyszerűen egy nyomtatott tankönyv szövegének digitalizálásával jön létre, ezért kiemelt jelentősége van azoknak a megfontolásoknak is, amelyek a képernyőn megjelenő szöveg többletlehetőségeinek kihasználására vonatkoznak (B. Fejes 2002).

5.1. A tömörség szempontja

A digitális tananyagok szövegével kapcsolatos leírások és elvek között kiemelt jelentőségű szempont a szöveg tagolása, az elemek kapcsolódása, logikája, de a tananyagelemzéseink során az rajzolódott ki, hogy a vezérfonal egyértelműen a tömörség kritériuma. A képernyő korlátozott mérete a közvetíteni kívánt tartalmat megjelenítő szöveg sűrítésére készíti a tananyagkészítőt, azonban ez több megfontolást igényel az egyszerű tömörítéshez képest. B. Fejes Katalin rámutat, hogy „a transzformációkat tömörítő zsúfolt szószerkezetek megértése nehezebb a tanulónak, mint a mellékmondatos megoldás” (B. Fejes 2002: 131). Ugyanígy a magas telítettségű szöveg is nehezíti a megértést. Eöry Vilma (2006) arra figyelmeztet, hogy ha a szöveg kifejtettségi foka alacsony, azaz a tanulónak kell azt kiegészítenie, ez életkora és előzetes ismeretei alapján akár komoly kihívást is jelenthet. A digitális tananyagok készítése jelentős költségeket igénylő beruházás (Ollé et al. 2015), ezért a gazdaságosság szintén fontos szempont. Ezért a tananyag elkészítése során az is megfontolás tárgyát kell hogy képezze, hogy a tananyag milyen hosszúságú lesz, és milyen méretű tárhelyet igényel. Mérlegelni kell tehát, hogy a tömörítést és a szöveghiányokat milyen mértékben használhatjuk és használjuk az egyes tananyagoldalak elkészítésekor.

5.2. A tömörítés eszközei

Vizsgálatunkban szabadon hozzáférhető digitális tananyagokat tanulmányoztunk, elemeztünk abból a szempontból, hogy a tömörítés mely eszközeit alkalmazták az egyes oldalakon. Azt tapasztalhatjuk, hogy gyakran élnek a szerzők az ellipszis eszközzel. Ennek tipikus példája, amikor nem teljes mondatokat, hanem a lényegyet kiemelő szintagmatikus kapcsolatokat helyeznek el a képernyőn (1. ábra). Ezekkel a szöveg szellősségének, átláthatóságának követelménye is teljesül, és a tanuló számára érthető a megjelenített tartalom.

MEGELŐZÉS

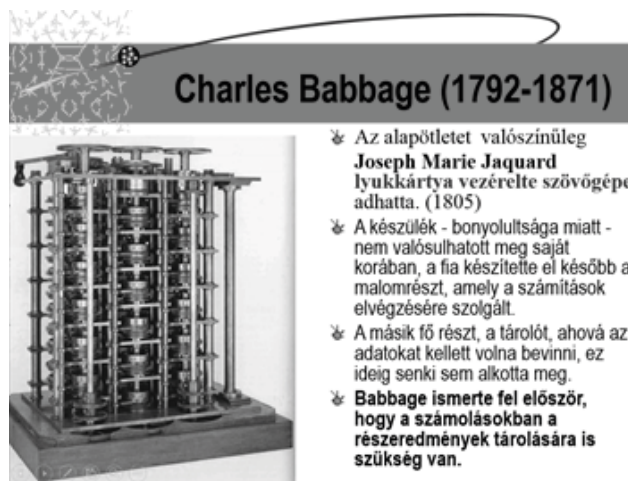
A veszélyek, csapdák ellen úgy lehet a leghatásosabban védekezni, ha igyekszünk kikerülni őket!

Technikai védekezés:

- vírusirtó/víruskereső programok
- tűzfalak
- tartalomszűrők

1. ábra: A lényeg tömör kiemelése (W1)

Találtunk arra is példát, amikor az ellipszis használata korlátokat igényelt volna. A 2. ábrán látható tananyagoldalon a kihagyás a megértést nehezíti. A képernyőképre kerülő szövegtől gondolatban már távol került az előző oldalon lévő topik; szerencsésebb lenne, ha a címben nem a feltaláló neve, hanem a gép szerepelne, így kijelölné a topikot, és kiküszöbölné a megértésben való megtorpanást.



2. ábra: A topik hiánya az oldalváltás miatt (W2)

A visszautaló elem elhagyása éppen a megértést nehezítő helyzetet teremtett a 3. ábrán látható tananyagoldalon. Nemhogy nem töltötte be az anaforikus szerepét, hanem elhagyásával a közlés kétértelművé vált: az értelmező kiegészítése attól függ, hogy az előző mondat utolsó új információját (a modern digitális számítógép) vagy az alanyát (Babbage) érti-e az aktuális mondat alanyának. Mivel a jelentés alapján is mindkettő lehetséges megoldás (a tudós most már akármilyen matematikai műveletet el tudott végezni vagy a gép képes volt ezekre), ez megakasztja az olvasót, mivel csak a következő mondat visszautalása (*Ez volt az első számológép...*) igazolja az értelmezését.



3. ábra: Tömörítés miatt kétértelművé váló közlés (W2)

A tömörítés egy másik eszköze, az aszindeton jelenik meg azokon a tananyagoldalakon, amikor pontokba szedett felsorolások esetében a szavak – más esetekben a mondatrészek és mondatok – között a kötőszók elhagyásra kerülnek. A 4. ábrán látható tananyagoldalon a szöveg jól értelmezhető, átlátható, egyértelműen tudható, hogy a felsorolásban szereplő események a korrupcióra vonatkoznak, annak is mely területéhez kapcsolódnak. A tanuló számára nem jelent sem hiányt, sem zavart a kötőszók elhagyása, az alkalmazott szövegrendezés nem teszi átláthatatlanná, értelmezhetetlenné a tananyagoldalt.


C) MELYEK A KORRUPCIÓNY FIGYELMEZTETŐ JELEI?

Ügynökök/közvetítők/tanácsadók alkalmazása esetén:

- ☐ a díjak készpénzben kerülnek kifizetésre
- ☐ a kifizetés más országban történik, mint ahol a tevékenység zajlik (pl. off-shore paradicsomokban),
- ☐ nincs valódi szükség a közvetítőre,
- ☐ aránytalanul sok tanácsadói szolgáltatás igénybevétele látható eredmény nélkül,
- ☐ a kifizetések sürgetése,
- ☐ határidő előtti kifizetések,
- ☐ a kifizetésre más országban kerül sor, mint ahova a terméket/szolgáltatást szállították,
- ☐ a közvetítői díjat különböző bankszámlákra utalják

Marketing területén:

- ☐ különösen magas eladási ráták egy olyan piacon, ahol a versenytársak köztudottan fizetnek kenőpénzt,
- ☐ a pályázati kiírás olyan feltételeket tartalmaz, amelyek kifejezetten egy termékre jellemzőek
- ☐ adomány/ szponzoráció kérése a beszerzési biztos által preferált területen



4. ábra: Aszindeton, kötőszók elhagyása (W3)

Ugyanebben a tananyagban találtuk az 5. ábrán látható oldalt. A szöveg ilyen mértékű tagolatlansága rendkívül megnehezíti a befogadást. Az olvasó szemével akaratlanul is inkább átugorja a szöveget és továbblép, semmint hogy megpróbálja a szavakat egyesével értelmezni, és megkeresni közöttük a logikai kapcsolatot, ami alapján csoportokat lehetne képezni a szavakból, azaz ami alapján lehetővé válhatna, hogy tudás alakuljon ki általuk.

C) MELYEK A KORRUPCIÓ FIGYELMEZTETŐ JELEI?

▣ Beszerzés és szerződéskötés:

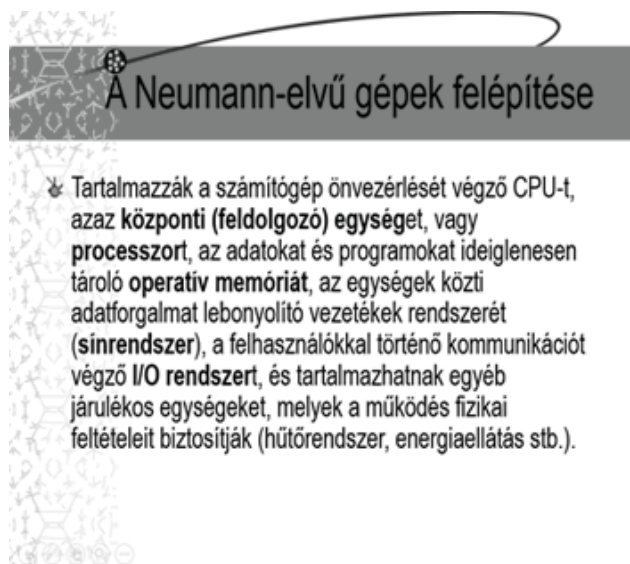
magántalálkozók pályázókkal, bőkezű ajándékok, szívességek, baráti viszony a beszállítókkal, közös nyaralások, egy alkalmazott ragaszkodik, hogy mindig ő tartsa a kapcsolatot egy adott beszállítóval, nem vesz ki szabadságot stb., váratlan, logikátlan döntések projektek elbírálásánál, a döntéshozatali folyamat szabályainak megszegése, a beszállító számára előnyös, de a cég számára előnytelen feltételek szerződésbe foglalása, egy beszállító magyarázat nélküli előnyben részesítése, a pályázat/szerződés folyamatában külső ellenőrzés kerülése, a folyamatban általában résztvevő részlegek kizárása, kapkodó utasítások, a szerződés folytonos változtatása, a kulcsfontosságú döntések és találkozók dokumentációjának hiánya

5. ábra: A befogadást nehezítő mértékben tagolatlan szöveg (W3)

5.3. Többletlehetőségek a digitális tananyagban

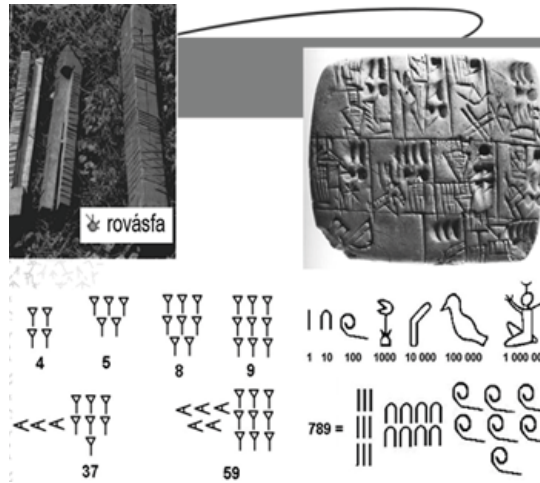
Ahogy az korábban említettük, a tanítási-tanulási folyamatok nyelvtanulásként is tekinthetők. Az anyanyelvtanítás, szövegértés-tanítás szakmódszertanában sok olyan tapasztalat felhalmozódott, amelyet az elektronikus felületeken megjelenő tananyagok szövegformálásánál érdemes lehet hasznosítani. A szókincskutatás eredményeiből tudjuk, hogy oldalanként 5-10, a tanuló által még nem ismert szó nem okoz problémát a szöveg megértésében. A 6. ábrán látható tananyagoldal példáján érzékelhető, hogy ez az arány nem alkalmazható tömörített szövegekre. A szöveg megértése, jelentésteremtése során olvasója számára fontos szerepe van az előzetes tudásnak és a szöveggörnyezetnek, mert amikor megpróbálja elhárítani a megértés akadályait, a kontextusból próbálja meg kitalálni az ismeretlen szó jelentését (Tóth 2006). A tömörített szövegekben ez nem mindig tud megtörténni, különösen akkor nem, ha az ismeretlen szavak és kifejezések száma túlságosan nagy. Az elektronikus felület olyan többletlehetőségeket kínál a nyomtatott tankönyvekhez képest, amelyek révén az új szavak bevezetésénél hatékony, a tanulói előzetes ismeretek különbsége alapján történő differenciálásra is lehetőség ad. Ilyen eszköz lehet például a rákattintható, felugró ablakban elhelyezett szómagyarázat, többletinformáció, amely a tanuló számára a megértéshez igény szerinti segítséget nyújt. Sokan rámutatnak annak veszélyére, amikor az elektronikus felületeken történő tanulás során a tanulónak a számára ismeretlen szavakat, kifejezéseket a tananyagon kívül kell megkeresnie. Azzal, hogy kilép a tananyagoldalról, figyelme eltávolodik, és a legtöbb esetben nem csupán a keresett kifejezést, hanem továbblépve sok egyéb, abban a pillanatban érdekesnek tűnő információt is megnéz, a tananyaghoz való visszatérés

pedig nem csupán pár pillanat, hanem hosszabb idő után történik meg. Ezt a veszélyt tudjuk elhárítani azzal, ha az adott oldalon keresztül jut a tanuló a számára szükséges kiegészítő információkhoz, a megértéshez megfelelő tömörség alkalmazása mellett oly módon, hogy közben a képernyőn megjelenő szöveg mennyisége nem növekedik.



6. ábra: A nyomtatott tankönyvszöveggel ellentétben tömörített szöveg esetén már oldalanként 5-10 ismeretlen szó is megértési problémákat okozhat (W2)

A 7. ábrán látható tananyagoldallal is arra szeretnénk példát mutatni, hogy a szaktananyagok oktatása mindig egyben nyelvtanítás is. Az új tények, jelenségek új szavak, kifejezések elsajátítását is megkívánják. A digitális tananyagok új generációja már számos technikai lehetőséget kínál(hat)na arra, hogy a nyelvoktatás terén bevett gyakorlatnak számító feladattípusok a látszólag nem nyelvi tárgyak módszertani tárházát is gazdagíthassák. Megjelenhetnek a tananyagban a tanulói tevékenykedtetéssel különböző, a nyelvoktatási gyakorlatban alkalmazott párosító feladatok (drag and drop eszközzel), amelyek segítségével például képeket kifejezésekkel, fogalmakat definíciókkal lehet összekapcsolni. Ugyanígy lehetséges hiányos szövegbe megadott szavak beillesztése vagy több mondat összekevert szavaiból mondat rekonstruálása, valamint egy szöveg előre és hátra mutató elemeinek segítségével egy új ismeretet közlő szöveg logikai összefüggéseinek felismertetése. Az új kifejezések tanítására az elektronikus felületeken is alkalmazható a szövegrészekhez kiválasztandó címek módszere, vagy lehetséges az új ismeretanyagra vonatkozó tőmondatok bővítése a képernyőn megadott szavak, kifejezések segítségével, és akár kérdőszók megjelenítésével is támogatjuk a tanuló munkáját.



7. ábra: A szaktantárgyak oktatása egyben nyelvtanítás is (W2)

A 8. ábrán látható tananyagoldal azt illusztrálja, amikor akár egy egész tankönyvoldalon szöveget sűrítenek a képernyőre. A tanuló lát egy férfit, aki angolul elmondja a képernyő jobb oldalán magyarul olvasható, görgethető tananyagszöveget. Az oldal a modális redundanciahatás szép példája: több médium (szöveg, kép, hang) egyidejű használata a vizuális csatorna túlterheléséhez vezet, ami a munkamemória túlterhelésének következtében a befogadóképességet jelentősen csökkenti (Clark–Mayer 2011). Mindezeket túl nem látható az oldalon, hogy a korábban bemutatott tananyagszövegre vonatkozó elvek közül bármelyiket is megfontolás tárgyává tette volna a tananyagfejlesztő.

2. Mi az az UVK?
2.2. Bevezetés a DG TAXUD főigazgatójától



Stephen Quest,
Az Európai Bizottság Adóügyi és Vámuniós Főigazgatóságának főigazgatója

közösségi vámjogot. Ezzel együtt egyre intenzívebbé vált a nemzetközi kereskedelem, és a technológia is rohamos ütemben fejlődött.

Mára kijelenthetjük, hogy a kereskedelem teljességgel globális jellegűt öltött, ami azzal jár, hogy minden korábbinál nagyobb az igény a hatékony ellátási láncok kialakítására. A vámhatóságok feladata most az, hogy minél inkább megkönnyítsék a nemzetközi kereskedelmet a szabálykövető gazdálkodók számára. Nem szabad azonban megfeledeznünk arról sem, hogy a **biztonság és a védelem is egyre nagyobb hangsúlyt kap.**

Ezen kihívásokra ad választ az új Uniósi Vámkódex, avagy UVK. A törvény célja, hogy egyszerűbbé tegye és ezzel elősegítse a kereskedelmet, csökkentse a vállalkozásokra

8. ábra: Modális redundanciahatás (W4)

6. Összegzés

Az elektronikus felületeken megjelenő tananyagok egyre növekvő jelentőséggel bírnak a 21. századi tanításban, tanulásban. Digitális tananyagok akár a kontakt, osztálytermi tanulási folyamatok kiegészítőjeként, akár pedig az önálló tanulás eszközeiként jelennek meg az egyén életében. A digitális tananyagok készítéséhez többen kidolgoztak már szakmai szempontokat (pl. Forgó 2001; Ollé et al. 2015), illetve kutatási feladatok is megfogalmazódnak ezzel kapcsolatban, a nyelvészeti megfontolások azonban eddig nem kaptak kiemelt hangsúlyt. Ismert az elgondolás, miszerint minden tanítási-tanulási folyamat egyúttal nyelvtanulás is, ezért a nyelvtanításban évtizedek alatt felhalmozott szakmódszertani tudás alkalmazását érdemes megfontolni a különböző szakterületeket oktató, elektronikus felületeken megjelenő tananyagokban is. Tanulmányunkban áttekintettük, hogy az elektronikus felületeken megjelenő tananyagok fejlesztése során a nyomtatott tankönyvek vizsgálatai alapján (pl. Eőry 2006) született iránymutatások közül melyeket lehet és kell figyelembe venni, illetve a tananyag hordozófelületének különbözősége miatt milyen más szempontok merülnek fel a nyelvi megformálás tervezésekor (Domonkosi 2017). A tananyagfejlesztési folyamatban kiemelt jelentősége van azoknak a megfontolásoknak is, amelyek a képernyőn megjelenő szöveg többlet lehetőségének kihasználására vonatkoznak (B. Fejes 2002).

A tananyagok szövegére vonatkozó elméletek gyakorlatban való alkalmazásának vizsgálatára úgy választottunk szabadon elérhető, elektronikus felületen megjelenő magyar anyanyelvű tanulónak készült tananyagokat, hogy különböző korosztályoknak szóló és különböző témájú tartalmak szerepeljenek közöttük. A tananyagok néhány oldalával szemléltetve bemutattuk, hogy találhatóak például a tömörítésre jó példák, ám sok esetben az osztálytermi környezetben hagyományosan alkalmazott ismeretközlés a kitűzött cél. Kevés példát találhatunk a konstruktív pedagógiai módszerekre; szövegfeldolgozást, szövegértést segítő eszközöket, módszereket kevésbé alkalmaznak. A közelmúltban készült, általunk vizsgált tananyagok nyelvi kialakításukban jórészt a tankönyvszövegekre vonatkozó előírásokat követik, ötvözve a prezentációkészítés szabályaival. Hiányolható azonban több olyan eszköz és módszer alkalmazása, amelyet az online felület, a digitális technika lehetőségként kínál, és ami továbblépést jelenthet a cél felé, amit több kutató megfogalmazott: a digitális tananyag növelje a tanítás-tanulás hatékonyságát, élvezetességét, a tanulói motivációt, és támogassa a tanulók egyéni sajátosságait.

Irodalom

- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Clark, Ruth Colvin – Mayer, Richard E. 2011. *e-Learning and the Science of Instruction*. San Francisco: Pfeiffer.

- Csapó Benő 2008. A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: ECOSTAT. 217–233.
- Debreczeni Péter 2003. *A fenntarthatóság a jelenlegi és az átalakuló felsőoktatási rendszerben*. http://mkne.hu/konkomp/T2_FF_Felsőoktban_Debreczeni_2003.pdf (2018. 08. 25.)
- Domonkosi Ágnes 2017. Szövegtípus és tudásátadás, avagy lehetne-e tankönyv egy meseregény? In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem. 135–141.
- Eöry Vilma 2006. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 8/2: 28–33.
- Forgó Sándor 2001. A multimédiás oktatóprogramok minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-multimedias-oktato-programok-minosegenek-szerepe-a-mediakompetenciak> (2016. 03. 10.)
- Goldhaber, Michael H. 2004. The mentality of Homo interneticus: Some Ongian postulates. *First Monday* 9/6–7. <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1155/1075> (2016. 04. 21.) <https://doi.org/10.5210/fm.v9i6.1155>
- Hung, Chun-Ming – Hwang, Gwo-Jen – Huang, Iwen 2012. A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society* 15/4: 368–379.
- Hülber László – Lévai Dóra – Ollé János 2015. Út az új generációs digitális tankönyvek megvalósításához. *Könyv és Nevelés* 1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/ut-az-uj-generacios-digitalis-tankonyvek-megvalositasahoz> (2018. 09. 02.)
- Molnár Gyöngyvér 2016. *Technológiaalapú tesztelés az oktatásban: a problémamegoldó képesség fejlődésének értékelése*. Akadémiai doktori értekezés tézisei. http://real-d.mtak.hu/920/1/dc_968_14_tezisek.pdf (2017. 02. 27.)
- Nádasi András 2004. Az elektronikus tankönyvek és taneszközök értékeléséről. *Könyv és Nevelés* 4. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00024/Nadasi_A_cikk.html (2018. 09. 02.)
- Nádasi András 2011. A megfelelő média kiválasztása. *Könyv és Nevelés* 13/1. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_megfelelo_media_kivalasztasa (2018. 09. 06.)
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ollé János – Kocsis Ágnes – Molnár Előd – Sablik Henrik – Pápai Anna – Faragó Boglárka 2015. *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Eger: Líceum Kiadó.
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 130/4: 457–469.

Internetes hivatkozások

W1 = Digitális Világ tananyag. <http://www.mediatudor.hu/digitalisvilag.php> (2018. 08. 25.)

W2 = Az informatika alapjai tananyag. <https://informatika.gtportal.eu/?f0=alapok> (2018. 08. 25.)

W3 = KKV Antikorrupciós e-learning. <http://elearning.transparency.hu/telenorak/hu/quiz/index/2#slide> (2018. 08. 25.)

W4 = Uniós Vámkódex tananyag. https://vpi.nav.gov.hu/ilias4/ilias.php?baseClass=ilSAHSPresentationGUI&ref_id=29938 (2018. 08. 25.)

CSONTOS NÓRA

Károli Gáspár Református Egyetem

csontosnora@gmail.com

AZ IDÉZÉS MŰKÖDÉSE AZ EGYETEMI TANKÖNYVEKBEN¹

1. Bevezetés

A tanulmány a kognitív szemantika (Tolcsvai Nagy 2010, 2017a, 2017b) és a pragmatika mint szemléletmód (Verschueren 1999; Tátrai 2011, 2017) együttes érvényesítésével az egyetemi tankönyvekbe ágyazódó idézéseket vizsgálja abból a célból, hogy szemléltesse, a idézés miként valósulhat meg e diskurzustípusban, és mindezzel együtt rámutasson arra, mikor mire és miként alkalmazható az idézés. A tanulmány arra is rá kíván világítani, az IDÉZÉS megismert sémáját a szövegalkotó miként használhatja ki; az IDÉZÉS aktusának előhívása során mely összetevők előtérbe állítását használhatja fel abból a célból, hogy saját diskurzusát, illetve annak egy részletét megalapozottá, lehorgonyozottá tegye.

A tanulmány a tudományos diskurzus konvencionizálódott jellemzője miatt azokkal az egy megnyilatkozóhoz köthető idézésekkel foglalkozik, melyekben a perspektivizáció (vö. Sanders–Spooren 1997: 86–95; Tátrai–Csontos 2009; Tátrai 2011: 34–35) különböző fokon, de explicitté válik, feltételezve, hogy más esetek a plágium jelenségébe sorolhatók (l. bővebben Csontos 2018). Először az IDÉZÉS sémáját; műveletét és szerkezetét ismerteti. Ehhez több korábbi tanulmány eredményeit használja fel (l. pl. Csontos 2012, 2016, 2019). Majd az egyetemi tankönyvekbe ágyazódó idézéseket a séma megvalósulásaként, azzal összehasonlítva vizsgálja.

A tanulmány az egyetemi tankönyvekben található idézéseket több tankönyv elemző vizsgálatával végezte el (l. Források). A vizsgált anyag összeállításakor azt tekintette egyetemi tankönyvnek, amelyknél ez vagy fel lett tüntetve, vagy a könyv bevezetésében a könyvet egyetemi használatra, illetve arra is ajánlják (és több egyetemi tematikán szerepel kötelező vagy ajánlott tankönyvként). A tanulmány a korpusz kvalitatív elemzése során megfigyelhető tendenciákat közli, a vizsgált anyagból hozott példák jelen esetben csupán a jelenségek alátámasztására és magyarázatára szolgálnak.

¹ A tanulmány az NKFIH K 129040 pályázat támogatásával készült.

2. Az idézés aktusa

Idézés során más személy² diskurzusát³, illetve annak egy részletét kívánjuk hozzáférhetővé tenni. A KÖZLÉS aktusával összevetve, IDÉZÉS-kor a perspektivizáció válik meghatározóvá, tehát az, hogy a 'közlendő jelentéstartalom': a 'vmit' egy, a diskurzusba ágyazódó személyhez köthető és ennek ténye különböző mértékben felismerhetővé válik. Az idézés ezért jellemzően két jelentésszerkezet révén dolgozódik ki: a VKI MOND⁴-ot megjelenítő idéző rész által, mely az eredeti diskurzus aktusát és körülményeit teszi elérhetővé, és a VMIT-et elérhetővé tevő, az idézni kívánt diskurzust vagy annak egy részletét reprezentálni képes idézet által. Idézéskor a két esemény – összetett jelentésszerkezetként – össze is kapcsolódik, egymás kölcsönös jelentését kidolgozva, megteremtve magát az IDÉZÉS-t.

2.1. Az idézés konstruálása

Mind az idéző rész, mind az idézet megalkotása az idéző adaptív tevékenységéhez köthető.

(1)

- a. Inkább azt szeretném, ha nem nyernék semmit, mert az, hogy ki kell menni a színpadra, a legfélelmetesebb gondolat számomra. És nem gondolom egyáltalán, hogy az első filmemre nekem díjat kellene kapnom. Nekem az pontosan elég, hogy versenyben vagyok. Hiszen akkor hova megyek azután? (W1)
- b. „Inkább azt szeretném, ha nem nyernék semmit” – mondta Nemes Jeles László egy héttel ezelőtt az Origónak adott interjújában (W2).

Az idéző az IDÉZÉS aktusának konstruálása során folyamatos döntéseket hoz arról, hogy az idézni kívánt diskurzust miként teszi elérhetővé a befogadó számára. Ekképp az ő aktív tudatosságának eredménye az, hogy mit, milyen mértékben, milyen perspektívából tesz hozzáférhetővé.

Az (1a–b) példa ugyanazon diskurzus megjelenítését végzi el. Az (1a) az eredeti diskurzust közli teljes terjedelemben, az (1b)-ben ennek idézése megy végbe. Mint az az (1b)-ből látható, hogy az idéző a saját diskurzusához igazítja az idézni kívánt diskurzus tartalmát,

2 Jelen tanulmány nem foglalkozik vele, de számol azzal, hogy egy diskurzus nem csupán egy személyhez, hanem – a fiktív világban – bármilyen entitáshoz tartozhat. Ugyanakkor ezen entitások közös összetevője a kommunikáció szempontjából, hogy az adott diskurzusvilágban személyre jellemző vagy akként értelmezett artikulált és az adott kontextuális körülmények között jelentéssel bíró közlésre képesek.

3 Idézni ugyanakkor nemcsak egy másik személy, hanem az 'én' lehetséges megvalósulásainak megnyilatkozásait is lehet. Utóbbi esetben önidézéstről, illetve 'én'-idézésről lehet beszélni (l. Csontos et al. 2019).

4 IDÉZÉS esetében ugyanakkor nemcsak MONDÁS, hanem GONDOLAT is hozzáférhetővé válhat. De a vizsgálat témája és anyaga miatt jelen esetben az IDÉZÉS szűkebb értelmezésére koncentrálni a tanulmány.

élve azzal a lehetőséggel, hogy annak csak egy részletét közli. De mindeközben azáltal, hogy az idézet teljes terjedelmében az eredeti diskurzusért felelős személy perspektíváját érvényesíti, továbbá ennek tényét az idézőjel alkalmazásával megerősíti, a befogadó felé azt a jelentést tartalmat tudja közvetíteni, hogy az eredeti diskurzus így hangzott el. Emellett szintén az idéző adaptív tevékenységének eredménye az idézet elérhetővé tétele az idéző rész által. Az idéző résznek az idézethez képest elfoglalt helyzete és nyelvi kifejtettsége meghatározza, a befogadó az eredetinek „vélt” diskurzust miként éri el, miként alkotja meg. Jelen esetben az idéző rész az idézet után jelenítődik meg, ezáltal az idéző az idézet körülményeire történő reflektálást csak az idézett diskurzus után végzi el. Az idézett rész kontextualizációját elvégző idéző rész a VKI-t, az eredeti diskurzus megalkotóját, a tudatos-ság szubjektumát (l. Tátrai 2017: 306–308) teszi nyelviileg explicitté (*Nemes Jeles László*), továbbá az eredeti diskurzus elhangzásának körülményei is kifejtetté válnak: a MIKOR (*egy héttel ezelőtt*), a KINEK (*az Origónak*) és a milyen CÉL-ből (*interjú*).

Az idéző adaptív tevékenysége tehát az IDÉZÉS kidolgozása során a következő tényezőkre terjed ki: (a) az eredeti diskurzus kiemelése az eredeti kontextusból, (b) az eredeti diskurzusból az idézni kívánt diskurzusrész kiválasztása, (c) az idézést jellemző nézőpontszerkezet megválasztása, (d) az idéző rész és az idézet egymáshoz való viszonyának megtervezése, (e) annak eldöntése, az eredeti diskurzus kontextuális körülményei közül mit kíván jelöltté tenni, mennyiben és miként kívánja kontextualizálni az eredeti diskurzust (a VKI MOND séma kidolgozottsága korlátozódhat a minimális összetevőkre, de ennél kifejtettebben is megjelenítheti az eredeti mondás kontextuális körülményeit, pl. VKI MOND VHOGYAN, VHOL, VKINEK stb.). Ezen döntéshozatalok eredményeképpen az idézés nyelvi konstrukciója eltérő kifejtettségben és szerkesztettségben idézheti fel az eredeti diskurzust és annak kontextusát, mely hatására az idézés eltérő mértékű beágyazódása érhető el az új szövegvilágban, ezáltal eltérő fokon és módon járulhat hozzá az új diskurzusvilág jelentéséhez.

Az idéző konstruáló tevékenysége során ugyanakkor folyamatosan játszhat a ténnyel, hogy a befogadó – bár az idézést kísérő perspektivizáció jelöltté tételének (pl. idézőjel, hivatkozás) felhasználásával, illetve feloldásával az eredeti diskurzus interszubjektív ellenőrizhetőségét megteheti vagy megtehetné – az IDÉZÉS tényét megvalósító nyelvi konstrukció által előhívott IDÉZÉS aktusának megteremtésével (VKI MOND és VMIT) elfogadja, az idézett szövegrész elhangzott egy másik diskurzusban, megteremtve ezzel az intertextualitást (l. Genette 1996: 1–3) tényét.

Az idéző adaptív tevékenysége tehát mind az idéző részt, illetve annak összetevőit és kifejtettségét, mind az idézetet érinti. Az idézések ezáltal megalkothatók szubjektívan és kevésbé szubjektívan. Ezzel együtt az idézésben működő figyelemirányítás többféle módon működhet. Általában először az idéző rész áll a figyelem központjába, majd – a kiterjedő aktivációval, mely során az idéző rész által aktivizált és asszociált jelentés miatt az idézet idézetként való értelmezése könnyen hozzáférhetővé válik – az idézetként megkonstruált szövegrész. Az idéző rész működése addig áll fenn, míg a konceptualizáció, tehát az, hogy az adott szövegrészt a befogadó idézetként, a teljes szövegrészt pedig

idézésként értelmezze, be nem teljeseedik. Az IDÉZÉS ekképp mint összetett jelentésszerkezet kognitív ösvénynek tekinthető (a fogalomra l. Tolcsvai Nagy 2017a: 57), melyben az egyik összetevő teszi hozzáférhetővé a másikat, az alkotás és a befogadás folyamatában létrehozva az IDÉZÉS tényét. Ezen lehetséges értelmezésben releváns tényezővé válhat, hogy a FORRÁS-ÖSVÉNY-CÉL séma miként jelenik meg.

2.1.1. Az idézés nézőpontszerkezete

Egy diskurzusnak az IDÉZÉS által történő hozzáférhetővé tételekor kiemelt szerepe van annak, hogy kinek, illetve kiknek a nézőpontja jön működésbe az idézés során. A lehetséges nézőpontfajták (l. Tolcsvai Nagy 2017a: 48–50; Tátrai 2017: 940–942) közül jelen vizsgálat szempontjából kiemelkedő jelentőségűvé a referenciális központ, illetve annak működése válik. A referenciális központ azt a tájékozódási kiindulópontot jelöli, amelyből a megnyilatkozás személyközi, valamint tér- és időviszonyai reprezentálódnak. A referenciális központot alapesetben a megnyilatkozó személye, illetve térbeli és időbeli elhelyezkedése jelöli ki. De a megnyilatkozónak arra is lehetősége van, hogy ezt a tájékozódási pontot áthelyezze egy másik megnyilatkozóra (Sanders–Spooren 1997: 85–86; Tátrai 2005: 216, 2017: 940–941; Csontos–Tátrai 2008: 67). A beszélő a referenciális központ átadásával annak mértékében élhet, hogy mennyire kívánja az eredeti diskurzust külön eseményként kidolgozva, annak önállóságát is megőrizni; mennyire kívánja a befogadót az eredeti diskurzusba visszavezetni. A referenciális központ működése konvencionalizálódó szerkezeti mintázatokat hoznak létre. Ezek a mintázatok az idézési módokat (egyenes, függő, szabad függő) eredményezik.

(2)

- a. Bár – mint már jeleztem – Kazinczy azt vallja: „Az író, midőn főbb okok lebegnek előtte, elhagyja a grammatika törvényeit” (Levél Pápay Sámuelnek, 1818. máj. 31.) (Szathmári 2009: 154).
- b. Kiss Tibor azt mondja, hogy ha hívják őket, újra mennek (W3).
- c. azt mondja, nem vagyok normális, ez nem normális hozzáállás, takarodjál pszichológushoz, vagy a templomba, vagy apád sírjához, hogy megtanuljam, hogyan kell megbocsátani (W4).

Az idéző részben az aktuális beszélő referenciális központja érvényesül, az idézetben viszont a referenciális központ áthelyezése vagy át nem helyezése hozza létre az idézés konvencionalizálódott mintázatait. A (2a)-ban az eredeti diskurzus, illetve diskurzusrészlet visszaadásának célja irányítja az idéző nyelvi tevékenységét, melynek következményeként a kimondott tartalom az eredeti diskurzust jellemző személy-, tér- és időbeli viszonyok működtetésével történik meg **egyenes idézési módot** eredményezve. Az idézési mód szerkezete is ezt reprezentálja: a két rész között szemantikai kapcsolat van, melynek alapja az, hogy az idézet egy másik személytől származó diskurzust kíván szó szerint átadni.

A **függő idézési módra** – ahol az idéző a diskurzus propozicionális tartalmának visszaadásával is élhet – az jellemző, hogy a VMIT megjelenítése során a referenciális központ nem helyeződik át arra, akihez az idézet köthető (2b). Az IDÉZÉS kidolgozása a két rész grammatikai függésével is ezt jeleníti meg: a főmondat a verbális cselekvést valósítja meg (*azt mondja*), ezzel explicitté téve azt, hogy a mellékmondat egy szereplő megnyilatkozását közli. *Az azt* mutató névmási elem – de emellett a *hogy* kötőszó is – a két eseményt reprezentáló tagmondat közötti grammatikai függést reprezentálja. *Az azt* itt az utalószó szerepét tölti be, de ezzel együtt *azt* jelöli, hogy a *mond* egy figurájának részletező kifejtése (a VMIT) a mellékmondatban válik elérhetővé (vö. Kugler 2017: 844–845). Végül a kettő között létrejönnek azon, **szabad függő idézésnek** hívható esetek (2c), melyek során a referenciális központ szabad mozgása figyelhető meg: az elhangzottak hozzáférhetővé tételekor annak a referenciális központja is működésbe lép, aki elérhetővé teszi az idézetet és annak is, akihez az eredeti diskurzus vagy annak egy részlete köthető.

2.1.2. Az idéző rész konstruálása

Az idéző rész a verbális cselekvést valósítja meg (vki [azt] mondja, [hogy]). Az idéző rész összetevői, a figurák és a köztük levő temporális viszony megteremtése nem függetleníthető magától az idézettől, és konstruálásuk során az idéző tevékenysége működésbe lép.

Az idéző rész **elsődleges figurája** (trajektora) (Tolcsvai Nagy 2017b: 320–322) az az entitás, akihez az idézésre szánt diskurzus létrehozásának aktusa kapcsolható. Az (1a–c) példákból látható, hogy az idéző rész elsődleges figurájának megnevezései (*Kazinczy, Kiss Tibor*), illetve az (1c)-ben az inflexiós morféma (*-ja*), mely anaforaként képes visszautalni egy korábban megnevezett személyre, annak az eredménye, hogy a szövegalkotó az eredeti, idézni kívánt szövegrész feldolgozása során az adott diskurzust egy megnyilatkozóhoz / megnyilatkozókhoz képes kötni; képes a már nyelvileg reprezentált eseménnyel kapcsolatban feldolgozni, kinek a perspektívájából konstruálódott meg a megidézni kívánt diskurzus.

Az idéző részben a mutató névmási elem – a (2a–c)-ben *azt* – **másodlagosnak** (landmarknak) (Tolcsvai Nagy 2017b: 320–322) abban az értelemben tekinthető, hogy hozzá képest kerül a figyelem előterébe az elsődleges figura. *Az azt* mellett *azt*, de más mutató névmások is, pl. *így, úgy, ekképp, akképp* stb. meglétét is egyfelől az idézet teremti meg.

Az (1b), illetve a (2a) egyenes idézéseiben, ahol a két esemény reprezentációja közötti szemantikai viszonyt az adja, hogy ezek az IDÉZÉS összetevőinek kidolgozását végzik el, a két rész közötti kölcsönös kidolgozottságot, szemantikai kapcsolatot a deiktikus nyelvi elem teheti explicitté. Ebben az esetben a mutató névmási elemek az idézetre történő rámutatás megvalósítása során a diskurzusdeixis (l. Levinson 1983: 54–55, 85–89; Marmaridou 2000: 93–96; Tátrai 2011: 121, 142–144) funkcióját töltik be, az idézetre utalnak, értelmezésüket az idézet feldolgozásával lehet megtenni. Másfelől viszont ezen mutató névmások alkalmazása – az elsődleges figura megalkotásának módjától eltérően – nem az eredeti diskurzus egy elemének, hanem az eredeti diskurzus egészének

feldolgozó és az idéző diskurzusalakító eljárásából fakad. A sajátos funkciómegoszlást mutató veláris-palatális mutató névmások mint a diskurzusdeixis funkcióját elvégző nyelvi elemek az általuk aktivált metaforikus jelentésképzéssel egyrészt a diskurzus szerződését teszik reflexió tárgyává, másrészt – amennyiben arra mód nyílik⁵ – a szövegalkotótól való TÁVOLSÁG-ot, illetve a hozzá képest értelmezhető KÖZELSÉG-et is kifejezik (vö. Tátrai 2011: 145). Ezekben a nyelvi elemekben tehát az idéző aktív, figyelemirányítói tevékenysége reprezentálódik, kifejezésre juttatva azon döntéseit, hogy mennyire kívánja az adott diskurzust a szövegvilág részévé tenni, illetve miként kívánja a figyelmet az idézetre irányítani.

Az IDÉZÉS sémáját alkotó két esemény konstruálása során – mint arról már fentebb is volt szó – a grammatikai függést is megvalósító konstrukciókban (l. pl. 2b), a főmondatban szereplő mutató névmás sematikusán képviseli azt a tartalmat, mely a mellékmondatban válik kifejtetté. Ebben a pozícióban e nyelvi elem utalószóként működik, mely egyfelől az idéző rész összetevőinek kidolgozását végzi el, másfelől – mivel az idéző részben, a főmondatban sematikusán képviseli a VMIT – az idézetre utal, azt a figyelem előterébe képes helyezni.

Az idéző részben a két figura közötti **temporális viszony** leképezése (Tolcsvai Nagy 2017b: 317) alapvetően az IDÉZÉS tényéhez köthető. A figurák közötti viszonyt reprezentáló nyelvi eszköz, az idéző ige az idézés tényét teszi explicitté úgy, hogy mindeközben az eredeti diskurzus medialitását is megjelenítheti (*mond* vagy *ír*), de emellett az idézőnek az idézett részben közölt tartalomhoz történő reflexív viszonyulását is reprezentálhatja. Az idéző az eredeti diskurzus feldolgozása után az IDÉZÉS fogalmi megalkotását attól függően, hogy milyen célja van magával az idézettel, több módon is megteheti. Ez a KÖZLÉS erősen specifikus változatát eredményezheti. A (2a–c) példákban a KÖZLÉS-t reprezentáló nyelvi eszközök azonos jelentésösszetevője a 'mondás aktusa'. A KÖZLÉS megjelenítése – a nyelvi reprezentációkban profilálódó eltérő jelentésösszetevők miatt – viszont nem azonos módon történik. A *mond* (2b–c) és a mellette még megjelenő *ír*, illetve bizonyos melléknévi igenevek (pl. *látható*, *olvasható*) a KÖZLÉS tekintetében neutrális jelentésűek. Ehhez képest a (2a)-ban a *vél* a KÖZLÉS értékelését és értelmezését is megvalósítja, az idézőnek az idézet propozicionális tartalmához való szubjektív viszonyulását is reprezentálja.

Mindezek alapján az mondható el, hogy a KÖZLÉS-t megjelenítő nyelvi eszköz az idéző feldolgozó és interpretáló eljárását is kifejezheti. E nyelvi eszközök szemantikailag eltérő fokon és eltérő módon reprezentálhatják az eredeti diskurzus elhangzásának aktusát. Ezen eltérő specifikussággal rendelkező nyelvi eszközök a KÖZLÉS tartományából kidolgozott jelentésösszetevővel a befogadó figyelmét a beágyazódó diskurzus más-más összetevőjére irányíthatják anélkül, hogy arra történe reflektálás, hogy ez valóban

5 E lehetőséggel jellemzően azokban az esetekben lehet élni, mikor az idéző rész megelőzi az idézetet, illetve mikor az idézés két része nem grammatikai kapcsolaton alapul.

egybeesik-e az eredeti diskurzus közlésének aktusával vagy az idéző adaptív tevékenységének az eredménye. Ezek alkalmazásával az idézet eltérő módon válhat hozzáférhetővé, valamint a beágyazódás mértéke is eltérővé válhat. Minél inkább érvényesül ugyanis az idéző értelmezői tevékenysége a figurák közötti temporális viszonyban, ezáltal az idézett beszédesemény kifejezésében, annál inkább elszakad az idézett diskurzus az eredeti diskurzustól, de ezzel együtt annál inkább beágyazódik az új kontextusába. Az idézés során az idézőnek tehát megvan a lehetősége arra, hogy a KÖZLÉS megalkotásakor az eredeti diskurzust szubjektívan vagy kevésbé szubjektívan tegye hozzáférhetővé.

Az idéző attól függően, hogy milyen mértékben kívánja jelölni azt, hogy az adott diskurzusrész máshoz köthető, az idézésre szánt szövegrész eredeti kontextusát különböző mértékben teheti nyelviileg kifejtetté, illetve annak leőhelyét jelölheti, valamint ezen információk kombinációjával is élhet (vö. 2.1.). Emellett az írott nyelvi diskurzusokban konvencionizált nyelvi eszközök által (írásjellel és nyomtatásban őölt betűvel) is explicitté válhat a perspektivizáció ténye (vö. Csontos 2009: 137–161). Mindezen jellemzők alkalmazása az idéző nyelvi tevékenységével kapcsolható össze. Ezáltal az mondható el, hogy az idézések eltérő **metapragmatikai tudatossággal** jellemezhetőek (vö. Csontos–Tátrai 2008: 94–105). Minél nagyobb fokú metapragmatikai tudatosság jellemzi az idézést, tehát minél inkább kifejtett az idéző részben a megidézett diskurzus eredeti kontextusának ismertetése, annál inkább tematizálnak tekinthető az idézni kívánt diskurzus vagy diskurzusrészlet értelmezését megkönnyítő kontextualizációs folyamat, annál könnyebb az idézetet – a befogadót visszavezetve az eredeti diskurzusba – megérteni és értelmezni, illetve annál könnyebb létrehozni az idézés tényét. Ugyanakkor ezen, a metapragmatikai tudatosság nagyobb fokával rendelkező idézetek az önállóságukat dominánsabban megőrzik a beágyazódás során.

2.2. Az idézés mint újrakontextualizálás és újrakonstruálás

Az idézés esetében nem csupán egy esemény, hanem egy nyelviileg megkonstruált (l. Langacker 2008: 55; Tolcsvai Nagy 2010: 31–31) esemény feldolgozása és fogalmi megalkotása történik. Az idézés létrehozásánál a szövegalkotó a nyelvi reprezentációt feldolgozza, majd az így létrehozott diskurzust, illetve annak egy részletét az idézés nyelvi lehetőségén keresztül hozzáférhetővé teszi mások számára. Az IDÉZÉS megalkotásakor az idéző interpretálává válik, aki kiszakítva az eredeti kontextusából a feldolgozott és az idézésre előkészített szövegrészt, azt új, általa megalkotott kontextusba helyezi át. IDÉZÉS-kor tehát nem csupán egy esemény konstruálása történik, hanem újrakonstruálás: egy, a feldolgozás, az értelmezés által létező szöveg idézetként való újraalkotása; újrakontextualizálás, mely során jelentésselölődés mehet végbe a kontextus megváltoztatása következtében.

Az újrakontextualizálás és az újrakonstruálás jelen esetben egymás következményének tekinthető. Egy meglevő diskurzus új kontextusba történő helyezése az adott kontextuális körülményekhez történő igazítást jelenti. Az újrakonstruálást, illetve a nyelvi konstrukciók alkalmazását épp ez az új kontextus határozza meg, illetve követeli meg. Ennek

során egyfajta játéktér alakul ki a szövegalkotó és az idézni kívánt, eredeti diskurzus között. Ez a játéktér lehetővé teszi, hogy a szövegalkotó az IDÉZÉS felidézésének előnyeit kihasználva éljen azzal, hogy saját diskurzusvilágához igazítsa a megidézni kívánt diskurzust. Az új kontextuális körülmények közül az adott szövegtípus jellemzői is irányítják az újrakonstruálás folyamatát (l. bővebben 3.).

Az újrakontextualizálással együtt járó jelentéseltolódás fokozat kérdése. Az IDÉZÉS megalkotása során az idéző az idézésre szánt és az adott diskurzussal, valamint a befogadóval diszkurzív viszonyba kerülve folyamatos döntéseket hoz arról, hogy az eredeti diskurzus tartalma közül mit, hogyan és milyen mértékben rögzít, tesz explicitté, és ezt milyen perspektívából teszi elérhetővé. Ezáltal eltérő fokon válhat explicitté az idéző tevékenységre történő reflektálás, de mindemellett az eredeti diskurzus vagy annak egy részlete is eltérő mértékben és az eredeti kontextusában funkcionáló jelentéséhez képest módosult, de sokkal inkább az adott diskurzushoz igazított, adaptált, aktualizált jelentésben jelenhet meg. Mindezzel együtt az eredeti diskurzus más részeire irányul a figyelem, az adott diskurzusba történő beágyazódása eltérő fokúvá válhat, valamint ez az eljárás az idézési módok mintázataira is hatással van. Az idéző adaptív tevékenysége tehát nem csupán – az intertextualitás lehetőségét kihasználva – az idézetnek az adott diskurzusba történő bevonására, hanem annak minőségére és módjára is kiterjed.

3. Idézés az egyetemi tankönyvekben

Előjáróban rögzíteni szükséges, hogy idézés szempontjából az egyetemi oktatásra készült tankönyvek alapvetően két kategóriába sorolhatók. Az egyik kategóriába azok a szövegek kerülnek, melyekben jellemzően nem található idézés: a fejezetek végén lévő szakirodalomlista ad tájékoztatást arról, milyen munkák felhasználásával készült az adott rész. A másik kategóriában, melybe azok a szövegek kerülnek, melyekben megjelenik az idézés, szintén két csoport különíthető el. Az egyik esetben – mely átmeneti kategóriának is tekinthető – az IDÉZÉS tényére történő reflexiók (pl. hivatkozások) lábjegyzetben jelennek meg, valamint a szerző esetenként ott idéz bővebben munkákból. A másik esetben pedig a főszöveg is tartalmaz idézéseket. Ennek hangsúlyozása azért is szükséges, mert itt érhető tetten az, hogy milyen funkciót tölthet be a különböző diskurzustípusokban az idézés, illetve az idézés funkciója is árnyaltabbá tehető.

A fentiek alapján az egyetemi tankönyvekbe ágyazódó idézések alkalmazását nagyban meghatározza a szövegtípus, illetve a szövegek célja. Ezért az idézések vizsgálatát érdemes először az újrakontextualizálás kérdésével kezdeni, tehát azzal, mi jellemzi azt a kontextust, melybe a más személyhez tartozó diskurzusok ágyazódnak.

A tudományos szövegtípust – ekképp az egyetemi tankönyveket is – alapvetően a TUDÁS átadása, illetve megosztása jellemzi. A TUDÁS – ideális esetben – a szövegalkotónál van, melyet a befogadóval a kettejük között létrejövő közös figyelemirányítás során kíván megosztani. A TUDÁS megosztása tehát meghatározó tényezővé válik

az IDÉZÉS konstruálása során, az ezzel együtt járó figyelemirányítás pedig az idézések nyelvi konstrukcióit is módosítja a fentebb leírt, prototipikusnak tekinthető idézésekhez képest. Az aktuális szövegalkotó ugyanis a TUDÁS megosztása során ebben a diskurzustípusban megteheti, hogy magát a TUDÁS-t és nem annak FORRÁS-át helyezze előtérbe. Ez magyarázatot adhat arra, hogy a szövegalkotó miért lábjegyzetekben teszi explicitté az idézés tényét. A lábjegyzet ugyanis – mind valódi, mind metaforikus értelemben – térbelig jobban elkülönül a főszövegtől. A befogadás folyamatát ezáltal nem akasztja meg, ezért az átadni kívánt jelentéstartalom kerül(het) a figyelem előterébe, annak forrása pedig a lábjegyzetekben háttérként működik. Mindezek után érdemes részletesebben, példák felhasználásával megnézni, miként működhetnek az idézések a tankönyvekben.

3.1. Az idézés konstruálása az egyetemi tankönyvekben

A vizsgált tankönyvekben megfigyelhető, hogy a fentiekben bemutatott újrakontextuáló és újrakonstruáló folyamat (l. 2.2.) erősen befolyásolja az IDÉZÉS aktusának hozzáférhetővé tételét. Ez leginkább a TUDÁS megosztásának módjától és az azzal összefüggésbe hozható figyelemirányítói eljárás móddal kapcsolható össze. A szövegalkotó ebben a diskurzustípusban az idézést leginkább arra használja fel, hogy lehorgonyozzon egy, az adott diskurzusvilágban releváns fogalmat vagy folyamatot. Mindez egyfelől azzal jár, hogy ugyan az idézetben közölt jelentéstartalom előtérbe kerül(het), de – másfelől – a benne közölt propozicionális tartalomnak értelmezésével egyszersmind fel is oldódik a szövegben: az átadni kívánt TUDÁS kifejtését és alátámasztását végzi el. Ez erősen érinti az IDÉZÉS konstruálását (vö. 2.), mely az idézés konstrukciójában is változatosságot eredményez.

(3)

- a. Joggal írta tehát Pais Dezső: „A tényeket magában foglaló anyag nemcsak nagy érték, hanem állandó érték. A tényekhez fűzött magyarázatok, elméletek elavulhatnak, téveseknek bizonyulhatnak, a tények azonban – ha óvjuk vagy legalább nem pusztítjuk el őket – megmaradnak, új – eredményesebb – feldolgozás alapjává lehetnek” (MNYTK 140, 13) (Kiss–Pusztai 2003: 19).
- b. „A mindennapi élet gyorsan zajló eseményei közepette csak kevés időnk van mérlegelni az érvelésekben előforduló érvek fontosságát, odaillőségét.” (Zentai 1999, 85) Az álláspont elfogadásához nem minden érv szolgáltat elegendő alapot (Adamik – A. Jászó – Aczél 2005: 361).
- c. Tény, hogy a nyelv az elsődleges kontextus egy adott kultúrában (Buda 1992: 10), ám amikor idegen nyelvet tanulunk, egyben az adott nyelv beszélőközösségének kultúráját is meg kell tanulnunk: „Miként a gyermek, az idegen nyelvet uralni igyekvő felnőtt is az arcokra figyel ilyenkor fokozott mértékben [...]” (Buda 1992: 11) (Sólyom 2014: 107).

- d. A „nominális predikáció” (főnév, a főnévi csoport) meghatározó jellemzője tehát, hogy „egy régiót jelöl egy tartományban” (Langacker 1987: 198). A köre szélesen értelmezendő: dolgok, viszonyok, helyek, érzékelések stb. (Tolcsvai Nagy 2001: 97).
- e. É. Kiss (1995 és 1998) tovább pontosítja, szűkíti a fókusz meghatározását, amennyiben az inkább azonosítást kifejező operátor (É. Kiss 1995: 15) (Tolcsvai Nagy 2001: 103).
- f. Egyesek idesorolják a névelőket is, mivel képző- és jelszerű sajátosságokkal rendelkeznek. Berrár Jolán képzőszerűnek tartotta őket, mondván, hogy határozottság szempontjából megváltoztatják a szó jelentését (Keszler 2000: 73).

3.1.1. Az idézési módok

A diskurzusokban mindhárom idézési mód tetten érhető. Ezek alkalmazásával kapcsolatban az válik fontossá, melyikben miképp jelenik meg az idéző adaptív tevékenysége, ezáltal melyik miképp érinti a beágyazódás módját és mértékét, és végső soron az idézet funkcióját.

Az egyenes idézés esetében, ahol az idézett diskurzus megalkotásakor az eredeti szöveg szószerint jelenik meg, továbbá annak kontextusa is jelöltté válik, a beágyazódás kisebb fokáról lehet beszélni. A (3a)-ban például az idézés aktusa az egyenes idézésre jellemző referenciális központ átadásával jellemezhető, ezt az idézet teljes terjedelmében alkalmazott idézőjel is jelöltté teszi. Az idézés működése szempontjából elmondható, hogy az idézett diskurzus kerül a figyelem előterébe. Ugyanakkor az idéző részbe ékelt *joggal* már e diskurzustípus idéziskonstruálására válik jellemzővé: az aktuális szövegalkotó ugyanis ezzel az idézet jelentéstartalmát értékeli, az idézett diskurzusrészt saját diskurzusához igazítja.

A figyelemirányítás lehetősége, ezáltal az idézés funkcionálása más példákhoz való viszonyban válhat érzékelhetővé. A (3a)-hoz képest a (3c)-vel kapcsolatban feltehető a kérdés: az idézőjellel jelölt egyenes idézet és maga az idézés ugyanúgy működik, mint a (3a)-ban? Itt ugyanis a szövegalkotó először összegzi az idézni kívánt diskurzus propozicionális tartalmát, melynek egy összetevőjét az egyenes idézettel a figyelem előterébe helyez úgy, hogy az IDÉZÉS-t jellemző MONDÁS aktusa nyelviileg nem válik kifejtetté. Nézőpontoszerkezet szempontjából tehát valóban egyenes idézés valósul meg, de a beágyazódás mértéke magasabb fokúnak tekinthető, mint a (3a)-ban. Ezáltal a figyelem irányításának a módja is változik: a figyelem az idézet terjedelmében a beágyazott diskurzuson van, de mivel az funkcionálisan egy, az aktuális megnyilatkozótól származó megállapítást támaszt alá, a szövegegész szempontjából a kettő között oszlik meg. Ezekhez képest a (3e) idézőjellel jelölt részei, főként az első, terminusként funkcionáló (*nominális predikáció*), a beágyazódás foka és az idézet jelöltté tételének módja miatt (l. bővebben 3.1.2.) már szabad függő idézésnek tekinthető. Itt már ugyanis a szövegalkotó interiorizálja saját diskurzusába a máshoz köthető, idézőjellel jelölt diskurzusrészeket, ezt a megnyilatkozásban megvalósuló referenciális központ szabad működtetésével (is) eléri.

Akárcsak a (3f), ahol – a függő idézési mód lehetőségeit kihasználva – az idéző a más személytől származó diskurzus összegzését adja, abból is azt előtérbe állítva, melyek a saját diskurzusa szempontjából relevánssá válnak.

Az egyetemi tankönyvekre jellemző idézési módokat tekintve elmondható, hogy az átmeneti kategóriába sorolható (vö. 2.1.1.) szabad függő idézés, valamint azon egyenes idézések válnak meghatározóvá, amelyekben az idéző az akár szó szerinti idézet közlésekor saját nyelvi tevékenységének ad teret, illetve az idézetnek saját nézőpontjából történő összegzését is adja. Az idézetnek a szövegegészhez történő ilyenfajta igazítása az aktív figyelmet nem (csak) az idézetre, hanem az adott diskurzusra irányítja.

3.1.2. Az idéző rész konstruálása

Az idéző rész konstruálása során az válik relevánssá, hogy az idéző mennyire és főként miként kontextualizálja az idézetet, ezáltal milyen fokon teszi reflexió tárgyává az IDÉZÉS tényét.

A (3a)-ban az idézet körülményeinek kifejtése – egyfelől az idéző részben, másfelől a hivatkozásban – nyelvileg explicitté vagy explicitebbé válik, mint a (3b–f)-ben. Utóbbi példákban a VKI MOND különböző fokon válik nyelvileg jelöltté. A (3b–d)-ben idézőjel és a hivatkozás hívja fel a figyelmet, hogy a diskurzus egyes részei mástól származnak. Ezekben az esetekben a VKI MOND a VHOL kontextualizáló elemén keresztül: a hivatkozás feloldásával válhat elérhetővé. A (3e)-ben az elsődleges figura jelölése (É. Kiss) is megtörténik, a mellette alkalmazott hivatkozás pedig arra hívja fel a figyelmet, az itt szereplő jelentéstartalom egy másik diskurzus felhasználásával jött létre. A (3f)-ben az elsődleges figura a MONDÁS aktusának megjelenítésével párosul. Az eredeti diskurzus más körülményeire viszont nem történik reflektálás. Mindezek alapján látható, hogy az idézetet kontextualizáló elemek közül jellemzően a VKI MOND és a VHOL jelenhet meg, több esetben a VKI MOND a VHOL-on keresztül válik hozzáférhetővé. Valamint: a MONDÁS kidolgozása – amennyiben megjelenik – leginkább nem a neutrálisnak tekinthető, a teljes esemény leképezését elvégző *mond* vagy *ír* által történik, hanem az aktuális szövegalkotónak az idézni kívánt diskurzushoz való viszonya, illetve annak értelmezése kerül előtérbe, vagy a MONDÁS egy összetevőjét is az előtérbe helyezve, vagy annak összegző értékelését adva. Ezek következményeként a VMIT elérési útvonalára nem ugyanolyan mértékben történhet reflexió, mely által az idézet különböző mértékben ágyazódhat az adott diskurzushoz, illetve járulhat hozzá annak jelentéséhez. Az idézések ezek alapján egy skálán helyezhetők el. A két végpontot a (3a)-val és a (3g)-vel jellemezhető idézések képezhetik. A (3a)-ban az IDÉZÉS aktusa az idéző rész, az írásképi megoldás és a hivatkozás által is kidolgozottá, ezért könnyen elérhetővé válik. Ezzel együtt az idézet kerül a figyelem előterébe, a beágyazódás alacsony fokáról lehet beszélni, az intertextuális kapcsolat megalkotása a fentebb felsorolt tényezők felhasználásával könnyen megtehető. A (3g)-ben viszont az, hogy az adott diskurzus egy másik diskurzus felhasználásával készült, igen alacsony mértékben válik nyelvileg explicitté.

Az eltérő kifejtettséggel jellemezhető idéző rész arra is lehetőséget ad, hogy a figurák közötti temporális reláció leképezése, illetve a mutató névmási elemek expliciten ne jelenjenek meg. Mindezzel együtt az idéző rész által elindított figyelemirányítói művelet expliciten nem valósul meg. Ennek következményeként a figyelem ismét nem elsősorban az idézetre irányul, sokkal inkább a tudományos szöveg egy részletére, mely tartalmát alátámasztja, támogatja maga az idézet.

Mindezen tényezők a metapragmatikai tudatossággal is összekapcsolhatók. A metapragmatikai tudatosság szempontjából a következő fokozatok jönnek létre: a legnagyobb fokú metapragmatikai tudatossággal jellemezhető idézéseknel megjelenik ugyan az idéző rész, de annak kontextualizáló elemei csupán a VKI-re és a MOND-ra fókuszálnak, a hivatkozás jeleníti meg a VHOL-t. Emellett az idéző rész tartalmazhat VHOGYAN-t (l. 3a), de ez nem az eredeti diskurzus körülményeit, hanem az idéző interpretáló, értelmező pozícióját jeleníti meg. A következő fokozat, amikor nem járul idéző rész az idézethez, az idézet viszont jelöltté válik. Ezekben az esetekben alacsonyabb fokú metapragmatikai tudatosságról, de ezzel együtt – az írásképi megoldások és / vagy a hivatkozás által – a beágyazódás nagyobb mértékéről lehet beszélni. Ennek végpontja lehet az az eset, mikor az intertextualitás tényére csupán egy hivatkozás hívja fel a figyelmet. Megemlítenő továbbá az az lehetőség, mikor az idéző rész nem az idézet kontextusát reprezentálja, hanem annak propozicionális összegzését adja. Ezekben az esetekben szintén magasabb fokú beágyazódásról van szó: ilyenkor ugyanis az idéző adaptív tevékenységének következményeként az idézet „feloldódik” az aktuális szövegben; még ha egyenes módon végbe is megy az idézése, csupán alátámasztja az idéző részben összefoglaltakat, vagy annak egy részét helyezi a figyelem előterébe. Következésképpen az, hogy a szövegalkotó mennyire dolgozza ki és miként konstruálja meg az IDÉZÉS-t, illetve milyen mértékben reflektál az intertextualitás tényére attól függ, hogy mennyire kívánja bevonni, saját diskurzusának – a szöveg jelentésképzéséhez hozzájárulva – részévé tenni az idézésre szánt szövegrészletet, illetve annak egy részletét mennyire kívánja arra felhasználni, hogy az adott diskurzus egy összetevőjét előtérbe helyezze, lehorgonyozza.

4. Összegzés

Az idézés megalkotásakor a szövegalkotó kiszakítva az eredeti kontextusából az idézésre előkészített szövegrészt, azt új, általa megalkotott kontextusba helyezi át. Az idéző az IDÉZÉS megalkotása során az eredeti és a saját diskurzusával, továbbá a befogadóval diszkurzív viszonyba kerülve döntéseket hoz arról, hogy az eredeti diskurzus tartalma közül mit, hogyan és milyen mértékben rögzít, tesz explicitté, és ezt milyen perspektívából teszi elérhetővé. Az idéző adaptív tevékenysége, konstruálási folyamata mind az idéző részt, illetve annak összetevőit és kifejtettségét, mind az idézetet érinti. Az idézések ezáltal megalkothatók szubjektívan és kevésbé szubjektívan. Az ekképp megalkotott idézetek

eltérő fokon ágyazódhatnak a szövegbe, különböző módon és mértékben járulhatnak hozzá az adott diskurzus jelentéséhez. Ezzel együtt az idézésben működő figyelemirányítás többféle módon működhet.

A tanulmány a bevezető részben amellet érvelt, hogy az idézés referenciapont-szerkezetnek tekinthető. Ekkor először az idéző rész áll a figyelem központjába, majd – a kiterjedő aktivációval, mely során az idéző rész által aktivizált és asszociált jelentés miatt az idézet idézetként való értelmezése könnyen hozzáférhetővé válik – az idézetként megkonstruált szövegrész. Az idéző rész működése addig áll fenn, míg a konceptualizáció, tehát az, hogy az adott szövegrészt a befogadó idézetként, a teljes szövegrészt pedig idézésként értelmezze, be nem teljesedik. Ebből a szempontból az idéző rész válik referenciaponttá, melyen keresztül elérhetővé válik az idézni kívánt diskurzus vagy annak egy részlete, megteremtve az IDÉZÉS tényét. Az idéző rész ebben az esetekben háttérként működik, melyhez viszonyítva kerül a figyelem előterébe az idézet. Az egyetemi tankönyvekben található idézésekben viszont a művelet megfordulhat: az idézet az idéző részben kifejtett vagy összegzett jelentéstartalmat, illetve idéző rész hiányában – ide sorolva a hivatkozásokat is – a szöveg aktuális tartalmát támasztja alá, annak lehorgonyzását végzi el. Ezekben az esetekben nem az idézet, hanem az adott szöveg, illetve annak egy részlete kerül a figyelem előterébe, melynek kidolgozásához járul hozzá az idézet.

Az intertextualitás fogalmán keresztül értelmezett idézés az explicitég eltérő fokozataival jellemezhető. Az idézés ezáltal egy egyenesen képzelhető el, melynek egyik oldalán a maga teljességében megjelenő idézések találhatók, tehát azok, melyekben az eredeti diskurzus kontextusa, az idéző tevékenység és az idézet is expliciten megjelenik. A másik végpontot azok az idézések képezhetik, melyekben az idéző tevékenységet és ezzel együtt az intertextualitás tényét egy hivatkozás jeleníti meg. A két végpont között pedig az idéző tevékenységet és az idézetet különböző mértékben megjelenítő idézések helyezkednek el. A szövegalkotó az intertextualitáson is alapuló TUDÁS megosztásával egy másik diskurzusból származó diskurzusrészlet lehorgonyzása által bizonyos fogalmakat és műveleteket a kanonizáció (l. Assmann 1999) folyamatának részévé tesz: az idézés tényével indítja el ezt a folyamatot, de mindeközben a saját diskurzusvilágának egy összetevőjét teszi az intertextuális kapcsolat lehetőségét kihasználva lehorgonyzottá.

Források

- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Acél Petra 2005. *Retorika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sólyom Réka 2014. *Kommunikációs gyakorlatok*. Budapest: Patrocinium.
- Szathmári István 2009. Kazinczy stilisztikai nézeteiről – még egyszer. *Magyar Nyelvőr* 133/2: 150–155.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Irodalom

- Assmann, Jan 1999. *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a magas kultúrákban*. Budapest: Atlantisz.
- Csontos Nóra 2009. *Az írásjelek alkalmazásának alakulástörténete a 17. század közepétől a 19. század elejéig keletkezett magyar nyelvű nyomtatványokban*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/csontosnora/diss.pdf> (2015. 06. 17.)
- Csontos Nóra 2012. Az idézés kognitív szemantikai megközelítése. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Konstrukció és jelentés*. Budapest: DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely, ELTE. 195–210.
- Csontos Nóra 2016. Az idézés mint újrakonstruálás. *Jelentés és Nyelvhasználat* 3: 1–19. <http://www.jeny.szte.hu/jeny-2016-csontosn> (2019. 01. 11.)
<https://doi.org/10.14232/jeny.2016.1.1>
- Csontos Nóra 2018. Az idézés mint adaptív tevékenység. Idézés a tudományos diskurzusban. *Jel-Kép* 2018/4: 50–61. <https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2018.4.51>
- Csontos Nóra 2019. Kontextualizáció, konstruálás, idézés. Az idézés adaptív tevékenysége a *mond*-dal alkotott idézésekben. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 113–135.
- Csontos Nóra – Dér Csilla Ilona – Furkó Péter 2019. Idézés – önidézés – 'én' idézés. *A mondom szerepe az idézés jelölésében*. *Magyar Nyelvőr* 143/4: 481–494.
- Csontos Nóra – Tátrai Szilárd 2008. Az idézés pragmatikai megközelítése. (Az idézési módok vizsgálatának lehetőségei a magyar nyelvű írásbeliségben). *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII: 59–119.
- Genette, Gérard 1996. Transztextualitás. *Helikon* 1–2: 82–90.
- Kugler Nóra 2017. Az összetett mondat. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 806–895.
- Langacker, Ronald 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marmaridou, Sophia S. A. 2000. *Pragmatic meaning and cognition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.72>
- Sanders, José – Spooren, Wilbert 1997. Perspective, subjectivity, and modality from a cognitive point of view. In: Liebert, Wolf-Andreas – Redeker, Gisela – Waugh, Linda (szerk.): *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 85–112. <https://doi.org/10.1075/cilt.151.08san>
- Tátrai Szilárd 2005. A nézőpont szerepe a narratív megértésben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXI: 207–229.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.
- Tátrai Szilárd – Csontos Nóra 2009. Perspectivization and modes of quoting in hungarian. *Acta Linguistica Hungarica* 56/4: 441–468. <https://doi.org/10.1556/ALing.56.2009.4.4>
- Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017a. Bevezetés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 21–71.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017b. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 207–466.
- Verschueren, Jef 1999. *Understanding pragmatics*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Internetes hivatkozások

- W1 = Ha Spielberg szarnak tartaná, az fájna. Origo. <http://goo.gl/sAQ9OL> (2015. 05. 25.)
- W2 = A Saul fia nyerte a zsűri nagydíját Cannes-ban. Origo. <http://www.origo.hu/filmklub/blog/dijak/20150524-a-saul-fia-nyerte-cannes-2015-nemes-jeles-laszlo-ifjusag-carol.html> (2015. 05. 25.)
- W3 = Kiss Tibor: „Be kellene dobni az országot egy mosógépbe. <https://444.hu/2019/03/01/kiss-tibor-be-kellene-dobni-az-orszagot-egy-mosogepbe> (2019. 12. 28.)
- W4 = Családinet.hu. https://www.csaladinet.hu/szakertok/derikrizsti_mediator/faq/?tag=coaching (2019. 12. 28.)

LŐRINCZ GÁBOR

Selye János Egyetem, Komárom

lorinczg@uj.sk

A NYELVI TÉVHITEK MEGJELENÉSE KÜLÖNBÖZŐ TANKÖNYVVARIÁNSOKBAN¹

1. Bevezetés

Dolgozatomban a nyelvi tévhitek, nyelvi ideológiák megjelenését vizsgálom különböző szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben, velük összefüggésben pedig kitérek a romániai, kárpátaljai és a magyarországi tankönyvek néhány idevonatkozó anyag részére is. Ezeknek a jelenségeknek a tankönyvi vizsgálata azért nagyon fontos, mert egyrészt az anyanyelvoktatásnak kiemelkedő szerepe van abban, hogy milyen lesz a felnövekvő generációk nyelvről, nyelvváltozatokról, nyelvhasználatról kialakított képe (vö. Simon–Misad 2009; Domonkosi 2016; Ludányi 2018), másrészt pedig azért, mert a nyelvi mítoszok és tévhitek terjesztésében – sajnos – viszonylag fontos szerep jut a – magyar és nem magyar szakos – tanároknak is. A nyelvi mítoszok sok esetben az anyaországi beszélőközösség szempontjából is előnytelenek, károsak, a kisebbségi nyelvhasználók körében pedig egyenesen romboló hatásúak lehetnek, hiszen a nyelvhasználatukat jellemző kettős-, illetve – a kontaktushatás természetes következményeként megjelenő – kétnyelvűséget a legtöbb esetben nyelvi vétségként, hibaként értékelik: „A tankönyvnek adekvát módon kellene figyelembe vennie azt a tényt, hogy a szlovákiai (és természetesen a romániai, szerbiai stb. – az én megjegyzésem: L. G.) magyar nyelvhasználat bizonyos pontokon eltér a magyarországitól, s arra kellene törekednie, hogy a tanulók tudatosan, a helyzetnek megfelelően tudják használni a különböző nyelvváltozatokat. Elsődleges feladata a fentiekből következően éppen ezért adekvát nyelvi kompetenciák fejlesztése, nem pedig a különféle nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák terjesztése” (Simon 2014: 10).

2. Elméleti alapvetés

Kiindulásképpen tisztáznunk kell a nyelvi tévhitek mibenlétét: „[A] nyelvi mítoszoknak és a nyelvi babonáknak van egy közös jellemzőjük: olyan nyelvvel, ill. nyelvhasználat-tal kapcsolatos vélekedésekről van szó, amelyek többé-kevésbé hamisak, nem vagy nem

¹ A tanulmány a Visegrad Scholarship Program anyagi támogatásával készült az #52010823 számú szerződés keretében / This paper was written within the confines in Visegrad Scholarship Program, Project n.: #52010823.

teljesen felelnek meg a valóságnak. Ezért hasznos lenne, ha az egész jelenségcsoportnak közös neve is volna. Erre alkalmasnak látszik a [...] *nyelvi tévhit*, ill. szinonimája, a *nyelvi hiedelem*” (Lanstyák 2007a: 159).

			elterjedt	általános
Nyelvi tévhit	nyelvi mítosz	nyelvi mítosz (szűkebb értelemben)	+	+
		nyelvi babona	+	-
		Nyelvhelyességi babona (nyelvhasználati mítosz)	-	-
		nyelvművelői babona	-	-

1. ábra: A nyelvi tévhitek tárgykörébe tartozó jelenségek egymáshoz való viszonya (Lanstyák 2005: 62)

A nyelvi tévhitek kapcsán nem kerülhető meg a nyelvi ideológiák (vagy nyelvideológiák) kérdésköre sem: „A nyelvideológiák kultúrafüggő fogalmak, amelyeket a résztvevők és megfigyelők visznek bele a nyelvbe, gondolatok arról, hogy mire jó a nyelv, mit jeleznek az egyes nyelvi formák azokról az emberekről, akik ezeket használják, illetve egyáltalában miért vannak nyelvi különbségek. Mind az egyszerű embereknek, mind a társadalomtudósoknak – nyelvészeknek, szociológusoknak, antropológusoknak – vannak nyelvideológiáik” (Gal 2002: 197², idézi Laihonen 2009: 281). A kérdéssel kapcsolatban Lanstyák István is hasonlóképpen fogalmaz: a nyelvi ideológiák a nyelvvel mint jelrendszerrel, annak elemeivel, működésével, változásaival, a nyelvhasználat szabályaival, a szóbeli kommunikációval, a beszélők verbális magatartásával, a nyelvek és nyelvváltozatok kapcsolatával és kölcsönhatásával, a nyelv, egyén, társadalom viszonyával, a kisebbségi és a többségi csoportok nyelvi helyzetével, nyelvpolitikai vonatkozásaival, a fordítás lehetőségeivel stb. kapcsolatos gondolatrendszerek (vö. Lanstyák 2017).

Nézzük meg a továbbiakban, hogy a nyelvi tévhitek hogyan kapcsolódnak a nyelvi ideológiákhoz: „[A] nyelvi ideológiák szorosan összefüggnek a nyelvi mítoszokkal és babonákkal, sőt a tágabb értelemben vett nyelvi ideológiák és a nyelvi mítoszok között nem is lehet határozott különbséget tenni. Amennyiben a »nyelvi ideológiákat« [...] szűkebben értelmezzük, a különbség a »nyelvi mítoszok« és a »nyelvi ideológiák« közt többek között az, hogy a [...] »nyelvi ideológiák« a »nyelvi mítoszokhoz« képest nagyobb fokú tudatosságot, kifejtettséget, sőt sok esetben intézményesültséget asszociálnak; a nyelvi vélekedések racionális oldalát hangsúlyozzák a mítoszokban

2 A fordítás Laihontól származik, az idézet eredetiben: „LINGUISTIC IDEOLOGIES” are the culturally specific notions which participants and observers bring to language, the ideas they have about what language is good for, what linguistic differences mean about the speakers who use them, why there are linguistic differences at all. Both ordinary people and social scientists – linguists, sociologists, anthropologists – hold language ideologies.

erőteljesebb irracionálissal szemben, ugyanakkor emezektől eltérően nem implikálják a hamisság fogalmát” (Lanstyák 2009: 28–29).

Vagyis: míg a *sztereotípiá, babona, mítosz és tévhit* kifejezések mindegyikéhez többé-kevésbé negatív asszociációk társulnak – mivel magukban foglalják annak a lehetőségét, hogy téves gondolatokra épülnek –, addig a *nyelvi ideológiákhoz* nem kapcsolódik sem pozitív, sem negatív értékítélet (vö. Szabó 2015: 335).

A nyelvi tévhitek nemcsak a nyelvi ideológiákkal, hanem a nyelvi filozófiákkal is szorosan összefüggnek: „A nyelvi filozófiák a nyelvvel, a nyelv lényegi tulajdonságaival, a nyelvi rendszerrel stb. kapcsolatos filozófiai elgondolások, melyek a filozófia világán túl is közkeletűek, és szélesebb társadalmi rétegek nyelvről való gondolkodását befolyásolják, ill. különféle nyelvi mítoszokban és babonákban öltenek testet. Ezek a nyelvi ideológiákhoz hasonló szerepet töltenek be: szintén a nyelvvel és a nyelvhasználattal kapcsolatos tények magyarázatára és igazolására szolgálnak” (Lanstyák 2011: 19).

3. A tankönyvi anyagok vizsgálata

A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek közül vegyük szemügyre először az alapiskola 8. osztályában használatos (Bolgár – Bukorné Danis 2011), amelyben az alábbiakat olvassuk:

Nyelvhelyesség

A mindennapi kommunikációban gyakran hallunk ilyen mondatokat:

Évi elkésett ugyan az óráról, de viszont a dolgotat még megírta.

Krisztina meghívta Laciékat, de viszont Emmáról elfeledkezett.

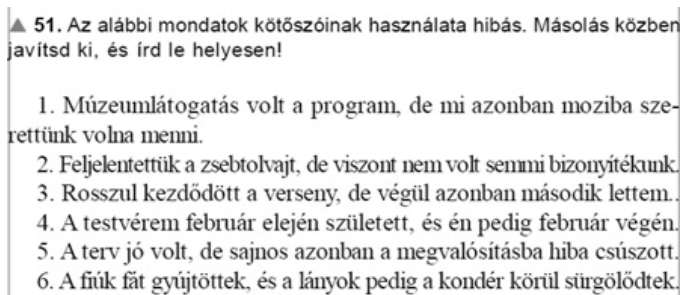
2. ábra: A *de viszont* kötőszó a Bolgár–Bukorné-féle 8. osztályos tankönyvben

A képen látható feladat egyértelművé teszi, hogy a tankönyv nyelvművelői szemléletű. A nyelvhelyesség kérdésével kapcsolatban Lanstyák István (2010: 118) a következőképpen fogalmaz: „A létező magyar nyelvművelés nyelvhelyesség-fogalma azon a felfogáson alapul, hogy »a« nyelvben, ill. annak különféle változataiban léteznek olyan nyelvi formák (szavak, szókapcsolatok, nyelvtani szerkezetek, szórendi megoldások, nyelvtani és hangtani szabályok, hangsínárnyalatok stb.), amelyek eredendően, a használat kontextusától függetlenül jobbak vagy rosszabbak másoknál”. A tanulmány szerzője arra is utal, hogy e mögött a jelenség mögött a nyelvi homogenizmus, platonizmus és standardizmus ideológiájának hármassága áll: az első értelmében a nyelvi sokszínűség, a nyelvváltozatok sokfélesége negatív jelenség; a második szerint a nyelvnek van egy a beszédhelyzettől, beszélőktől független ideális változata, vagyis egy-egy nyelvi elem, megnyilatkozás „helyességét” nem az határozza meg, hogy kik és hányan használják, hanem az, hogy megfelel-e a (nem létező) nyelvi eszményképnek; a harmadik szerint pedig a sztenderd

nyelvváltozat kiemelkedő fontosságú, magasabb rendű a többi változatnál, a társadalmi előrehaladás biztosítója stb. (vö. Lanstyák 2017).

Mivel a tárgyalat jelenség konkrét nyelvhasználati tényre vonatkozik, ezért nyelvi babonának kell tekintenünk: „Az egyes konkrét nyelvhasználati babonák sokszor nyelvi mítoszokban, vagyis általános érvényű hiedelmekben gyökereznek [...]: így például a *de viszont* kötőszóhalmozás helytelenítése abban a nyelvi mítoszban, mely szerint az azonos funkciók ismétlődése felesleges és kerülendő a nyelvhasználatban; a kötőszóval való mondatkezdés tiltása pedig abban a hiedelemben, mely szerint az explicit, teljes mondatokból felépülő, egyes írásbeli szövegtípusokra jellemző közlésformák felsőbbrendűek, jobbak az élőbeszédre jellemző közlésformáknál” (Domonkosi 2007: 141).

A *de viszont* (és egyéb halmozott kötőszók) használatát egy feladat keretében a kárpát-aljai 9. osztályos tankönyv (Perdukné Lator – Braun 2009) is helyteleníti:



3. ábra: A *de viszont* kötőszó helytelenítése a Perdukné Lator – Braun-féle 9. osztályos tankönyvben

A fentieket cáfolandó érdemes tudatosítani, hogy a *de viszont* alakulatot a Magyar történeti szövegtár (MTSz., Sass 2017) adatai szerint többek között Baróti Szabó Dávid, Verseghy Ferenc, Kazinczy Ferenc és Széchenyi István is előszeretettel használta műveiben.

A szlovákiai 8. osztályos tankönyvben két feladat is kapcsolódik a nyelvhelyesség kérdéséhez – mindkettő az előzőtől eltérő fejezetben –, amelyek közül most csak az egyikre térek ki részletesen:

3. Javítsátok ki az alábbi mondatok nyelvhelyességi hibáit!

- Kérdezd meg anyukádtól, el-e jöhetsz hozzánk a hétvégén!
 Nem bánjátok, ha én is elmondanék egy érdekes történetet?
 Legjobb lesz, ha most még nem gyűjtsük meg a táborítüzet.
 Ezeknek a német szavaknak egyáltalán nem ismerem a jelentőségét.
 Reggel az összes asszonyok a bolt előtt gyülekeztek.
 Az barátom egy íztelen tréfával szórakoztatta a társaságot.
 Mi magyarok mindig is lovas népek voltunk.

4. ábra: Nyelvhelyességi gyakorlat a Bolgár–Bukorné-féle 8. osztályos tankönyvben

Az első három mondatban a tankönyvszerzők olyan jelenségeket helytelenítenek, amelyek a nyelvjáráásokban közkeletűek, vagyis csak a köznyelv szempontjából minősíthetők inadekvát alakoknak. A negyedik és hatodik mondat arra próbál rámutatni, hogy a hasonló alakú szavak jelentése sok esetben (részben vagy teljes egészében) eltér egymástól, ezért figyelni kell az adekvát szóválasztásra (ez a jelenség a sztenderdre éppúgy igaz, mint a többi nyelvváltozatra). A hatodik mondatban találunk azonban egy olyan alakot, amely valóban helytelen, pontosabban agrammatikus, mivel mássalhangzóval kezdődő főnév előtt a névelőnek minden magyar nyelvváltozatban a rövid formája használatos (*a barátom*). Ha a tankönyvszerzők a határozottnévelő-használat nyelvjárási „helytelenségét” szerették volna szemléltetni, akkor célszerűbb lett volna példát hozniuk a névelő rövid formájára magánhangzóval kezdődő névszó előtt (pl. *a asztal*).

Nyelvhelyességi kérdésekkel szinte majdnem mindegyik szlovákiai magyar nyelv-tankönyvben találkozunk, vagyis a nyelvi babonák – sajnos – szerves részét képezik a felvidéki anyanyelvoktatásnak. A szakmunkásképzők részére készített könyv (Csicsay–Kulcsár 2013) pl. az igekötők és a névutók „nem megfelelő” használatát helyteleníti:

7. Javítsátok ki a nyelvhelyességi hibákat!

kiértésít, gyógykezelés miatt ment a szanatóriumba, betegség végett hiányoztam, átbeszéljük a problémát, kiszedtem az orvosságot

5. ábra: Nyelvhelyességi gyakorlat a Csicsay–Kulcsár-féle középiskolai tankönyvben

Az igekötő-használat „szabályairól” is érdemes bővebben szólni, hiszen azok szintén a nyelvművelés alapkérdései közé tartoznak. A nyelvművelő szakirodalomban (vö. pl. Zimányi 2005: 74–78) az igekötőhasználattal kapcsolatos alapvető „hibának” számít az igekötő felesleges vagy idegenszerű használata, indokolatlan elhagyása, illetve az el nem váló igekötők elválasztása. Jó néhány szerző azonban másként vélekedik a kérdésről: „A legtöbb esetben azonban az eddig igekötő nélkül, ma egyre inkább igekötővel használt egyes igepárok esetében jelentésmegoszlást észlelhetünk. A *levelezben*, *lesokszorosítban*, *lepontosítban*, *leszabályozban* a *le* befejezettséget sugall és új jelentésárnyalatot biztosít a szónak. [...] Ha *értésítünk* valakit valamiről, azt tehetjük szóban, levélben, telefonon, e-mailben, de ha *kiértésítünk* valakit, csakis postai úton tehetjük meg: így a *ki* a cselekvés mikéntjét mutatja” (Fazakas 2007: 85). „[A] két igekötős forma közötti különbséget úgy fogalmazhatjuk meg, hogy aki a *fel* igekötőt használja ilyen összefüggésben, az inkább egy saját érdekeinél feljebb való vállalásnak tesz eleget; aki pedig a *be* igekötőt választja, annál a vállalás inkább a saját érdekeinek van alávetve. Tehát: ha valaki *felvállal* például valamilyen veszélyes dolgot, annak döntését nem az önérdek és a pillanatnyi haszon-szerzés mozgatja; míg ha valaki *bevallalja* a veszélyes dolgot, azt olyan saját döntés előzi meg, amelynek alapja az önérdek (például bizonyítani akarja magának, hogy elég bátor)”

(Sebők 2010: 122). „[B]ár a felsorolt igekötős igék jelentős része valóban új, keletkezésük nem mondható szokatlanak, az igekötők nem fölöslegesek, és e változások jól leírható tendenciákba rendezhetők. E tendenciák korántsem újak, nem az elmúlt években-évtizedekben kezdődtek, hanem sokkal korábbra, részben talán egészen az igekötők kialakulásáig vezethetők vissza” (Sinkovics 2006: 165). Sinkovics dolgozatának függelékében többek között pl. a tankönyvben szereplő átbeszél igével kapcsolatban is igazolja, hogy annak helytelenítése csak az 1930-as évek végétől adható.

A gimnáziumok és szakközépiskolák 2. osztálya számára készült tankönyv (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012a) a suksüközés, a nákolás és a túlzott nyelvi udvariasság elkerülésére hívja fel a figyelmet:

Nyelvhelyesség

1. Legsúlyosabb hibának a -suk, -süközés számít, amikor kijelentő szándékkal mondják a felszólító módú igealakokat. (Majd meglássuk, milyen idő lesz. Helyesen: Majd meglátjuk, milyen idő lesz. Kinyissuk az ablakot. Helyesen: Kinyitjuk az ablakot.)
2. Az általános ragozás E/1. személyében a feltételes mód toldaléka mindig **-né** (én mondanék valamit). Sokszor hallhatjuk helytelenül: **én mondanák valamit**. A **-nák** módjel a feltételes mód határozott ragozásának T/3. személyét jelöli (ők mondanák).
3. Gyakran udvariaskodnak, szerénykednek a feltételes móddal, ami nyakatekerten hangzik. (Volna egy javaslatom. Lenne egy kérdésem.) Kijelentő módban egyszerűbb. (Van egy javaslatom. Van egy kérdésem.)

6. **ábra:** Nyelvhelyességi tudnivalók az Uzonyi Kiss – Csicsay-féle 2. osztályos középiskolai tankönyvben

A képen látható szövegrész kapcsán a tankönyvszerzők önellentmondásba kerülnek, ugyanis „nyelvhelyességi” szempontból sokkal tanácsosabb lett volna a *suksükölés* kifejezés használata, mivel az „sztenderdebb” a *suksüközés* alaknál, emellett pedig oda kellett volna figyelniük a szó helyesírására is! Ezt ellensúlyozandó azonban meg kell említenem azt is, hogy ugyanez a tankönyv a nyelvjárásokkal kapcsolatban a következőket írja:

a suksükölés (a felszólító módú alak használata kijelentő módban, pl.: *meglássuk, elhalasszuk* stb.) nyelvjárási jelenség. Nyelvhelyességi hibának számít a köznyelvben.

7. **ábra:** Suksükölés az Uzonyi–Csicsay-féle 2. osztályos középiskolai tankönyvben

A fenti szövegrészletből egyértelműen kiderül, hogy bár a tankönyvszerzők a standardizmus nyelvi ideológiáját tekintik mérvadónak, a suksükölést a nyelvjárásokban nem helytelenítik. Ez a szemléletmód a könyv dialektusokkal foglalkozó részét teljes

egészében jellemzi: a tananyag szakmai szempontból adekvát, a nyelv területi tagolódására vonatkozó értékítéleteket, minősítéseket egyáltalán nem tartalmaz.

A nyelvjárások kérdése azért fontos a nyelvi tévhitek vizsgálata során, mert velük kapcsolatban két, egymásnak homlokegyenest ellentmondó mítosz is él. Az egyik szerint: „[A] nyelvjárás értéktelen, aki pedig nyelvjárásban (tájszólassal) beszél, az műveletlen. Emiatt sokan szégyellik nyelvjárásukat, és igyekeznek »műveltebbnek« tűnni azzal, hogy kerülik a tájszavakat” (Presinszky 2015: 24). A másik szerint: „A nyelvjárások értékesebbek más nyelvváltozatoknál, mert a nyelvnek egy tisztább, romlatlanabb állapotát őrzik, mint a városi nyelvváltozatok vagy a köznyelv” (Lanstyák 2007b: 179).

A kárpátaljai 9. osztályos tankönyvben (Perdukné Lator – Braun 2009) – egy Csoóri Sándor-idézet felhasználásával – az utóbbi jelenik meg:

Óvakodjunk persze az elérzékenyüléstől. Az anyanyelvet valóban el lehet felejteni. De nemcsak külföldön, idegen nyelvek uralkodói légkörében vagy szomszédságában – el lehet felejteni idehaza is. Ha nem arra használjuk, amire való, a nyelv meghanyatlik. Ha nem az igazat fejezzük vele ki, s ha nem a legsürgetőbb, legizzóbb álmainkat bizzuk rá, elsorvad, mint szerelem híján élő nők.

Erdélyben járva, épp azt tapasztaltam, hogy szégyellnivalónk nekünk, anyaországiaknak lehet. Míntha magyarul nem ők, inkább mi felejtettünk volna el. Hozzájuk képest zörgő, aszályos nyelven beszélünk.

8. ábra: A nyelvjárásokra vonatkozó mítosz megjelenése a Perdukné Lator – Braun-féle 9. osztályos tankönyvben

A romániai magyarnyelv-tankönyvekben mindkét nyelvjárásokra vonatkozó elképzelés megjelenik: „[A] nyelvi változatossághoz való implicit negatív viszonyulásnak vagy megbélyegzésnek az alternatívájaként egyes tankönyvek olykor a nyelvváltozatok létének elhallgatását választják, esetleg valamiféle kettős mércével a nyelvjárás mint »skanzen« és tiszta forrás jelenik meg ...” (Kádár 2017: 29).

A gimnáziumok és szakközépiskolák 3. évfolyamnak szóló tankönyvében (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012b) szintén találunk nyelvhelyességi vonatkozásokat:

6. Gyakori nyelvhelyességi hiba, ha a *-ban, -ben* határozóragok helyett a *-ba, -be* alakot használják. (Pl.: *Iskolába vagyok*. Helyesen: *Iskolában vagyok*.) A *-ba, -be* (hová?) helyhatározói irányt, a *-ban, -ben* (hol?) pedig egy helyviszonyt határoz meg.
7. Ugvancsak helytelen a -nál, -nél határozóragok használata, amikor nem helyre, hanem időre utalának, mint például a következő esetben: *Nem voltam jelen a vizsgánál*. Helyesen: *Nem voltam jelen a vizsgakor*.

9. ábra: Nyelvhelyességi tudnivalók az Uzonyi Kiss – Csicsay-féle 3. osztályos középiskolai tankönyvben

A tankönyv tanácsai ebben az esetben is hagynak kívánnivalót maguk után, ugyanis a szerzők a *-nál/-nél* határozórag „helytelen” használatát egy olyan példa segítségével próbálják szemléltetni, amely viszonylag ritka a nyelvhasználatban. Ezt bizonyítja például, hogy a *vizsgánál* szóalak a Magyar nemzeti szövegtárban (MNSz.², Oravecz–Váradi–Sass 2014) – az összes lehetséges kontextusát figyelembe véve is – csupán 39-szer jelenik meg. Ami azonban még érdekesebb, hogy a szerzők által javasolt „helyes” alak ennél is ritkább: mindössze 15-ször fordul elő a teljes korpuszban. A tankönyv nem említi azonban a *vizsgán* alakot, amelynek a használata a fenti példa kontextusában minden bizonnyal a legcélravezetőbb lenne (ezt igazolja a szó MNSz.²-beli 2860 előfordulás is).

A *-ban/-ben*, *-ba/-be* toldalékok „helytelen” használatáról is érdemes ejteni néhány szót, mivel ennek a mítosznak a létjogosultságát az empirikus kutatások már majdnem két évtizede cáfolták (l. Kontra 2003). A szóban forgó jelenség kapcsán a nyelvőrök újra önellentmondásba kerülnek, hiszen tanácsaiknak köszönhetően túlhelyesbítéses, hiperkorrekt alakok jönnek létre (pl. *iskolában* vittem a gyereket, *színházban* indultunk stb.): „[A] babonák körében élő emberek bizonyos fokig elveszítik kifejezési biztonságukat, nyelvérzéküket. Megromlik a »nyelvi közérzet«, mint ahogy ezt többen is szóvá tették. Ez egészen természetes következménye az általános nyelvhasználattal szembeforduló regulázásnak” (Szepesy 1986: 5). Ennek következtében azonban a nyelv művelés egyben saját létjogosultságát is igazolni tudja, hiszen az újonnan keletkezett „helytelen” alakulatokra ugyancsak fel kell hívnia a figyelmet: „A túlzott pontoskodás miatt olykor előfordul ennek az ellenkezője, amikor a *-ba*, *-be* helyett tévesen alkalmazzák a *-ban*, *-ben* ragot: a *boltban* még nem jött friss kenyér, *ünneplőben* kell öltöznünk, *figyelemben* vesz (helyesen: *boltba*, *ünneplőbe*, *figyelembé*)” (Zimányi 2005: 78).

A szlovákiai magyar tankönyvekben a nyelvhelyességi kérdések természetesen nemcsak a sztenderdben előforduló inadekvát, illetve nyelvjárási szóhasználatra vonatkoznak, hanem a kontaktushatás következtében kialakuló jelenségekre is. A 9. osztályos magyarnyelv-tankönyv (Bolgár – Bukorné Danis 2012) egyik fejezetében az alábbi feladatot találjuk:

Elgondolkoztatok-e már azon, miért néznek ránk értetlenül az eladók bármelyik magyarországi boltban, ha „*tyepláki szúpravát, kofolát, horcsicát, párkit, cselenkát, hranolkít, zmiziket, szpacákot, rukszákot*” stb. kérünk, vagy az autóbuszon kijelentjük, hogy nincs „*preukazunk, preukázskánk*”?

2. Keressetek hasonló szavakat, melyeket a környezetetekben helytelenül használnak, majd írjátok le helyes magyar megfelelőjüket!

10. ábra: Nyelvjárásokhoz kapcsolódó feladat a Bolgár – Bukorné Danis-féle 9. osztályos tankönyvben

A fenti feladat azért érdekes, mert a nyelvjárásokkal kapcsolatos fejezetben található, így arra enged következtetni, hogy a tankönyvszerzők azonos jellegűnek tekintik

a nyelvjárásiasság és a kontaktushatás, vagyis a kettős- és kétnyelvűség következtében kialakuló jelenségeket (ami a standardizmus szempontjából elvileg érthető is). A szóban forgó jelenség háttérben többek között az – a purizmus ideológiájában gyökerező – nyelvi mítosz húzódik meg, mely szerint a „nyelvnek idegen hatástól mentesebb változatai értékesebbek azoknál, amelyek »keverték«, amelyekben erősebben érvényesül az idegen nyelvek hatása” (Lanstyák 2007b: 179).

A kontaktushatás helytelenítése a középiskolai tankönyvekben is megjelenik: a Csicsay–Kulcsár szerzőpáros által a szakmunkásképzők részére írt könyv (2013) nyomán a diákoknak maguknak kell kölcsönszavakat gyűjteniük, majd meg kell találniuk azok helyes magyar megfelelőjét is. A feladat nagyon hasznos lehetne a szlovák nyelvi hatások ismertetésére, csupán a „helyes” jelzőt kellett volna elhagyni belőle.

2. Jegyezzetek le minél több olyan kölcsönszót, amelyet környezetetekben hallottatok, esetleg magatok is használtok!

3. Keressétek meg az összegyűjtött kölcsönszavak helyes magyar megfelelőjét!

11. ábra: Szókölcsönzésre vonatkozó feladatok a Csicsay–Kulcsár-féle középiskolai tankönyvben

Az Uzonyi–Csicsay-féle 2. osztály részére készített könyv elmarasztaló módon beszél a kölcsönszavakról, amelyeket egyértelműen feleslegesnek tart, mivel azok az államnyelvből keveredtek bele a magyar nyelvbe vagy rosszul fordították le őket. A „rosszul fordított” kifejezés félrevezető, ugyanis a feladatban szereplő szavak valóban fordítások, de lényegük éppen az, hogy pontosan tükrözik az átadó nyelvi formát. A tankönyvszerzőknek tehát valószínűleg inkább maga a fordítottság ténye jelentette a problémát.

f) **Kölcsönszavak** – kisebbségi (nemzetiségi) csoportok körében használatosak. Anyanyelvünkbe belekeverednek az államnyelv. esetünkben a szlovák nyelv egyes kifejezései. Ennek főleg két fajtáját ismerjük:

- **direkt kölcsönszavak** – *botaszki, tyepláki, horcsica, párki, spekacski, hranolki, bandaszka, nanuk ...*
- **tükörfordítások** – rosszul lefordított kifejezések: műszaki igazolvány – *forgalmi engedély*; autóiskola – *autós iskola*; természetiskola – *erdei iskola*; naftakályha – *olajkályha...*

1. 😊😊

- a) Napjainkban is sok idegen szó kerül be nyelvünkbe. Gyűjtsetek ilyeneket!
- b) Beszéljétek meg, hogy jönnek tartják-e ezt, vagy inkább küzdeni kell az idegen szavak ellen!

12. ábra: A kölcsönszók rendszere az Uzonyi–Csicsay-féle 2. osztályos középiskolai tankönyvben

A kontaktushatással kapcsolatban meg kell jegyeznünk azonban, hogy a szlovákiai magyar standard nyelvváltozatban³ szép számmal találunk olyan tükörfordításokat (pl. *alapiskola, egységes földműves-szövetkezet, községi hivatal, szakosító iskola, munkahivatal, anyasági segély, szociális biztosítás* stb.), amelyek ellen a nyelvművelők sem tiltakoznak, sőt néha ők maguk szorgalmazzák egy-egy alak létrehozását (vö. Lanstyák–Szabó Mihály 1994/1998: 212–214): „Művelt köznyelven nem feltétlenül a köznyelv »steril«, »színtelen-szagtalan«, vagyis teljesen jellegtelen változatát értem – nálunk (Szlovákiában – az én megjegyzésem: L. G.) ilyen aligha képzelhető el –; ide tartozónak vélem azt a változatát is, amelyen még a nyelvjárás színei-ízei kis mértékben érezhetők, s az idegen hatás nem jelentkezik benne feltűnő mértékben” (Jakab 1989: 145).

Misad Katalin és Simon Szabolcs egy évtizede megfogalmazott állításai tehát sajnos még napjainkban is nagyrészt helytállóak: „Szlovákiában a kisebbségi anyanyelvi oktatás ún. egy tankönyvű oktatás, amely rendszerint hagyományos nyelvtanoktatást, purista nyelvszemléletet és tradicionális módszert feltételez. Eddigi magyar-tankönyveink különféle [...] nyelvi ideológiákra és mítoszokra épülnek, s figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a kisebbségi magyar gyermekek természetesen olyan kétnyelvű beszédközösségekben élnek, amelyben anyanyelvként egy, a többségi nyelv hatása alatt álló nyelvváltozatot sajátítanak el, s a mindennapi kommunikációs szituációkban szinte kizárólagosan ezt is használják. A fentiek ismeretében a szlovákiai magyarnyelv-tankönyveknek mind tartalmukban és szerkezetükben, mind módszereikben különbözniük kell(ene) a magyarországi egynyelvű diákok számára írt tankönyvektől, vagyis figyelembe kell(ene) venniük a kétnyelvű helyzetben történő anyanyelvi nevelés sajátosságait” (Misad–Simon 2009: 225).

A romániai tankönyvek szemlélete sem sokban különbözik a szlovákiaiakétól: „A többségében egynyelvű/egynormájú szemléletet közvetítő tankönyvek vagy egyáltalán nem foglalkoznak a kétnyelvűséggel és annak hatásaival a tanulók nyelvhasználatára, vagy ha mégis, akkor egyenesen hibásnak, irtánivalónak tekintik a kisebbségi anyanyelvváltozat kontaktusjelenségeit” (Kádár 2017: 29).

Az is sajnálatos tény, hogy: „A nyelvi tévhitek terjedésében, terjesztésében sajátos szerepe van az iskolának, illetőleg a magyartanároknak, valamint azoknak az egyetemi hallgatóknak, akik magyartanári pályára készülnek, hiszen a felnövekvő generáció nyelvszemléletét leginkább ők alakítják majd. Ha a magyartanár nyelvi tévhitek ad át tanítványainak, akkor tudományos szempontból pontatlan információkat terjeszt, és rossz irányba befolyásolhatja a felnövekvő nemzedék nyelvszemléletét. Fontos, hogy a magyartanárok tisztában legyenek a nyelvi tévhitek jelentőségével, tudományosan cáfolni tudják, és ne terjesszék azokat” (Presinszky 2015: 24).

3 A magyar sztenderd és a szlovákiai magyar standard nyelvváltozat közötti különbségek szinte csak a szóképzésben jelentkezik tükörfordítások, tükörjelentések, tükörszók és idegen eredetű kölcsönzők formájában (vö. Lanstyák 2000: 153–155).

A 11. ábrán megjelenő tananyagrészhez kapcsolódó két kérdés egyértelműen azt sugallja, hogy, nemcsak a kölcsönszók, hanem az idegen nyelvi hatás ellen is „harcolni kell”. Ez az elképzelés azokban a mítoszokban gyökerezik, melyek szerint az idegen lexikai és nyelvtani hatás következtében elveszhetnek nyelvünk jellegzetes, ősi vonásai, eltűnhetnek eredeti szavai – annak ellenére, hogy azok jobbak a kölcsönzötteknél –, ezek a folyamatok pedig végeredményben akár nyelvcseréhez is vezethetnek (vö. Lanstyák 2007b: 187–191).

A Perdukné Lator – Braun (2009) tankönyv is csak indokolt esetben tartja „helyesnek” az idegen szavak használatát:

nager – angol nyelv). Az **idegen szavak** között sok a tudományos szakszó. Használatuk akkor indokolt, ha nincs helyettük megfelelő magyar szavunk, vagy ha a magyar szó nem fejezi ki pontosan az idegen szó jelentését. A jövevényszó és az idegen szó között sok esetben

13. ábra: Az idegen szavak megjelenítése a Perdukné Lator – Braun-féle 9. osztályos tankönyvben

Ugyanez a tankönyv máshol egy Ratkó-idézet segítségével helyteleníti az idegen-szó-használatot:

Az anyanyelv: a nemzet érzék-szerve és memóriarendszere. Sokszor és sokan betegítik. Valószínűleg szándéktalanul. Eltönik, megfertőzik. Kétféle ember rontja: az idegen és a tisztátalan. A tisztátalanok vannak többen. Ezek,

14. ábra: Az idegen szavak helytelenítése a Perdukné Lator – Braun-féle 9. osztályos tankönyvben

A 11–14. ábrák szövegrészleteiben legalább három nyelvi ideológia ismerhető fel: a necesszizmus – amely szerint a nyelvben vannak szükségtelen, helytelen formák –, a fetiszizmus, amely szerint a nemzeti nyelv, természetfeletti, isteni tulajdonságokkal rendelkezik –, valamint a maternizmus – amely szerint az anyanyelvhez való viszonyulás különbözik a többi nyelvhez való hozzáállástól (vö. Lanstyák 2017). Az utóbbi két ideológián alapulnak az olyan mítoszok, amelyek szerint az anyanyelvet ápolni, óvni kell, vagy hogy az anyanyelvhez minden embert különleges kapcsolat fűz. Utóbbi elképzelés a szlovákiai magyar szakmunkásképzők tankönyvében is megjelenik:

lió anyanyelvi beszélővel. Az **anyanyelv** az a nyelv, amelyet az ember gyermekkorában a szüleitől vagy a környezetétől megtanul. Anyanyelvét az ember a mindennapi életben természetes módon képes használni, gondolatait ezen a nyelven tudja a legkönnyebben kifejezni.

15. **ábra:** Az anyanyelv szerepe a Csicsay–Kulcsár-féle középiskolai tankönyvben

A szövegrészletben felfedezhető továbbá a nyelvi identizmus ideológiája is, amely szerint minden ember azonosul valamelyik nyelvvel és/vagy nyelvváltozattal (vö. Lanstyák 2017).

Az alábbi tankönyvrészlet egy másik nyelvi ideológián alapuló mítoszt közvetít a tanulóknak:

A köznyelv és az irodalmi nyelv

A tájegységekhez nem kötött, egységes beszélt nyelvet **köznyelvnek** nevezzük. Ilyen a napi beszélgetéseink során használt nyelv (az ún. társalgási nyelv), melyet akkor használunk, ha nem kell különösképpen fogalmaznunk vagy választékosan beszélnünk. A köznyelvet írásban is használhatjuk, mégpedig olyankor, amikor nem készítünk hivatalos szöveget. Ilyenek a magánlevelek, az egymásnak írt rövid üzenetek.

16. **ábra:** A beszélt és írott nyelv megjelenítése a Bolgár–Bukorné-féle 9. osztályos tankönyvben

A tankönyvben megjelenő tévhit azon a vélekedésen alapul, mely szerint az írott nyelv jobb a beszéltnél, ezért az előbbi a valódi követendő példa (vö. Lanstyák 2007b: 178), a mítosz pedig a nyelvi szkriptizmus ideológiájában gyökerezik. A Perdukné Lator – Braun-féle 9. osztályos kárpátaljai tankönyv (2009) hangsúlyosabban akarja érzékeltetni az írott és beszélt nyelvváltozat közti különbségeket, ezért nyelvhelyességi vonatkozásokra is hivatkozik:

A beszélt nyelvi szövegek lazábbak, szerkesztésük szabálytalanabb, mint az írott szövegeké. Gyakoriak bennük a nyelvhelyességi hibák.
Az írók főként a jellemzés és a reális ábrázolás céljából élnek a társalgási stílus adta hatáskeltő elemekkel.

17. **ábra:** A beszélt és írott nyelv megjelenítése a Perdukné Lator – Braun-féle 9. osztályos tankönyvben

Az új ukrainai magyaryelv-tankönyvek szerencsére nagy változáson estek át elődeikhez képest: „Mindenképpen új, a nemzetközi és magyar nyelvtudomány szellemiségével

egyező az új tanterv szemléletváltása a magyar nyelv különböző változataival, a nyelvi változatossággal kapcsolatban. Hiába is keresnénk a tantervben olyan részeket, amely arra buzdítja <sic!> a tanárokat, hogy irtsák ki a tanulók nyelvhasználatából a nyelvjárási jelenségeket vagy a magyar nyelv kárpátaljai helyzetéből adódó kontaktusnyelvi hatásokat. Azaz: a tanterv nem a felcserélő (szubtraktív), hanem a modern nyelvészeti és nyelvpedagógiai álláspont által képviselt, nyelvi emberi jogi szempontból is támogandó hozzáadó (additív) nyelv szemléletet alkalmazza és ajánlja a pedagógusoknak” (Beregszászi 2011: 36–37). A 10. osztályos tankönyv a kódváltás és szókölcsonzés témakörével, a 11.-es pedig a kárpátaljai magyar nyelvváltozatok és a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat adatbázisának témakörével foglalkozik bővebben (vö. Márku 2015).

Az ilyen jellegű szemléletváltás – ha csak részlegesen is – Szlovákiában már korábban megtörtént, ugyanis a középiskolákban jelenleg használt tankönyvcsalád megjelenése előtt forgalomba került egy másik, szociolingvisztikai szemléletű tankönyvcsalád-tervezet első tagja (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009), amelyet – folytatása nem lévén – később összekapcsoltak a dominánsan nyelv művelői szemléletű Uzonyi–Csicsay-féle felsőbb osztályoknak készült könyvekkel.

A magyarországi tankönyvek azért maradtak a dolgozat végére, mert mind a nyelvjárások, mind pedig a kétnyelvűség kérdéskörét adekvát módon közelítik meg, nem tartalmaznak velük kapcsolatos nyelvi tévhiteket, sőt bizonyos esetekben egyenesen cáfolják azokat. Jó példa erre a 12. osztályos OFI-s tankönyv (Baranyai–Téglásy 2017), amely egy frappáns Nádasdy-idézet segítségével leplezi le az idegen szavak használatához fűződő mítoszt:

„A nyelvvel kapcsolatos tévhiedelmek egyike az, hogy a nyelvben bizonyos dolgokra »szükség« volna, másokra meg nem. Sokan azt hiszik, hogy idegen szó átvétele csakis akkor helyeselhető, ha arra »szükség« van. Egyrészt szögezzük le, hogy a nyelvben semmit sem lehet »helyeselni« (ez olyan volna, mintha az állattanban mondjuk a hörcsögöt helyeselnénk), másrészt a nyelvben nem értelmezhető a »szükség« fogalma. Igaz, a nyelvek sokszor az új jelenségekre, találmányokra azok nevét is átveszik (*telefon, kommunális*), ám sokszor éppen a régi szavaikat alkalmazzák (például a magyar *kocsi, piac, felhív* szavakat száz éve még ismeretlen dolgokra használjuk); és fordítva, régi és változatlan dolgokra egyszer csak új szavakat vesznek át (például a magyarban a német *sógor*, az ótörök *kék*, a latin *sors*), holott e dolgok nyilván azelőtt is ismertek voltak.

18. ábra: Az idegen szavak használatával kapcsolatos mítosz cáfolata a 12. osztályos OFI-s tankönyvben

Domonkosi Ágnes egyik tanulmányából (2016) azonban kiderül, hogy a középiskolai OFI-s magyar nyelv és kommunikáció tankönyvcsalád tankönyveiben és munkafüzetekben összesen 21 nyelvi ideológia jelenik meg: az instrumentalizmus – a nyelv külsődleges használati eszköz –, az elementarizmus – a nyelv elemekből épül fel –, a performancionizmus – bizonyos jelenségek csak a nyelvhasználatban élnek, nem részei a nyelvi rendszernek –, a pluralizmus – a nyelvi változatosság pozitív jelenség –, az egalitarizmus – minden nyelvváltozat egyformán értékes –, az ekvilibrizmus – minden nyelv és nyelvváltozat egyformán

jó, egyformán nehéz stb. –, a kommunikacionizmus – a nyelvi közlés funkciója a tartalomátadás –, a varietizmus – a nyelv jól elhatárolható, „dologszerű” nyelvváltozatokból áll –, a reifikacionizmus – a nyelvek és nyelvváltozatok a beszélőkön kívüli entitások –, a distinkcionizmus – az egyes nyelvek és nyelvváltozatok jól elkülönülnek egymástól –, a dekorizmus – az előnyösebb esztétikai tulajdonságokkal rendelkező (pl. stílusosabb) nyelvi forma helyesebb a többinél –, a szituacionizmus – a nyelvi forma helyénvalósága a beszédhelyzet függvénye –, az egzaktizmus – a tartalmilag pontos forma jobb a félreérthető, homályos stb. formánál –, a monitorizmus – a tudatosan használt nyelvváltozat, nyelvi forma jobb, mint az öntudatlanul használt –, az identizmus – minden beszélő azonosul egy konkrét nyelvvel vagy nyelvváltozattal –, purizmus – a nem idegen nyelvi formák jobbak az idegeneknél –, antizsargonizmus – az egyes nyelvváltozatok zsargonszerű használata negatív jelenség –, necesszizmus – a nyelvben vannak szükségtelen, helytelen formák –, materinizmus – az anyanyelvhez való viszonyulás különbözik a többi nyelvhez való hozzáállástól –, fetiszizmus – a nemzeti nyelv, természetfeletti, isteni tulajdonságokkal való felruházása (az egyes ideológiák részletes meghatározását l. Lanstyák 2011, 2017). A szerző végezetül megjegyzi, hogy: „Mindemellett igen erőteljes a nyelvi pedagógizmus ideológiájának érvényesülése is, azaz a tankönyvek meglátásai, sőt tanácsai, előírásai (főként a 9. és 10. évfolyamnak szóló könyvek kommunikációs fejezeteiben) messze túlmutatnak a nyelvhasználaton, jelezve a tankönyvszerzőknek azt a meggyőződését, hogy az anyanyelvi nevelést erkölcsi neveléssel kell összekapcsolni, ha azt akarják, hogy sikeres, eredményes legyen” (Domonkosi 2016: 43).

A fentiek kapcsán újra utalnom kell arra, hogy míg a nyelvi tévhitek, babonák és mítoszok károsak is lehetnek (ha másért nem, akkor azért, mert alaptalanok), addig a nyelvi ideológiák önmagukban sem nem jók, sem nem rosszak, sőt sok esetben azt is meghatározzák, hogy egyes nyelvészek, nyelvészeti irányzatok hogyan vélekednek a nyelvről: „A nyelv önreflexív értelmezései fontosak egy nyelvközösség önfenntartásában, akár elfogadja azokat az adott korban a tudományos leírás, akár nem. Az értelmezések, ideológiák legnagyobb része nem a tudományos leírásból ered, hanem alapvetően a beszélő ember megfigyeléseiből, valamint az azokra adott válaszokból. E »népi kategorizációs« vélekedéseket a nyelvtudomány egyes irányzatai, kellő gondolati rokonság esetén, hajlamosak becsatornázni a nyelv tárgyilagosabbnak szánt leírásaiba is (Tolcsvai Nagy 2017: 32). „A nyelvi ideológiák és filozófiák tanulmányozása során világossá vált előttem, hogy ezek a nyelvvalakítást, annak minden válfaját (nemcsak a létező magyar nyelv művelést, hanem a más nyelv közösségekben folytatott nyelv művelést, de a nyelv tervezést és a nyelv menedzselést is) sokkal nagyobb mértékben befolyásolják, mint azt korábban gondoltam, sőt mindenfajta nyelvi vonatkozású tevékenységnek – így a tudományos kutatásnak is – rendkívül fontos meghatározói” (Lanstyák 2009: 27).

4. Befejezés

Tanulmányomban a nyelvi tévhitek (mítoszok és babonák) megjelenésével foglalkoztam különböző szlovákiai, romániai, ukrainai és magyarországi anyanyelvtankönyvek anyagában. Összegzésként meg kell állapítanom, hogy sajnos a kisebbségi nyelvtankönyvben szép számmal jelennek meg nyelvi tévhitek, amelyek a legtöbb esetben károsak, mivel negatívumként értékelik az anyaország határain kívüli magyar nyelvhasználat jellemzőit.

A dolgozathból az is világosan látszik azonban, hogy az anyanyelvoktatás nem működhet nyelvi ideológiák és a bennük gyökerező mítoszok nélkül, hiszen azok ugyanúgy, ahogy a nem nyelvi mítoszok is, bizonyos esetekben a kisebbségi közösség összekovácsolását, identitástudatának erősítését segítik elő. Az pedig (addig, amíg egy másik ember, csoport nyelvhasználatát nem minősíti helytelennek) minden diáknak és embernek – kisebbségben és többségben egyaránt – a magánügye, hogy erős érzelmek fűzik-e anyanyelvéhez, azt értéknek tartja-e, esetleg valamilyen megfontolásból lehetőség szerint mellőzi az idegen kifejezések használatát stb.

Források

- Baranyai Katalin – Téglásy Katalin 2017. *Magyar nyelv 12.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2011. *Magyar nyelv az alapiskola 8. Osztálya számára.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2012. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Csicsay Károly – Kulcsár Mónika 2013. *Magyar nyelv – Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára.* Bratislava: TERRA.
- Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MNSz.² = Magyar nemzeti szövegtár. <http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/>
- MTSz. = Magyar történeti szövegtár. http://clara.nytud.hu/mtsz/run.cgi/first_form
- Perdukné Lator Ilona – Braun Éva. 2009. *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 9. osztálya számára.* ЛББІВ: »СВІТ«.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012a. *Magyar nyelv – Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára.* Bratislava: TERRA.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012b. *Magyar nyelv – Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák III. osztálya számára.* Bratislava: TERRA.

Irodalom

- Beregszászi Anikó 2011. A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantergypedagógiai szemléletváltásáról. *Modern Nyelvoktatás* 1: 32–45.
- Domonkosi Ágnes 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 141–153.
- Domonkosi Ágnes 2016. Nyelvi ideológia és nyelvszemlélet a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* XLIII: 30–45.
- Fazakas Emese 2007. Teret hódító igekötőink és a nyelvművelés. *Magiszter*, febr. 5. 84–89.
- Gal, Susan 2002. Language Ideologies and Linguistic Diversity: Where Culture Meets Power. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 197–204.
- Jakab István 1989. A magyar nyelv szlovákiai változatai. *Magyar Nyelvőr* 113/2: 140–149.
- Kádár Edit 2017. Nyelvjárási „rések” az egynormájú tankönyvekben. *Pedacta* 7/1: 27–38. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_7_1_4_27-38.pdf (2019. 3. 20.)
- Kontra Miklós (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Laihonen, Petteri 2009. Nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest, Dunaszerdahely, Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 279–286.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest, Pozsony: Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák István 2005. A nyelvi tévhitekről – röviden. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* VII/4: 55–66.
- Lanstyák István 2007a. A nyelvi tévhitekről. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 154–173.
- Lanstyák István 2007b. Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 174–212.
- Lanstyák István 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* XI/1: 27–44.
- Lanstyák István 2010. Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In: Beke Zsolt – Lanstyák István – Misad Katalin (szerk.): *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Pozsony/Bratislava: Stimul. 117–145.

- Lanstyák István 2011. A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. In: Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia*. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó. 13–57.
- Lanstyák István 2017. *Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár)* 2017. május 26i verzió. http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (2018. 12. 12.)
- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella 1994/1998. Standard – köznyelv – nemzeti nyelv. In: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli nyelvhasználatról*. Budapest: Osiris Kiadó. 211–217.
- Ludányi Zsófia 2018. Egy sajátos tankönyvtípus, A magyar orvosi nyelv tankönyve nyelvszemlélete a nyelvi ideológiák tükrében. *Eruditio – Educatio* 13/1: 15–24.
- Márku Anita 2015. A nyelvi kontaktusok témakörének helye az anyanyelvi oktatásban: a kárpátaljai magyar iskolák példája. *Anyanyelv-pedagógia* 8/4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=601>
- Misad Katalin – Simon Szabolcs 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyarnyelv-tankönyvben. In: Borbély Anna – Vačoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 101*. Budapest, Dunaszerdahely, Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. 221–227.
- Oravecz, Csaba – Váradi, Tamás – Sass, Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: Calzolari, Nicoletta – Choukri, Khalid – Declerck, Thierry – Loftsson, Hrafn – Maegaard, Bente – Mariani, Joseph – Moreno, Asuncion – Odijk, Jan – Piperidis, Stelios (eds.): *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. 1719–1723.
- Presinszky Károly 2015. Leendő magyartanárok és a nyelvi tévhitek. *Katedra* XXII/7: 24–25.
- Sass Bálint 2017. A kibővített Magyar Történeti Szövegtár új keresőfelülete. In: Forgács Tamás – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei IX*. Szeged: SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszék. 267–277.
- Sebők Szilárd 2010. Az igekötő-használat változásainak néhány jellegzetes esetéről, avagy ledöbbszentő igekötős formák bevállalása. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 12/4: 111–128.
- Simon Szabolcs 2014. Ideológia a tankönyvekben és a tantervekben. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Komárom: Selye János Egyetem. 4–11.
- Simon Szabolcs – Misad Katalin 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyarnyelv-tankönyvben. *Eruditio – Educatio* 4/4: 61–68.
- Sinkovics Balázs 2006. *Az igekötők jelentésmódosító szerepe és a nyelvi norma*. *Nyelvtudomány* 2: 165–186.

- Szabó Gergely 2015. „Hogy fejezzem ki magam szépen?” – Nyelvi ideológiák az obszcenitások mögött. *Magyar Nyelvőr* 139/3: 334–347.
- Szepesy Gyula 1986. *Nyelvi babonák*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. *A nyelv kulturális, ideológiai értelmezése*. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 32–45.
- Zimányi Árpád 2005. *Nyelvhelyesség*. Eger: EKF Líceum Kiadó.

LŐRINCZ JULIANNA
Selye János Egyetem
Eszterházy Károly Egyetem
jel2ster@gmail.com

A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVTANKÖNYVEK, OKTATÁSI SEGÉDLETEK VIZSGÁLATI SZEMPONTJAI. TANKÖNYVKUTATÁS A KOMÁROMI SELYE JÁNOS EGYETEM VARIOLÓGIAI KUTATÓCSOPORTJÁBAN

1. A hazai tankönyvkutatás történetéről

A tankönyvkutatás interdiszciplináris kutatási terület, a kutatási témák között a tantárgyaktól függően vannak közös területek. A tudományos igényű tankönyvkutatás kezdetét az 1970-es évek végétől számítjuk. Amíg a kezdeti kutatásokban a tankönyvrevízió, pontosabban a tankönyvek tartalmának vizsgálata volt a központban, a tudományos igényű tankönyvkutatásban az 1980-as évektől kezdve, a szaktudományok fejlődését követve, a tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései kaptak főszerepet.

Míg nemzetközi szinten már régóta szervezett kutatások voltak – nemzeti tankönyvkutató intézetek, felsőoktatási kutatócsoportok, professzionális kutatásszervezés, tematikus specializáció –, Magyarországon csak az 1980-as évektől kezdve, a szaktudományok fejlődését követve kaptak fontos szerepet a tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései (vö. F. Dárdai 2005: 54).

Az európai kutatásoktól elmaradva a közelmúltig a magyar felsőoktatásban nem voltak a tankönyvekkel kapcsolatos tudományos elemző könyvek, tanulmányok, a tanárképzésben pedig csak elvétve, egyes kutatók saját érdeklődésétől, a hiány felismeréséből adódó meggyőződéséről függően születtek bizonyos részterületeket elemző munkák (pl. Karlovitz 2001, Dárdai 2002, 2005; Jánk 2014, 2016a; Kojanitz 2014). Így a tanárképzésbe sem épülhettek be szervesen a nemzetközi és hazai tankönyvkutatás eredményei. Nyugat-Európában régóta vannak tankönyvelmélettel foglalkozó tanszékek, Magyarországon azonban még napjainkig sincsenek minden tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményben.

Bár voltak olyan szakmai fórumok, továbbképzések és konferenciák, ahol a tankönyvekről is hangzottak el előadások, de nem ez volt a fő profiljuk. Ilyen fórumok például a következő folyóiratok: *Iskolakultúra*, *Könyv és Nevelés*, *Mentor*. Tanulmánygyűjtemények és konferencia-kiadványok is jelentek meg a témakörben, pl. Karlovitz János (szerk. 1986): *Tankönyvelméleti tanulmányok*. A tankönyvek szakmaiságával is foglalkozó előadások elhangzottak a kétévente megrendezett Anyanyelv-oktatási

napokon is, amelyeknek először a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola, majd 1990 és 2000 között az Egri Tanárképző Főiskola (korábban Ho Si Minh) adott otthont.

1986 végén jött létre az Országos Pedagógiai Intézet, a Tankönyvkiadó Vállalat, valamint az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tankönyvelmélettel foglalkozó kutatócsoportja, amelyben 1987-től folyik szervezett tankönyvkutatás.

2000-ben Pécsen a PTE Egyetemi Könyvtárban megalakult a Tankönyvkutató Műhely, amelynek vezetője 2018-ig (nyugdíjazásáig) dr. Fischerné dr. Dárdai Ágnes.

Tankönyvkutató munka folyik a Pécsi Tudományegyetemen az „Oktatás és Társadalom” nevű Neveléstudományi Doktori Iskolában, valamint az Interdiszciplináris Doktori Iskolában is.

2003-ban Budapesten megalakult a Commitment Tankönyvkutató Intézet, melynek vezetője dr. Kojanitz László.

2007. január 1-én jött létre az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI). Jogelődei: az Országos Pedagógiai Intézet, az Országos Közoktatási Intézet, az Oktatáskutató Intézet, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, a Professzorok Házának keretei között működő kutató-fejlesztő részlegei. Az OFI 2017-től az EKE szervezeti egysége, budapesti székhellyel.

2009-ben az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszéke II. Vályi András anyanyelv-pedagógiai napokat rendezett, 2011-től pedig két évente rendezik meg a Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferenciát.

Napjainkra előrelépés történt a tankönyvkutatás oktatása terén is: Példaként az Eszterházy Károly Egyetemen folyó, *A tankönyvvizsgálat alapjai* című, minden tanár szakos hallgatónak kötelező tárgyat említem, melynek oktatója Karlovitz János.

A tananyag: A tankönyvek megtervezése, elkészítése és értékelése, illetve a digitális tananyagok fejlesztésének összehasonlító elemzése. Tervezési alapelvek a tanulás- és tanulóközpontú tananyagok elkészítése során. A tanulási eszközök szövegei, feladatai, ábrái és egyéb alkotóelemeinek szerepe az eredményes és hatékony tanulás feltételeinek biztosításában. A tanulási eszközök hatása a diákok gondolkodására és tanulására. A tanulási célok és követelmények tanulási eszközzé alakítása. Az eredményes és hatékony tanulás feltételei. A tanulási eszközök minőségi kritériumai. A tanulóközpontú taneszköz fejlesztés tervezési alapelvei.

Ugyancsak kötelező tantárgy a *Tankönyvelemzés*. A tantárgy felelőse: Kojanitz László.

A tantárgy rövid leírása:

A tanulási eszközök minőségi kritériumainak fejlődése: strukturális megközelítés; funkcionális megközelítés; tudásközpontú megközelítés; tanulásközpontú megközelítés; a tanulás összetevőinek elősegítése. A tankönyvelemzés módszerei: értékelés, analízis, kutatás.

A következő folyóiratok tankönyvkutatással kapcsolatos publikációkat is közölnek: *Módszertani Közlemények, Iskolakultúra, Könyv és Nevelés, Mentor, Új Katedra, Magyartanítás, Anyanyelv-pedagógia*.

2. A tudományos igényű tankönyvkutatás irányai

Napjainkra a tankönyvelméleti és gyakorlati kutatások az oktatásban betöltött különböző funkciók elemzése révén fejlődtek tovább, így vált a kutatás interdiszciplináris tudományterületté. A tankönyveknek többféle kritériumnak kell megfelelniük, amelyek közül most csak néhányat emelek ki:

- a tankönyv mint politikum,
- mint ismerethordozó,
- mint pedagógikum,
- mint médium,
- mint szocializációs faktor,
- mint termék (vö. F. Dárdai 2005; Domonkosi 2013; Eöry 2013; Gál 2014; Jánk 2016b).

2.1. A tankönyvkutatás főbb feladatai

1. multidimenzionalitás

A kutatásokat a kérdésfeltevésben és módszertani szempontból is sokféleségnek kell jellemeznie.

2. multidiszciplinaritás

A kutatásnak szem előtt tartania a tudományok sokféleségét. A tankönyvek vizsgálatakor nemcsak az adott szaktudományos terület, hanem a vele szoros kölcsönhatásban lévő tudományos diszciplínák tankönyvekben történő megjelenésének vizsgálata is lényeges szempont. Pl. nyelvészet, pszichológia, oktatáskutatás.

3. multiperspektivitás

„Ez azt jelenti, hogy a tankönyvelemzéseknek a célokat tekintve sokirányúaknak, az elemzést kivitelezését tekintve pedig a tankönyveket célzottan felhasználók (kutatók, kiadók szerkesztői, iskolavezetők, tanárok, szülők, tankönyvfejlesztők) speciális igényeit kell szem előtt tartania, egyszóval szakszerűnek kell lenniük” (F. Dárdai 2005: 63).

A tankönyvkutatás szakszerűségének megvalósulásához többféle kritériumnak kell teljesülnie:

1. a tudományosság elve

A tankönyvelemzők szaktudományi felkészültsége elengedhetetlen. Kiemelten fontos a tankönyvben megjelenő tartalmak szakmaiságának vizsgálata, a tankönyvek folyamatos szakmai kontrollja. A tankönyvnek, amellettt hogy korszerű szaktudományos ismereteket közöl a korosztálynak megfelelő tankönyvben, az ismeretek elsajátításának módját is közölnie kell. Ez ma különösen fontos, hiszen az írott tankönyvek nem tudják olyan gyorsan követni a szaktudományokat, ahogyan azok a valóságban fejlődnek. A digitális világban erre különösen nagy szükség van. A szakszerű tankönyv ezt a szempontot is figyelembe veszi.

2. interdiszciplináris kompetencia

A tankönyv nem önálló, hanem társadalmi kontextusba illeszkedő médium, ezért több tudományterület bevonását igényli a vizsgálata.

3. metodológiai kompetencia

A korai tankönyvkutatásokban az egyes tudományterületekre jellemző módszereket alkalmazó deskriptív elemzés volt a gyakorlat. A 80-as évektől kezdve azonban a különböző tudományterületek módszerei is bekerültek a tankönyvkutatással foglalkozó munkákba.

4. gyakorlatorientáltság

A tankönyveknek alkalmazhatóaknak kell lenniük a tanítás, tanulás folyamatában, valamint a bennük foglalt tartalmaknak a társadalmi gyakorlatban is hasznosulniuk kell.

Ha a fenti szempontokat figyelembe véve vizsgáljuk a tankönyveket, az eredmények is felhasználhatóak lesznek az újabb tankönyvek megírásában, amelyek az ismeretek elsajátításának és alkalmazásának fő segédeszközei lesznek, kiegészítve a digitális oktatási anyagokkal.

3. A komáromi Variológiai kutatócsoport tankönyvkutató munkájáról

2010. április 23-án alakult meg a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar nyelv és Irodalom Tanszékén a Variológiai Kutatócsoport, amelynek fő kutatási területe a tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései mellett az anyanyelvoktatás kérdéseinek vizsgálata.

Az alapító tagok:

Dr. habil. Lőrincz Julianna PhD, a kutatócsoport vezetője, egyetemi docens (SJE, EKE)

Dr. Simon Szabolcs PhD egyetemi adjunktus (SJE)

Dr. Vörös Ottó CSc egyetemi docens (SJE)

Dr. habil. Misad Katalin PhD egyetemi docens (Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék)

Dr. Tóth Etelka PhD főiskolai docens (ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék)

A tanszéken működik a Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola is, amelynek nyelvész és a téma iránt érdeklődő irodalmár doktoranduszai is folyamatosan bekapcsolódtak a munkába.

A kutatócsoport tagjai 2010-ben fő kutatási feladatként a tankönyvek, iskolai dokumentumok elemzését jelölték ki. Ezt a témakört a következő megfontolások alapján választottuk:

- A tankönyvek és más oktatási dokumentumok kutatása társadalmilag közvetlen hatással van az oktatási gyakorlatra.
- A szlovákiai magyar tankönyvírás színvonalának emelése.
- A szlovákiai magyar pedagógusoknak szóló szakmai anyagok elkészítése alapvető feltétele a tankönyvírás elméleti megalapozásának.

E szempontok mellett meghatározóak voltak a kutatócsoport tagjainak kutatási területei, tapasztalatai is.

A kutatócsoport a megalakulásától kezdve évente rendez nemzetközi szimpóziumokat, amelyen a csoport tagjain kívül a szimpózium aktuális témájához közvetlenül kapcsolódó meghívott kutatók vesznek részt.

A megkezdett munkáról, a további elképzelésekről, a munka folytatásának lehetőségeiről a 2010. november 25-én rendezett 1. szimpóziumon hangzottak el előadások. A konferencián a kutatócsoport tagjain kívül a Selye János Egyetem Modern Filológiai Tanszéke, az egri Eszterházy Károly Főiskola, a Comenius Egyetem, a Nemzeti Tankönyvkiadó, valamint a szlovák Pedagógiai Intézet munkatársai vettek részt. A következő főbb témakörökben hangzottak el előadások: a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok, tankönyvszöveg motivációs ereje, terminológiai problémák a tankönyvek anyagában, tankönyvkutatási célokra történő korpuszépítés.

A következő szimpóziumot másfél év múlva rendeztük (2012. április). A következő témakörökben hangzottak el előadások: a tankönyvelemzés módszertani kérdései, ideológia a tankönyvekben, a nyelvalakítás-elmélet és a tankönyvek kapcsolata, a kétnyelvűség aspektusainak megjelenése a tankönyvekben, az anyanyelvi nevelés szempontjából fontos, de hiányzó tananyagok, a magyar mint idegen nyelv oktatása.

A konferencia anyaga a 2010-es anyaggal együtt a komáromi Selye János Egyetemen jelent meg 2014-ben CD-n, amelyet 2019-ben szándékozunk megjelentetni folyóiratokban, de kötetben még meg nem jelentetett tankönyvkutatással foglalkozó tanulmányokkal együtt.

A következő kötetünk, amely a pozsonyi Terra Kiadónál jelent meg 2014-ben, a 2013-as és 2014-es szimpózium anyagait tartalmazza. A kötetben a következő témakörökhöz kapcsolódnak tanulmányok: a tankönyvek funkcióinak és szövegjellemzőinek vizsgálata, a szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek minőségének megítélése a szlovák értékelési szempontok alapján, a szaknyelvek és a variativitás, nyelvi hiány az irodalmi szövegek iskolai feldolgozásában, tankönyvek és munkafüzetek a digitális világban, a korszerű infokommunikációs technológiák hatása az anyanyelvi nevelésre

2014-ben és 2015-ben a nemzetközi szimpóziumot a komáromi Magyar Nyelv és Irodalom és az egri Magyar Nyelvészeti Tanszék szorosabbá vált együttműködésének keretében az Eszterházy Károly Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszékén rendeztük meg, a tanulmánykötet az egri BTK tudományos napok kötetében jelent meg. A szimpóziumokon a főbb témakörök a következők voltak: a tankönyvi szövegek típusai és ezek megjelenési variációi az egyes tankönyvtípusokban, szociolingvisztikai szemlélet a magyar nyelvi tankönyvekben, értelmező magyarázatok vizsgálata tankönyvekben, a kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek megjelenése a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban, a kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben, terminológiai kérdések a szlovákiai magyar anyanyelvkönyvekben, a tankönyvi szövegek érthetősége, tankönyvi problémák a határon túli anyanyelvoktatásban.

A 2015-ös szimpóziumot is az Eszterházy Károly Főiskolán rendeztük meg, a főbb témakörök a következők voltak: a kísérleti anyanyelvi tankönyvek tananyagszerkezete, a nyelvváltozatok megjelenítése szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben, a szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani kérdései a nyelvtankönyvekben, a tanulói beszéd fejlesztése tankönyvekkel, szövegértési feladatok komplexitása a nyelvtankönyvekben.

Ezt követően két komáromi konferenciakötet jelent meg.

A 2016-os szimpózium a következő témakörök köré szerveződött: a tankönyvi szövegek kreatív és interaktív feldolgozása, a szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani változása, szövegtípus és tudásátadás, az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei tankönyvek segítségével, a tankönyvi feladatok instrukcióinak szerepe a beszédképesség-fejlesztésben.

2017-ben a kutatócsoport tagjai abban egyeztek meg, hogy a tankönyvkutatásokról szóló előadások a magyar mint anyanyelv, másodnyelv és idegen nyelv kutatásának kérdéseivel is foglalkoznak. A szimpózium főbb témakörei a következők voltak: a magyartanár kommunikációs kompetenciái a magyarórán, hagyományos és új típusú taneszközök a magyar nyelv oktatásában, a nyelvi udvariasság és kapcsolattartás helye és lehetőségei az anyanyelvi nevelésben, a tanári értékelő megnyilatkozások vizsgálata osztálytermi kontextusban, az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek tanítása kétnyelvű környezetben, a másod/harmad nyelv tanulásának gyökerei az anyanyelvi oktatásban, a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani kérdései, a fakultatív magyaroiktatás, a magyar mint idegen nyelv digitális oktatási segédletei, a netnyelvi példák felhasználása a nyelvtanórán.

A Variológiai Kutatócsoport tagjai több alkalommal tartottak előadást a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemen rendezett Kárpát-medencei Oktatási Konferenciákon, valamint az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központja által rendezett oktatási konferenciákon is.

4. Összegzés

A Variológiai Kutatócsoport munkája azért is fontos, mert a szlovákiai magyar kutatók kutatási és oktatási eredményeinek bemutatása mellett a magyarországi, valamint a Kárpát-medencei kutatóknak a részvételét is lehetővé teszi. Mindezek mellett pedig a komáromi doktori iskola téma iránt érdeklődő hallgatóinak is szereplési és publikálási lehetőséget biztosít.

2019 októberében a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Karának anyanyelvoktatással foglalkozó kutatócsoportjának meghívására Marosvásárhelyen tartunk munkamegbeszélést, amelyen a két kutatócsoport közötti együttműködésről is szó lesz.

2019 novemberének első hetében pedig megrendezzük a soron következő nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumot Komáromban, amelyen a szlovákiai magyar és

magyarországi meghívott kutatókon kívül előadást tartanak a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem, a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem, valamint a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskola kutatói is.

Irodalom

- Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Dárdai Ágnes 2005. A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 10: 120–126.
- Domonkosi Ágnes 2013. A tankönyvszöveg érthetőségének vizsgálati szempontjai. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* XL: 27–35.
- Eőry Vilma 2013. A tankönyvszöveg és a szövegértés. Beszámoló egy kutatásról. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* XL: 5–26.
- Gaál Gabriella 2014. *A tankönyv mint pedagógiai eszköz*. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. A Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete, CD. Komárom: Selye János Egyetem. 85–94.
- Jánk István 2014. „Oly távol vagy tőlem, és mégis közel” – a kilencedikes kísérleti nyelvtankönyv. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/oly-tavol-vagy-tolem-es-megis-kozel-a-kilencedikes-kiserleti-nyelvtankonyv> (2019. 01. 05.)
- Jánk István 2016a. Az OFI és az iskola lényege. *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/az-ofi-es-az-iskola-lenyege> (2019. 01. 15.)
- Jánk István 2016b. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet digitális tananyagairól. *Iskolakultúra* 26/5: 131–138.
- Karlovitz János (szerk.) 1986. *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Karlovitz János 2001. *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html> (2018. 05. 05.)
- Kojanitz László 2014. A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6: 45–67.
- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.) 2017. *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései: a Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.) 2018. *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei. A Variológiai Kutatócsoport 8. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem.

MISAD KATALIN

Comenius Egyetem, Pozsony
katarina.misadova@uniba.sk

A NYELVVÁLTOZATOK SZEMLÉLTETÉSE A SZLOVÁKIAI MAGYAR TANNYELVŰ ISKOLÁK ANYANYELVTANKÖNYVEIBEN¹

1. Bevezetés

A kisebbségben élő magyar beszélőközösségek számára az anyanyelvhasználat egyik legfontosabb színtere a magyar tannyelvű iskola. Szlovákiában az anyanyelvű oktatási intézményeket látogató tanulóknak többnyire lehetőségük nyílik arra, hogy a természet- és társadalomtudományok alapszókincsét anyanyelvükön sajátítsák el, a középiskolában anyanyelvükön érettségiző fiatalok jelentős része azonban szlovák felsőoktatási intézményben folytatja tanulmányait, míg másik része munkába áll. Akár az egyik, akár a másik lehetőséget választják, anyanyelvük használatára a továbbiakban már csak korlátozott mértékben lesz módjuk.

A fentiek ismeretében magától értetődőnek tűnik, hogy a kisebbségi helyzetben folyó anyanyelvoktatás céljai között első helyen iskolatípustól függetlenül az anyanyelvi dominancia elérése és megőrzése, valamint az anyanyelv köznyelvi változatának elsajátíttatása szerepel. De vajon figyelembe veszik-e a pedagógusoknak útmutatóként szolgáló oktatási dokumentumok – a kerettanterv, az anyanyelvi tanmenetek – és a hozzájuk igazodó anyanyelvtankönyvek, hogy a kisebbségi magyar iskolát látogató tanulók kétnyelvű beszélőközösségben, emellett túlnyomórészt nyelvjárási közegben élnek, ahol anyanyelvként egy, a többségi nyelv hatása alatt álló nyelvváltozatot sajátítottak el, s hogy a legtöbb magyar nyelvű kommunikációs helyzetben ezt a változatot használják?

A tanulmány éppen ezért azt vizsgálja, milyen szemléleteket követve dolgozzák fel a szlovákiai magyar tannyelvű alap- és középiskolák számára készült anyanyelvtankönyvek a nyelvi változatosság kérdését, különös tekintettel a tanulók anyanyelvének területi és kontaktusváltozataira.

1 A tanulmány alapjául szolgáló kutatások az APVV-17-0254 számú *Jazykové a komunikačné problémy na Slovensku a ich manažment* c. projekt, az 1/0272/17. számú *Preklad, kultúra, hybridita a polylingvizmus v kontexte maďarskej literárnej vedy a lingvistiky* c. Vega-projekt, valamint a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda kutatási terve alapján folytak a pozsonyi Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén (Comenius University, Faculty of Arts, Department of Hungarian Language and Literature).

2. A nyelvjárások megjelenítése a vizsgált tankönyvekben

A nyelvjárások témakörét az alapiskolában a kilencedik osztály, a gimnáziumokban és szakközépiskolákban a második osztály számára készült tankönyv tárgyalja. A vizsgált segédletek csak részben igazodnak a vonatkozó oktatási dokumentumokban megfogalmazott tartalmi követelményekhez, melyek az alapiskola számára a tájszavak, a középiskolák számára pedig a szókészlet nyelvjárási elemei kulcsfogalmak köré épülő ismereteket jelölik meg elsajátítandó tananyagként. Nyelvünk területi változatainak bemutatását mind az alap-, mind a középiskolai tankönyv definícióval kezdi, miközben az előbbi egy mára korszerűtlenné vált középiskolai tankönyvi forrásból kölcsönzi azt (vö. Misad 2014: 123, 2016a: 475, 2016b: 7, 2017: 37):

- (1) A szókészlet csoportosításának egyik szempontja az is lehet, hogy a nyelvet beszélők az ország mely részén élnek – vagyis földrajzi elhelyezkedésük szerint. Az egy-egy földrajzi területre jellemző nyelvváltozatot nyelvjárásnak nevezzük. A szavakat az egyes területeken a köznyelvitől eltérő módon használják. Ez a különbözőség lehet csupán kiejtésbeli módosulat, de lehet egy teljesen különböző, más területeken teljesen ismeretlen szó is (Bolgár – Bukorné Danis 2012: 21).

A középiskolai tankönyv ezzel szemben a szerzőpáros magyarországi tagjának az anyaországban megjelent segédletéből emeli át a definíciót, mely megegyezik a Magyar nyelv című kézikönyv nyelvjárásokkal foglalkozó fejezetében található általános meghatározással (vö. Kiss 2006: 518, Uzonyi Kiss 2009: 125):

- (2) Nyelvjárásnak az adott nyelv azon változata tekinthető, amely a nyelvterület csak egy részén használatos (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 68).

A továbbiakban mindkét vizsgált tankönyv csoportosítja a nyelvjárásokat. Az alapiskolai ezúttal is egy korábbi felosztást tesz közzé, melyben a székely és a palóc dialektushoz rövid magyarázatot is fűz:

- (3) A magyar nyelv legnagyobb nyelvjárási területei a következők: a nyugat-magyarországi, a dunántúli, a dél-magyarországi, a mezőségi, a palóc, a tiszai és a székely (Románia bizonyos területén élő magyarok nyelvjárása). A palóc nyelvjárás Magyarország északi részén használt nyelvjárás, mely átnyúlik a határon Szlovákia déli területeinek nagy részére (Bolgár – Bukorné Danis 2012: 21).

A középiskolai segédlet ugyan nem a törzstananyagban, hanem csak kiegészítő adalékként, de ismételten a korszerű dialektológiai munkákra támaszkodó magyarországi forrástankönyv szerint nevezi meg a mai magyar nyelvjárási régiókat (vö. Kiss 2006: 519–527; Uzonyi Kiss 2009: 125; Misad 2014: 124, 2016a: 475, 2017: 38):

- (4) A magyar nyelvterületen a mai szakirodalomban tíz nagy nyelvjárási régiót különítenek el: a nyugat-dunántúli, a közép-dunántúli–kisalföldi, a dél-dunántúli, a dél-alföldi, a palóc, a Tisza–Körös-vidéki, az északkeleti, a mezőségi, a székely és a moldvai nyelvjárási régiót (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 70).

Ezt követően mindkét vizsgált tankönyv felsorolja a Szlovákia területén beszélt magyar nyelvjárásokat. Az alapiskolai a magyar nyelvjárásokat bemutató tananyagrészből kiindulva a következőképpen:

- (5) Szlovákia területén három magyar nyelvjárás ismert: dunántúli (ez a csallóközi nyelvjárása), palóc (a Vág/Váh² folyótól a Hernád/Hornád folyóig), északkeleti (Szlovákia legkeletibb része) (Bolgár – Bukorné Danis 2012: 21).

A középiskolai segédlet ugyan ebben az esetben is a magyar nyelvjárások legújabb csoportosítására épül, a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régióba tartozó nyelvjárásokat illetően azonban – valószínűleg azért, mert ezt a kérdést a magyarországi forrástankönyv már nem tárgyalja – egy régebbi felosztást követ:

- (6) A közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárás további csoportokra oszlik, ezek a csallóközi, a mátyusföldi és a szigetközi nyelvjárás vagy alldialektus³ (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 70).

Konkrét nyelvjárási jelenségekkel csak a középiskolai tankönyv foglalkozik, elsőként a köznyelv és a nyelvjárások közötti hangtani eltérésekre hívja fel a figyelmet⁴:

- (7) A hangtani jelenségek között a magánhangzók körében előforduló eltérések a jelentősebbek. A hangok színe eltérhet a köznyelvitől. A palócban az *á* hangot ajakkerekítésesen, az *a* hangot ajakréselesen ejtik: *kãtonã, hãrom, ãpam* (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 69).

A segédlet ezt követően a jelentés szerinti tájszókat értelmezi, a példákat azonban ezúttal sem a szlovákiai magyar, hanem – a magyarországi forrástankönyv nyomán – a romániai magyar nyelvjárásokban előforduló jelentésekből válogatja (vö. Uzonyi Kiss 2009: 125):

-
- 2 Egy hatályos miniszteri rendelet szerint a nemzetiségi iskolák számára készült tankönyvekben a földrajzi neveket az adott nemzetiség nyelvén kívül államnyelven is közzé kell tenni, mégpedig az előfordulás helyén (vagyis folyó szövegben is), továbbá a kérdéses tananyagot követő vagy a tankönyv végén közölt kétnyelvű szójegyzékben is.
- 3 Az újabb dialektológiai munkák a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárástípusnak két nyelvjáráscsoportját különböztetik meg: a csallóközi-szigetközit és az észak-dunait (Kiss 2003).
- 4 A vonatkozó példaszavak nyelvjárási fonémáit illetően a tankönyv nem az adekvát jelölésmódot alkalmazza.

- (8) Jelentés szerinti tájszavakról akkor beszélünk, ha ugyanazon a szón vidékenként mást értenek. Pl.: *cseléd* (Biharban családhoz tartozó gyermek), *harisnya* (Székelyföldön a férfiak fehér gyapjú nadrágja), *torzsa* (Kalotaszegen ádámcsutka) (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 70).

A nyelvjárási jelenségek feltárása a tulajdonképpeni tájszavak leírásával zárul. A példákat illetően a tankönyv ez alkalommal a szlovákiai magyar nyelvjárásokra jellemző tájszókat is feltüntet:

- (9) Tulajdonképpeni tájszavakról akkor beszélünk, ha egészen más hangsor jelöl egy fogalmat, mint a nyelvterület többi részén. A köznyelvi *kukorica* egyes vidékeken *tengeri*, máshol *törökbúza*; a *metélttészta* nevezhetik *csikmáknak*; a döntésképtelen emberre Csallóközben a *tapitnya*, a mosatlan edényre a *rékas* szót használják (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 70).

A vizsgálat a tankönyvek nyelvjárási fejezetéhez kapcsolódó feladatokra is kiterjedt, mely szerint mindkét segédlet két-két vonatkozó feladatot tartalmaz.

Az alapiskolai első feladat felszólítja a tanulókat, hogy keressék meg Szlovákia térképén a tananyagban bemutatott három szlovákiai magyar nyelvjárási területet, majd – valószínűsíthetően csupán igenlő vagy nemleges választ várva – a következő kérdést teszi fel:

- (10) Elgondolkoztatok-e már azon, miért néznek ránk értetlenül az eladók bármelyik magyarországi boltban, ha *tyepláki szúpravát*, *kofolát*, *horcsicát*, *párkit*, *celenkát*, *hranolkit*, *zmiziket*, *szpacákat*, *rukszákot* stb. kérünk, vagy az autóbuszon kijelentjük, hogy nincs *preukazunk*, *preukázskánk*?⁵ (Bolgár – Bukorné Danis 2012: 22)

A következő, tartalmát tekintve elsődlegesen a kontaktusváltozatokhoz kötődő, purista szemléletet közvetítő feladat így hangzik az alapiskolai segédletben:

- (11) Keressetek hasonló⁶ szavakat, melyeket a környezetetekben helytelenül használnak, majd írjátok le helyes magyar megfelelőjüket! (Bolgár – Bukorné Danis 2012: 22)

5 Egy szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban végzett vizsgálat során kiderült, hogy a megkérdezett alapiskolai kilencedikes, illetve középiskolai másodikos tanulók mindegyike (100%) a felsorolt kölcsönszavak közül csupán a *horčica* közmagyar megfelelőjét ('mustár') ismeri. A *zmizik* magyar nevét ('hibajavító toll') egyikük sem tudja (0%); a *cselenka* ('homlokpánt'), *szpacák* ('hálósák') és *rukszák* ('hátizsák') magyar megfeleltetését 20–25% közötti, a többi kölcsönszóét pedig 40–60% közötti arányban ismerik. (A *kofola* kakuktkojásnak számít a sorban: egy kólaszerű, eredetileg cseh gyártmányú, de Szlovákiában is árusított üdítőital márkanéve, szóalkotási módját tekintve mozaikszó.)

6 „Hasonló” szavak alatt az előző gyakorlatban felsorolt, a szlovákiai magyarok mindennapi nyelvhasználatában rendszeresen előforduló *tyepláki szúprava*, *kofola*, *horcsica*, *párki* stb. közvetlen kölcsönszavakat érti a tankönyv.

A középiskolai tankönyv is hasonló jellegű feladatokat rendel a nyelvjárások tanyanyag-részhez. Közülük az első arra szólítja fel a tanulókat, hogy állapítsák meg a *bátyó*, *szeker*, *törüközö*, *apáméknál megyünk*, *bögü*, *csipekedeik*, *csömcsög*, *okosabb az öccsitül* nyelvjárási alakulatok és köznyelvi megfelelőik közötti eltéréseket; míg a másik arra buzdítja őket, hogy gyűjtsenek a saját nyelvjárási területükre jellemző kifejezéseket, és adják meg ezek köznyelvi megfelelőjét (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 70).

3. A kontaktusváltozatok szemléltetése a vizsgált tankönyvekben

Az a tény, hogy a magyar tannyelvű alap- és középiskolába járó tanulók kétnyelvű beszélőközösségben élnek, ahol anyanyelvként egy, a többségi nyelv hatása alatt álló kontaktusváltozatot sajátítanak el, s a magyar nyelvű beszédhelyzetekben ezt is használják, a vizsgált tankönyvekben inkább csak kivételesen – akkor is eltérő szemléleteket követve – tükröződik (vö. Lanstyák 1993: 69, 1996: 11; Simon 1996: 22; Kožík 2004: 102–103; Misad 2009: 147, 2011: 182, 2014: 117, 2015: 80–81, 2016a: 476, 2016b: 9, 2016c: 60, 2017: 39; Vančo 2013: 33–34).

Az alapiskolai anyanyelvi nevelés kerettantervének tartalmi követelményei között egyetlen kétnyelvűséggel kapcsolatos alapfogalom sem szerepel (vö. W1), s az anyanyelv-tankönyvek sem tartalmazzak a témához köthető szövegrészt vagy utalást.

A középiskolai követelményrendszerben is csupán egy vonatkozó kulcsfogalom található: a magyar–szlovák kétnyelvűség (vö. W2). A fogalomhoz kapcsolódó tananyag-részeket a gimnáziumok és szakközépiskolák első és második osztálya számára készült tankönyvek tartalmazzak.

Az első osztályos tankönyvben a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek történetében először esik szó a kétnyelvűség mibenlétéről, valamint a jelenséghez kapcsolódó alapfogalmakról, mint például: egyéni és közösségi kétnyelvűség, kiegyenlített és egyenlőtlen kétnyelvűség, hozzáadó és felcserélő kétnyelvűségi helyzet stb. A vonatkozó fogalmakat a segédlet a szlovákiai magyar beszélőközösség számára ismerős szituációk segítségével magyarázza, miközben ráirányítja a figyelmet arra, hogy a nyelveknek – így a tanulók anyanyelvének, a magyaroknak is – több változata van. Az alábbi szövegrész az egyéni kétnyelvűség bemutatására irányul:

- (12) A Bodrogközben élő mérnök ismeri a helyi magyar nyelvjárást, de a szlováknak nagy valószínűséggel csak a köznyelvi változatát sajátította el. Otthon a családban magyarul beszél, viszont szlovák egyetemet végzett, ezért a munkájával kapcsolatos szak kifejezéseket elsősorban szlovákul ismeri. Mérnökünk mind a két nyelvet használva kiválóan elboldogul az életben, bár olykor a szlovákban ragozási hibát vét, a magyarországi kollégákkal beszélve pedig esetleg megértési problémái vannak (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 26).

A tankönyv a közösségi kétnyelvűség fogalmát is a választott szemlélethez igazodva értelmezi:

- (13) A kétnyelvű közösség állandó kapcsolatban, kontaktusban él egy másik nyelvvel, a nyilvános színtereken sokszor ezt használja. Ezért bizonyos sajátosságok jelennek meg és állandósulnak az általuk beszélt nyelvváltozatokban, s a gyermekek is ezt az ún. kétnyelvű anyanyelvváltozatot sajátítják el. Így például a szlovákul még nem beszélő gyerek is *nanuk*-ot vesz az üzletben, nem jégkrémet, és ha beteg, akkor nem az orvosi ügyeletre, hanem a *készültségre* viszik (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 26).

A szlovákiai magyarok nyelvhasználatával foglalkozó tananyagrészt az első osztályos tankönyv a kódváltás, közvetlen kölcsönszó, tükörszó, jelentéskölcsönzés fogalmakra építi. A tananyag szerkezeti felépítésének egyik célja bizonyíthatóan az, hogy a tanulók megértsék, miért tér el anyanyelvük általuk használt kontaktusváltozata a köznyelvi nyelvváltozattól:

- (14) A magyar nyelv korlátozott használatának egyik legjellemzőbb következménye, hogy a beszélők bizonyos dolgok, fogalmak magyar nevét nem ismerik. Ezért előfordul, hogy a többségi nyelvből *átveszik azt az elemet, amelynek a magyar megfelelője nem jut az eszükbe. Ha átmeneti az adott kontextusra korlátozó elem átvétele, akkor kódváltásról beszélünk* (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 28).

A tankönyv a továbbiakban párhuzamot von a kódváltás és a közvetlen kölcsönszavak között, majd az utóbbiak használatát illetően rámutat a nyelvművelők által gyakran hangoztatott elmarasztaló vélekedésekre is:

- (15) [...] a *párki, zsuvacska, monterka, csinzsák közvetlen kölcsönszavakra figyelnek fel leginkább az egynyelvűek, és ezek használatát bírálták-bíralják a nyelvművelők leginkább, igénytelenséggel, kényelemmel vádolva a beszélőket [...]* (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 28).

A segédlet a szlovák hatás olyan kevésbé feltűnő sajátosságaival is foglalkozik, melyeket a szlovákiai magyar beszélők többsége rendszerint fel sem ismer. A többségi megnevezés szemantikai és formai jegyeit mutató tükörszavak és tükörkifejezések (pl.: szl. *náplň práce* → szm. *munkatöltet*, mm. *munkaköri leírás* stb.); a magyarországi köznyelvi nyelvváltozattól kiavult idegen eredetű szavak (pl.: szl. *inventúra* → szm. *inventúra*, mm. *leltár*); a jelentéskölcsönzések (pl.: szl. *diéty* → szm. *diéta* 'napidíj' jelentésben, mm. *napidíj* stb.⁷),

7 A rövidítések feloldása: szl. = szlovák, szm. = szlovákiai magyar, mm. = magyarországi.

a szlovákos nyelvtani szerkezetek (pl.: szl. členský príspevok → szm. *tagsági díj*, mm. tagdíj stb.) fogalmának meghatározását minden esetben kifejtő magyarázat, illetve gazdag példagyűjtemény (vö. Misad 2014: 125, 2016a: 477–478, 2016c: 63–64, 2017: 40–41), pl.:

- (16) Egyes esetekben más társalgási fordulatokat használunk, mint a magyarországiak. Ha valakit felhívunk telefonon, és azt mondjuk, Nagy Józseffel szeretnék beszélni, Magyarországon az illető így válaszol: Nagy József vagyok. Nálunk viszont a szlovák szokásnak (Pri telefoné.) megfelelően sokszor ez a válasz hangzik el: A telefonnál (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 29).

A szlovákiai magyar beszélők nyelvhasználatára jellemző jelenségek némelyikével a második osztály számára készült középiskolai tankönyv is foglalkozik, szemlélete azonban különbözik az első osztályosétól. A magyar szókészlet változása című tananyagrészen a fentebb ismertetett alapfogalmak közül mindössze a kölcsönszavakat említi, melyek használatát nyelvhelyességi, illetve fordítási hibának minősíti (vö. Misad 2016a: 478, 2016c: 63, 2017: 41):

- (17) Kölcsönszavak – kisebbségi (nemzetiségi) csoportok körében használatosak. Anyanyelvünkbe belekeverednek az államnyelv, esetünkben a szlovák nyelv egyes kifejezései. Ennek főleg két fajtáját ismerjük:
- direkt kölcsönszavak – *botaszki, tyepláki, horcsica, párki, spekacski, hranolki, bandaszka, nanuk...*
 - tükörfordítások – rosszul lefordított kifejezések⁸: *műszaki igazolvány – forgalmi engedély; autóiskola – autós iskola (sic!); természetiskola – erdei iskola; naftakályha – olajkályha...* (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 72)

Feladatok csak az első osztályos tankönyvben kapcsolódnak a kétnyelvűség témaköréhez. Közülük az első felhívja a tanulók figyelmét a Termini Kutatóhálózat honlapjára, melyen a kisebbségben élő magyar beszélőközösségek nyelvhasználatát érintő kutatásokról tájékozódhatnak, valamint a Ht szótár fontosságára (vö. Misad 2016a: 478, 2016c: 64, 2017: 41):

- (18) Nézzétek meg a Termini Kutatóhálózat honlapját (<http://ht.nytud.hu>)!
- a) Olvassátok el, milyen kutatások folynak a kisebbségi magyarok nyelvhasználatáról!
 - b) A Ht szótár rovatban rákereshetünk a Kárpát-medencei kisebbségi magyarok által használt sajátos szavakra. Keressétek meg a *skopka, konyhalinka, tunel*,

8 Hasonló „rosszul lefordított kifejezés”-eket a tankönyv standard példaként közöl a Szófajtan című fejezet helyesírási részében, pl.: *Párkányi Városi Hivatal, Galántai Városi Hivatal* (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 96–97), miközben a *városi hivatal* megnevezés ebben az esetben a szlovák *mestský úrad* szó szerinti fordításából keletkezett, melynek magyarországi megfelelője a *polgármesteri hivatal*.

blokk, poliklinika szavakat! Ezek közül melyiket használják más régióban is? (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 30)

A második gyakorlat szerint a tanulóknak a kétnyelvű magyar közösségek nyelvhasználatában előforduló szavakat, kifejezéseket kell keresniük a magyar nyelv szótáraiban:

- (19) [...] Keressetek ilyen szavakat a Magyar értelmező kéziszótárában (2. kiadás, 2003) vagy az Értelmező szótár⁺ kiadványban (főszerkesztő: Eöry Vilma, Tinta Kiadó, Budapest, 2007)! (Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 30)

4. Összegzés

A tanulmány a területi nyelvváltozatok és a kontaktusváltozatok megjelenítését vizsgálja szlovákiai magyar tannyelvű alap- és középiskolák számára készült anyanyelv-tankönyvekben.

A kutatás eredményei arról tanúskodnak, hogy a nyelvjárások tekintetében a tankönyvek szinte kizárólagosan csak elméleti tudnivalókat közvetítenek, mellyel azt sugallják a többnyire nyelvjáráson szocializálódott tanulóknak, hogy a dialektusok anyanyelvük részei ugyan, de nem érdemes bővebben foglalkozni velük, elég, ha meg tudják fogalmazni a definíciójukat, és ismerik a felosztásukat.

A tanulók által beszélt kontaktusváltozatokkal és ezek jellegzetességeivel a vonatkozó segédletek közül átfogóan csupán a gimnáziumok és szakközépiskolák első osztálya számára készült szociolingvisztikai szemléletű tankönyv foglalkozik, mely a nyelvi változatosság kérdését ebben az esetben is a korszerű felfogásokhoz igazodva szemlélteti: elismeri és támogatja a köznyelvi nyelvváltozat elsajátításának fontosságát, ugyanakkor szükségesnek tartja, hogy a tanulóknak tudatosuljon a kontaktusváltozatok stílusértéke és használati köre. A második osztályos középiskolai tankönyv – negatív sztereotípiákat követve – mindössze a kölcsönszavak fogalmát értelmezi, miközben némelyekre nyelvhelyességi hibaként, másokra rosszul lefordított kifejezésként tekint.

Források

Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2012. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára. Maďarský jazyk pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom s vyučovacím jazykom maďarským*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és szakközépiskolák 1. osztálya számára. Maďarský jazyk pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl s vyučovacím jazykom maďarským*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztály számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre II. ročník gymnázií a pre II. ročník stredných odborných škôl*. Bratislava: Vydavateľstvo TERRA.
- Uzonyi Kiss Judit 2009. *Magyar nyelv a 9. évfolyam számára*. Celldömölk: Apáczai Kiadó.

Irodalom

- Kiss Jenő (szerk.) 2003. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss Jenő 2006. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 517–548.
- Kožík Diana 2004. A határon túli magyar anyanyelvoktatás helyzete és problémái. A szlovákiai magyar anyanyelvoktatás középiskolai magyarnyelv-tankönyvekben megjelenő nyelvváltozatok tükrében. In: Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttmann Miklós (szerk.): *Emberközpontúság a magyar nyelv oktatásában és kutatásában. A Berzsenyi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai VI*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola. 100–105.
- Lanstyák István 1993. Nyelvművelésünk kétségei és vétségei. *Irodalmi Szemle* 36: 58–69.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 11–15.
- Misad Katalin 2009. *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Misad Katalin 2011. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 6/1: 175–184.
- Misad Katalin 2014. A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Odbornosť a metodické otázky učebníc – Zborník z medzinárodneho sympózia o výskume učebníc. Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata. A Selye János Egyetem TTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékén működő Varialógiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete*. Komárom: Selye János Egyetem. 117–128.
- Misad Katalin 2015. A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiából*. Eger: Líceum Kiadó. 72–83.
- Misad Katalin 2016a. *A nyelvi változatosság szemléltetése szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben*. In: Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.): *VI. Dialektológiai Szimpózium. Szombathely, 2015. szeptember 2–4*. Nyitra, Szombathely:

- Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács. 473–480.
- Misad Katalin 2016b. A nyelvváltozatok megjelenítése a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* XLIII: 5–15.
- Misad Katalin 2016c. A kétnyelvűség kérdéskörének megközelítése a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák Magyar nyelv c. tankönyveiben. In: Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia VI. A pozsonyi magyar tanszék évkönyve. Zborník Katedry maďarského jazyka a literatúry FF UK*. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület – Kalligram Kiadó. 56–74.
- Misad Katalin 2017. A nyelvváltozatok bemutatása a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveiben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 19: 35–43.
- Simon Szabolcs 1996. Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyar nyelv-könyvekben. In: Csernicskó István – Várad Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 18–27.
- Vančo Ildikó 2013. Anyanyelv és nyelvtanoktatás kisebbségben. In: Ruda Gábor – Szabómihály Gizella (szerk.): *Nemzeti identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy*. Pilisvörösvár, Dunaszerdahely, Nyitra, Esztergom, Komárom: Muravidék Baráti Kör Egyesület – Gramma Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem. 26–37.

Internetes hivatkozások

- W1 = Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 2. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf (2019. 02. 04.)
- W2 = Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 3A. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (2019. 02. 04.)

NAGY L. JÁNOS
Szegedi Tudományegyetem
nljszeged@gmail.com

BÓBITA VARÁZSKÖNYVÉRŐL. WEÖRES AZ ÓVODÁTÓL AZ EGYETEMIG

1. Bevezetés

A tanulmány célja egy tankönyvi kísérlet bemutatása (Nagy L. 2018). Rendhagyó könyvről van szó, amelyben Weöres Sándor szövegei olvashatók (illetve egy népdal, egy műdal és egy mondóka). Felnőttek és gyerekek együtt forgathatják, sőt: arra is való, hogy rajzoljanak, írjanak bele. A kötet címében Weöres Sándor egyik legismertebb figurája, Bóbita szerepel (a vers publikált címe: *A tündér*). A kötet a szövegtípusát így határozza meg: tankönyvi kísérlet. Ez a megjelölés vonatkozik a valóságos tankönyvi használatra is: javasolható a könyv a különböző iskolafokokon tanuló diákközösségek számára.

Az alábbiakban szó lesz arról, hogyan keletkezett a kötet (2.), milyen főbb területeket emel ki Weöres szövegeinek tengeréből (3), tárgyalja a versek ritmikai felépítésének változatait (4), az illusztrációk szerepét (5). Ezt követően *A teljesség felé* című Weöres-próza sorrendi változatainak jelentését elemzi (6) és (7). A gondolatmenetet összegzés zárja (8).

2. Milyen előzményekre támaszkodik ez a könyv?

Ez a könyv nem születhetett volna meg a kreatív-produktív gyakorlatok és a kaleidoszkópgyakorlatok magyar nyelven is elterjedt metodikája és metodológiája nélkül. Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa (1998) kreatív-produktív gyakorlatai kiindulásul ismeretlen eredeti szöveg átalakított változatát adják a résztvevőknek abból a célból, hogy ők alkossanak a rendelkezésükre álló nyelvi anyagból a számukra megfelelőnek tekinthető szöveget, és indokolják eljárásukat. A kaleidoszkópgyakorlatok kiindulópontja ismert szöveg, ennek eredeti felépítését a résztvevők alakítják át, hogy ezután elemezzék a változtatások jelentésbeli következményeit (l. Petőfi S. 2004: 108). Mindennek az elméleti alapja Petőfi S. János szemiotikai textológiája (Petőfi 2004, 2007), szerzőtársával, Benkes Zsuzsával jelentős didaktikai feldolgozások sorát is létrehozta (Petőfi–Benkes 1996, 2002, 2006 stb.). A kreatív-produktív és a kaleidoszkópgyakorlatok anyaga önálló kötetekben és számos tanulmányban olvasható, a metodikájukat és metodológiájukat jelentős mennyiségű konferencia és továbbképzés terjesztette az egész Kárpát-medence magyar tannyelvű közösségeiben.

Ami a Weöres-irodalmat illeti, a korszakos jelentőségű elődök (Kenyeres Zoltán, Bata Imre, Tamás Attila, Bori Imre, Domokos Mátyás, Tüskés Tibor) munkáira alapozva 1991 óta publikált kutatásaimra hivatkozom (összefoglalóan Nagy L. 2014).

3. Weöres tengerének néhány hullámáról

Magától értetődik, hogy az egész Weöres-életmű nem kaphatott helyet ebben a könyvben. Anyaga a rövid szövegekre korlátozódhatott: főként versekre és prózarészletekre. A közlésben a versek sorai mellett ritmikai leírás olvasható, ennek alapjait Hajdu András tanulmánya adta (1956/1990: 307–322). Többek között ennek a lüktető hangzásnak az alapján szeretnénk megkedveltetni a verseket a gyermek- és felnőtt olvasókkal. Ez a típusú leírás az egysoros versek vizsgálatában is megtalálható (hexameteres példái okán is). A prózarészletek tárgyalásában szórendi és tagmondatsorrendi, mondatsorrendi változatok jelentésváltozataira utalunk.

Jelentős a szerepe az illusztrációknak, a fekete-fehér rajzok színösszeállításának (részletekben l. az 5. fejezetben). Ehhez a témához kapcsolódik a kötetben a *Korniss-motívum*, a *Fughetta* és egy Weöres-képvessézésének lehetősége.

Weöres verseinek a megzenésítéseit a könyv csupán szemlélteti; itt nem térünk ki rájuk.

4. A vershangzás ritmikája és a változatok

A vershangzás lehetőségeket kínál: többféleképpen lehet hangoztatni az egyes sorokat, a bennük lévő szavakat; kopogtatással, dobogással, tapsolással stb. érdemes a hangsúlyokat segíteni; a hangzás a változataival szolgálhatja az eredeti szövegek jelentésének megközelítését. Különösen fontos: milyen jelentésváltozásokat idéz elő a hangsúly, a dallam, az erősebb ritmus, a változtatott szavak, sorok, strófák megjelenése.

A versszövegek tanulmányozása elengedhetetlenné teszi a hangzásuk elemzését. Ebből a könyvből a gyermekek a szülőkkel, a nagyszülőkkel és a pedagógusokkal együtt mondhatják a sorokat, halkán vagy hangosan, tapsolva vagy énekelve. Hiszen ezek a versek arra valók, hogy hangozzanak el a résztvevők szájából; a felnőttek és a gyerekek meg is beszélhetik, melyik sor vagy strófa miért tetszett.

Weöres így nyilatkozott a gyermekek versigényéről: „A gyermek versigénye ősi jellegű, kissé úgy fogja fel a verset, a képet, a zenét, a ritmust, mint az őseMBER. A gyerekversnek sokszor varázsige jellege van, éppen mert közel került a nyelvi ősi világhoz...” (Domokos szerk. 1993: 317). A ritmikai/hangsúlyozási/tagolási változatok sok tréfára, különböző hangulatok festésére adnak lehetőséget a könyvben (l. ehhez Nagy L. 2003: 161–207).

4.1. Egysorosok lexikai és ritmikai változatairól

Az alábbi egysoros versek és ritmikai leírásuk alig különbözik egymástól: érdemes megvizsgálni, melyik miért hangzik szebben vagy csúnyábban.

- (1) *Játszani a világ partján színes kavicsokkal.*
 tá-ti-ti /tá ti-/tá tá-/tá tá-/tá ti-ti- /tá-tá
 (Elhagyott versek, 18)

A második verslábban a „hosszú a” szótag hangzik; később trocheusz a negyedik láb (a *színes* i-je miatt). A három variáns közül ez a legkorábbi. Kissé mesterkelt az *a világ partján* kifejezés.

(2) *Játszani kék tenger partján színes kavicsokkal.*

tá-ti-ti/ tá tá-/tá tá-/tá tá-/tá ti-ti-/tá-tá

(3) *Játszani kék tenger peremén ragyogó kavicsokkal.* (Elhagyott versek, 481)

tá-ti-ti / tá tá-/tá ti-ti-/tá ti-ti-/tá ti-ti-/tá-tá

A két változat különbsége: a *partján* és a *peremén* verslába az első változatban spondeusz, a másodikban daktilus. Az első sor nyugodtabb, a második mozgalmasabb: abban négy spondeusz és két daktilus, ebben négy daktilus és két spondeusz lüktet. A másik eltérés: a *színes* és a *ragyogó* különbsége. A Bóbita-könyv így kommentál: „Mit gondoltok: miben különbözik a *színes* kavics a *ragyogótól*? Rajzoljatok le néhányat!”

5. A költői nyelv és az illusztrációk

Az illusztrált szöveg modern elméleti alapjait Goodman monográfiája teremtette meg (Goodman 1968). A magyar nyelvű szakirodalomban Horányi Özséb kandidátusi értekezése (Horányi 1982) a vizuális szöveg elméletét elemezte. A szemiotikai textológia létrehozója, Petőfi S. János több kisebb közlemény nyomán monográfiájának egyik fejezetét szentelte az illusztrált szöveg vizsgálatának (Petőfi S. 2004: 172–221). A szemiotikai textológia jelentős szerkesztője és kutatója, Vass László a tanulmányaiban vizsgálta a kép és a szöveg, a képvers, a versek hatására alkotott képek összefüggéseit (Vass 2005: 13–225). Varga Emőke az elméleti és didaktikai szempontokat is tárgyalta Kass János illusztrációinak elemzése után (Varga 2012).

Weöres munkáit igen sokan, igen sokféleképpen díszítették rajzokkal. A költő maga is készített rövid skicceket, néhány vonalból szerkesztett ötleteket. Ilyen kötete a *Kézírásos könyv* (1981). Versek és illusztrációk elemzésében a különböző textusok és hasonló/azonos illusztrációk kaptak helyet, majd az egybenyíló kétlapos együttesek (Nagy L. 2014: 153–170).

A többféle kiadás során olykor a propaganda is beleszólt az illusztrációk ügyeibe (pl. az *angyal* szót kivették, vele a rajzát is a *Ha vihar jó a magasból* kezdetű verséből, s *cinke* szerepelt helyette szóban is, rajzban is). L. Petőfi S. János szemléletes elemzését (Petőfi 1998: 32–33).

5.1. Bóbita színezéséhez

Az első részben Bóbita képe vezeti be egy-egy évszak fejezetét, ezeket az egész oldalas rajzokat ki lehet színezni (1. ábra). Persze előbb meg kell beszélni: milyen színű Bóbita

ruhája, milyen színűek az angyalok, a békák, a sáskák... Milyen színeket tehetünk hozzá a vonalas, fekete-fehér rajzokhoz. Általánosabban is fontos: milyen változások következnek be, ha a kötet szövegeiben színes ceruzával vagy tollal adunk életet az üresen hagyott vonalak világának.



1. ábra: Színezhető illusztráció a kötetben

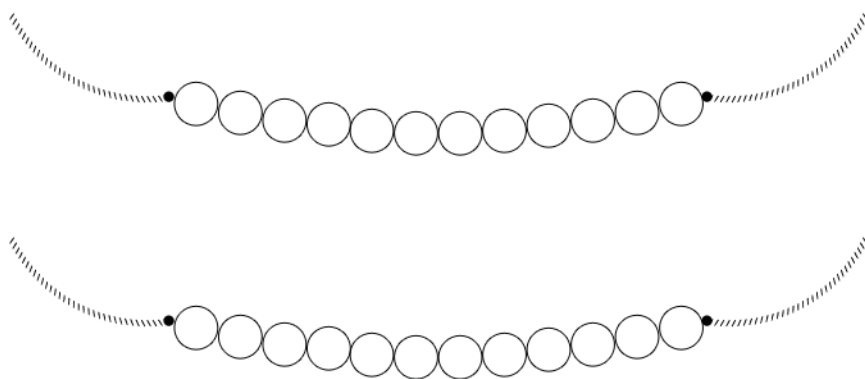
5.2. Két változat versre és illusztrációra

(4) *Kettősség*

<i>sötét sötét sötét</i>	ti-tá	ti-tá	ti-tá
<i>sötét sötét világos</i>	ti-tá	ti-tá	ti-tá-tá
<i>sötét világos világos</i>	ti-tá	ti-tá-tá	ti-tá-tá
<i>világos világos világos</i>	ti-tá-tá	ti-tá-tá	ti-tá-tá

(Kézírásos könyv, 180.)

Mi változik, ha a *világossal* kezdődik és a *sötét*tel végződik a vers? Ha a rajzon a gyöngy-sor szemei világosak és sötétek: lehet kétféle sorrendben is színeznünk: kezdeni a sötéttel, majd a világossal (2. ábra). Majd megbeszélni utána, melyik tetszik jobban, milyen a hangulata az egyiknek, milyen a másíknak.



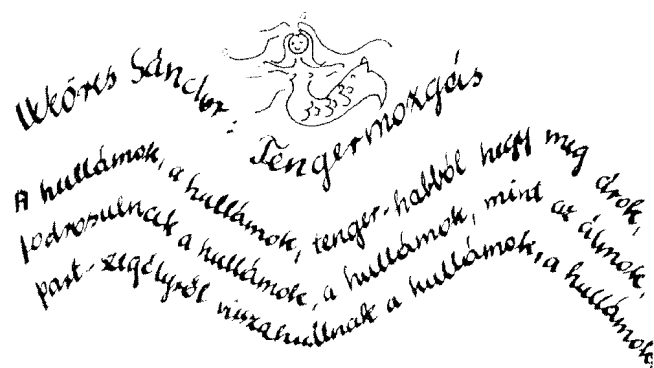
2. ábra: Színezhető variációk a kötetben

Újabb illusztrációk is születhetnek: a sorokban van hely az ötletek számára. Egy-egy megjegyzés javasol színeket, de a szövegek megoldásait az olvasók teremtik meg maguknak. A rajzok számára üresen hagyott helyek grafitceruzával is satírozhatók.

Az egész oldalt elfoglaló évszakos képek színezése, a zárás fejezetének saját fotója vagy rajza, a féloldalnyi rajzok színvilága olyanná teszi a könyvet, amilyen az olvasó személyisége. Nagy Linda rajzai számítógépes grafikák; remélem, kedvet ébresztenek a kisebb és nagyobb olvasókban saját ötleteik lerajzolásához.

5.3. Képversek lehetőségei

József Attila és Kassák Lajos vitázott: vajon a tenger zöld, vagy inkább kék? A kötetben is szerepel kétszer a *Tengermozgás* című Weöres-képvers (3. ábra). Ha kékre színezik a gyerekek, ha zöldre: ez is lehetőség a többszöri elmondásra meg a megbeszélésre. (A sellő persze más színű.)

3. ábra: Weöres *Tengermozgás* című képverse

5.4. Képvers Weöres monogramjából

A Bóbita-könyvben a *Kockajáték* című (Mallarmé ihlette) szövegének képvers-változatai láthatók. Alább Weöres monogramját alkotja az első két sor. Nem véletlen, hogy az *elkalódni* irányával ellentétes a *megkerülni*. Az olvasónak lehet sokkal jobb ötlete is...

(5)

```

e           m           z e
  l           e           v
    k           g           o l
      a       i   i       k           t
        l     n           e           s   t
          l   d   l   r           e   e
            ó       ü           j   l   é l e t e m
  
```

5.5. Egysorost rajzolni?

(6) *Szembe szét.* tá-ti tá

Az irányellentétek szavai vannak együtt: egyszerre egymás felé és ellentétes irányba is mutató nyilakkal lehetne érzékelteni. A jelentésük együtteséhez vagy ambivalens értelmezés vezet ('szembe is, szét is'), vagy ezek időben és térben egymás utáni jelenségek. Az olvasóban felmerülhet még a 'hol szembe, hol szét' váltakozása. Esetleg tagadó környezetben, a lehetetlenség kifejezésére: 'az nem lehet, hogy szembe is fordultok, szét is váltok'.

Az olvasó elképzelheti az egymással szembefordult feleket, amint álarcuk a tarkójukon az ellenkező irányba néz; az úton egymással szemben közlekedőket, akik azután elkerülik egymást, vagy más-más mellékútra térnek stb. Az elképzelés lerajzolható...

6. A szórend változatairól

A középiskolások számára kínáló lehetőség *A teljesség felé* című Weöres-szöveg megismerése és megismertetése. Maga a szöveg (Kemény Katalin, Hamvas Béla felesége szerint) indiai és óindiai filozófiai/vallásfilozófiai/erkölcsi írások magyarítása, olykor átfogalmazása. A kamaszok világában gyakori az erős vonzalom a filozófia és az erkölcs kérdései iránt, így ez a prózai anyag bizonyára szimpatikus a számukra.

Petőfi S. János monográfiájában (Petőfi 2004) bármely szöveg értelmezésében akkor juthatunk összefüggőséghez (koherenciához), ha a valóságos vagy elképzelt tényállás-konfigurációk (Petőfi szavával konstringencia) alapján a szöveget az értelmező koherensnek tekinti. Eminens szerepe van a koherencia kifejezésében és értelmezésében a szövegelemek sorrendjének. A kreatív-produktív és kaleidoszkóppgyakorlatok között a Formáció (a fizikai jelölő formai felépítése) és a Relátum (a jelölt világdarab)

típusgyakorlatai között olvashatjuk: „...bizonyos szövegmondatok (vagy valamennyi szövegmondat) összetevőinek különféle sorrendekbe való el-, illetőleg átrendezése”; majd: „...makroegységek sorrendjének felcserélése/felcseréltetése...” (i. m. 108).

Releváns az alábbi szövegrészletekben az a retorikai-stilisztikai alakzati megközelítés is, amelyben a sorrendnek és a jelentéskomponenseknek az együttes hatástényezői érdemelnek figyelmet, pl. a halmozás, a fokozás alakzataiban (itt nem foglalkozhatunk e szemponttal).

Az alábbi részlet harmadik mondatában érdemes fölvetni: miért abban a sorrendben jönnek a főnévi igenevek: érezni, gondolkozni, cselekedni? Milyen logikai/gyakorlati megszokás vagy célszerűség kínálja ezt a rendet? Milyen más sorrendet képzelhetünk el az adott helyen?

Bizonyára lesz olyan középiskolás, aki a saját elképzelései szerint más sorrendet is el tud képzelni. Ugyanakkor számíthatunk arra, hogy a hétköznapi ember cselekvése megalapozódhat az érzés megjelenésétől elkezdve a megfontolás fázisával. Ha tehát más sorban helyezné el ezeket a diák, akkor indokolnia kell eljárását.

(7) SZEMBE-FORDÍTOTT TÜKRÖK (részlet)

Egyetlen parancs van, a többi csak tanács: igyekezz úgy érezni, gondolkozni, cselekedni, hogy mindennek javára legyél.

Egyetlen ismeret van, a többi csak toldás: Alattad a föld, fölötted az ég, benned a létra.

(A teljesség felé)

Talán a legismertebb Weöres-mondat három részét is megfontolásra ajánlhatjuk: mi indokolja az *Alattad... – fölötted... – benned...* tagmondatrendet? Nem elválasztva attól a kérdéstől: előbb a *föld*, utána *az ég*, végül a *létra* helyett van-e más sorrendre ötletünk a kamaszoknak? Az imént említett kognitív szempontok itt is a sémákhoz irányítják az elméleti érdeklődésű olvasót.

7. Párbeszéd megszólalásainak sorrendi változatai

(8) KÉTFÉLE ÓHAJ

„Gyere velem repülni” – szól a darázs a virágnak.

„Tapadj az ágra mellém” – szól a virág a darázsnak.

A *darázs* és a *virág* dialógusában az idéző mondatban olvasható a kiasztikus megfordítás: *a darázs a virágnak – a virág a darázsnak*. Bizonyára könnyen fölfejtethető a két szereplő szimbolikája, az idézetekben pedig azonosítható a férfi- és a női princípium

tipikus gondolkodásmódja. A kérdés azonban az, hogy maguk a megszólalás-sorok lehetnének-e fordított rendben, azaz előbb állhatna-e a „*Tapadj a virágra...*” sor, s ezt követné-e a „*Gyere velem...*” sor. S ha igen, ugyanazt jelentené-e a kétsoros gondolat...

8. Mire való Bóbita varázskönyve?

Mire való ez a könyv? Nem a tankönyvek helyett, hanem azok kiegészítőjének használható. A hosszú téli estékre is, tévzés helyett, előtt vagy után. Saját kedvtelésnek, ráadásul saját kivitelezéssel. Ebben segít Bóbita kis barátainak.

A könyv – tankönyvi kísérlet: érdemes a rajzórán, az énekórán, a magyarórán használni. Felnőtt és gyerek elgondolkodhat a költő nyilatkozatain is (ezeket keretbe foglalva adjuk).

A *Bóbita varázskönyve* segíthet a Weöres-versek megélésében: gyermek és felnőtt együtt hangoztathatja a „magyar Orpheus” szövegeit. A legkisebbek színezéssel, az iskolások többféle elmondással, a középiskolások rejtvényfejtéssel próbálkozhatnak.

Így valósulhat meg Bóbita varázslata. Hogy Weöres sorai érvényesüljenek, s a költői jelentések tágabb köréhez jussanak a gyerekek. Amint szándékát jelezte is:

- (9) *Nem amit érzek: sokkal többet akarok én elmondani.*
(Weöres Sándor, 1932)

Források

- Nagy L. János 2018. *Bóbita varázskönyve. Weöres-breviárium.* Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Weöres Sándor *kézírási könyve.* 1981. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Weöres Sándor 2003. *Egybegyűjtött írások I–II–III.* Felelős szerkesztő: Steinert Ágota. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Weöres Sándor 2010. *Tengermozgás.* Képvers. (2013. 06. 15.)
- Weöres Sándor 2013. *Elhagyott versek.* In: *Egybegyűjtött művek 13.* Sorozatszerkesztő: Steinert Ágota. Budapest: Helikon Kiadó.

Irodalom

- Domokos Mátyás (szerk.) 1990. *Magyar Orpheus. Weöres Sándor emlékezetére.* Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Domokos Mátyás (szerk.) 1993. *Egyedül mindenkivel.* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Goodman, Nelson 1968. *Languages of art. An approach to the theory of symbols.* Indianapolis: Bobbs-Merrill.

- Hajdu András 1956/1990. A Bóbita ritmikájáról. In: Domokos Mátyás (szerk.) 1990. *Magyar Orpheus. Weöres Sándor emlékezetére*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó. 307–322.
- Horányi Özséb 1982. *A vizuális szöveg elmélete*. Kandidátusi értekezés. MTA Kézirattár.
- Nagy L. János 2003. *A retorikus nyelvhasználat Weöres Sándor költészetében*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy L. János 2014. *Hullámok a Weöres-tengerből*. Szeged: SZTE Kiadó – JGYF Kiadó.
- Petőfi S. János 1998. *Multimédia II*. Budapest: OKSZI. 32–33.
- Petőfi S. János 2004. *A szöveg mint komplex jel*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Petőfi S. János 2007. Szövegkompozíció és jelentés. *Szemiotikai Szövegtan 17*, 15–131.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 1996. *Szövegtani kaleidoszkóp 2. A szöveg megformáltság elemző megközelítése*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 2002. *A multimediális szövegek megközelítései*. Budapest: Iskolakultúra.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 2006. *A vízjel nem tűnik el olyan könnyen. Versek megformáltságának megközelítése kreatív gyakorlatokkal*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Varga Emőke 2012. *Az illusztrációk a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Vass László 2005. Poézis és piktúra. *Szemiotikai Szövegtan 17*: 13–225.

PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ

HÁMORI ÁGNES

Nyelvtudományi Intézet

hamori.agnes@nytud.hu

„MI LEHET AZ OKA ENNEK, MIT GONDOLTOK?” A METAKOGNITÍV NYELVHASZNÁLAT ELEMZÉSE AZ OSZTÁLYTERMI DISKURZUSBAN¹

1. Bevezetés

A metakogníció, vagyis a gondolkodásra vonatkozó tudás fontos kutatási téma a pszichológiában és a pedagógiában, és nyelvészeti szempontból is számos érdekes kérdést vet fel. A metakognitív folyamatokat gyakran kíséri, támogatja vagy irányítja valamilyen nyelvi tevékenység (pl. külső vagy belső beszéd, önreflexiók, utasítások), és a nyelv működésében is kulcsszerepet kapnak metakognitív jelenségek, például a gondolkodásra irányuló figyelem, az önmonitorozás vagy a nyelvi tudatosság változatai. A tanuláshoz kapcsolódó metakognitív műveletek is szorosan összefüggnek a nyelvvel, különösen a tanórákon elhangzó metakognitív nyelvhasználattal, megjegyzésekkel és instrukciókkal. Ezekre vonatkozóan azonban kevés az empirikus kutatás.

1.1 A tanulmány célja és szerkezete

Jelen tanulmány célja, hogy öt történelemórán vizsgálja a nyelvhasználat metakognitív dimenzióját, vagyis a gondolkodással, a tananyag megértésével, feldolgozásával, értékelésével és a tanulás- és tudásszervezéssel kapcsolatos nyelvi kifejezéseket (pl. minősítések, instrukciók, kommentárok). A kognitív pragmatika és az osztálytermi diskurzuselemzés módszereinek segítségével három fő kérdésre keresi a választ: milyen mértékben jelenik meg a metakognitív dimenzió a tanórai nyelvhasználatban, van-e ebből a szempontból különbség az egyes órák között? Milyen tipikus nyelvi formái vannak a metakognitív nyelvhasználatnak a tanórán; és milyen főbb funkciókban jelenik meg? Itt elsősorban a tanárok nyelvhasználatát vizsgáljuk, de röviden kitérünk a diákok megnyilatkozásaira, és arra is, hogy milyen összefüggés figyelhető meg a tanári metakognitív nyelv és a tanórák más jellemzői – különösen a diákok aktivitása – között. Az eredmények hozzájárulnak a metakognícióhoz kapcsolódó nyelvhasználat megismeréséhez, valamint pedagógiai és oktatásmódszertani szempontból is hasznosak lehetnek.

¹ Készült az MTA NyelvEsély Szakmódszertani Projekt keretében (SZ-007/2016). A kutatás támogatásáért köszönetet mondok a projekt vezetőjének, Bartha Csillának, valamint Antalné Szabó Ágnesnek a tanórai felvételekért.

A tanulmány a Bevezetés után (1.) egy Elméleti áttekintésben összegzést ad a metakogníció fogalmáról és fő összetevőiről, valamint a neveléstudományi és nyelvészeti kutatási háttérről (2.). A 3. fejezet (Elemzés) tartalmazza a tanórákra vonatkozó részelemzéseket, bemutatva az általános interakciós jellemzőket, a tanári kérdések metakognitív jellegét, a metakognitív kifejezések fő típusait és gyakoriságát, valamint az órák néhány további jellemzőjét. A tanulmányt Összegzés és kitekintés (4.) zárja.

1.2. Módszertan és anyag

A tanulmány elméleti és módszertani keretét a nyelvészeti társalgáselemzés és a kognitív pragmatika összekapcsolása adja, támaszkodva a pedagógiai és kognitív pszichológiai metakogníció-kutatásokra is. A tanórák metakognitív dimenzióját itt kognitív pragmatikai megközelítésben – a tradicionális pedagógiai felfogásnál tágabban – vizsgáljuk, ehhez sorolva minden olyan explicit kifejezést, instrukciót, értékelést vagy kérdést, amely az órai tudáselsajátítás, tudásszervezés vagy feladatmegoldás kognitív tevékenységének bármely részletére vonatkozik, azt irányítja, ösztönzi, feltárja vagy akár csak megnevezéssel reflektál rá. Az elemzések itt csak az explicit, fogalmi jellegű metakognitív kifejezéseket vizsgálják, mivel pedagógiai szempontból ezeknek van meghatározó szerepe.

A vizsgált tanórák budapesti gimnáziumi történelemórák az ASZ MODA osztálytermidiskurzus-korpuszból (ASZ MODA 2002), az elemzések az órák videófelvételének átiratán alapulnak. Az órákat itt 1., 2., 3., 4. és 5. óra megnevezés jelöli². A tanórák témája eltérő, de fő módszertani jellemzőik hasonlóak: mind alapvetően frontális elrendezésű, ismétlést és új anyagot is tartalmaz, és hasonlóak az oktatási segédletek is. A tanár az 1., 3., 4. és 5. órán nő, a 2. órán férfi volt. Az átiratokban kézi annotálás után kvantitatív és kvalitatív módszerekkel vizsgáltam az interakciós jelenségeket (fordulók eloszlását, típusait, beszédmennyiséget, kérdéseket), valamint az explicit metakognitív kifejezéseket. Az egyes elemzések módszertani részleteit a 3. fejezet alfejezetei ismertetik.

A történelemórákat választását indokolja, hogy ezekről ritkán van szó a metakognícióval kapcsolatban, pedig a történelemtanulás során kiemelten fontos szerepet kap(hat)nak a metakognitív műveletek (pl. az események és adatok értékelése, emlékezés, összefüggések feltárása, vagy a kritikai gondolkodás) (vö. Szemethy 2019). A jelen tanulmány természetesen nem közvetlenül ezeket a műveleteket, hanem a hozzájuk kapcsolódó nyelvhasználat jelenségeit vizsgálja.

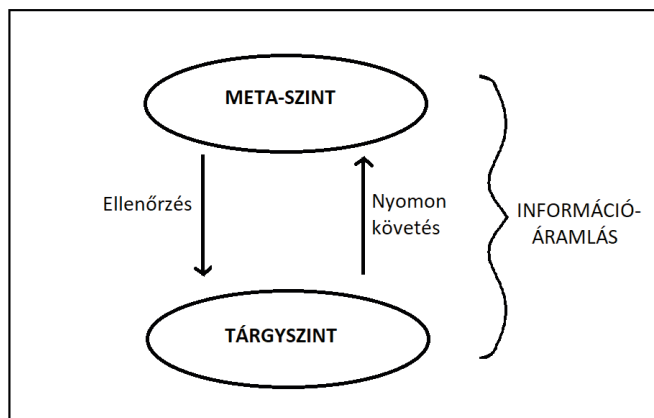
2 A tanórák a korpuszban az alábbi jelzések mentén azonosíthatók: 1.: Tört_xx_1_2_60, 2.: Tört_4_xx_2_49, 3.: Tört_1_04_xx, 4.: Tört_xx_2_54, 5.: Tört_6_15_xx.

2. Elméleti háttér

2.1. A metakogníció fogalma és meghatározása

A metakogníció fogalma legáltalánosabban a kognitív folyamatokkal kapcsolatos tudást és szabályozást jelöli („knowledge and cognition about cognitive phenomena” (Flavell 1979: 906; Lai 2011; Norman et al. 2019), jelen tanulmányban is ilyen értelemben használjuk. A fogalom maga Flavell nyomán (1979) terjedt el a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban, eredetileg a tanulásra és memóriára vonatkozó tudás kapcsán, majd számos más, tágabb és speciálisabb értelmezésben is (vö. Lai 2011; Csíkos 2016; Norman et al. 2019). A fontos irányok között említhetők a metakogníció pedagógiai vonatkozása, a tanuláshoz kapcsolódó megközelítései és vizsgálatai, különösen az általános és területfüggő metakognitív készségekkel, ezek mérésével vagy fejlesztési lehetőségeivel foglalkozó munkák (vö. Veenman et al. 2006; Hacker et al. 2009; Csíkos 2016); továbbá a részben eltérő súlypontú, a pszichológia más területeihez – főleg a fejlődéslelektan, neuropszichológia, kísérletes kognitív nyelvészet, személyiséglelektanhoz – kötődő, elsősorban a tudat, tudatosság, tudatelméleti fejlődés, szabályozás, önmonitorozás kérdéseivel foglalkozó kutatások (vö. Pléh 2003, 2015; Norman et al. 2019). A metakogníció kapcsán számos különböző – általánosabb és specifikusabb, metakognitív és kognitív jellegű – jelenség vizsgálható, és rengeteg részben rokon, részben eltérő terminus jött létre (pl. *metacognitive beliefs*, *metacognitive awareness*, *metacognitive experiences*, *metacognitive knowledge*, *feeling of knowing*, *judgment of learning*, *theory of mind*, *metamemory*, *metacognitive skill* stb. (Veenman 2006: 4; Csíkos 2016; Normann et al. 2019).

A metakogníció jellemzésére több modell is született. A legelterjedtebb Nelson és Narens (1990) modellje, mely szerint a kognitív folyamatokban két szint különböztethető meg: egy „tárgyszint”, amelyen a megismerő tevékenység folyik, valamint a „meta-szint”, amely ezt – egy dinamikus modellt tartalmazva róla – kontrollálja:



1. ábra: A metakogníció Nelson–Narens modellje (Nelson–Narens 1990: 126)

A modellben nemcsak a tárgyszint és metaszint megkülönböztetése fontos, hanem a köztük lévő folyamatos információáramlás is (Nelson–Narens 1990: 125). Ezen kívül említhető még Fleming, Dolan és Frith háromdimenziós modellje, amely több jelenségre, például a tudatosság kérdésére is kiterjed (l. Csíkos 2016: 38), valamint Zsigmond metakogníció-modellje, amely a metakognitív folyamatoknak a problémamegoldásban játszott szerepéből indul ki (Zsigmond 2008). Jelen tanulmány Nelson modelljére, vagyis elsősorban a megismerés tárgyszintjének és metaszintjének megkülönböztetésére támaszkodik, bár rá kell mutatni, hogy a két szint működésük során nem mindig választható szét élesen egymástól (vö. Veenman et al. 2006: 6).

A metakogníción belül három fő komponenst szokás megkülönböztetni: metakognitív tudást; metakognitív stratégiákat; valamint metakognitív tapasztalatot (Flavell 1979, Normann et al. 2019). Beszélhetünk továbbá a metakogníció két fő tartományáról is: deklaratív (propozicionális) jellegű metakognitív tudásról, és procedurális (vagy készség jellegű) metakognitív tudásról (Veenman 2006); egyes elméletekben egy harmadik terület is szerepel, a megfelelőségre vonatkozó kondicionális metakognitív tudás (Zsigmond 2008).

A metakogníció kapcsán ki kell térni a **metakogníció** és a **tudatosság** viszonyára is (vö. Pléh 1998, 2003, Csíkos 2016, Zeman 2001). Itt azt a felfogást követjük, mely szerint a két fogalom szorosan összefügg ugyan, de nem azonosítandók: „létezik tudatos és tudattalan metakogníció is, ugyanúgy, ahogyan a tudatosság jelenségei tartozhatnak a metakogníció és a „nem-meta” kogníció jelenségvilágába” (Csíkos 2016: 9). A tudatosságnak számos fokozata írható le, beleértve a nem beszámolóképes tudatosságot is (Zeman 2001; Pléh 2003.), melyek mind a metakogníció, mind a nyelv működésében fontos szerepet kapnak (Pléh 2011). Jelen tanulmány a metakognitív kifejezések kapcsán nem tér ki a tudatosság mértékére, de hangsúlyozza, hogy ezek használata különböző fokú tudatossághoz kapcsolódhat.

2.2. A metakogníció és oktatás kapcsolata a magyar neveléstudományban

A metakogníció jelensége az utóbbi évtizedekben a magyar neveléstudományban is nagy figyelmet kapott. A különféle metakognitív készségek, a reflektivitás, önszabályozó tanulás, kritikai gondolkodás kiemelt helyet kapott a nemzetközi oktatási dokumentumok (pl. OECD 2018) mellett a NAT tervezetében is (NAT 2018). Számos kutatás érintette ezeket egyrészt a kompetenciák, különösen a kognitív kompetencia és készségek kapcsán (pl. Nagy 1998, 2015; Gordon Győri 2002; Csíkos 2004). Sokan vizsgálták a **metakogníciónak a tanulás különböző területein** játszott szerepét, például a matematika, szövegértés, olvasás vagy idegennyelv-tanulás terén (Csapó 2003; Csíkos 2004, 2016; Zsigmond 2008; Steklács 2013; Habók 2016), továbbá a metakognitív stratégiák, meggyőződések és nézetek kérdéseit, a metakognitív készségek mérését és fejlesztési lehetőségeit (pl. Gordon Győri 2002; Kiss 2015; Csíkos 2016), és születtek módszertani ajánlások is (pl. Nemoda 2008; Szemethy 2019).

Mind magyar, mind nemzetközi téren számos munka utal a tanórai metakognitív diskurzus fontosságára a diákok metakognitív készségei fejlesztése kapcsán (Csíkos 2004; Veenman 2006, Hacker et al. 2009; Steklács 2013; Arató 2018). Ez jelentheti bizonyos metakognitív stratégiák explicit tanítását, megbeszélését és gyakorlását (pl. Steklács 2013; Csíkos 2016), de általánosabb gyakorlatot is, például a kritikai gondolkodás ösztönzését (Szemethy 2019), metakognitív szempontokat az értékelés vagy a tanári kérdés során (Gordon Győri 2002; Arató 2018; Zohar et al. 2018), vagy akár csak a „gondolkodásról szóló kifejezések nyelvezetének elsajátítását” (Csíkos 2004: 9). Kevés azonban mindezeknek az osztálytermi gyakorlatokban történő empirikus vizsgálata.

2.3. Metanyelv, metapragmatika, tanórai nyelvhasználat: nyelvészeti kutatások

A metakognícióhoz kapcsolódó nyelvhasználat feltárását nyelvészeti oldalról két fő terület segíti. Egyrészt a **metanyelv, metadiskurzus, metapragmatikai tudatosság** jelenségkörével foglalkozó, főleg szociolingvisztikai vagy pragmatikai háttérű kutatások; például a metanyelv vagy metapragmatika, a nyelvi ideológiák és a társadalmi gyakorlatok kapcsolatának vizsgálata (pl. Jaworski–Coupland–Galasinski 2004), az oktatásbeli metadiskurzusok elemzése (Hayland 2005) vagy a metapragmatikai kutatások (pl. Hübler–Bublitz 2007; Caffi 2016), különösen a kognitív pragmatika megközelítése (Verschueren 1999; Tátrai 2011).

A jelen kutatás elsősorban a **funkcionális kognitív pragmatika** metapragmatika-elméletére támaszkodik (Verschueren 1999; Tátrai 2011), mely a metanyelvi, metapragmatikai nyelvhasználatot a közös jelentésalkotást kísérő reflexív tudatosság jelzéseinek tekinti, a tudatelmélet és közös figyelem tágabb keretében közelítve meg (Tomasello 1999, Pléh 2003). A metapragmatikai tudatosság nyelvi jelzéseiről több szövegtípus kapcsán is születtek magyar elemzések (pl. Laczkó–Tátrai 2019, Kuna–Hámori 2019, Domonkosi 2019), melyek a konstruálás különböző változatait mutatják be. Bár ez az elmélet elsődlegesen a nyelvi jelentéslétrehozást kísérő reflexív tudatossághoz kapcsolódik, tágabban a metakognitív nyelvhasználat vizsgálatához is alkalmazható. Ezt támasztják alá a pedagógiai kutatásban megfogalmazott meglátások is a metakogníció és tudatelmélet kapcsolatáról (Csíkos 2004: 5).

A tanórai nyelvhasználat vizsgálatához a másik fontos előzményt a **társalgáselemzés** és az **osztálytermi diskurzuselemzések** adják. A tanórai interakciókat az elmúlt évtizedekben számtalan munka vizsgálta ilyen keretben (pl. Mehan 1985; Sinclair–Coulthard 1992; Rymes 2016), különböző, főleg pedagógiai, etnográfiai, interakciós szociolingvisztikai szempontok mentén. Azonban csak néhány érinti a metakogníció jelenségét (pl. Zohar–Ben David 2008; Gourgey 1998).

A magyar nyelvészetben is születtek osztálytermi diskurzuselemző kutatások, elsősorban pedagógiai fókusszal (Albertné 1999; Antalné 2005, 2006, 2016; Herbszt 2010; Király 2015, 2017; Asztalos 2016; Sáfrányné 2016), főleg az osztálytermi interakció és szerepek, a tanári beszéd, instrukciók, kérdések jellemzőit vizsgálva. Ide tartoznak

továbbá Schirm pragmatikai óraelemzései (Schirm 2014), Szabó tanórai metanyelv-kutatásai (pl. Szabó 2012) és a szemináriumi metadiskurzusok vizsgálata (Magnuczné 2011). A metakogníció kérdésköre azonban ezekben is ritkán jelent meg; pl. Kovács tanórákat is elemző munkájában az önszabályozó tanulás kapcsán (Kovács 2009).

3. Elemzés

A következő fejezet öt történelemóra nyelvhasználatában vizsgálja a metakognitív dimenzió megjelenését és fő eszközeit. Először a tanórák általános interakciós jellemzőit tekinti át, ezután a metakogníció szempontjából két meghatározó jelenségcsoportot, a tanári kérdéseket és a metakognitív reflexiókat elemzi részletesen. Végül két rövidebb fejezet tárgyalja a metakognitív jelzések gyakoriságát és a diákok aktívágának néhány főbb jellemzőjét.

3.1. A vizsgált tanórák interakciós jellemzői

Kiindulásként a tanórák általános interakciós jellemzőit vizsgáltam, az elhangzott fordulók száma, a tanár és a diákok közti eloszlása és a beszédmennyiség (szavak száma) alapján (fordulónak tekintve minden újabb megszólalást, amely legalább egy lexikai szóból állt, beleértve az együttbeszélést és a befejezetlen megnyilatkozásokat is). Ezek alapján az alábbi, 1. táblázatban szereplő adatokat kapjuk:³

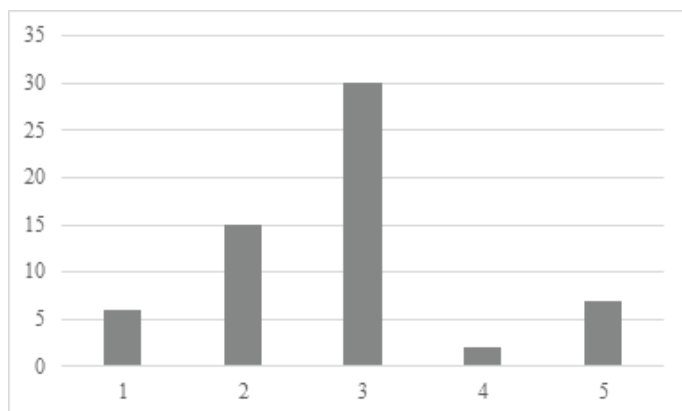
Tanóra	Fordulók összesen	Tanári fordulók	Diákok fordulói	Tanári szavak száma	Diákok szavainak száma
1.	127	65	62	4893	311
2.	374	164	210	4489	1134
3.	235	116	119	4745	927
4.	60	32	28	3649	239
5.	156	85	71	4421	– ⁴ (365 érthető)

1. táblázat: A tanár és a diákok fordulói a tanórákon

Ezek alapján a tanár és a diákok között megközelítően szimmetrikus fordulóeloszlás volt jellemző mindegyik órán, mint a 2. ábrán szereplő diagramon látható:

3 A társalgás természetéből adódóan a kategóriákba való besorolás nem mindig egyértelmű (pl. fordulóhatár vagy kommunikációs funkció megállapítása), ezért a fenti számok nem tekinthetők egzakt adatnak, ugyanakkor a jelenségek arányait megfelelően tükrözik.

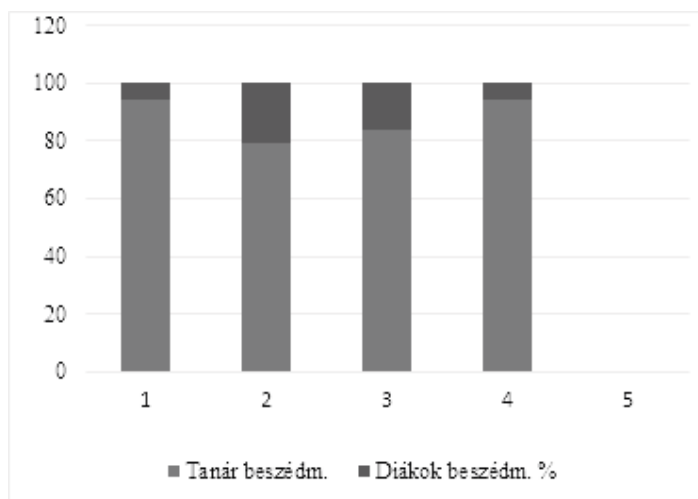
4 A szavak számáról itt nem adható megbízható adat, mivel a diákok fordulóiban sok az érthetetlen szövegrész.



2. ábra: A tanár és diákok fordulóinak száma

Következő lépésben elemeztem a tanári fordulók alapvető interakcióbeli szerepét, megkülönböztetve a kérdő/ felszólító és a közlő funkciójú fordulókat (a forduló végén elvárt válasz szerint). Az adatok tükrében mindegyik órán a tanári fordulóknak mintegy a fele kérdés vagy választ váró felszólítás volt: az 1. órán 30, a 2. órán 104, a 3. órán 66, a 4. órán 23, az 5. órán 52 tanári forduló. Az órákon sok volt tehát a kérdés-válasz szekvencia; ez a tanár szándékát jelzi a diákok aktív részvételének növelésére.

A fenti fordulóelosztási adatok látszólag aktív részvételt tükröznek is a diákok részéről. A beszédmennyiség vizsgálata azonban egészen más képet ad: a diákok beszédmennyiségének aránya nagyon alacsony volt mindegyik tanórán: az 1. órán 6%, a 2. órán 20%, a 3. órán 16%, a 4. órán 6% (a szavak száma alapján)⁵. Ezt mutatja a 3 ábra:



3. ábra: A tanár és a diákok beszédmennyisége a tanórákon

5 Az 5. tanóráról nincs ehhez a diagramhoz elegendő adat, mivel a diákoknál sok az érthetetlen szövegrész.

Mint a 3. ábrán látni, mindegyik órán az jellemző, hogy a diákok a tanárhoz képest nagyon keveset beszéltek. Ez a pedagógiai szempontból nem szerencsés jelenség összhangban van a korábbi magyar kutatási eredményekkel (Antalné 2006; Király 2015). Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy az egyes tanórák között ezen belül mégis nagy eltérések voltak: a 2. és a 3. órán jóval többet, mintegy háromszor annyit beszéltek a diákok, mint az 1. és 4. órán.

3.2. A tanári kérdések metakognitív aspektusa

A következő elemzés a tanárok által feltett kérdéseket vizsgálta azok metakognitív jellege, vagyis az elvárt válasszal járó kognitív/metakognitív munka szempontjából. A megnyilatkozásokat funkciójuk alapján soroltam a kérdések körébe (vagyis a formailag felszólító mondatokat is ide soroltam, ha választ vártak, vö. Antalné 2005).

A tanári kérdések típusait, funkcióit több részletes munka is feldolgozza (pl. Nagy 1976, Antalné 2005, 2006, Király 2015, 2017). A jelen elemzés csak metakognitív jellegűkre fókuszált, azt vizsgálva, hogy egy adott kérdés milyen típusú választ, és ennek keretében milyen jellegű kognitív munkát vár el a diákoktól, és mennyire ösztönöz metakognitív műveleteket. Egyes kérdések egy meghatározott információt vagy adatot vártak válaszként, és jellemzően a kogníció tárgyszintjéhez kapcsolódtak. Más kérdések ellenben kifejtőbb jellegű és metakognitív műveleteket is igénylő választ vártak (pl. következtetést, indoklást); erre általában a kérdés megformálása is utalt. (Más kiindulással, de hasonló felosztást ad Antalné [2006] a „ténykérdések” és „gondolkodtató kérdések”, valamint Király (2017) a kérdések nyílt vagy zárt vége és „kognitív szintje” kapcsán; a tanári kérdés metakognitív jellegéről l. Zohar et al. 2008).

A fenti szempont alapján két fő kérdéstípus volt megkülönböztethető a tanórákon: ún. kognitív értelemben „zárt” kérdések (valamilyen rövid, meghatározott, tárgyszintű választ vártak), valamint ún. „műveleti kérdések” (összetettebb, többnyire metakognitív műveleteket is igénylő választ várók).

A „zárt” kérdésekre mutat példát (1a) és (b), a „műveleti” jellegű kérdésekre pedig (2a), (b), (c).

Zárt kérdés:

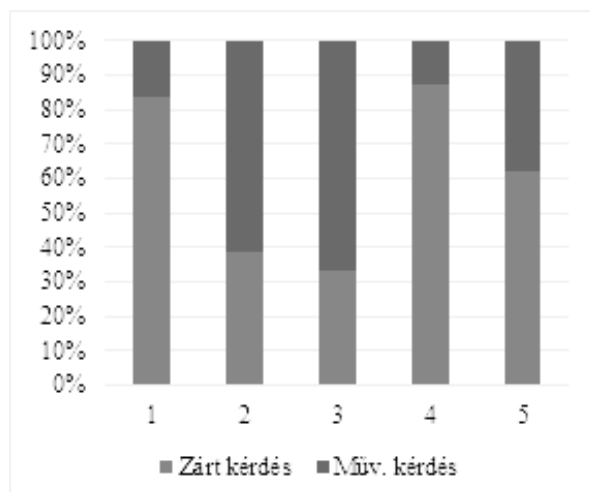
- (1)
 - a. Hogy hívták Egyiptomnak a fő istenségét?
 - b. Khairóneiai ütközet. Mikor volt ez?

Műveleti kérdés:

- (2)
 - a. Tehát akik elismerik a fejedelmi hatalmat, azokkal mi történhet? Van-e valakinek ötlete?

- b. Legelőször is készítsünk elő, Balázs, egy hadjáratot. Hogyan lehet egy hadjáratot előkészíteni?
- c. Mi lehet az oka annak, hogy a hódítás ilyen gyors? Mit gondoltok? Van-e erre valami ötletetek, hogy hallottatok-e erről valamit? Mi lehet ennek a gyors sikernek a titka? Hm?

A két típusú kérdés megoszlása az egyes tanórákon a 4. ábrán látható:



4. ábra: A tanári kérdések metakognitív jellege az egyes tanórákon

Mint az ábrán látszik, e tekintetben nagy eltérések voltak az egyes tanórák között: az 1. és a 4. tanórán a „zárt”, vagyis rövid és konkrét választ elváró kérdések voltak túlsúlyban, a 2. és 3. órán ezzel ellentétben jelentősen domináltak a „műveleti” jellegű, nyitott, önálló feldolgozást és értékelést elváró kérdések. Ez úgy is leírható, hogy két különböző „metakognitív profil” jelent meg a tanári kérdések mintázatában.

Az 5. tanóra érdekes keveredést mutatott, ami „vegyes” metakognitív profilként jellemezhető: a legtöbb kérdés tartalmilag zárt, megfogalmazásában viszont műveleti jellegüként jelent meg, ugyanis valamilyen egyszerű adatra vagy tényre kérdezett rá, de a megfogalmazásban a tanár a nyitott, kereső-értékelő gondolkodást emelte ki, megjelenítve a feldolgozás reflektív perspektíváját, metasztintjét. Pl.:

- (3) ... hallott erről valaki? Mit gondoltok, hogy mik ezek a számok? amik alapján nem... nem nem nagyon kerekék ezek a számok, miért pont 561, hm?

Ezt a típust fontos kiemelni, mivel azt mutatja, hogy a metakognitív műveletek ösztönzése nem egy kérdés (vagy tananyagrészlet) propozicionális tartalmán múlik,

hanem attól függetlenül megvalósulhat a tanári kérdések metakognitív perspektívájú megfogalmazásával.

A következő részben két tanórai részlet olvasható, amelyekben a két fő kérdéstípus különbségei részletesebben is megfigyelhetők. Az első részletben a zárt, információkérő kérdésekre látunk példát (az aláhúzott szövegrészek az egyszerre elhangzó beszédet jelzik⁶).

(4)

Tanár: Egyrészt földrajzi adottságok, másrészt a kezdet kezdetén ott milyen típusú gazdálkodás alakult ki a déli államokban?

Diák 1: Ültetvényes.

Diák 2: Ültetvényes.

Tanár: Ültetvényes gazdálkodás, ahol kiket dolgoztattak?

Diák 1: Rabszolgákat.

Tanár: Elsősorban a rabszolgákat, így van. Ezzel szemben északon pedig milyen típusú gazdálkodás folyt, hogyha a mezőgazdaságot nézzük? Fruzsni!

Diák 3: Farmergazdaság.

Diák 4: Farmergazdaságok.

Tanár: Farmergazdaságok, így van, farmergazdaságok. Nem ültetvények, hanem, ugye ezek tulajdonképpen ilyen kisebb birtokok, és bérmunkásokkal dolgoztatnak, tehát ott nem veszik igénybe a rabszolga-munkaerőt. [...] És ugye ahogy haladunk előre az időben az Egyesült Államok létrejöttétől 19. század közepéig, úgy terjeszkedik ez az államalakulat. Milyen irányba?

Diák 5: Hát, nyugatra.

Diák 6: Nyugatra.

Tanár: Nyugat felé, tehát ez a vadnyugatnak a meghódítása, így van, tehát nyugati irányba terjeszkednek. Némileg egy picit van egy kis déli irányú meg egy kis északi irányú terjeszkedés is, de a fő vonulat, az a nyugat felé való terjeszkedés. És ezeken a térképeken is lehet látni, hogy milyen időrendben jönnek létre az egyes államok, tehát az egyes tagállamok. Ahogy sikerül a nyugati területeket meghódítani, ott általában mindig létrejön egy újabb állam.

E részletben végig jellemző a kérdések zárt jellege, melyek szinte csak egyszavas és behatárolt válaszadást tettek lehetővé: az elvárt válasz korlátozott tartalmilag is, terjedelmileg is, és a mögöttes kognitív munka szempontjából is. Megfigyelhető továbbá, hogy a diskurzus mindvégig a tárgyszinten mozog: az események közti kapcsolatokról van ugyan szó, de

⁶ Az idézett diskurzusrészletek a konverzációelemzési hagyományon alapuló, de egyszerűsített átírásban szerepelnek, szokásos helyesírással, és csak néhány releváns társalgási jelenséget jelölve (ezek: fordulók, együttbeszélés és hezitáció, utóbbi jelölése: ...).

ezekkel kapcsolatban nem jelenik meg metasztintű feldolgozó perspektíva (egyetlen kiétel a térkép említése). Mindez „szűk” vagy gyenge metakognitív profilt mutat.

Megfigyelhető továbbá, hogy a diákok részéről többször is egyszerre beszélés, párhuzamos válaszadás valósult meg. Ez arra utal, hogy a diákok a rendelkezésükre álló szűk nyelvi-interakciós keretek között – annak ellenére – is próbáltak aktívnak lenni. Ez azt is jelezheti, hogy a diákok alacsony beszédmennyisége és válaszaik mechanikus jellege nem az aktivitási szándék hiányával, hanem a szűk interakciós és kognitív keretekkel függ össze.

A következő óraráészlet a műveleti kérdésre tartalmaz példát a rá adott válaszokkal együtt:

(5)

Tanár: Nézzük meg, mi történjék azon a területen, ahol, ahol a bő szembeszegült a az akaratommal, és ezért elhalálozott! Itt is szeretnék szervezni egy királyi várbirtokot. Honnan, honnan szerezzek ehhez ispánt? Mondjad, Bende!

Diák1: Hát, valószínűleg a... vitézekből.

Tanár: Lehet az is. Lili?

Diák2: Vagy valamilyen kedves családtag vagy például baráti.

Diák3: Nekem...

Tanár: Kedves családtag, mondjuk, a feleség családtagja, azaz? Igen!

Diák3: ... ne, nekem van egy fiam.

Tanár: Nagyon jó, nagyon jó, azt majd túsul ejtjük, hogy biztosítsuk a hűségedet. A feleséged családtagja, ugye, a, egy, egy német lovagot fogunk hívni, az Andrist, akit szintén kinevezünk ispánnak. Jó? Őneki is járjon ez... Nagyon, nagyon, itten nagyon elfogytatok, úgyhogy akkor [...] innen kihalunk egyet, tehát a a Péter ott is van már, tehát ő magánbirtoka lesz. A többi az szintén egy királyi várbirtok. Jó. És akkor, ugye, van egy olyan rész a... ahol, amit nem teszünk királyi várbirtokká. Mi történik ezzel? Tehát itt is, itt is, nem, behódolt végül is a Bence, tehát hogy ez a nemzetség is behódolt. Mi történik ezzel a területtel? Lilla!

Diák4: Szerintem meg ki lehet osztani, és az a magán... birtok lesz.

A fenti részletben megfigyelhető a tanári kérdések nyitott jellege és kreatív, megoldáskereső gondolkodást ösztönző megformálása („nézzük meg, mi történjék?”, „Honnan szerezzek ehhez ispánt?”, „Mi történik ezzel?”). Ezzel kapcsolatos jellemzőket mutatnak a tanulói válaszok is: ezek bővebbek, mint az előző tanóra esetében, megjelenik bennük véleményjelző, mérlegelő attitűd, és társalgásszerveződés szempontjából is nagyobb aktivitást tükröznek: a harmadik diák például önkiválasztással szólal meg, és egy új gondolatot is felvet.

Megfigyelhető továbbá, hogy nemcsak a tanári kérdésekben jelenik meg a metakognitív dimenzió, hanem a tanár más megnyilatkozásaiban is: ezekben sok a metakognitív, reflexív kifejezés (pl. „nézzük meg, mi történik”; „jó?”), és a hasonló szerepű

diskurzusjelölő (pl. *ugye, mondjuk, végül is*). A tárgyszint mellett mindvégig jelen van tehát egy metaszintű, reflexív feldolgozói perspektíva is, nemcsak a kérdésekben, hanem a diskurzuson átívelő módon. Ez az erős **metakognitív profil** az egész részletet jellemzi.

Hasonló mondható el a diákok válaszaikról is, melyekben a reflektivitás és a metaszintű feldolgozás több jelzése is megjelenik. Ilyenek az önálló gondolkodás, mérlegelés, véleményformálás nyelvi jelzésként álló, az evidencialitásra és/vagy szubjektív episztemikus modalitásra vonatkozó lexémák (*valószínűleg, például, szerintem*), megjelenítve a beszélő nézőpontját és szubjektív minősítését (Kugler 2015), és a hasonló diskurzusjelölők is (*hát, meg*). A tanári kérdések műveleti, metakognitív jellege tehát valóban intenzívebb metakognitív munkát eredményezett a diákoknál.

Összegezve megállapítható, hogy a tanári kérdések között jelentős különbségek lehetnek azok **metakognitív profilja** (jellege és hatása) alapján, és ez – bár a diákok megnyilatkozásait más tényezők is befolyásolják – feltételezhetően nagymértékben kihat a diákok órai aktivitására, kognitív és metakognitív tevékenységére.

3.3. A tanórai diskurzus metakognitív dimenziója: a nyelvi megformálás

Metakognitív nyelvhasználat a tanári kérdések mellett más módon is megjelenhet a tanórán: pl. speciális metakognitív stratégiák önálló megbeszélése során, vagy metakognitív instrukciók, értékelések és megnevezések formájában. A pedagógiai munkákban legtöbbször az első csoport kap kiemelt figyelmet, de más nyelvi jelenség szerepét is több kutatás hangsúlyozza (pl. Veenman et al 2006, Gordon Győri 2002.)

A jelen tanulmány ezért a **diskurzus metakognitív síkjához tartozónak** tekint minden olyan kifejezést (nyelvi szerkezetet), amely a tanórai tudáselsajátítás és tudásszervezés kognitív tevékenységének metaszintű feldolgozásához kapcsolódik. Kognitív pragmatikai keretben tehát – a hagyományos pedagógiai értelmezésnél tágabban – ide számítja nemcsak a célzott tanulási stratégiákról szóló beszédet, hanem minden tanórai kognitív műveletre (mint például emlékezés, tudás, véleményalkotás, következtetés) vonatkozó reflexiót, utasítást, megnevezést (pl. ötlet) vagy minősítést (pl. *könnyű feladat*), mivel ezek mind részt kaphatnak a tanulással kapcsolatos metakognitív tudás és tudatosság alakításában. Itt ezeken belül csak az explicit kifejezésekről lesz szó (alább).

A metakognitív reflexiók nyelvi elemzésében két fontos módszertani kérdés jelenik meg: a **metakognitív jelleg meghatározása**, valamint a **nyelvi megformálás alapján történő körülhatárolás**.

3.3.1. A metakognitív jelleg

A metakognitív jelleg meghatározása itt a nelsoni metakognitív modell alapján, a **tárgyszint** és a **metaszint** elkülönítésével történt (vö. Nelson 1996, Csíkos 2016): a tárgyszinthez tartozó beszédnek tekintetem a **tananyagról** (propozicionális tartalomról) szóló megnyilatkozásokat, a **metaszinthez** pedig a **tananyag kognitív feldolgozására** reflektáló nyelvi kifejezéseket (pl. a megértésre, tudásra, feladatmegoldás módjára vagy

a tanulás folyamatára, szabályozására vonatkozó megjegyzéseket). A tanórai nyelvhasználatban olykor egybeesik a kognitív és metakognitív sík (például a diákok válaszában értékelésben); a parttalanság elkerülésére ezért itt azokat a kifejezéseket számítottam metakognitívnek, amelyek explicit fogalmi visszautalást tartalmaztak valamilyen kognitív tevékenységre (pl. *nagyon jól megmagyaráztad*). Lényeges kérdés továbbá az is, hogy a metanyelvi és interakciószervező reflexiókat a metakognitív diskurzus részének tekintjük-e (pl. *erről már beszélünk*): ezeket, amennyiben a tananyag feldolgozásához kapcsolódtak, a metakognitív megjegyzések közé számítottam, hiszen a tananyag megbeszélése, az ismeretek elrendezése és a tanulási tevékenység szabályozása mind a metakognitív területeit alkotják.

3.3.2. A nyelvi megformálás: explicités és terjedelem

Egy másik alapvető kérdést jelent a **metakognitív reflexiók nyelvi (formai) körülhatárolása**; ezek nyelvi megformálását ugyanis különböző terjedelem és szerkezet jellemezheti. Ennek elemzéséhez a kognitív pragmatika metapragmatika-elmélete ad segítséget (Verschueren 1999, 2000; Tátrai 2011), mely a metanyelv kapcsán bemutatja annak explicit és implicit változatait és kontinuumot alkotó fokozatait.

A metakognitív nyelvi jelzéseinek kapcsán is hasonló fokozatosság írható le: beszélhetünk **implicit jelzésekről** (pl. hezitáció, igemód), továbbá kevésbé kifejtő, **félexplicit utalásokról** (pl. diskurzusjelölők és határozószók mint *ugye, hát, mondjuk, szerintem*), valamint fogalmi jellegű, **teljesen explicit metakognitív reflexiókról** is. Jelen elemzés csak az explicit kifejezéseket vizsgálja, mivel pedagógiai szempontból ezek a meghatározók; az implicit és a fél-explicit metakognitív jelzésekkel⁷ itt nem foglalkozunk.

Az **explicit metakognitív reflexiók** közé sorolható minden olyan nyelvi szerkezet, amely valamilyen, az éppen folyó kognitív tevékenységgel kapcsolatos fogalmat tartalmaz, például főnevet (*valakinek van ötlete?*), igét (*figyeljék meg*) vagy melléknévet (*egyszerű*). Ide számítottam a figyelmet, fontosságot vagy érdekességet tematizáló kifejezéseket is, amennyiben az információfeldolgozás szabályozásához kapcsolódtak (pl. *ez nagyon fontos*).

Ezeket különböző terjedelműek és szerkezetűek lehetnek. Egyes metakognitív reflexiók hosszú, önálló, kifejtett kommentárt vagy instrukciót alkotnak, pl. (5), (6):

- (6) A tankönyvben a 195. oldalon **találtok segítséget**, jó? Tehát aki **nagyon bajban van azzal**, hogy ki alapította az iszlám vallást, akkor **az legyen szíves nézni** a 195. oldalon a könyvet.
- (7) Meg kell **beszéljük**, hogy mi az, amit nektek **tudnotok kell**.

⁷ Természetesen ezek is részt vesznek a metakognitív perspektíva létrehozásában, megjeleníthetik például a beszélő viszonyát az adott tartalomhoz vagy saját tevékenységéhez (Schirm 2014; Kugler 2015; Dér 2017), vagy utalhatnak egy megnyilatkozással járó metakognitív műveletre is (a *mondjuk* diskurzusjelölő például arra, hogy a beszélő a következő állításaival egy feltételezést vagy egy gondolati modellt kíván megnyitni, vagy a *például* arra, hogy a beszélő szemléltetés céljából teszi az adott állítást).

Ide tartozik a konkrét (pl. szövegértési) stratégiák ismertetése vagy megbeszélése is, ezek azonban a vizsgált órákon nem fordultak elő.

A leggyakoribb típust az ennél kevésbé kifejtő instrukciók és kommentárok alkották, amelyek szintén a tanulási folyamatot segítették, de főleg annak aktuális szabályozásához kapcsolódtak. Ezek legtöbbször egyszerű mondat vagy tagmondat formájában jelentek meg. Olykor önállóan álltak, pl.:

(8) Na de **térjünk vissza** az Egyesült Államok történetéhez!

Gyakran azonban a metakognitív instrukció nem különült el ilyen világosan a tárgy-szintű diskurzustól, hanem összefonódott azzal, tagmondatként szintaktikailag is beágyazódva (9):

(9) Ez a mai Perzsia ez Irán, **ezt akkor jegyezzük meg**, hogy a mai Iránnak a (térsege)

Végül megfigyelhetünk egészen rövid, két-három szavas reflexiókat is (10):

(10) **ez a lényeg**

Az egyes fokozatok nem különültek el élesen egymástól, és a beágyazott, rövidebb kifejezések is fontos szerepet kaptak a tanulás metasztintű szabályozásában. Ez alátámasztja, hogy mindegyik explicit metakognitív reflexiók érdemes vizsgálni a metakognitív dimenzió kapcsán.

3.3.3. Nézőpontok és szerepviszonyok a nyelvi megformálásban

A nyelvi megformálás kapcsán vizsgálható az is, hogy milyen résztvevői és nézőpontviszonyok jelennek meg benne (vö. Tátrai 2011: 30). E szempontból a metakognitív reflexiókban három fő csoport volt jellemző: a **saját vagy a beszédpartner nézőpontját** megjelenítő konstrukciók (pl. *nem tudok érvelni mellette; mit gondoltok?*); **egy semleges kiindulópontot** tartalmazó szerkezetek (pl. *ez egy nagyon fontos dolog; erről van szó*), valamint egy **külső nézőpontra való utalás** (pl. *ezt többféleképpen lemodellezték*). Tanári részről megfigyelhető volt néha a diákokkal közös nézőpont alkalmazása is (*róla még nem tanultunk*), a közösen végzett kognitív munka és/vagy a társas közelség megjelenítésére. Itt ezeket nem vizsgáljuk, de a metakognitív reflexióknak ez is egy lényeges aspektusa, amely jelentős szerepet kaphat a tanulás mint közös vagy egyéni tevékenység megjelenítésében, valamint a társas viszonyok és szerepek alakításában.

3.4. A metakognitív kifejezések fő funkciói

A metakognitív kifejezések használata a vizsgált tanórákon többféle funkcióban is megfigyelhető volt. A tipikus fő funkciók az alábbiakban foglalhatók össze, először a tanári nyelvhasználat kapcsán (a csoportosítás nem merev kategóriákat jelent, csak a fontosabb típusok bemutatására szolgál):

a) **A tudás szervezése, elrendezése;** információk kapcsolása a korábbi vagy később megszerzendő pozicionális tudáshoz, a feldolgozási folyamat szervezése. Pl.:

ezt már tanultuk; két órával ezelőtt ezeket végigvettük; erről beszéltünk már; róla még nem tanultunk, de rövidesen fogunk; ez a lovacska még elő fog kerülni hamarosan; még majd egy-két dologgal kiegészítjük; ezt angolból is tanulhattátok; Még egyetlen gondolat maradt az előző óra végéről a német egységhez kapcsolódóan

b) **Információk értékelése, minősítése;** segítség a tudáselsajátításhoz és -elrendezéshez. Pl.:

ez nagyon fontos; ez a lényeg; ezt nem kell megjegyezni; érdemes tudni; kötelezően tudni kell; ez egy nagyon érdekes dolog; rakjuk így zárójelbe; na, nagyjából ennyit kell tudni

c) **Kognitív műveletekre való felszólítás, ezek megnevezése vagy ösztönzése** (többnyire instrukciók vagy kérdések formájában). Ezek között sok volt, amely a kreatív gondolkodás, reflektív feldolgozásra ösztönzött. Pl.:

*próbáljuk felidézni; ötleteket várok; próbáljunk rá valami nem túl bonyolult megfogalmazást találni; mit lehet kiemelni?; hogyan fogalmaznánk meg ezt valami földrajzi névvel?; térképről is lehet látni; képzeljétek el; figyeljétek; nem olyan bonyolult; mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?
A tankönyvbe belepillanthat, ha abszolút bizonytalan ezzel kapcsolatban
Mi az a furcsaság, amit a perzsa hadseregnél meg lehet figyelni?
Egy-két mondatot esetleg fel tudtok idézni?*

d) **Metakognitív technika vagy stratégia megnevezése vagy bemutatása.** Pl.:

*ezt így ki kellett modellezni; egy ilyen mondjuk azt szerepjáték;
ebből ilyen nagyon szép elméleteket lehet gyártani; ezt többféleképpen lemodellezték;
többféle ilyen ábrázolása van ennek az egésznek;
a tankönyvben a 195. oldalon találtok segítséget;
Remélem, hogy ez segített abban, hogy a múlt órán átbeszélt társadalmi változásokat akkor most folyamatban is lássátok.*

e) Tanulással kapcsolatos kognitív tevékenység szervezése, szabályozása, értékelése (szoros kapcsolatban a tudásszervezéssel). Pl.:

Meg kell beszéljünk, hogy mi az, amit nektek tudnotok kell; nagyon jó lenne, hogyha ezzel fejeznétek be; ennyit az ismétlésről; Jó, oké, lépünk tovább!; Pillanatra álljunk meg!; Mennyire tűntek nehéznek a kérdések? azt most nem játszunk el külön az utolsó [kérdés] lesz nehéz; nem olyan bonyolult

Nos, nem tudom pontosan, hogy mire emlékeztek belőle, úgyhogy azzal kéne kezdenünk, hogy [...] amit elméletben már tudtok, ezt egy picit felelevenítsük.

f) Diákok kognitív tevékenységének minősítése (gyakran metonomikusan azonos a nyelvi tevékenységgel). Pl.:

ez egy nagyon jó elképzelés; nagyon jó a kérdés; nagyon jól magyaráztad; nagyon vicces kérdés volt; Egy kicsit fel kéne frissíteni a memóriát!; azért látom, hogy kellett egy kis segítség; rosszat biztos nem írtok; nagyon ügyes [gondolat], szuperek vagytok;

A fenti reflexiók a tanári beszédben hangzottak el. A diákoknak jóval kevesebb megnyilatkozása volt, de ezekben is megjelent néhány explicit metakognitív reflexió. Ezekben a diákok általában saját tudásukra, mentális műveleteikre reflektáltak, azokat tárták fel. Pl.:

g) Diákok metakognitív megjegyzései

*Hát én valami olyasmire emlékszem, hogy...
Ezt azt hiszem úgy hívják, hogy burka, de nem biztos
Egy másik próbálkozás, hogy ugye [...] neki nincs felettese, csak a király
Csak én azt hiányoltam, hogy a szervienseket így nagyon megbecsüljék.
Ha jól látom, az egy ágyú ott.
Nekem egy kérdésem lenne.*

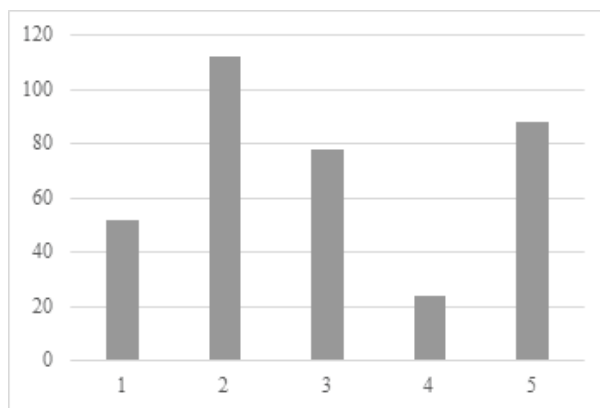
Kiemelhető, hogy a diákoknál emellett gyakori volt a metakognitív jellegű diskurzusjelölők használata, főleg a következtetésre vagy közös tudásra utaló *hát* és *ugye* (vö. Schirm 2014).

Összegezve tehát megállapítható, hogy a tanári metakognitív nyelvhasználat több fontos metakognitív funkcióhoz is kapcsolódott: segítette a diákok számára a tudáselsajátítás és tudásszervezés folyamatát, támogatta a viszonyok és fontosság felismerését, ösztönözte, irányította és értékelte a diákok műveleteit. Fontos kiemelni azokat a kifejezéseket is, amelyek csak megneveztek valamilyen kognitív műveletet, vagy feltárták

a belső feldolgozást: ezek a fogalmi megnevezések is segítik a kogníció szervezését, erősítik az általános (deklaratív és procedurális) metakognitív tudást, és az aktuális metapragmatikai tudatosságot.

3.4. A metakognitív megjegyzések mennyisége a tanári nyelvhasználatban

A következő elemzés a tanári beszédben megjelenő metakognitív reflexiók számát vizsgálta. Az eredmények az 5. ábrán láthatók:



5. ábra: A tanári metakognitív megjegyzések száma

Mint az ábrán látszik, a tanároktól viszonylag sok metakognitív megjegyzés hangzott el, számuk a vizsgált tanórákon 50 és 120 között alakult (1. óra: 52, 2. óra: 112, 3. óra: 78, 4. óra: 24, 5. óra: 88 db). Ez jelentős gyakoriságként értékelhető annak tükrében, hogy eszerint a tanórák szinte minden percében elhangzott 1-2 ilyen, metakognitív utalás. Ugyanakkor nagy különbségek vannak az órák között: az 1. és 4. órán jóval kevesebb, mintegy feleannyi a metakognitív megjegyzések száma, mint a 2., 3., és 5. órán, vagyis jóval szegényebb a metakognitív diskurzus, és nyelvileg – ezáltal kognitíven is – sokkal kevésbé jelenik meg a metakognitív dimenzió. Ez alapján is **eltérő metakognitív profilról** lehet beszélni a vizsgált tanórákon.

Ezek az adatok összhangban vannak a kérdések elemzésének eredményeivel is, és szintén arra utalnak, hogy az 1. és 4. órát gyengébb, a 2., 3. és 5. órát pedig erős metakognitív profil jellemezte.

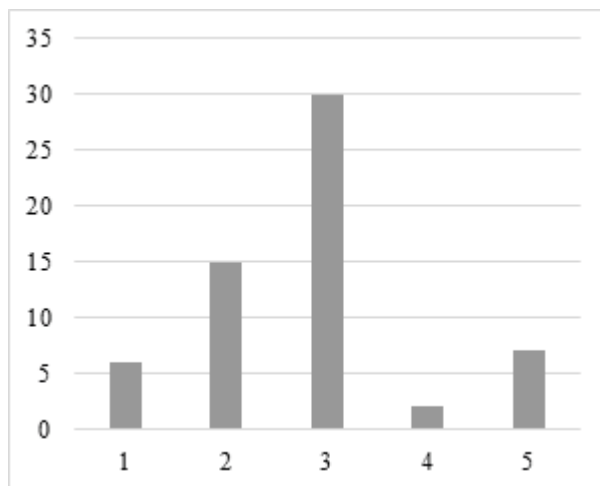
3. 5. A diákok aktívtsága a tanórán

Végezetül a diákok tanórai aktívtségát vizsgáltam néhány jelenség alapján. Ezek: a diákok megnyilatkozásainak hossza (1-2 szó vagy annál hosszabb); a diákok megnyilatkozásainak metakognitív jellege (csak adatot közöl-e tárgyszinten, vagy utal következtetésre, véleményre); a tanárral közösen konstruált, együtt megfogalmazott

mondatok száma; valamint a diákok önálló megszólalásainak száma (olyan fordulók, amelyekben egy diák saját kezdeményezéséből szólal meg).

A megnyilatkozások hosszát nézve, a 2. és a 3. órán több 1-2 szónál hosszabb diákválaszt találunk, míg az 1., 4. és 5. órán a nagyon rövid, 1-2 szavas diákforgulók voltak meghatározók. A 2., 3. és 5. órán több volt a diákok részéről véleményt, értékelést és metakognitív perspektívát tükröző megnyilatkozás is, mint a tárgy szintű válasz, és megjelent néhány explicit metakognitív reflexió is; a másik két órán ez nem jellemző. A tanárral közösen konstruált megnyilatkozásra – ami együttgondolkodást, aktívtságot, kreativitást jelez – csak egy órán, a 3. tanórán voltak példák.

A diákok önálló megszólalásaiból szintén sokkal több volt a 2. és a 3. tanórán, mint a többin (1. óra: 6 db, 2. óra: 15 db, 3. óra: 30 db, 4. óra: 2 db, 5. óra: 7 db). Ezt mutatja az 5. ábra:



6. ábra: A diákok önálló kezdeményezéseinek száma az egyes órákon

A többi diagrammal való összevetésből azt látjuk, hogy a diákok aktivitása azokon az órákon volt nagyobb, és ott jelzett több metakognitív tevékenységet, ahol a tanár kérdéseiben és nyelvhasználatában erősebb volt a metakognitív dimenzió (2. és 3. óra, részben 5. óra). Természetesen hangsúlyozni kell, hogy az órai aktivitást több tényező is befolyásolja, és a tanári munka a metakognitív nyelvhasználatától függetlenül is rendkívül sikeres lehet (vö. Füzi 2012: 27). Azonban a fenti eredmények arra utalnak, hogy a tanári nyelvhasználatban megjelenő metakognitív irányultság jelentős hatással lehet a diákok órai aktívására és metakognitív tevékenységére.

4. Összegzés

A tanulmány öt történelemórát vizsgált a metakognitív nyelvhasználat szempontjából, a társalgáselemzés és a kognitív pragmatika segítségével kialakított módszertani keretben. Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős különbségek lehetnek a tanórák között az alapján, hogy nyelvhasználatukban mennyire jelenik meg a metakognitív dimenzió. Ez a tanári kérdések jellegében és a metakognitív kifejezések számában is megnyilvánult, ezek alapján a tanórákat erősebb vagy gyengébb metakognitív profil jellemezhetette.

A metakognitív reflexiók számos funkciót kaphattak a tanórán: segítették a tudáselsajátítást és -szervezést, irányították és támogatták a diákok kognitív tevékenységeit, ösztönözték a metakognitív műveleteket, vagy a megnevezéssel növelték a metakognitív tudást és tudatosságot. Azokon az órákon, ahol a tanári nyelvhasználatban erősebb volt a metakognitív dimenzió, a diákoknál nagyobb aktivitás volt megfigyelhető, több volt részükről a hosszabb válasz és a metakognitív feldolgozást jelző megnyilatkozás. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanári nyelvhasználat metakognitív dimenziója jelentős hatással lehet a diákok aktivitására, kognitív és metakognitív műveleteire.

A továbbiakban érdemes lenne részletesebben is megvizsgálni egyes jelenségeket, például a tanári metakognitív kifejezések és a diákok metakognitív műveletei közti pontosabb kapcsolatot, a metakognitív reflexiók nyelvi megformálásának jelentőségét vagy a metakognitív készségek fejlődésére utaló jeleket a diákok nyelvhasználatában. Ugyancsak fontos a kutatások olyan irányú kiterjesztése, amely segíti a nyelvészeti háttérű elemzések eredményeinek az alkalmazott pedagógiai munkába való bekapcsolását.

Forrás

ASZ MODA (2002–): Antalné Szabó Ágnes: *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisa*.

Irodalom

- Albertné Herbszt Mária 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 195–202.
- Antalné Szabó Ágnes 2005. A tanári beszéd kérdéssalakzatai II. *Magyar Nyelvőr* 129/3: 318–337.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus vizsgálatok tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

- Antalné Szabó Ágnes 2016. A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. Komarno: International Research Institute 47–56.
- Arató Ferenc 2018. A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új Pedagógiai Szemle* 68/11–12: 23–45.
- Asztalos Anikó 2016. A tanári és a tanulói beszéd vizsgálata. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. Komárno: International Research Institute. 57–65.
- Caffi, Claudia 2016. Revisiting Metapragmatics: ‘What Are We Talking About?’ In: Allan, K. – Capone, A. – Kecskés, I. 2016. *Pragmemes and Theories of Language Use*. Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43491-9_40
- Csapó Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csíkos Csaba 2004. Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra* 14/2: 3–11.
- Csíkos Csaba 2016. *A gondolkodás stratégiai összetevőinek fejlesztése iskoláskorban*. Akadémiai doktori értekezés. Szeged.
- Dér Csilla Ilona 2017. A *hát* multifunkcionalitása a beszédműfajok és a diskurzusjelölő-társulások függvényében. *Beszédkutatás* 25: 169–184.
<https://doi.org/10.17355/rkkpt.v25i3.184>
- Domonkosi Ágnes 2019. „...azt szoktam mondani: én így tudok Önnel dolgozni, magázódva...” Metadiskurzusok a terápiás gyakorlat megszólításairól. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: Eötvös József Collegium. 335–357.
- Flavell, John H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist* 34/10: 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fűzi Beatrix 2012. *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár–diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Gordon Győri János 2002. A gondolkodási készségek fejlesztésének pedagógiája Szingapúrban. *Magyar Pedagógia* 102/2: 203–229.
- Gourgey, Annette F. 1998. Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science* 26: 81–96. <https://doi.org/10.1023/A:1003092414893>
- Habók Anita 2016. Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra* 26/10: 23–38.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>
- Hacker, Douglas J. – Dunlosky, John – Graesser, Arthur C. 2009. *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Herbst Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.

- Hyland, Ken 2005. *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. London, New York: Continuum.
- Hübler, Axel – Bublitz, Wolfram 2007. Introducing metapragmatics in use. In: Bublitz, Wolfram – Hübler, Axel (eds.): *Metapragmatics in use*. Amsterdam: John Benjamins. 1–26. <https://doi.org/10.1075/pbns.165>
- Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasinski, Dariusz (eds.) 2004. *Metalinguage: Social and ideological perspectives*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110907377>
- Norman, Elisabeth – Pfuhl, Gerit – Grøm Sæle, Rannveig – Svartdal, Frode – Låg, Torstein – Dahl, Tove Irene 2019. Metacognition in Psychology. *Review of General Psychology* 23/4: 403–424. <https://doi.org/10.1177/1089268019883821>
- Király Flóra 2015. Tanári kérdezős stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Baditzné Pálvölgyi Kata – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Bölcsész- és művészetpedagógiai Kiadványok 10. Budapest: ELTE BTK. 67–85.
- Király Flóra 2017. A tanári kérdezős stratégiák egyéni sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia* 10/4: 19–31. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.2>
- Kiss László Roland 2015. A metakogníció és a metakognitív kutatások gyógypedagógiai jelentősége, különös tekintettel a tanulásban akadályozottak pedagógiájára. *Gyógypedagógiai Szemle* 43/1: 26–34.
- Kovács Zsuzsa 2009. *Az önszabályozó tanulást támogató osztálytermi környezet sajátosságai*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. http://ppkteszt.elte.hu/file/kovacs_zsuzsa_disszertacio.pdf (2020. 01. 15.)
- Kugler Nóra 2015. *Megfigyelés és következtetés a nyelvi tevékenységben*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 179. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kuna Ágnes – Hámori Ágnes 2019. „Hallgatom, mi a panasz?” A metapragmatikai reflexiók szerepei és mintázatai az orvos-beteg interakciókban. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: Eötvös József Collegium. 215–239.
- Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd 2015. A metapragmatikai tudatosság jelzései számító-gép közvetítette társalgási narratívákban. *Beszédkutatás* 23: 120–132.
- Lai, Emily R. 2011. *Metacognition: A Literature Review*. *Pearson Assessments Research Reports*. https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf (2020. 01. 15.)
- Magnuczné Godó Ágnes 2011. Érthető, amit mondok? Metadiszkurzív stratégiák angol szakos hallgatók szemináriumi előadásaiban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 6/1: 155–173.

- Mehan, Hugh 1985. The structure of classroom discourse. In: Van Dijk, Teun A. (ed.): *Handbook of discourse analysis*. Vol. 3. London: Academic Press. 119–131.
- Nagy Ferenc 1976. *A tanárok kérdéskultúrája. Oktatáslélektani kísérlet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy József 1998. A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra* 8/10: 3–21.
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- NAT 2018. *A Nemzeti alaptanterv tervezete*. www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2020. 05.10.)
- Nelson, Thomas O. – Narens, Louis 1990. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: Brower, G. H. (ed.): *The psychology of learning and motivation*. Vol. 26. 127–173. New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)
- Nemoda Judit 2008. Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia* 1/3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Norman, Elisabeth – Pfuhl, Gerit – Grøm Sæle, Rannveig – Svartdal, Frode – Låg, Torstein – Dahl, Tove Irene 2019. Metacognition in Psychology. *Review of General Psychology* 23/4: 1–22.
- OECD 2018 = OECD Position Paper 2018. <http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> (2020. 01. 15.)
- Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Pléh Csaba 2003. *A természet és a lélek. A megismerés pszichológiája és tudománya, avagy a kognitív pszichológiától a kognitív tudományig*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pléh Csaba 2011. A tudatos és a nem tudatos problémája a kísérleti pszichológia és a kognitív tudomány tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle* 66/1: 47–74. <https://doi.org/10.1556/mpszle.66.2011.4.7>
- Rymes, Betsy 2016. *Classroom Discourse Analysis. A Tool for Critical Reflection*. Second Edition. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775630>
- Sáfrányiné Molnár Mónika 2016. A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I. *Anyanyelv-pedagógia* 9/2: 30–42. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=624> <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.2.3>
- Schirm Anita 2014. Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 193–202.
- Sinclair, John – Coulthard, Malcolm 1992. Towards an Analysis of discourse. In: Coulthard, Malcom (ed). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London, New York: Routledge. 1–35.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma.
- Szemethy Tamás 2019. A kritikus gondolkodás fejlesztése történelemórán – A Harmadik Birodalom propagandagépezete és a szociálpszichológia. *Újkor*, 2019. 11. 11.

- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Kiadó.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tomasello, Michael 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Veenman, Marcel V. J. – Van Hout-Wolters, Bernadette – Afflerbach, Peter 2006. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning* 1/1: 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Verscheuren, Jef 1999. *Understanding Pragmatics*. London, New York, Sydney, Aukland: Arnold.
- Zeman, Adam 2001. Consciousness. *Brain* 124/ 7: 1263–1289. <https://doi.org/10.1093/brain/124.7.1263>
- Zohar, Anat – Ben David, Adi 2008. Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning* 3/1: 59–82. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9019-4>
- Zsigmond István 2008. *Metakognitív stratégiák – összetevőik és mérésük*. Kolozsvár: Scientia Kiadó.

LACZKÓ MÁRIA
Kaposvári Egyetem
ÉSZC Eötvös József Szakgimnázium
laczkoma@gmail.com

A BESZÉD JELLEMZŐI SPONTÁN TÁRSALGÁSBAN ÉS TANÓRAI MEGNYILATKOZÁSOKBAN

1. Bevezetés

A beszéd köztudottan a kommunikáció legtermészetesebb formája valamennyi életkorban, így a különböző életkorú iskolások körében is. Nyelvészeti aspektusból különböző beszédhelyzeteket és ennek megfelelően beszéd típusokat különítünk el (Wacha 1974). Az **interpretatív** közlésben kötött a mondanivaló és a nyelvi forma, hiszen ebben az esetben a más(ok) által megírtak meghangosítása történik. Ám a megszólaltatás mindig az adott szituációban zajlik, ezzel a spontán beszéd illúzióját keltve. A **felolvasás** a mások által megfogalmazott/leírt szöveg későbbi elmondása. Ekkor tehát a szövegalkotás (akció) és a szövegmondás ([re]produkción) időbeli különbsége áll fenn. A **félreproduktív** beszéd az élőszó igényével jelenik meg, alapja az előadó által megfogalmazott/megírt szöveg. A gondolkodás, a szöveg megalkotása (akció) tehát néha megelőzi a szövegmondást (produkción), néha azzal egy időben, szimultán módon zajlik. A szorosabb értelemben vett élőszó a **spontán beszéd**. Ekkor a gondolkodás és a szöveg megalkotása, a mondatok megkonstruálása (akció) és elmondása (a produkcion) szinkron tevékenység (Wacha 1974). Levelt definíciója alapján a spontán beszédben a meghangosítani szándékozott gondolatokat, a hozzájuk tartozó nyelvi formát és az artikulációt egyaránt megtervezzük, s mindezek közel egy időben zajló folyamatok a beszélő számára (Levelt 1989). Éppen ezért a spontán beszéd nem folyamatos, a különböző beszédtervezési szinteken fellépő diszharmonikus jelenségek szakítják meg a folyamatosságot (Postma et al. 1990; Harley 2001; Shriberg 2001; Nootboom 2005). Néhány kutatás azonban éppen ellenkezőleg azt hangsúlyozza, hogy vannak olyan diszharmonikus jelenségek (pl. a nyújtás vagy az ismétlés), amelyek nem szakítják meg a folyamatosságot, hanem éppen azt biztosítják (Gyarmathy 2009).

E diszharmonikus jelenségek összefoglaló neve a megakadásjelenség, amelyeknek többféle kategorizációja létezik, ám a magyar szakirodalomban a felszíni szerkezetből kiinduló felosztásban a bizonytalanságok és a hibák típusát különítik el (Gósy 2002). A spontán beszéd tervezési műveleteinek és artikulációs műveleteinek szinkron működéséből adódóan tehát a folyamatosságot a beszélő bizonytalanságát jelző ismétlés, nyújtás, újraindítás, a jellel kitöltött szünet (hezitálás), a szó belsejében tartott szünet vagy a töltelékszó törheti meg, míg a hibák között a sorrendiséggel kapcsolatosak (anticipációk, perszeverációk, kontaminációk, metatézisek), grammatikai hibák, téves szók/szókezdetek említendőek.

Az iskolai keretek között a tanulók megnyilatkozásai bár sokfélék lehetnek, számos tényező alakítja e formákat. Így például a személyi tényezők (pl. a pedagógus személyisége, beszédkultúrája, szakmai és módszertani kultúrája, gyakorlottsága, a tanulók jellemzői, a tanulók és a pedagógusok kapcsolata) mellett számolnunk kell a dologi tényezők (a tananyag, a tanóra nevelési-oktatási céljai, didaktikai feladatai, az osztályterem stb.) hatásával is (Antalné 2003, 2006). Az iskolai kommunikációs helyzetekben a tanulók leggyakoribb megnyilatkozási formái között tartjuk számon a kérdést/kérdézet, a tanári kérdésre adott hosszabb/rövidebb válaszokat, a tanulói utasításokat, a képről alkotott szövegeket, események, cselekmények elmesélését, a disputát/vitaindítót, kiselőadást, projekt munkáról történő beszámolót stb. Valamennyi megnyilatkozási formát számba véve a leggyakrabban a felelettel, a felelettel találkozunk. A szóbeli felelet mint a szóbeli számonkérés formája sok esetben egy téma önálló kifejtését, meghatározott szempontok szerinti taglalását, esetleg egy történet elmondását, annak értelmezését jelöli. Végző soron narratíva. A narratíva kommunikatív megnyilatkozási forma, amelynek jellemzője a klasszikus (leíró) elbeszélés mód, az ok-okozatiság tükröztetése, esetenként a problémamegoldó elbeszélés mód (Bruner 1994; Neisser 1994). További fontos vonása, hogy a narratívában az eseményeket időrendben közlik, a cselekményszálak összefűzése mellett jellemző az elbeszélés információinak rendszerezése és közlése, valamint az elbeszélő szerepe az információk átadásában (Van Dijk 1980; Pléh 1986).

A spontán beszéd és a tanórai narratíva tehát a beszéd tervezési szakaszainak és az artikulációs szakaszának a figyelembevétele alapján eltérnek. Amíg a spontán beszédben – mint láttuk – a tervezés (szövegalkotás/akció) és a kivitelezés (szövegmondás/produkció) szinte azonos időben zajlanak, addig ez nem mondható el a tanórai narratíváról, ami félreproduktív vagy interpretatív szöveg. A spontán beszédben a gondolatok megtervezésének makroszintjén a gondolatok összegyűjtése, rendezése, a sorrendiségnek megalkotása, valamint a mikrotervezés szintjén a megfelelő nyelvi forma kialakítása, illetve a kivitelezés folyamatában a létrehozott produktum meghangosítása egyidejű működéseként jelent a beszélő számára. Ugyanakkor a tanórai narratívákban a tervezés időben megelőzi a kivitelezést. A tervezés jól körülhatárolható, hiszen a téma ismert/adott, de a nyelvi forma, s annak szerkezete is, hiszen a narratíva kötött szerkezeti jellemzőkkel bír. A kivitelezés ezúttal is az adott időpillanatban történik, így az elbeszélő szerepe az ismert nyelvi forma tolmácsolásában figyelembe veendő, ami a pillanatnyi helyzet függvénye.

Mindezekből kiindulóan a jelen kutatási kérdés az, miként alakul a kétféle beszédhelyzetben a tervezési és a kivitelezési folyamat egy adott életkort figyelembe véve. A kétféle beszédhelyzetben megalkotott szövegek tehát milyen mennyiségi és minőségi paraméterekkel jellemezhetők. További vizsgálandó kérdés, hogy milyen azonosságok és különbségek mutatkoznak a kétféle beszédhelyzethez kapcsolt szövegekben szegmentális és szupraszegmentális szinten.

Hipotézisünk szerint a kétféle beszédhelyzet másféle tervezési folyamatokat feltételez, ami a szövegek mennyiségi és minőségi paramétereiben egyaránt tükröződik. A tanórai

kötött témáról szóló narratíva nehezebb feladat, s a nehézség a szegmentális és a szupraszegmentális szinten is követhető. A szegmentális szinten a szövegek szógazdagságában, a szövegeket felépítő szerkezetek típusainak más arányában és a közlésegségek fejlődési mutatójának különbözőségében egyaránt mutatkozik az eltérés. Szupraszegmentális szinten a különbség a szövegek elmondását kifejező lassúbb beszédtempóban és artikulációs tempóban, a szünetek eloszlásában és a szünetek tipizálásakor is jelentkezik.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A hipotézis ellenőrzésére kísérletet végeztünk. A mai digitális generáció tagjaitól tanórai narratívákat és spontán narratívákat rögzítettünk digitális formában. A tanórai narratívák szóbeli feleletek, amelyek esetén a diákok egy-egy korábban tanult témakörből beszéltek a megadott szempont alapján. Természetesen – feleletekről lévén szó – esetenként a tanári kérdések megválaszolását is rögzítettük, de az elemzésben ezeket a részt nem vettük figyelembe. A spontán narratívák témaköre valamennyi diák esetében hasonló volt, a tanulók kedvenc időtöltésükről, szabad idejükről meséltek. Valamennyi diáktól 2-3 percnyi beszédeket, többnyire monológokat vettünk fel. Ha elakadtak, egy-egy segítő kérdést kaphattak, hogy folytathassák monológjaikat.

A beszédeket lejegyeztük, majd a Praat program (Boersma–Weenink 2018) segítségével felcímkéztük, megállapítottuk a szüneteket, tipizáltuk azokat, megmértük időtartamukat. Kiszámoltuk a beszédtempókat és az artikulációs tempó adatokat. A szövegek szógazdagságát a type/token (típus/példány) arány segítségével határoztuk meg, tehát a lexémák (type) és a szóelőfordulások (token) arányát számoltuk ki. A kapott százalékos érték arra mutat rá, hogy a narratívák hány százaléka különböző lexéma. A szövegek szintaktikai- grammatikai komplexitását a KFM-mutató alapján számítottuk (Gerebenné–Gósy–Laczkó 1992). Ez az amerikai Lee és Canternek (1971) a hetvenes években kidolgozott DSS-nek (Developmental Sentence Score) nevezett kritériumrendszer magyar adaptációja. A módszer vizsgálja a gyermekek beszédében található mondatok hosszúságát, szerkezetét, a szófajok közül a névmások, a számnevek, a névutók, a határozósók elsajátításának a szintjét, az igeidők és az igeragozás összefüggését, a bővítésmények elsajátítását és alkalmazását. A módszer lényege, hogy a spontán beszéd szavai, szerkezetei és grammatikailag helyes, illetve helytelen mondatai meghatározott pontértéket kapnak. A pontozás figyelembe veszi a magyar nyelvtan specifikus jellemzőit, és a magyar gyermek anyanyelv-elsajátítási fázisait és jellemzőit. Így egyes szófajok (főnév, ige) nem kapnak pontot, míg a névmások, számnevek, határozósók, névutók és kötőszók igen, és a különböző szófajok más-más pontot érnek attól függően, hogy mennyire bonyolult és milyen későn jelenik meg az anyanyelv-elsajátítás folyamán. Az igeragozásban szintén az egyszerűbb formák kapnak kevesebb pontot és többet a bonyolult formák, és hasonlóképpen ehhez, a szerkezetek értékelésében is a fokozatosság érvényesül. Az eljárásban a grammatikailag helyes mondatok kapnak pontot szemben a grammatikailag

helytelen mondatokkal. A KFM-értéket úgy kapjuk meg, hogy a szavak és a szerkezetek értékeléséből kapott pontszámhoz hozzáadjuk a nyelvtanilag helyes mondatok számát, majd a kapott összeget el kell osztani az összes mondat számával.

A vizsgálatban részt vevő diákok átlagéletkora 15,4 év és 17,2 év. A fiatalabb diákok a középiskola 9. évfolyamán, az idősebb diákok a 11. évfolyamon tanulnak. A jelen munkában 5-5 diák spontán és tanórai anyagát dolgoztuk fel mind a két évfolyamon, s minden esetben ugyanazok a diákok szerepeltek a spontán vizsgálatban és a tanórai vizsgálatban is. Valamennyi részt vevő tanuló ép értelmű, ép hallású, egynyelvű (anyanyelve a magyar), nyelvjárást nem beszélnek és mindannyian ugyanabban az iskolában tanulnak. A diákok többsége Pest megyében él, egy részük Budapesten. Iskolatípusuk szakgimnázium.

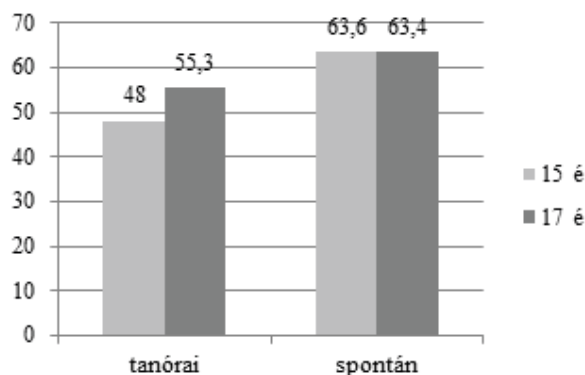
A rögzített beszédidő mind a tanórai, mind a spontán beszéd felvételek esetén közel azonos volt. A tanórai felvételek ideje a 15 éveseknél 8 perc 27 mp, a 17 éveseknél 8 perc 42,7 mp, a spontán beszéd ideje a 15 éveseknél 10 perc 46,6 mp, a 17 éveseknél 10 perc, 44,8 mp. Így az egy főre eső beszédidők is közel azonosak, a tanórai felvételek esetén közel 2 percnyeiek, míg a spontán beszédben a 2 perces átlagértéket kissé meghaladják a korcsoportokban.

3. Eredmények

3.1. A tanórai és a spontán beszéd szegmentális adatai

Azt, hogy a kétféle szituációban elmondott narratívákban milyen az alkalmazott lexémák változatossága, vagyis miképpen alakul a szövegek szógazdagsága, a type/token (típus/példány) index számításával állapítottam meg. Az index alapján kapott százalékos értékkel meghatározható, hogy a különböző beszédhelyzetekben létrehozott narratívákban mekkora a különböző lexémák aránya. Így a magasabb érték azt jelzi, hogy a tanuló a narratívájában többféle szótári szót használ. Minthogy a lexémák ismétlődése a szövegek hosszával párhuzamosan növekszik, ezért csak azonos hosszúságú szövegek hasonlíthatók össze.

Mind a tanórai, mind a spontán szövegek rendkívül változatos hosszúságúak voltak. A 17 évesek csoportjában voltak olyanok, akiknél a tanórai feleletek szövege csupán valamivel a 100 szót haladta meg (104 szó), míg a spontán beszédben 300 szavas narratíva is volt (az említett értékek ugyanazon diák esetében fordultak elő). A 15 éveseknél 124 szóelőfordulás volt a legkevesebb a tanórai narratívákban és 125 a spontán beszédben. Ezért a type/token indexet 100 szóra vetítve adtam meg, s ehhez minden diáktól a monológok első 100 szavát vettem figyelembe. Ezért a jelen vizsgálatban kapott érték természetesen magasabb lehet, mint 200 szavas beszédben, amit más kutatások igazoltak (Koizumi–In'nami 2012), ám az összevetéskor mutatkozó jellemzőket a 100 szóra vetített type/token arány is jól láttatja (1. ábra).



1. ábra: A type/token index értékei (%)

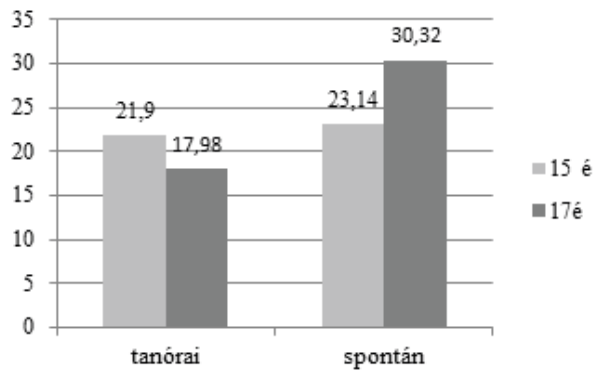
Az eredmények szerint mind a két korcsoportban hasonló a tendencia, a tanórai narratívákban az átlagos type/token arány kisebb, mint a spontán beszédben, noha a különbségek leíró statisztikai értelemben nem voltak szignifikánsak. A tanórai narratívákban a 15 évesek szövegeinek nem egészen a fele új szótári szó, a 17 évesek szövegeiben pedig a felénél valamivel több a nem ismétlődő szótári szó. A spontán beszédben azonban mind a két korcsoportban a szövegek új szavainak az aránya több mint 63%. Az átlagok tehát azt jelentik, hogy a vizsgált tanulók tanórai narratíváiban sokkal többször ismétlődnek a lexémák, mint amikor a spontán beszédben fejtik ki álláspontjukat egy adott témáról. A feletekben tehát az adott (kötött) téma kifejtéséhez a megfelelő lexémákat megtalálni és előhívni jóval nehezebb feladat számukra, mint a spontán beszédben az adott témáról társalogni.

Ezt az egyéni értékek is alátámasztják, hiszen a tanórai narratívákban a 15 és a 17 évesek csoportjában is hasonlóak a szélső értékek (legalacsonyabb és legmagasabb type/token arányok), és jóval alacsonyabbak, mint a spontán beszédben. A tanórai narratívákban a 15 évesek csoportjában 41% és 59% közöttiek az értékek (szórás: 6,928), a 17 évesek csoportjában 42% és 60% közöttiek (szórás: 12,72). A spontán beszédben a 15 évesek értékei 58% és 70% közöttiek (szórás: 8,48), a 17 évesekéi 56% és 74% (szórás: 12,72) közöttiek.

Elemeztem a diákok szövegeinek grammatikai/szintaktikai szerkesztettségét is a KFM-mutató számításával. Minél magasabb a mutató értéke, annál inkább jelzi azt, hogy az adott tanuló beszédében az anyanyelv-elsajátítás folyamatában később megjelenő és ezért nagyobb pontértéket képviselő szófajok, valamint bonyolultabb ragozási formák biztonsággal használatosak. A tanórai narratívákban a 15 éveseknél átlagosan 21,9 a mutató értéke, a 17 évesek csoportjában pedig 17,98. Az egyéni teljesítményekben nagyok a különbségek, a legkisebb érték a 15 évesek csoportjában 12,95, a legnagyobb 29,84 (szórás: 7,106). A 17 évesek csoportjában nincs ekkora különbség

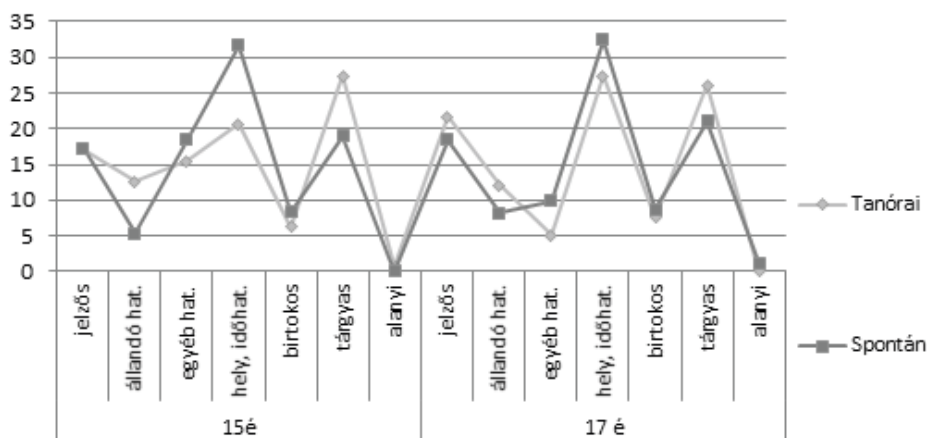
a teljesítményekben, a legkisebb KFM-érték 13,04, a legnagyobb 20,88 (szórás: 3,012). A spontán beszédben a 15 évesekre 23,14 a mutató értéke, a 18 éves korcsoportban 30,32. Az egyéni teljesítmények a 15 éves korcsoportban szintén nagyon különbözőek, amit a szórás magas értéke is jelez. A legkisebb KFM-érték 12,65, a legnagyobb ennek közel a háromszorosa 36,7 (szórás: 17,005). A 17 évesek csoportjában szintén nagyok az egyéni eltérések, a legkisebb KFM-érték 18,81, a legnagyobb 52,18 (szórás: 4,5).

A kétféle situációban szintén a spontán beszédben találtunk nagyobb értékeket (2. ábra), s a tanórai narratívák és a spontán narratívák közti különbség különösen a 17 évesek csoportjában nagy. A statisztikai vizsgálat ezúttal sem mutatott szignifikáns eltérést. Így az eltérés ezúttal is csak tendenciát jelez, azt jelenti, hogy amíg a 15 évesek az egyes szófajokat, morfológiai-szintaktikai sajátosságokat (ragozást, szerkezeteket) közel azonos arányban használják a kétféle situációban elmondott narratíváikban, addig a 17 évesek számára igen nagy kihívást jelent a spontán beszédhez képest a tanórai feleletekben a megfelelő szófajú szavakat, ragozási formákat, igeidőket jól alkalmazni. Vagyis a tanórai narratívákat grammatikailag, szintaktikailag tökéletesen megszerkeszteni sokkal nehezebb számukra, mint ugyanezt megtenni a spontán beszédben.



2. ábra: A KFM-mutató értékei

Kérdés, hogy vajon ez a különbség a szerkezetekben, a ragozásban vagy a szófajokban tükröződik-e leginkább, ezért külön megvizsgáltuk azoknak a szerkezeteknek az előfordulását, amelyek a KFM-mutató számításához pontértéket kapnak (3. ábra).



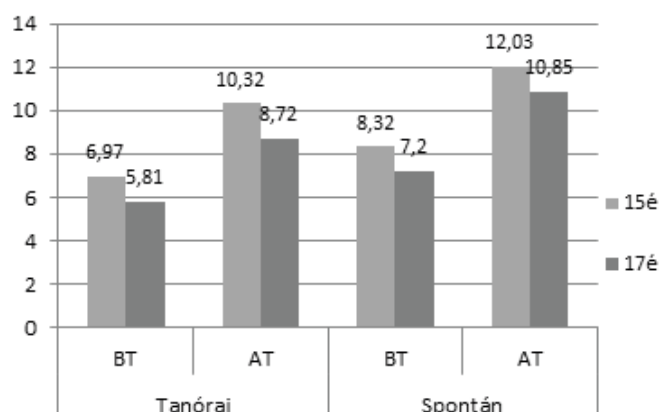
3. ábra: A szerkezetek aránya a narratívákban (%)

Vélhetően a tanulók kétféle szituációban létrehozott narratíváiban a szövegeket felépítő szintaktikai szerkezetek százalékos megoszlása szintén különbözik egymástól. Az elemzések szerint a tanórai szövegekben a 15 éveseknél a tárgyas szerkezetek emelkednek ki (27,4%). Hasonló e szerkezetek aránya (26,1%) a 17 évesek tanórai narratíváiban is, és náluk a hely- és időhatározós szerkezetek aránya is ekképpen alakul (27,4%), ami a 15 éveseknél 20,6%-os előfordulású. A spontán szövegekben azonban mind a két korcsoportban és nagyjából azonos arányban is (15 é.: 31,7%, 17 é.: 32,5%) a hely- és időhatározós szerkezetek fordulnak elő a legtöbbször, a tárgyas szerkezetek második helyen állnak a gyakoriságot illetően. Említést érdemel az, hogy a jelzős szerkezetek a tanórai szövegekben inkább a 17 éveseket jellemzik. A szerkezetek előfordulása így azt erősíti meg, hogy a tanórai narratívákban és a spontán beszédben is főképpen azok az egyszerű szerkezetek dominálnak a vizsgált tanulóknak beszédében, amelyek az anyanyelv-elsajátítás folyamatában korábban is jelennek meg.

A szegmentális elemzések szerint tehát a tanórai narratívákban életkortól függetlenül nemcsak több az ismétlődő lexémák aránya, hanem ezek a szövegek grammatikailag és szintaktikailag kevésbé komplex felépítést is mutatnak, ami a 17 évesek csoportjában még inkább igaznak tűnik. A vizsgált tanulók feleletei tehát a spontán beszédhez képest is egyszerűbb felépítésűek, ami minden bizonnyal tanulási nehézségeket jósol.

3.2. A tanórai és a spontán szövegek temporális adatai

A tanulók beszédtempó értékeit és artikulációs tempóértékeit a 4. ábra összegzi. A beszédtempó a teljes beszéd sebességét jelenti, azaz az időegység alatt elhangzó beszédjelek (hangok, szótagok, szavak) számát, s ilyenkor a beszédidőbe a szünetek időtartamát beszámítjuk. Az artikulációs tempó a beszédjelek képzésének a sebességét mutatja, tehát az időegység alatt képzett hangok, szótagok, szavak száma a szünetidő nélkül (Gósy 2004: 203).



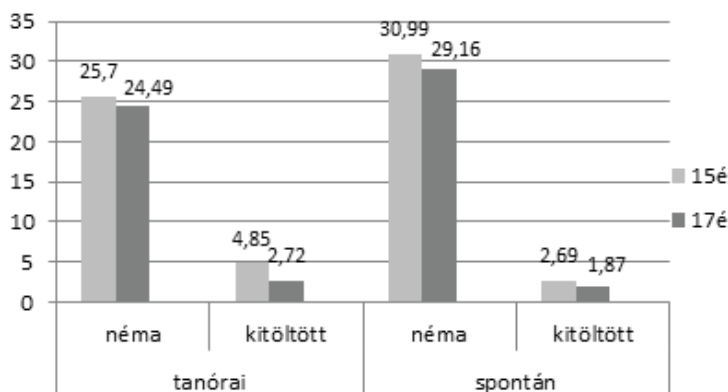
4. ábra: A tempóadatok a tanórai és a spontán narratívákban (hang/sec)

Mindkét korcsoportban azonos volt a tendencia, s az előzetes várakozásainknak megfelelően a tempóértékek a tanórai szövegekben alacsonyabbak voltak, mint a spontán beszédben. A beszédtempó-értékekben (BT) másodpercenként majdnem 1,5 hang, míg az artikulációstempó-értékekben (AT) közel 2 hang a különbség. Az adatok szerint tehát a tanórai narratíva elmondása nagyobb erőfeszítést igényel a diákoknak, mint a spontán beszéd kifejtése. A két korcsoport adatainak egymáshoz viszonyítása az eddigi hasonló életkorú tanulókkal végzett kutatásainkkal (vö. Laczkó 2009, 2019) ellentétes eredményt hozott, hiszen ezúttal az idősebbek tempóértékei voltak alacsonyabbak. E tanulmány-nak nem célja e tény okának feltárása, azonban mégis felvetjük lehetőségként és további elemzéseket célozva, hogy vajon ezek a fordított tempóértékek mennyiben lehetnek azzal kapcsolatban, hogy a jelen kutatás valamennyi diákja 2000 után született, és az ún. digitális generáció tagja.

Természetesen az egyéni értékek mind a két korcsoportban és mind a két vizsgált szituációban nagy egyéni eltéréseket mutatnak. A tanórai narratívákban a 15 éves korcsoportban a legkisebb BT-érték 5,4 hang/sec, a legnagyobb 8,91 hang/sec (szórás: 1,296). A 17 évesek között a leglassúbb tempóérték 3,88/hang/sec, a leggyorsabb 6,78 hang/sec (szórás: 1,462). Az AT szélső értékei a 15 éves korcsoportban 8,53 hang/sec és 12,16 hang/sec közöttiek (szórás: 1,469), míg a 17 évesek csoportjában 5,48 hang/sec és 10,94 hang/sec (szórás: 2,253). A spontán narratívákban a 15 évesek csoportjában a legalacsonyabb BT érték 7,18 hang/sec, a legnagyobb 9,49 hang/sec (szórás: 0,927). A 17 éveseknél 5,71 hang/sec és 9,02 hang/sec (szórás: 1,317). Az AT-értékek a 15 éves csoportban 10,68 hang/sec és 12,88 hang/sec közöttiek (szórás: 0,986), a 17 éves korcsoportban pedig 7,3 hang/sec és 13,25 hang/sec közöttiek (szórás: 2,196). Az egyéni adatok nagy variabilitása szintén azt láttatja, hogy mind a két korcsoportban a tanórai tempóértékek (BT és AT is) sávja alacsonyabb tartományban húzódik, mint a spontán narratíváké. Így a vizsgálatban nemcsak az átlagok, de az egyéni értékek figyelembe vételével is az állapítható meg, hogy

a tanórai narratívák, jelen esetben a feleletetek kialakítása nehezebb erőfeszítést igényel, ami a temporális jellemzőkben a lassúbb tempóértékekben manifesztálódik. Kérdés, hogy vajon mindezek az adatok hogyan függnek össze a kétféle beszédhelyzetekben rögzített szövegek szünetezésével.

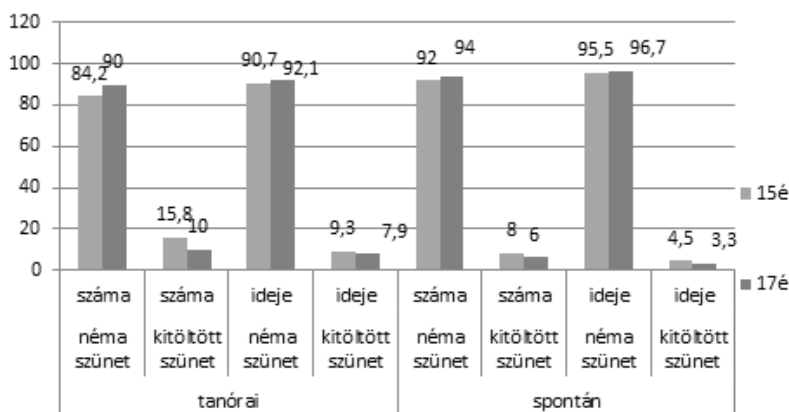
A szünetek percenkénti gyakoriságát az 5. ábra mutatja.



5. ábra: A percenkénti szünetszámok

A tanórai narratívákban a tanulók percenként kevesebb néma szünetet tartottak, mint a spontán beszédben, míg a kitöltött szünetek éppen fordítva alakultak, a percenkénti számok majdnem a duplája a tanórai narratívákban a 15 évesek csoportjában és kb. a másfélszerese a 17 évesek csoportjában.

Az adatok szorosan összefüggnek a kétféle situációban rögzített szövegek szünetarányaival, a szünetek számának és időtartamának százalékos arányával (6. ábra).

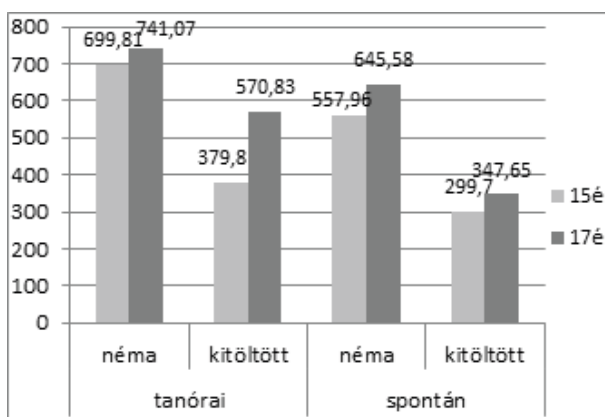


6. ábra: A szünetek számának és időtartamának százalékos aránya

A néma szünet számának százalékos aránya mind a két korcsoport esetében a spontán beszédben volt magasabb. A növekedés főképpen a 15 évesek csoportjában látható, akinél 8%-kal volt több a szünet aránya átlagosan a spontán beszédben a tanórai tapasztaltakhoz képest. A kitöltött szünet számának százalékos eloszlása azonban a tanórai narratívákban volt több, a 15 éveseknél a spontán beszédben tapasztalt előforduláshoz képest majdnem a duplája, míg a 17 évesek csoportjában körülbelül a másfélszerese. A korcsoportok egymáshoz képesti viszonyításakor a szünetek számának alakulása a spontán beszédben közel egyező, a tanórai narratívákban azonban a néma szünetek a 15 éveseknél kisebb arányúak, míg a kitöltött szünetek náluk fordulnak elő nagyobb arányban.

A szünetek idejének alakulása azt láttatja, hogy a spontán beszédben a néma szünetek ideje közel 96-97 százalékos, és jóval kisebb a kitöltött szünetek ideje, 4,5%, illetve 3,3%. Mind a két korcsoport tanórai narratíváiban kisebb arányú a néma szünet időtartama, a kitöltött szüneteké pedig a spontán beszédben tapasztaltakhoz képest a duplájára növekszik.

A kétféle szünettípus hossza (7. ábra) is eltérően alakult a kétféle szövegben. Mindkét korcsoportban azonos a tendencia: a tanórai narratívákban a néma szünet és a kitöltött szünet is jóval hosszabb, mint a spontán beszédben. A tanórai narratívákban a 15 évesek korcsoportjában a néma szünetek 140 ms-mal hosszabbak a spontán beszédben tartott néma szünetekhez képest. A 17 évesek csoportjában a különbség nagyjából 100 ms. A kitöltött szünetek időtartamában főleg az idősebbek csoportjában mutatkoznak az eltérések. Náluk a tanórai narratívákban nagyjából 130 ms-mal hosszabbak a kitöltött szünetek a spontán beszédben találhatóéhoz viszonyítva. A 15 éveseknél a különbség kisebb, 80 ms. A különbségek leíró statisztikai értelemben szignifikánsak. Párosított T-próba $t(3) = 4,205$, $p = 0,025$.



7. ábra: A szünetek típusainak hossza (ms)

A temporális elemzések eredményei szerint tehát a tanórai narratívákban lassúbb a beszéd és az artikulációs tempó is mind a két korcsoportban, mint a spontán beszédben. A lassúbb tempóértékek egyrészt a percenként tartott kevesebb néma szünettel és több kitöltött szünettel függenek össze, másrészt a szünettípusok idejének eltérő százalékos arányával. A tanórai narratívákat a néma szünetek idejének kisebb százalékos aránya és a kitöltött szünetek idejének nagyobb aránya jellemzi. A tanórai narratívák kevesebb néma szünete ugyanakkor hosszabb időtartamban realizálódik, de a kitöltött szünet is hosszabb, mint a spontán beszédben. A temporális elemzések tehát azt sejtetik, hogy a tanórai narratíva- jelen esetben felelet- megalkotása nehézséget jelent a diákoknak, ami a lassúbb tempóértékek mellett a hosszabb szünettípusokkal együtt jelenik meg.

4. Összefoglalás, következtetések

A jelen munka célja az volt, hogy középiskolás diákok tanórai narratíváit és spontán narratíváit vesse össze a szegmentális és szupraszegmentális elemzések alapján. Kiinduló hipotézisünk szerint ugyanis a kétféle beszédhelyzetben megalkotott narratíva más-más beszédtervezési folyamatot igényel és így nem azonos nehézségi fokot jelent a tanulóknak. A tanórai feleletek mint narratívák létrehozásának nehézsége szegmentális szinten és szupraszegmentális szinten egyaránt követhető. A kétféle beszédhelyzetben megalkotott szövegek beszédtervezési nehézségei szegmentális szinten a szövegek szógazdagságának és a morfológiai-szintaktikai felépítés különbözőségében, szupraszegmentális szinten pedig a temporális eltérésekben és a tempót alakító szünetezésben manifesztálódik.

A vizsgálat eredményei valamennyi hipotézist alátámasztottak. Szegmentális szinten a tanórai szövegek és a spontán beszéd szógazdagsága közötti eltérést a tanórai szövegek alacsonyabb type/token indexei mutatták a korcsoportokban. A spontán beszédhez képesti alacsonyabb értékek azt a tendenciát láttatják, hogy a tanórai narratívák megtervezése és kivitelezése a vizsgálat diákjai számára összetett feladat. A tanulók az adott témához kötődően nehezebben tudtak különböző szótári szavakat előhívni, így több volt náluk az ismételt lexémák aránya, mint a spontán szövegekben. Ez az eredmény már önmagában is figyelemre méltó, hiszen jelzi/jelezheti a szókincs hiányosságait a tanulóknál, végső soron az olvasás hiányát és az ennek következtében fellépő tanulási problémákat. Ha meggondoljuk azt is, hogy a jelen vizsgálat tanórai narratíváiban minden esetben időbeliséget tükröző narratívák kialakítását kértük, akkor az olvasottsággal és annak következményeként a diákok mentális lexikonának nagyságára vonatkozó sejtésünk megerősödhet. A vizsgálatban részt vevő diákok szakgimnáziumi tanulók ugyan, így az a kérdés is felvetődik, hogy vajon más iskolatípus diákjai esetében miképpen alakulna a szövegek szógazdagságát mérő mutató.

A narratívák grammatikai-szintaktikai komplexitását mérő KFM-érték szintén azt láttatta, hogy a tanórai szövegekben a KFM-mutató mind a két korcsoportban alacsonyabb, mint a spontán beszédben. A spontán beszédre kapott értékek korábbi hasonló

vizsgálatok (Neuberger 2014; Laczkó 2018) értékeivel mutatnak rokonságot, így a tanórai narratívákban kapott mutatók még inkább alátámasztják e szövegek kevésbé komplex voltát, olykor a spontán beszédhez képest is egyszerűbb szerkesztést és felépítést. A tanórai narratívákban előforduló szerkezetek között mind a két korcsoportban szintén az egyszerűbb nyelvi formára utaló tárgyias szerkezetek emelkedtek ki. Csakúgy, mint a spontán beszédben, ahol ugyan a hely- és időhatározós szerkezetek voltak a legnagyobb arányúak, ám ezek is az anyanyelv-elsajátítás folyamatában már korán megjelennek, így az egyszerűbb nyelvi formát igazolják. A szegmentális elemzések eredményei tehát azt sejtetik, hogy a vizsgálatban részt vevő diákok nyelvi, kifejezési nehézségei, amelyek a tanórai feleletekben/narratíváikban is nyomon követhetőek voltak, tanulási nehézségeikkel is szorosan összefüggésben lehetnek.

Mindezeket a szupraszegmentális szintű elemzések is megerősítették. A kétféle szituációban megalkotott szövegek tempóértékei jelentősen eltértek. A tanórai szövegek sokkal lassúbb tempóértékei a szünetek típusainak másfajta arányával, köztük a kitöltött szünetek számának növekedésével, valamint a szünetfajta időtartamának alakulásával, így a spontán beszédhez képesti hosszabb időtartamban realizálódó néma szünetek és kitöltött szünetekkel hozhatók összefüggésbe. A lassabb tempó és hosszabb szünetek tehát azt jelezhetik, hogy a tanórai narratívákat több különböző lexéma előhívásával és a nagyobb pontértéket jelző, bonyolultabb szerkezetek megtalálásával nem könnyű feladat megtervezni, felépíteni és meghangosítani a feleleteket kísérő szituációkban a tanulóknak. Ez pedig tanulási problémákban is manifesztálódik, amit a gyengébb osztályzataik egyértelműen alátámasztanak. Kérdés, hogy a vizsgált diákok iskolatípusa mennyiben játszik mindebben szerepet. Vagyis kérdés, hogy a kapott eredmények vajon a gimnáziumba járó hasonló korú digitális nemzedék tagjai körében milyen mértékben mutathatók ki. Ennek megválaszolásához szükséges a jelen vizsgálatot nemcsak nagyobb mintán, de más iskolatípusban tanuló diákokkal is elvégezni.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 6/4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2019. 04. 11.)
- Boersma, Paul – Weenink, David 2018. PRAAT: Doing phonetics by computer. v 6.1. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (2019. 04. 11.)
- Bruner, Jerome 1994. The „remembered” self. In: Neisser, Ulrich – Fivush, Robyn (eds.): *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. New York: Cambridge University Press. 41–54. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752858.005>

- Gerebenné Várbíró Katalin – Gósy Mária – Laczkó Mária 1992. *Spontán beszéd megnyilvánulások szintaktikai elemzése DSS technika elemzésével*. Kézirat. Budapest.
- Gósy Mária 2002. A megakadásjelenségek eredete a beszédprodukción tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126/2: 192–203.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gyarmathy Dorottya 2009. A beszélő bizonytalanságának jelzései: ismétlések és újraindítások. *Beszédkutató* 17: 196–216.
- Harley, Trevor 2001. *The Psychology of Language*. New York: Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203345979>
- Koizumi, Rie – In'nami, Yo 2012. Effects of text length on lexical diversity measures: Using short texts with less than 200 tokens. *System* 40: 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.10.012>
- Laczkó Mária 2009. Középiskolai tanulók spontán beszédének temporális jellegzetességei. *Magyar Nyelvőr* 133/4: 447–467.
- Laczkó Mária 2018. A spontán beszéd grammatikai-szintaktikai szerkesztettsége tizenéves korban. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszzerű kérdések Struktúra, funkció, szemiotika hálózat*. Budapest: ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék– Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 317–328.
- Laczkó, Mária 2019. The Temporal Characteristics of Teenagers in Spontaneous and Rhetorical Speeches. *Journal of Linguistics and Literature* 3/1: 29–34.
- Lee, Laura L.– Canter, Susan M. 1971. Developmental sentence scoring: a clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech. *The Journal of Speech and Hearing Disorders* 36/3: 315–340. <https://doi.org/10.1044/jshd.3603.315>
- Levelt, Wilhelm J. M. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge MA: MIT Press.
- Neisser, Ulrich 1994. Self-narratives: True and false. In: Neisser, U. – Fivush, R. (ed.): *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. New York: Cambridge University Press. 1–18. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752858.003>
- Neuberger Tilda 2014. *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Nooteboom, Sieb 2005. Lexical bias revisited: Detecting, rejecting and repairing speech errors in inner speech. *Speech Communication* 47: 43–48. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2005.02.003>
- Pléh Csaba 1986. *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Postma, Albert – Kolk, Herman – Povel, Dirk-Jan 1990. On the relation among speech errors, disfluencies and self-repairs. *Language and Speech* 33: 19–29. <https://doi.org/10.1177/002383099003300102>

- Shriberg, Elizabeth 2001. To „errrr” is human: ecology and acoustic of speech disfluencies. *Journal of the International Phonetic Association* 31: 153–69. <https://doi.org/10.1017/S0025100301001128>
- Van Dijk, Teun 1980. *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Wacha Imre 1974. Az elhangzó beszéd főbb stíluskategóriáiról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* X: 203–216.

LUDÁNYI ZSÓFIA^{1,2} – DOMONKOSI ÁGNES¹

¹*Eszterházy Károly Egyetem*

²*Nyelvtudományi Intézet*

ludanyi.zsofia@uni-eszterhazy.hu

domonkosi-agnes@uni-eszterhazy.hu

A TANÁR- ÉS A DIÁKSZEREPEK MEGALKOTÁSA A PEDAGÓGUSKÉPZÉS E-MAILEZÉSI GYAKORLATÁBAN¹

1. Bevezetés

A felsőoktatás e-mailezési gyakorlatainak sajátosságai számos pragmatikai (Hudson 2011; Bachmann 2011; Merrison et al. 2012; Danielewicz-Betz 2013; Chejnová 2014; Alsout–Khedri 2019; Savić 2018, 2019), szövegtipológiai (Varga 2019) és szociolingvisztikai kutatást (Hariri 2017) inspirálnak. Az írásbeli online kapcsolattartási forma gyakorisága, az oktatásszervezésben betöltött egyre meghatározóbb szerepei, az így megvalósuló nyelvi cselekvések sokszínűsége, illetve a kultúránként eltérő gyakorlatok összehasonlíthatósága egyaránt motiválják az empirikus kutatások sokaságát.

Tanulmányunkban ezekhez a kutatásokhoz kapcsolódva egy, a hallgató-oktató viszony magyar nyelvű levelezési gyakorlatait feltáró vizsgálat eredményeire építve azokat a tipikus levélírói stratégiákat mutatjuk be, amelyek a hallgatói és oktatói identitások alakításához járulnak hozzá; azaz a tanár-diák szerepeknek a levelezés diskurzusaiban, kölcsönösen formálódó vonatkozásait vizsgáljuk.

A tanulmány célja tehát annak bemutatása, hogy a hallgatók és oktatók által írott e-mailek nyelvi sajátosságai hogyan járulnak hozzá a tanár- és diákszerepek alakításához. Ezek a szerepek összefüggésben vannak az életkor változójával is: a diáksághoz a fiatalság képzete, míg az oktatókhoz egy tapasztaltabb, idősebb életkori szerep sémája kapcsolódik (erről bővebben l. Domonkosi–Ludányi 2020a).

Az elemzésnek mindemellett azért is vannak fontos oktatásnyelvészeti vonatkozásai, mert az oktatók tipikusan mintaadóként vállalnak szerepet az írásbeli kapcsolattartásban (vö. Domonkosi–Ludányi 2018). A hallgatók online kapcsolattartásra való felkészítése lényeges edukációs feladat is, ugyanis nagy részük a felsőoktatás színterein kerül először felnőtt nyelvi szerepekbe.

A tanulmány 2. fejezetében a kutatás elméleti hátterét, a 3. fejezetben az adatgyűjtés és az elemzés módszereit ismertetjük. A 4. fejezetben az elvégzett empirikus kutatás eredményeit mutatjuk be. Korábbi tanulmányainkra építve összefoglaljuk a tanár-diák

1 A kutatást a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, a #52010875 számú Visegrad Scholarship, továbbá a NKFIH K 129040 számú pályázata támogatta (D. Á.).

szerepviszonyok alakításának életkorfüggő műveleteit (4.1.), majd bemutatjuk a tanár- és diákszerepek formálásához kapcsolódó identitásgyakorlatokat (4.2): az önazonosítást, bemutatkozást (4.2.1.), a szerepfüggő megszólításokat (4.2.2.), a levelek záróformuláit, az azokban megjelenő jókívánságokat (4.2.3.), és ismertetjük a tanár- és diákszerep tipikus beszédaktusait (4.2.4.). Külön alfejezetben térünk ki arra, hogy az oktatóknak a hallgatók nyelvi kapcsolattartási gyakorlataira való reflexiói hogyan vesznek részt a tanári szerep alakításában (4.3.).

2. Elméleti háttér: a társas szerep mint társadalmi, kulturális konstrukció

Értelmezésünkben a társas szerepek alakításának konstruktivista szemléletéből indulunk ki. A tanár- és a diákszerep ebben a felfogásban – hasonlóan más, a nyelvhasználatot meghatározó szociokulturális kategóriákhoz, mint például a nem vagy a társadalmi osztály – nem eredendően létező semleges és ideológiamentes kategóriákként jelennek meg, hanem az interakciók folyamatában létrejövő és formálódó jelenségként (vö. Gumperz–Cook-Gumperz 1982). A tanárszerep és a diákszerep társas és személyes konstrukció, amely a társas gyakorlatok révén folyamatosan újrateemtődik, megerősödik vagy megváltozik. Az adott szerepek esetében ráadásul komplementer szerepekről, azaz az egymással való viszonyban formálódó kategóriákról beszélhetünk. A szerepekhez kapcsolódó kollektív viselkedésminták alakításában (vö. Buda 1965) a tanár és a diák szerepei egymás függvényében alakulnak a társas szféra szerephálójában (vö. Goffmann 1981).

A foglalkozáshoz kötődő szerep a szociális identitás összetevője, így identitáselemként (vö. Pataki 1986: 30) olyan társadalmi-kulturális jelentések kapcsolódnak hozzá, amelyeknek gyakorlati-cselekvéses következményeik is vannak. A tevékenységi kör mint identitáselem más identitáselemekkel kölcsönhatásban formálódik, az egyes társas szerepekhez, így a tanár- és a diákszerephez életkori sémák is kötődnek. A tanulói szerep és a fiatalság társas megalkotása erőteljesen összekapcsolódnak a hozzájuk kötődő elképzelések, sztereotípiák összefüggései és hasonlósága miatt, míg a tanári, oktatói szerep a tapasztaltabb, mintát adó, idősebb fél szerepével fonódik össze.

A tanár- és a diákszerep konstrukciói mint a diskurzusok egymásra következésének folyamatában formálódó, megerősítődő és újraformálódó jelenségek interaktív helyzetekben tárhatók fel és ragadhatók meg a leginkább (Georgakopoulou 2002: 75). Értelmezésünkben a tanár- és a diákszerep a különböző diskurzusokban újra és újra megalkotódó, a résztvevők elméiben pedig a korábbi diskurzusok mentális feldolgozásának eredményeképpen rögzülő identitásként jelenik meg (vö. Bucholtz 1999), az identitás diskurzusban történő alakulása pedig olyan dinamikus körfolyamatként írható le, amelyben meghatározó a diskurzusközösség tagjainak az adott identitásokhoz kapcsolódó tudása, tapasztalata (vö. Petykó 2013).

A hallgatók és oktatók közötti e-mailek révén nem egyszerűen a hagyományos levelezés alakul át, az online elérhetőség ugyanis jóval intenzívebb kommunikációs lehetőségeket

biztosít. Az e-mail számos oktatásszervezési kérdés, oktatói és hallgatói probléma megoldását lehetővé teszi, a hiányzások indokának jelzésétől a tananyagok megosztásáig (Weiss–Hanson–Baldauf 2008), így a levelezés hagyományozódó gyakorlatain túl új viselkedésformákat követel meg a hallgatóktól és oktatóktól is, új dimenzióit nyitva meg ezeknek a társas szerepeknek.

A tanár és diák közti levelezésben mint közvetett létmóddal rendelkező írott nyelvi diskurzusban a nyelv interperszonális funkciója (vö. Tátrai 2011: 39–46) általában hangsúlyossá válik, mert a diskurzusok céljai között az oktatásszervezés mellett a társas szerepek jelölése is meghatározó (vö. Csontos 2012). Az egyetemi hallgatók és oktatóik közötti levelezés így kifejezetten alkalmas ezen szerepek diszkurzív alakulásának tanulmányozására.

3. A kutatás anyaga és módszerei

3.1. Az adatgyűjtés módszerei

A kutatásban a módszertani kongruencia elvét figyelembe véve többféle, egymást kontrolláló módszert alkalmazunk (Bell 1976: 187–191; Morse–Richards 2002), ami lehetővé teszi a kevert módszerű kutatások előnyeinek kihasználását, a módszerek egymást kiegészítő és kiterjesztő funkciójának érvényesülését (Dörnyei 2007: 164–165).

A nyelvi anyag feltárásához a hallgató-oktató levélváltásokból adatbázis építésébe kezdünk. A gyűjtésbe széles körben, hólabdamódszerrel (vö. Babbie 2008: 205) vonunk be folyamatosan oktatókat. Az adatbázisban jelenleg 640 e-mail szerepel. Az egyes oktatók levelezésén belül a véletlen mintavételt úgy biztosítjuk, hogy a hallgatóikkal váltott utolsó 40 levélváltásukat, azaz a válaszlevelekkel együtt 80 levelüket kérjük el anonimizált formában.

A kutatás első szakaszába bevont levelek mindegyike nyelv- és irodalomtudományi intézetekben és tanszékeken dolgozó egyetemi oktatók levelezéséből, az egri Eszterházy Károly Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem, a komáromi Selye János Egyetem gyakorlatközösségéből származik. A vizsgálatba bevont 8 oktató közül 4 nő és 4 férfi, életkor szerint 3 fő a 25–35, 3 fő a 36–50, két fő pedig az 51–65 éves korosztályba tartozik. Az adatok a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók széles körének levélírási szokásairól adnak képet, ugyanis a vizsgált oktatók a csecsemőgondozó, óvodapedagógus-, tanítóképzésben és a tanárképzés minden típusában, nappali és levelező tagozaton egyaránt tanítanak. A feltárt levelezési gyakorlatokból nem állapíthatók meg általános érvényű, az egész nyelvközösséget jellemző szabályszerűségek, alkalmas lehet azonban ez az adatmennyiség arra, hogy néhány, a tanárképzésben érvényesülő tipikus szerepkonstruálási stratégiát tendenciát azonosíthassunk. A felismert jellegzetességek, tipikus műveletek pedig kiindulópontjául szolgálhatnak egy tervezett, átfogó, a felsőoktatás különböző képzéseit összevető kutatásnak is. Feltételezzük ugyanis, hogy a különböző típusú képzésekben,

különböző intézményekben, sőt az egyes intézményeken belül, az elkülöníthető gyakorlatközösségként működő képzéseken, szakokon is eltérő gyakorlatok működnek.

A kutatás során a levelező tagozatos hallgatókat az életkori és szerepbeli eltérések miatt külön csoportként kezeljük: míg a nappali tagozatosok jellemzően húszas éveik elején járnak, addig a levelezős hallgatók életkorukat tekintve nem alkotnak egységes csoportot, jelentős részük munka mellett végzi tanulmányait, többen maguk is pedagógusként dolgoznak.

A hallgatói és oktatói levelekből történő adatbázis-építés mellett tanár-diák szerepekhez kötődő levelezési gyakorlatok feltárásához egy további lényeges adatgyűjtési módszert is alkalmaztunk: az oktatókkal interjúkat, a hallgatói csoportokkal pedig fókuszcsoportos beszélgetéseket készítettünk. Ezek célja elsődlegesen az volt, hogy az adatközlőknek a hallgató-oktató levelezéssel kapcsolatos elgondolásait, tapasztalatait, sematikus tudását feltárjuk. Ezek a vélekedések ugyanis olyan szempontokat adnak az értelmezéshez, amelyek a kutatói nézőpontokon és jelentéstulajdonításon túlmutatva közelítenek az egyes nyelvi formák lehetséges társas szerepeihez. Az adatbázisba kerülő leveleket rendelkezésünkre bocsátó oktatókkal félig strukturált interjúkat készítettünk; az adatbázis egyes leveleit fókuszcsoportos interjú formájában hallgatói tanulócsoportokban véleményeztettük.

Kutatásunk adatainak értelmezése során az érintkező vizsgálati terep miatt támaszkodni tudtunk az egri és a komáromi magyartanárképzés gyakorlatközösségeinek megszólítási szokásrendjét feltáró, párhuzamosan zajló kutatás adataira is (vö. Domonkosi 2020a, 2020b).

Mindezek mellett az eredmények értelmezésében felhasználtuk a felsőoktatási e-mailezési, megszólítási gyakorlattal kapcsolatos személyes megfigyeléseinket, tapasztalatainkat is.

A kutatás során tehát összességében kétféle forrást használunk a tanár- és a diákszerep feltárásához: egyrészt az általuk és hozzájuk írt levelek nyelvi jellemzőit; másrészt az oktatóknak és a hallgatóknak a levelezési gyakorlatokhoz kapcsolódó attitűdjeit, elképzeléseit megmutató beszámolókat.

3.2. A feldolgozás módszerei

A gyűjtött anyagban azonosítottuk a tanár-diák szerepekhez kapcsolódó, illetve az adatközlők által azoknak tulajdonított nyelvi stratégiákat. A tanár- és a diákszerephez kapcsolódó nyelvi megoldások, identitásgyakorlatok kijelölése során figyelembe vettük a személyközi viszonyok alakításának grammatikalizálódott eszközeit (tegezés-nemtegezés változatai), a konvencionálisan a levélműfajhoz kötődő sajátosságait (megszólítás, záróformula, aláírás) (vö. Szécsényi 2011), az online kapcsolattartási gyakorlatokhoz kötődő újszerű nyelvi megoldásokat (pl. a napszakhoz, aktualitásokhoz kötődő levélzáró formulákat), illetve a hallgatói és oktatói levelekben legtipikusabban megvalósuló beszédaktusokat, az általuk végrehajtott cselekvéseket is. Vizsgáltuk emellett a levelekben megjelenő, ezekre a megformáltságbeli tényezőkre utaló metapragmatikai reflexiókat is.

Az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések értelmező eljárásai, a bennük megmutató, a tanár-diák szerepekre vonatkozó sztereotípiák és ideológiák alapján kiemeltük a hallgatóknak és az oktatóknak tulajdonított legfontosabb nyelvi stratégiákat. A hallgatókra jellemzőnek tartott nyelvi sajátosságok között kódoltuk a párbeszédese jelleget, a beszéltnyelviséget létrehozó tényezőket (köszönési formák, az online jelenlétre utaló nyelvi elemek, elmaradó levelezési formulák, emotikonhasználat). Mivel a tanár- és a diákszerep az egymáshoz való viszonyban formálódik, figyelembe vettük az egymás nyelvhasználatára és a saját nyelvhasználatra vonatkozó reflexiókat is. A tanárok nyelvi stratégiáit tekintve elsősorban a hallgatókhoz való viszonyulás (megszólítás, előíró, mintaadó nyelvi cselekvések) eszközeit kódoltuk és dolgoztuk fel.

Kiinduló hipotézisünk szerint a következő nyelvi jelenségek, illetve műveletek vesznek részt a tanár-diák viszony alakításában, ezért az elemzés során ezeket emeltük ki és kódoltuk: (i) tegezés-nemtegezés kettőssége, (ii) a nemtegezés változatai, (iii) a megszólítási formák, (iv) bemutatkozás, (v) aláírás, (vi) záróformulák, (vii) megvalósított beszédaktusok. Ezen nyelvi sajátosságok mellett külön kiemeltük azokat (viii) a metapragmatikai reflexiókat, amelyek az oktatók leveleiben ezekre a szövegalkotási, kapcsolat-tartási módokra utaltak, ugyanis értelmezésünk szerint ezek a tipikusan előíró, normatív jellegű megjegyzések nyomatékosan járulnak hozzá a tanár- és diákszerep formálásához.

4. Eredmények: a tanár-diák szerepviszonyok alakításának műveletei

A hallgató-oktató levelezések számos, a tanár és diák szerepek formálásához kapcsolódó stratégiát, identitásgyakorlatot mutatnak. A vizsgált hallgatói e-mailekben jellemző például a levél eleji bemutatkozás, önazonosítás, a látogatott kurzus megnevezése, a levél révén megvalósuló legtipikusabb cselekvésként a kérés, az információkérés, kérdés, illetve az elkészített munkák benyújtása, az aláírásban a hallgatói, azonosító kódok feltüntetése; míg a kutatásba bevont oktatókra a feladatok kiosztásának és a tájékoztatásnak a műveletei mellett a munkára vonatkozó kívánságok, a hivatalos aláírás, illetve az egy címzetthez szóló levelekben az odafordulás személyessége jellemző.

Ezeknek a szerepkonstruáló műveleteknek egy része független az életkor párhuzamosan alakuló megoldásaitól, míg más részük, például a személyközi viszonyok alakításának grammatikalizálódott megoldásai (tegezés/nemtegezés) szorosan kötődnek az életkor identitáseleméhez is. Egyes esetekben pedig az életkor és a hierarchia, az életkor és a tanárszerep megalkotásának stratégiái ellentmondásba is kerülhetnek egymással.

Az összegyűlt anyagból a hipotézisünk alapján a tanár- és diákszerep alakításában szerepet játszó legmeghatározóbb tényezőkre mutatunk be példákat, az adatbázis alapján prototipikusak tartható diskurzusrészletek elemzése és értelmezése, illetve néhány szám- szerűsíthető tendencia kiemelése révén.

4.1. Életkorfüggő tényezők a tanár-diák viszony alakításában

Az oktató-hallgató levelezés során formálódó szerepviszonyokat tekintve a tanár- és a diák-szerep is összefüggésben van az életkori szerepek alakításával: a diák a fiatalabb, tapasztalatlanabb fél, a tanár pedig a tapasztaltabb, idősebb fél pozíciójába kerül. Az oktatás átalakulása ugyan a szerepviszonyok átalakulását is magával hozza, de megfigyeléseink szerint napjaink felsőoktatási gyakorlatában érvényesülnek ezek a hagyományosnak tartott szerepviszonyok. Az összegyűlt adatainkra építve korábbi tanulmányainkban bemutatott az életkori szerepek formálódásának folyamatát (Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b). A fiatalság konstruálásának bemutatott identitásgyakorlatai: a szóbeliség szokásrendjét mutató levélkezdek, a folyamatos online jelenlétre utaló elemek, a kezdő és záróformulák elmaradása, az egyéni üdvözlőformák, az élőbeszédhez közelítő nyelvi megoldások, a levelezések párbeszédszerűsége, az emotikonhasználat, a tegezés-nemtegezés aszimmetriája mind olyan műveletek, amelyek egyszerre járulnak hozzá az életkori és a tanulói szerep formálódásához. Ezek sajátosságait már részletesen bemutatottuk (Domonkosi–Ludányi 2020a), röviden mégis kitérünk a tegezés-nemtegezés, illetve a nemtegezés változataiban mutatkozó aszimmetria kérdésére, ugyanis ennek működését elsődlegesen a tanár-diák viszony sajátosságai szabják meg. Az ilyen jellegű aszimmetria a magyar beszélőközösségben általánosságban ritkának mondható, általában csak felnőtt-gyerek viszonylatban, családon belül, illetve jelentős korkülönbség esetén fordul elő (Domonkosi 2002), tehát előfordulása az életkori, illetve státuszbeli különbségeket helyezi előtérbe.

A hallgatók és oktatók közötti nem kölcsönös tegeződés gyakorlatát a hallgatók és oktatók identitásalkotásának eltérő stratégiái okozzák (vö. Domonkosi 2020a). A hallgatók részéről a tegeződő forma nem egyértelmű viszonzása, az aszimmetrikus helyzet elfogadása a hallgatói és a tanárszerepből adódik, ahogy ezt az (1)-ben olvasható hallgatói reflexió is megerősíti.

- (1) Az teljesen természetes, hogy a tanárok tegezzenek minket, hát mégiscsak tanárok. (Hallg22F²)

A magyar beszélőközösségben ugyanis a fiatalok között az életkori szolidaritáson alapuló kölcsönös tegezés a jellemző, akár ismeretlenek között is. Általában 35-40 év alatt pusztán az életkor változója önmagában elegendő a tegező forma választásához (Domonkosi 2017: 282). A hallgatókkal készített fókuszcsoportos interjúk azonban azt mutatják, hogy az oktató visszategezéshez a vizsgált közösségekben önmagában nem elegendő a kis korkülönbség, hanem még az oktató közvetlen attitűdjére, a hagyományostól eltérő tanárszereppel való azonosulására is szükség van.

2 Az interjúkból és fókuszcsoportos beszélgetésekből származó szövegrészeket kódok jelzik. Okt=oktató, Hallg=hallgató, N=nő, F=férfi, a számok az életkort jelölik.

Az egyik interjúalany, egy 30 év alatti nő oktató úgy nyilatkozott, hogy ő tegeződik a hallgatóival, a hallgatókkal folytatott levelezéséből azonban az derül ki, hogy csak egészen kis hányaduk tegezi vissza. A tanár szándéka ebben a helyzetben egyértelműen az azonos életkori szerepnek a megalkotása, mivel azonban a tegezés egyoldalú marad, olyan helyzet jön létre, amely a tanár-diák szerepek hierarchikus jellegét erősíti.

A fiatal oktatók esetében tehát ellentmondások mutatkoznak az életkori szerep és a tanárszerep alakításában, ez pedig aszimmetrikus megszólítási gyakorlatokhoz, nem kölcsönös tegezéshez is vezethet.

A hallgatókkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések azt jelzik, hogy meghatározó hányaduk nem tartja problematikusnak az aszimmetrikus kommunikációt, ugyanis az oktatási folyamat korábbi szakaszaiban, általános és középiskolában hozzászoktak a tegezés-nemtegezés változatait tekintve nem kölcsönös helyzetekhez. Az iteratív gyakorlatok során állandósuló szerepek révén a felsőoktatásban ez az aszimmetria is hozzájárul a tanár-diák viszony hierarchikusságának fenntartásához.

A nemtegezõ formák közül az ún. tetszikelés a gyermekek és a felnõttek közti kapcsolattartás tipikus nyelvi eszköze, használati módjainak nagy részéhez nemcsak az udvariasság, hanem a nagyobb életkori különbség képzete is kapcsolódik (Domonkosi 2010: 40). Így a hallgató-oktató levelekben a fiatal oktatóknak címzett tetszikelõ formák a tanárszerep, azaz a hierarchikus viszony megalkotásához járulnak hozzá (2). Ebben a gyakorlatban az is szerepet játszik, hogy az általános és középiskolában ez a tetszikelõ aszimmetria a tanár-diák viszony tipikus jelölõje (vö. Domonkosi 2017: 286).

(2)

Kedves Tanárnõ!

Holnap hol tetszik tartani a fogadóórát?

Tisztelettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (L321)³

4.2. A tanár- és a diákszerep identitásgyakorlatai

4.2.1. Önazonosítás, bemutatkozás

Az általunk vizsgált hallgatói és tanári levelezési gyakorlatok egyik legfeltűnőbb eltérése, a hierarchikus pozíciókat jelölő sajátossága, hogy a hallgatói üzenetekben az önazonosítás műveletei kiemelten hangsúlyosak, szinte elengedhetetlenül jelen vannak. A hallgatók a teljes nevükön kívül tipikusan a Neptun-kódjukat, szakjukat, évfolyamukat, a képzés típusát (pl. osztatlan tanárképzés, rövid ciklusú tanárképzés) és a tagozatot tüntetik fel (ez utóbbit főleg a levelező tagozatos képzésben tanulók) (2), (3).

3 Az e-mail-részletek után zárójelben feltüntetjük a levelek adatbázisbeli egyedi azonosítóját. A leveleket eredeti írásmóddal, az esetleges elütéseket és nem sztenderd formákat változtatlanul hagyva közöljük.

(2)

[Vezetéknév] [Keresztnév] vagyok, az EKE harmadéves, levelezős, tanító szakos hallgatója. (L63)

(3)

Üdvözlettel,
[Vezetéknév] [Keresztnév]
[Neptun-kód]
magyartanár MA (rövid ciklusú) (T142)

Ritkábban megjelenő adatok a képzés féléve, esetenként a finanszírozási forma is (pl. költségtérítéses). A bemutatkozás, önazonosítás műveletéhez tartozik az is, amikor a hallgató jelzi, hogy milyen kurzusra jár az oktatóhoz, mikor kerültek kapcsolatba (4).

(4)

Kedves Tanárnő,
[Vezetéknév] [Keresztnév] vagyok, 2 féléves végzős, a szombati órán találkoztunk. (D621)

Az önazonosítás művelete olyannyira meghatározó a hallgatói üzenetekben, hogy a levéladatbázis hallgatói leveleiben összesen 93 ilyen kódoltunk. A bemutatkozások vizsgálatakor kódoltuk azt is, hogy a levél melyik részében azonosítja magát a hallgató: 44 esetben a levél elején, 48 esetben a levél végén, egy esetben pedig az üzenet elején és végén is előfordul valamilyen azonosító funkciójú nyelvi forma (5).

(5)

[Vezetéknév] [Keresztnév] vagyok, és egy olyan problémával fordulok önhöz, hogy én levelezős, BA-s hallgató vagyok, és sokat halasztottam, viszont szeretném befejezni végre a tanulmányaimat.

[...]

Üdvözlettel:
[Vezetéknév] [Keresztnév]
[Neptun-kód] (K189)

Az adatbázis oktatói leveleiben a teljes név használata a meghatározó, tipikusan a fokozatok, pozíciók nélkül, azaz a név mintegy önmagáért beszél. Ritkábban megjelenik (főként a második vagy további levélfordulókban) a monogram használata is, amely még inkább a megnyilatkozó ismertségének egyértelműségét, a kifejtett önazonosítás

szükségtelenségének képzetét erősítheti (6). Egy oktató egyéni megoldásaként még az is tapasztalható, hogy vezetékneve kiírása mellett csak a keresztnév kezdőbetűjét alkalmazza aláírásként.

(6)

Kedves Hallgatók!

[...]

Elnézést a kavarodásért, jó munkát kívánva: [Monogram] (J549)

A pozíció és a titulus használata az oktatók egy részénél a levelek automatikus aláírásában jelenik meg, esetenként az egyetem logójával. Az ilyen aláírási megoldás révén a levelezés hivatalos, intézményi jellege kerül előtérbe, nem a személyes viszony jelenítődik meg általa, hanem a formális, hivatalos keretek.

Az adatbázis egyik levelében az oktató a [Vezetéknév] + *szerepfőnév* formát alkalmazza az aláírásban, és ez a művelet erőteljesen hozzájárulhat a tanári szerep megalkotásához (l. 4.3. fejezet).

A tanári és hallgatói önreprezentációban megmutatkozó különbség a szerepviszonyok aszimmetrikus, hierarchikus jellegével magyarázható: míg a hallgatók számos nyelvi műveletet végeznek a személyük azonosítása érdekében, addig az oktatói szerep nem kívánja ezt meg, az aszimmetria az önazonosítás stratégiáiban is tetten érhető.

4.2.2. Szerepfüggő megszólítások

A tanár-diák viszony megszólításait erőteljesen meghatározzák a hierarchikus szerepekhez kötődő nominális megszólítások, illetve a vokatívuszi, apellatív funkcióban használt elemek aszimmetrikus jellege.

A vizsgált hallgatói levelekben általánosnak mondható a *Tisztelt Tanárnő / Tanár Úr!* levélkezdet. Emellett olykor megjelenik a *Tisztelt* + pozíciójelölő elem (*tanszékvezető, dékán, adjunktus, docens* stb.) *Asszony/Úr!* forma is. Főleg nagyobb kérések (pl. kurzus létszámkorlátjának növelése) esetén figyelhető meg, illetve megfigyeléseink szerint olyan esetekben is, amikor ismeretlenül és az adott funkcióhoz kapcsolódó kérdéssel, kéréssel keresik meg a hallgatók az oktatót (7).

(7)

Tisztelt [Vezetéknév] [Keresztnév] Tanszékvezető Asszony!

Az első félévben korábban már felvettem a [tárgy megnevezése] tárgyat ([tárgy kódja] [oktató neve]), de idő hiányában nem sikerült teljesítenem. A második félévben is indul a kurzus, de egyéni óráként, vagyis a maximum létszám 1 fő. Azzal a kérdéssel fordulok Önhöz, hogy bővíthető-e a kurzus még legalább egy fővel?

Válaszát előre is köszönöm!

Tisztelettel: [Vezetéknév] [Keresztnév]/N, hallgató

[Neptun-kód]
Ba Magyar
Levelező (D13)

Az oktatói pozíciók hierarchikussága még kiemeltebb helyzetbe kerül az adatbázis egyik levelében, amelyben a hagyományos, papíralapú levelezés gyakorlatához hasonlóan a levél szövege előtt szerepel a címzett neve és pozíciója (8):

(8)
Dr. [Vezetéknév] [Keresztnév] igazgatóasszony részére
Tisztelt Igazgató Asszony!
[Vezetéknév] [Keresztnév] vagyok, rövidtávú magyar mesterképzésen. Önöknél végeztem 1995-ben, az októberi magyartanárok találkozásán ott is voltam. Egy kreditbeszámítással kapcsolatban nyújtottam be a mai napon kérvényt az ön irodájába, hajdani [tárgy neve] tárggyammal kapcsolatban. [...] Várom szíves választát, köszönet: [Vezetéknév] [Keresztnév] (K599)

Az adatbázisban egy olyan példa is előfordul, amelyben a hallgató egy egyszerű óraszervezési kérdés kapcsán is az oktató magasabb pozícióját használja a megszólításban. A (9) példában a levél témája nem köthető a dékáni pozícióhoz, oka feltehetőleg a fokozott tiszteletadás szándéka lehet.

(9)
Tisztelt Dékán Asszony!
A holnapi (május 12-ei) órán jelen tudok lenni, azonban szeretném megkérni, legyen szíves korábban elengedni, mert du. 16.00-ra Miskolcon kell lennem egyéb elfoglaltságaim miatt.
Megértését előre is köszönöm!
Tisztelettel:
[Vezetéknév] [Keresztnév]

1. évfolyam
levelező tagozat
magyartanár
5 félév
[Neptun-kód] (P267)

Nem tipikus, de előfordul az is, amikor az alacsonyabb beosztású, fiatalabb oktatók megszólításában is pozíciójelölést alkalmaz a hallgató (10).

(10)

Tisztelt Adjunktus Asszony!

[...]

Tisztelettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév] (L603)

A levéladatbázis hallgatói leveleiben nagyon alacsony arányban fordul elő a pozíciójelölő elem nélküli néven szólítás: *Tisztelt/Kedves [Vezetéknév] [Keresztnév]!*. Az ilyen, csak a névelemre szorítókozó formák elsősorban a személytelen, hivatalos levelezésre jellemzők, a szerepviszonyokra, pozícióra utaló elem hiánya miatt kevésbé alkalmasak a szerepfüggő, hierarchikus viszony alakítására (Domonkosi, 2017: 293; Domonkosi–Ludányi 2018: 94; Varga 2019: 158). A néven szólítás gyakorlata ezért az egyik olyan hallgatói viselkedésforma, amely többször is előfordul az oktatóknak a nyelvi viselkedésre irányuló reflexióiban (l. 4.3.)

Az adatbázis tanúsága alapján a levelezős hallgatókra a nappalisoknál nagyobb mértékben jellemző a hierarchiajelölő megszólítások, levélkezdetek kerülése, a bizalmasnak számító formák választása, azaz kevésbé azonosulnak az alárendelődő diákszereppel, mint a nappali tagozatos hallgatók. Ezzel magyarázható a leveleikben szereplő keresztnéven szólítás is (11), amely az egyenrangú viszony alakítását célozza (l. 4.3.).

(11)

Kedves [Keresztnév]!

Elnézést kérek, nem fogalmaztam elég pontosan, szóval én a [kurzus neve] órára nem tudok sajnos menni. A [kurzus neve] már nem ütközik.

[...]

Köszönettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (L421)

Az oktatók által használt formákon belül elkülönítve vizsgálhatók a hallgatói csoportoknak, illetve az egyes hallgatóknak címzett megszólítási változatok. A levéladatbázis tanúsága szerint a hallgatói csoportokhoz írott levelekben általánosnak tűnik a *Kedves Hallgatók!* forma, de a birtokos személyjeles *Kedves Hallgatóim!* is előfordul. Az egyes hallgatóknak írott levelekben a vizsgált oktatók gyakorlatában meghatározó a *Kedves [Keresztnév]!* megoldás. Az oktatókkal készült interjúk azt jelzik, hogy a keresztnéven, sőt beceneven szólítás célja egyértelműen a közelítés, a kommunikáció személyesebbé tétele (12).

(12)

Preferálva a hallgató által előnyben részesített, ill. kialakult névformát (tehát ha ő Ágiként ír alá, akkor Ágiként szólítom meg, illetőleg ha van közöttünk kialakult szokás a megszólításban, akkor úgy). (Okt44F)

A keresztnéven szólítás azonban mégis aszimmetrikus helyzetet eredményez, a hallgatói reflexiókból az derül ki, hogy a hallgatók egy része helyénvalóbbnak tartja, ha az oktató a hivatalosabb, személytelenebb *Tisztelt Hallgató(m)!* megszólítást használja leveleiben. A többszakos hallgatókkal készült interjúk jelzik azt is, hogy a hallgatók megszólításában gyakorlatközösségenként nagy eltérések lehetnek, nem mindenhol jellemző a keresztnévi forma általános használata.

4.2.3. Záróformulák, jókívánságok

Az összegyűjtött levélanyagban az e-maileket lezáró formulák használatát tekintve nagyfokú eltérések mutatkoznak az oktatók és a hallgatók stratégiái között. A hallgatók az esetek többségében megfogalmaznak valamilyen jókívánságot a levél lezárása előtt. Ezek egy része a (feltételezett) online jelenlétre utal, a közös helyzetet jeleníti meg (13). Az egyéni, újszerű jókívánságok a hallgatók közelítési stratégiáiként is értelmezhetők, szerepük a levelek személyesebbé tétele, jellemzően a pozitív attitűd, kedvesség kifejezésére szolgálnak:

(13)

Jó éjszakát, a holnapi viszontlátásra!

Minden jót kívánok!

Minden jót, szép napot!

Nagyon szép napot kívánok önnek!

További szép napokat Tanárnőnek

További szép napot/estét (kívánok)!

Kellemes estét kívánok!

Csodaszép estét kívánok!

Szép hétvégét kívánok!

Kellemes nyári időtöltést!

Kellemes húsvéti ünnepeket Tanárnőnek!

Végtelen hálával kívánok szép hétvégét.

A megmaradt nyári napokhoz kellemes időtöltést, sikeres tanévkezdést kívánok.

Az adatbázisban szereplő oktatói levelek zárása tipikusan az *Üdvözlettel* formula, valamint a teljes név használata, többedik levélfordulóban ez monogrammá rövidülhet. A hallgatói levelekben általánosan előforduló jókívánságok az oktatói levelek egy részében is megjelennek: a hallgatók gyakorlatával ellentétben azonban nem a napszakra, az aktuális ünnepekre, tanítási szünetre utalnak, hanem szinte kivétel nélkül a hallgató jövőbeni munkájára reflektálnak (14):

(14)

Az egész éves aktív órai munkáját köszönöm, és további sikeres vizsgaidőszakot kívánok.

Jó munkát (kívánok).
Eredményes vizsgaidőszakot kívánva, üdvözlettel
Jó munkát, eredményes felkészülést kívánok!
Sikeres félévet kívánva, üdvözlettel
Sikeres vizsgaidőszakot kívánok, üdvözlettel
Köszönettel, eredményes munkát kívánva:
Eredményes munkát kívánva, üdvözlettel:

Az adatbázis leveleiben meghatározó, munkára utaló jókívánságok mellett egyetlen olyan példát találtunk, amelyben az oktató a jegyek lezárásáról tájékoztató levélét a nyárra vonatkozó jókívánsággal zárja (15):

(15)
Köszönettel, a nyárra jó pihenést kívánva:

A záróformulák és jókívánságok alkalmazásában megmutatkozó eltérő stratégiák sajátos módon vesznek részt a szerepviszonyok alakításában. A hallgatói leveleknek ugyanis ez a legszemélyesebb mozzanata, ebben nyilvánul meg a társas közelítés, sőt az egyéni nyelvi lelemény is. Az oktatók odafordulásában, elköszönésében pedig még az adott helyzet sajátosságaira való utalás mellett is a munka, az elvégzendő feladatok kerülnek a fókuszba, a hallgatói szerep a feladatok irányából jelölődik ki.

4.2.4. A tanár- és a diákszerep tipikus beszédaktusai

A tanár- és a diákszerep által megkövetelt eltérő tevékenységi körök, feladattípusok eltérő nyelvi cselekvésekben, a nyelvi tevékenység különböző típusaiban mutatkoznak meg. A hallgatói levelek legjellemzőbb beszédaktusa az oktatás szervezésével, a követelmények teljesítésével kapcsolatos kérés (Hartford–Barlovy Harlig 1996; Alsout–Khedri 2019) (16).

(16)
Az őszi félévben felvettem a [kurzus neve] c. tárgyat, de nem tudtam teljesíteni. A tavaszi félévben lenne szíves meghirdetni a tárgyat CV kurzusra levelező tagozaton? (P202)

A kérések és kérdések tipikusan udvarias formában, a megelőlegezett köszönet beszédaktusával kiegészülve valósulnak meg (17).

(17)
Tisztelt Tanárnő!
A [kurzus neve] dolgozat beadási határideje május 25. vagy június 7.? [...] Nem most fogok végezni, hanem az őszi félévben. Válaszát előre köszönöm!
Tisztelettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (D634)

A hallgatói levelek másik nagyobb csoportja az elkészített munkák benyújtásához kapcsolódik, ugyanis a hosszabb szöveges munkáikat, az oktató számára benyújtandó feladatokat az esetek egy részében e-mailben küldik el a hallgatók. Az ehhez a művelethez kapcsolódó levelek többnyire rövidek, lényegre törőek (18), akad példa azonban kifejtettebb, az órán elhangzottakra reflektáló, köszönetet kifejező üzenetre is (19).

(18)

Szép estét!

Küldöm a posztot a holnapi vizsgához.

[Vezetéknév] [Keresztnév] (D512)

(19)

Kedves Tanárnő!

Csatoltan küldöm a csapatunk [kurzus neve] kurzus beadandóját.

Nagyon köszönjük a színes órát, sok jó ötletet kaptunk egymástól és hasznos játékokat és elméleti ismereteket öntől.

Üdvözlettel,

[Vezetéknév] [Keresztnév] 1. óvodapedagógus-levelező (L57)

Az oktatókkal készült interjúkból kiderül, hogy a beadandó munkákat a hallgatók gyakran kísérőlevél nélkül, csatolmányként küldik el, azaz csak a benyújtás cselekménye történik meg, a levelezésben megszokott és elvárható kapcsolatra utalás teljesen elmarad. A hallgatói gyakorlatban ez a művelet hasonló a dokumentum feltöltéséhez, amelyet nem feltétlenül kell a beszédpartnerek közötti viszonyt jelölő elemeknek kísérenie, míg az oktatói viszonyulásban egy-egy dokumentum átküldése is a hagyományosabb levelezési gyakorlat elvárásaihoz kapcsolódik, vagyis eltérés mutatkozik e stratégiának a hallgatói és oktatói értelmezésében. Tapasztalataink alapján az oktatók gyakran reflektálnak is a hallgatók udvariatlannak ítélt levélírási megoldásaira (l. 4.3.).

Az oktatói leveleken belül elkülönülnek a teljes csoportoknak, évfolyamoknak írt közlemények, illetve az egy-egy hallgatóhoz forduló üzenetek. A csoportoknak küldött üzenetekben az oktatók az oktatás szervezésével kapcsolatos általános tájékoztatást nyújtanak (20).

(20)

a. Kedves Hallgatóim!

Felkerült a weblapra és a Slackre is a referátumtémák beosztása. Ezekből kell tehát hangalámondásos PPT-t készíteniük és elküldeniük nekem április 30-ig.

Üdvözlettel:

Dr. [Vezetéknév] [Keresztnév] (K633)

b. Kedves Hallgatók!

A múlt órán megbeszélteknek megfelelően a mai óra az egyetemi tudomány ünnepi rendezvény miatt elmarad.

Megértésüket köszönöm:

[Vezetéknév] [Keresztnév] (D605)

A hallgatói feladatok kiosztása a levelek egy részében a kérés beszédaktusával kapcsolódik össze, a tanári szerep előíró szerepkörének a távolító, arcot fenyegető műveleteit a kérés enyhíti (21).

(21)

Kedves Hallgatóim!

Az általam tartott kurzusok tematikájáról, követelményeiről oktatói honlapomon tájékozódhatnak: [URL] (kurzusok menüpont).

Kérem, hogy kísérik figyelemmel a honlapot, iratkozzanak fel a megfelelő kurzusra. A tartalmakat folyamatosan töltöm fel, nézzenek rá gyakran. Elérhetőségem: [e-mail-cím].

Üdvözlettel

[Vezetéknév] [Keresztnév] (L611)

Az összetettebb feladatok leírása sokszor részletező, pontokba rendezett, a didaktikai cél szolgálatába állítva érthetőségre, követhetőségre törekszik. A (22) levél végig semleges hangvételű és kiindulópontú, általános érvényű követelményeket megfogalmazó pontjai között kiugrik a nagybetűvel, de zárójelben szedett megjegyzés, amely szintén semleges közlésbe ágyazva a plagizálás elkerülésére való figyelmeztetést implikál.

(22)

Kedves Hallgatók!

A konzultáción megbeszélteknek megfelelően a vizsgára beugróként poszter készíthető a tananyag egyik tételéből. A beugró készítésével maximális esetben az elérhető pontszám felét ki lehet váltani.

1. A készítendő tudományos poszter célja egy választott tétel átfogó, áttekintő bemutatása.
2. A poszter készítéséhez bármilyen tudományos poszterekhez készített sablon használható.
3. A tudományos poszterhez felhasználhatják a megadott szakirodalmakat, az órai diákat (DE NEM SZÓ SZERINT), és bármilyen lektorált, ellenőrzött forrásból származó szakirodalmat.
4. A poszteren legalább az információk 40%-ának vizuálisan kell célba érnie.

Mintaként csatolok 2 hallgatók által készített, jobban sikerült munkát, hátha segít a munkában. Egy másik tantárgyhoz készültek, hogy ne vegyem el a témáikat:

Jó munkát!

Üdvözlettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév] (D603)

Az oktatói levelek között egy-egy hallgatóhoz forduló, kezdeményező, a levelezést megnyitó üzenetet összesen 3-at találtunk, a hallgatókhoz forduló levelek tipikusan válaszok, reakciók a megfogalmazódó kérésekre, kérdésekre (23):

(23)

Kedves [Keresztnév]!

Ha nem végzős, akkor a beadási határidő június 7.

Üdvözlettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév] (D635)

Az oktatói és hallgató tevékenységek megvalósulásának beszédaktusai, az udvariasság érvényesülésének módozatai részletesebben is vizsgálhatók (vö. Alsout–Khedri 2019, Bachmann 2011, Savić 2019.), az oktatói és hallgatói szerep alakítása szempontjából azokat a legtipikusabb beszédaktusokat emeltük ki, amelyek hozzájárulnak az adott szerepekhez tartozó tevékenységek megvalósításához.

4.3. Az oktatói reflexiók, az oktatói mintaadás mint tanári identitásgyakorlat

A tanárszerep mint a diskurzusokban tetten érhető konstrukció erőteljesen formálódik a mintaadó, oktató szándékot mutató tanári műveletek révén. A vizsgált levelezések alapján ebben a folyamatban meghatározónak tűnnek az oktatóknak a hallgatók levelezési gyakorlatait érintő reflexiói. Ezekben a megnyilvánulásokban a hallgatók nyelvi tapasztalatlanságának kiemelése, illetve az előíró, mintaadó attitűd kifejtett érvényesítése formálja a szerepviszonyokat.

Ahogy a 4.2.2. alfejezetben említettük, az oktatók néven szólítási gyakorlata az egyik olyan hallgatói viselkedésforma, amelyre az oktatók leggyakrabban reflektálnak. A pusztán névelemet tartalmazó, társjelölő nélküli megszólítás a tanár-diák aszimmetrikus szerepviszonyban kevésbé számít udvariasnak a tiszteletadó funkció hiánya miatt. Az egyik hallgatói fókuszcsoporthoz beszélgetés adatközlője arról számolt be, hogy miután az oktatót e-mailben *Tisztelt [Vezetéknév Keresztnév]!* formában szólította, a tanárától azt a visszajelzést kapta, hogy így az adóhivatal szokta őt megszólítani.

A (24) példában olvasható levélváltás második levélfordulójában az oktató kifejtettebb válaszlevele több, a tanári szerep megalkotására irányuló nyelvi stratégiát tartalmaz. Egyrészt tanácsot ad a hallgatónak, hogy az oktatónak írt levelekben mindig tüntesse

fel, melyik kurzusra jár, másfelől pedig javaslatot fogalmaz meg az elvárt megszólítást illetően is. Bár a hallgató leveleinek szövege több, nem normatív nyelvi megoldást is tartalmaz, a nyelvi megformálásra (az oktatóval készült interjú alapján tapintatból, a konstruktív jelleget megőrizve) nem terjed ki az előíró attitűd, a tanári szerep érvényesítése. Az interjúból az is kiderült, hogy bár a nyelvi kapcsolattartás módjára reflektáló tanári levélre nem érkezett válaszlevél, a hallgató a legközelebbi óra után személyesen megköszönte a javaslatokat.

(24)

Tisztel Oktató!

A következő alkalommal (12.09)- én újra szeretném írni az első zárthelyi dolgozatot.

Tisztelettel: [Vezetéknév] [Keresztnév]

Kedves [Keresztnév],

legyen szíves megírni, melyik tárgyról van szó.

Köszönettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév]

Tisztelt Oktató!

Elnenést,hogy nem voltam pontos. [Tárgy neve] tantárgyból szeretnek javítót írni hétfőn.

Tisztelettel:[Vezetéknév] [Keresztnév]

Kedves [Keresztnév]!

Rendben, feljegyeztem. Megnéztem a táblázatban: tehát akkor a 4. ZH-t pótolja, és az 1.-t javítja.

Még két apróság: segítő szándékkal, jó tanácsként írom, az egyetemi életben való boldoguláshoz. Ha az oktatónak ír levelet, azért érdemes beleírni a levéltárgyba a kurzus nevét, mert általában egy tanár sokféle csoportot tanít, és bár ismerős a név, elsőre nem biztos, hogy rögtön el tudja helyezni a hallgatót. Illetve azt javaslom, hogy ha levelet ír egy oktatónak, akkor a „Kedves/Tisztelt Tanárnő/Tanár Úr!” megszólítást használja.

(Kérem, hogy ne kioktatásnak vegye, tényleg a legtisztább segítő szándékkal írtam.)

Üdvözlettel

[Vezetéknév] [Keresztnév] (L465)

Az oktató mintaadó szándéka megnyilvánulhat kevésbé kifejtett módon is. A (25) példában egy harmincas évei elején járó, az intézményben első szemeszterét töltő nő oktató és egy nála valamivel idősebb levelezős hallgató félév eleji e-mail-váltása olvasható, amely jól példázza az oktatóknak a mintaadásra törekvő attitűdjét, a tanári szerep megalkotására irányuló nyelvi stratégiáit. Az első e-mailben a hallgató az egyetemi diskurzusban szokatlannak számító módon a keresztnévén szólítja az ismeretlen oktatót, nemtegező formában. Az oktató a válaszlevelében hosszabb, egyúttal távolságtartóbb, hivatalosabb társas értékű megszólításokat alkalmaz, és a levelet is [Vezetéknév] tanárnőként írja alá. Az oktatóval készült interjúból azt is tudni lehet, hogy ezek a nyelvi formák a saját gyakorlatában kivételesnek számítanak, mivel a hallgatókhoz írt levelekben általában a *Kedves [Keresztnév]* és az *Üdvözlettel [Vezetéknév] [Keresztnév]* formákat használja. A megszokottól eltérő forma alkalmazása saját bevallása alapján a hallgató-oktató szerepviszonyok megalkotására, saját tanári szerepének jelzésére irányult. A hallgató válaszlevele azt jelzi, hogy felismerte az oktató szándékát, mivel válaszlevelében már a gyakorlatközösségben megszokottabb és udvariasabbnak számító *Tisztelt Tanárnő!* formát alkalmazza.

(25)

Kedves [Keresztnév]!

Ez lehetne a tanító levelező közös cím, ha ez így megfelelő.

[...]

Üdvözlettel,

[Vezetéknév] [Keresztnév] (tanító, levelező)

Tisztelt Hallgató!

Kedves [Vezetéknév] [Keresztnév]!

Köszönöm szépen, hogy elkészítették a csoportot. [...]

Üdvözlettel

[Vezetéknév] tanárnő

Tisztelt Tanárnő!

Köszönöm a gyors választ!

Megosztom.

Üdvözlettel,
[Vezetéknév] [Keresztnév] (L359)

A tanári és hallgatói szerep megalkotásának jelzett műveletei a hallgató tapasztalanságát, illetve az oktató előíró viszonyulását dolgozzák ki. A (26) példában szereplő hallgatói levélre reagáló oktatói megnyilatkozások a stilisztikai, udvariassági, helyesírási normák betartását is elvárásként tüntetik fel:

(26)

Jövő héten szerdán megyek javítani. Mikorra kéne bemennem, ugy reggel ahogy az orarendbe az ora van?

A kérdések ugyanazok lesznek mint amilyenek ma voltak? Koszi a választ.

Kedves [Keresztnév]!

1. Nem „köszí”, hanem „köszönöm”.

2. Megkérem arra, hogy (legalább) a tanáraival váltott levelezéseiben igyekezzen a helyesírás szabályainak megfelelően megnyilatkozni.

3. Mindkét zh-t megírhatja a szerdai közös órán.

Üdvözlettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (I251)

A (27) példában egy fiatal doktorandusz nő oktató és hallgatója levelezése olvasható. Míg az első levélben, a beadandó munka benyújtásakor a szintén nő hallgató a szerepfőnévi megszólítást használja, a második levélfordulóban keresztnévén szólítja az oktatót. Ez a választás a szimmetriára való törekvéssel magyarázható, összhangban azzal, hogy a levélváltás egésze a tanár-diák viszony megalkotásában érvényesülő eltérő stratégiákat mutatja. A tanári értékelés el nem fogadása, megkérdőjelezése a hierarchikus szerepvizony felszámolását jelzi, az oktató az erre a műveletre reagáló levélben reflektál a nem megfelelőnek ítélt megszólításra is, a tanári identitást, a hierarchikus viszonyt próbálva erősíteni.

(27)

Kedves Tanárnő!

A csatolásban küldöm a VÉGLEGES szemináriumi munkám.

[...]

Köszönettel:

[Vezetéknév] [Keresztnév], [Neptun-kód], 2. évf.

Kedves [Keresztnév]!

Értékeltem a dolgozatát. Látszik, hogy dolgozott vele, korigálta is több helyen. A diagramokat is szépen beépítette. A 2.5. fejezet viszont még mindig plágium. Ha szó szerint vesz át gondolatokat valahonnan, nem elég lehivatkozni, idézőjelbe is kell tenni. A plágium súlyos hiba, ezért véglegesen is elégtelenre értékeltem. Ha még nem látja az AIS-ban, hamarosan bekerül.

Üdvözlettel: [Vezetéknév] [Keresztnév]

Kedves [Keresztnév]!

Az alábbiakra reagálok. Megnéztem a 2.5. fejezetemet, ahol ez szerepelt: „az eredeti közmondást”. Itt: a közmondás szó nincs! benne az eredetiben. Ezt átfogalmaztam. [...]

Várom a visszajelzést.

[Vezetéknév] [Keresztnév]

Kedves [Keresztnév]!

Mivel a tantárgyat én oktattam Önnek, kérem a Tanárnő megszólítást.

Ahogy azt megírtam, dolgozatának a 2.5. fejezete plágium. A plágium mivoltán az nem változtat, hogy az egyik mondatban az „eredetit” szót átírja „eredeti közmondást”-ra.

Üdvözlettel: [Vezetéknév] [Keresztnév] (SZ245)

Ugyancsak az oktató mintaadó szándéka jelenik meg a (28) példában, amely egy hallgatói munka üres e-mailben történő benyújtására reflektál. Az interjúk tanúsága alapján az oktatók ezt az üzenetküldési megoldást kevésbé udvarias megoldásnak tartják, ugyanis a helyzet formális jellege miatt ebben a helyzetben a kifejtettebb és a kapcsolatminőséget is jelölő írásbeli közlések számítanak elfogadottnak. Ezt az oktatói attitűdöt szemlélteti a (28) példában szereplő, kifejtett és értelmező, az oktatói elvárásokat személyes kérekként keretező levél is:

(28)

Kedves [Keresztnév]!

Köszönöm. [...]

Illetve még egy személyes kérésem van. Nyilván gyorsabb és praktikusabb a csatolmányt kísérőszöveg nélkül elküldeni, ezt teljes mértékben megértem, de sokkal jobb benyomást kelt az oktatóban is, ha levél is van hozzá. Szeretném kérni, hogy ha csatolmányt küld, írjon mellé néhány sort. Köszönöm az együttműködését.

Üdvözlettel

[Vezetéknév] [Keresztnév] (L511)

A hallgatói levelezési szokások módosítására utaló oktatói reflexiók adatbázisunkban tapasztalt gyakorisága és kifejtettsége azt jelzi, hogy az oktatók a pedagógusképzés edukációs, szocializációs feladatának tekintik az írásbeli kapcsolattartásra vonatkozó tudás és gyakorlat formálását is. Ezek a nyelvi és gyakorlati műveletek pedig a tapasztalt, az elvárásokat közvetítő tanári szerep, a hierarchikus viszonyok fenntartásához járulnak hozzá.

5. Összefoglalás, következtetések

A bemutatott elemzés azt tárta fel, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói és hallgatói közötti írásbeli diskurzusok hogyan és milyen nyelvi eszközök révén járulhatnak hozzá a társas viszonyok, szerepek és identitások alakításához. A hallgatók és oktatók közötti e-mailezés a kutatás tanúsága szerint azért is jelent megfelelő bázist a tanár- és a diákszerep diszkurzivitásának vizsgálatához, mert egymáshoz való összetett viszonyukban képes megmutatni az egyes szerepek megképződésének folyamatát. Az elemzett levelek kifejezetten a pedagógusképzés szokásrendjét, azon belül is a vizsgálatba bevont egyetem gyakorlatait jellemzik, azonban az adott helyzetben azonosítható nyelvi műveletek értelmezhetők a szerepkonstruálás tipikus gyakorlataiként.

A tanár-diák szerepek alakulásának folyamatában érvényesülnek az életkori szerepek is, ez a reláció alapvetően összhangban van a fiatalabb-idősebb viszony formálódásával, azonban a fiatal tanárokkal való kapcsolattartásban ellentmondásba kerülnek egymással az életkori és a pozícióból adódó szerephez kapcsolódó nyelvi stratégiák.

A pedagógusképzés vizsgált színterein a hallgató-oktató viszony kidolgozásában vizsgálatunk alapján különösen fontos tényezők a következők: a nominális megszólítások sajátosságai, azok nem kölcsönös használatának gyakorlata; a szerepekre jellemző tevékenységekhez kötődő eltérő beszédaktusok, azaz a diákok kérései, kérdései, míg az oktatók tájékoztatásai és feladatkijelölései; a diákok kidolgozottabb önazonosítása; és végül a hallgatók személyesebb levélzárlatai.

A feldolgozott levelek nyelvi jellegzetességei azt mutatják, hogy a hallgatókra sok esetben a gyakorlatias, elsődlegesen nem a személyközi viszonyok alakítására, hanem az elvégzett cselekvésekre összpontosító levelezési szokások jellemzők, például a beadandó munkák elküldését tipikusan nagyon rövid, lényegre törő levelek kísérik. Emellett azonban a levélzáratok sokszínű jókívánságai mégis közelítő, személyességre törekvő magatartást is jeleznek. A vizsgált diskurzusok sajátosságai alapján a tanár-diák szerepek megalkotásában az oktatók előíró, a hallgatók nyelvi viselkedését minősítő, a hagyományosabb nyelvi formákat javasoló reflexióinak szerepe van a hierarchikus viszonyok fenntartásában.

Irodalom

- Alsout, Ergaya – Khedri, Mohsen 2019. Politeness in Libyan postgraduate students' e-mail requests towards lecturers. *Journal of Language and Communication* 6/1: 47–64.
- Babbie, Earl 2008. *The Basics of Social Research*. Fourth Edition. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Bachmann, Andrea 2011. E-Mail-Kommunikation in der Institution „Hochschule“ zwischen Distanzierung und Ent-Distanzierung. In: Birkner, Karin – Meer, Dorothee (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. 149–166.
- Bell, Roger T. 1976. *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London: Batsford.
- Bloch, Joel 2002. Student/teacher interaction via email: the social context of internet discourse. *Journal of Second Language Writing* 11: 117–134.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00064-4](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00064-4)
- Buda Béla 1965. A szerep fogalma a szociálpszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle* XXII/2: 101–112.
- Bucholtz, Mary 1999. “Why be normal?”: Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society* 28/2: 203–23.
<https://doi.org/10.1017/S0047404599002043>
- Chejnová, Pavla 2014. Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics* 60/1: 175–92.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.10.003>
- Csontos Nóra 2012. Az interperszonalitás kérdése a 19. századi levelezőkönyvekben. In: Horváthné Molnár Katalin – Sciacovelli, Antonio (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe*. MANYE, Vol. 8. Budapest, Szombathely, Sopron: MANYE–NYME. 215–221. <https://doi.org/10.1017/S0047404599002043>
- Danielewicz-Betz, Anna 2013. (Mis)use of email in student–faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Saudi Arabia, and Japan. *The JALT CALL Journal* 9/1: 23–57. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v9n1.147>

- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Kiadványai 79.
- Domonkosi Ágnes 2017. A nyelvi kapcsolattartás alapformái. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 279–298.
- Domonkosi Ágnes 2020a. Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató-hallgató viszonyban. In: Magyarai Sára – Bartha Krisztina (szerk.): *A nyelv közösségi perspektívája IV*. Megjelenés alatt.
- Domonkosi Ágnes 2020b. Megszólítási gyakorlatok az egri és a komáromi pedagógusképzésben: eltérések és azonosságok. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem. 77–89.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2018. Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica XLIV*: 89–107.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a. Az életkori szerepek diszkurzív alakítása a hallgató-oktató e-mailezés gyakorlatában. *Alkalmazott Nyelvtudomány 20/1*: 1–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.003>
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b. Address forms and age roles in emailing practices between university students and their teachers. *Text – Sentence – Word: Studies in English Linguistics*. Megjelenés alatt.
- Dörnyei, Zoltán 2007. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Formentelli, Maicol – Hajek, John 2015. Address in Italian academic interactions: The power of distance and (non)-reciprocity. In: Norrby, Catrin – Wide, Camilla (eds.): *Address practice as social action: European perspectives*. Palgrave Macmillan. 119–140. https://doi.org/10.1057/9781137529923_7
- Georgakopoulou, Alexandra 2003. Looking back when looking ahead. On adolescents' identity management in narrative practices. In: Androutsopoulos, Jannis K. – Georgakopoulou, A. (eds.): *Discourse constructions of youth identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 75–91. <https://doi.org/10.1075/pbns.110.05geo>
- Goffman, Ervin 1981. *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gumperz, John J. – Cook-Gumperz, Jenny 1982. Introduction: Language and the communication of social identity. In: Gumperz, John. J. (ed.): *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–21. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620836.003>
- Hariri, Nisrin Ahmed 2017. *An Exploratory Sociolinguistic Study of Key Areas for Politeness Work in Saudi Academic Emails*. PhD Thesis. Leicester: University of Leicester.

- Hartford, Beverly S. – Bardovi-Harlig, Kathleen 1996. “At your earliest convenience”: Written student requests to faculty. In: Bouton, Lawrence F. (ed.): *Pragmatics and Language Learning* 7. Urbana Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language. 55–69.
- Hudson, Mutsuko Endo 2011. Student honorifics usage in conversations with professors. *Journal of Pragmatics* 43. 3689–3706. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.004>
- Merrison, Andrew – Wilson, Jack – Davies, Bethan – Haugh, Michael 2012. Getting stuff done: Comparing e-mail requests from students in higher education in Britain and Australia. *Journal of Pragmatics* 44: 1077–98. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.05.009>
- Morse, Janice M. – Richards, Lyn 2002. The Integrity of Qualitative Research. In: *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. 25–45.
- Pataki Ferenc 1986. *Identitás, személyiség, társadalom*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Petykó Márton 2013. Az internetes troll mint identitás kialakítása politikai blogok diskurzusaiban. *Magyar Nyelvőr* 137/3: 274–314.
- Savić, Milica 2018. Lecturer perceptions of im/politeness and in/appropriateness in student e-mail requests: A Norwegian perspective. *Journal of Pragmatics* 124: 52–72. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.12.005>
- Savić, Milica 2019. Relational practices in Norwegian students’ e-mail requests in English. A focus on openings and closings. *Journal of Intercultural Communication* 49. <https://www.immi.se/intercultural/nr49/savic.html> (2020. 06. 04.)
- Szécsényi István 2011. Udvariassági elemek angol, német és magyar nyelvű. EU-s levelekben. In: Hires-László Kornélia – Karmacsai Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest, Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. 398–402.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába: funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Varga Anikó 2019. Hivatalos és félhivatalos e-mailek stilisztikai és szövegtipológiai szempontú vizsgálata. In: Varga Anikó – Virág Nándor (szerk.): *VIII. Eötvözet Konferencia. A szegedi Eötvös Loránd Kollégium és a budapesti Eötvös József Collegium közös konferenciáján elhangzott előadások*. Szeged: SZTE Eötvös Loránd Kollégium. 153–168.
- Weiss, Meredith – Hanson-Baldauf, Dana 2008. Email in academia: Expectations, use, and instructional impact. *Educause Quarterly* 31/1: 42–50. https://doi.org/10.1111/j.1467-8705.2008.00861_2.x

VITÁNYI BORBÁLA

Budapesti Vendéglátóipari és Humán Szakképzési Centrum
francophone@t-online.hu

JÁTÉKOSSÁGGAL A Z GENERÁCIÓ ANYANYELVI MŰVELTSÉGÉÉRT

1. Bevezetés: a játékoság célja a szakiskolai magyartanításban

Ki ne örülne, ha a tanítási nap közepén egy-egy óra elmarad, és a szakszerű helyettesítés nem megoldható? Ilyen helyzetekre dolgoztam ki a *Nyelvünk játéka*i című feladatsort meg-megújuló fejezetekkel. Diákjaim lelkesedését tapasztalva, e szellemi tornát később részben beépítettem a kommunikáció – magyar nyelv és irodalom órák megszokott, állandó menetébe is.

Elfogadom és lényeges megállapításnak tartom a következőket: „Arról természetesen nincs szó, hogy tanulást mindenáron játékosá kell tennünk. Az oktatás valamennyi mozzanatát szórakoztatóvá tenni nem lehet, de nem is szabad. A tanulás [...] a munkára készít elő”(Szabó 1975).

Reneszánszát éli napjaink közoktatásában a játékoság. Noha minden (humán, reál, elméleti és gyakorlati) tantárggyal összefüggésbe hozható, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum katalógusa szerint a publikációk nagy része az anyanyelvre és nyelvoktatásra, a matematika tanítására korlátozódik, valamint általános pedagógiai tárgyú. Dolgozatom a szakiskolai kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kapcsolódik. Új megvilágításba helyezi a projektorientált tanulást, tanítást; néhány reflektív tanulástámogató gyakorlat jó tapasztalatait teszi közzé, valamint olyan hagyományos szellemi játékokat is közöl, melyeknek anyanyelvünk hangtana, szókészlete, mondattana az eszköze.

A 2017–18-as tanévben mint szakvizsgázott magyar szakos középiskolai tanár, Csepelen a Budapesti Vendéglátóipari és Humán Szakképzési Centrum Szamos Mátyás Szakgimnáziumának és Szakközépiskolájának különböző évfolyamos osztályaiban egy tanévet taníthattam végig. A gyakorlatban is szembesültem azzal, hogy a szakközépiskolás, vagy korábbi elnevezéssel szakiskolás diákok erősen hiányos anyanyelvi műveltséggel kezdik középiskolai tanulmányaikat a 9. osztályban, és ugyanilyen felületes a tudásuk a 11. osztály befejezésekor. Nincs súlya és látszatja a magyartanár munkájának. Ez tartahatatlant. Minden igényes tanár célja, hogy tanítványai tudása és műveltsége évről évre emelkedjen, és szakmunkás-bizonyítvánnyal mind nagyobb számban legyenek képesek arra, hogy további kétévi eredményes tanulással letehessék az érettségi vizsgát.

Az anyanyelvvél való nyelvi játékoság pedagógiai célja a szakiskolákban: megmutatni a már sok kudarcot tapasztalt diákoknak, hogy az óra pozitív élményeket is adhat.

Segítségével remélhetően kiegészíthetjük és gyarapíthatjuk a diákok általános iskolából hozott tudását. Közismert tény, hogy a nyelvi játékok és didaktikai játékok mint intellektuális játékok, a gondolkodás, a megfigyelőkészség fejlesztésén túl a szókinccs gyarapítás, a frazeológiai tudás eszközei. A nyelvi játék és játékoság olyan lehetőségeket ad a pedagógus kezébe, amivel az anyanyelv mint tantárgy népszerűségét fokozhatja, és a tanulási kedvet növelheti. A példatárak és szakkönyvek az oktatás sikerességének egyik nagy lehetőségét látják benne az alapozó iskolai képzéstől az érettségig.

2. Nyelvi játék és játékoság fogalma, szerepe az anyanyelvi nevelésben a szakirodalom szerint

A játékoság és a nyelvi játék pedagógiai összefüggéseinek áttekintését a nagyszámú szakirodalom nehezíti, de segíti is. Valószínűleg sokkal régebben rendelkezünk gyakorlati, tanítási tapasztalatokkal e témáról, mint elméleti és módszertani leírásokkal.

A *nyelvi játékok* címszó a magyar egynyelvű nagyszótárak közül csak a *Pedagógiai lexikonban* (Báthory–Falus 1997) található meg. A szócikk, a tanóra hatékonyságának munkaformáját a kommunikatív anyanyelv- és idegennyelv-oktatás szempontjából jellemzi. Főbb ismérvei között felsorolja a pontosan meghatározott feladatok végrehajtását, bizonyos játékszabályok betartását és a kötetlenségből adódó élvezetes légkört mint motiváló erőt.

A játékoságnak (Báthory–Falus Iván 1997) mint pedagógiai alapelvnek lényege, témánk szempontjából, a játékos módszerek alkalmazása, amelyekben fellelhetők a játék jellemző jegyei.

A játék és játékoság fogalmának elkülönítését nem minden szerző tartja fontosnak, ahogy ez a következőkben olvasható: „A játék és játékos tevékenység tervezése lehetőséget ad arra, hogy munkánkat ne az alkalmi jelleg, az ötletszerűség, a tervszerűtlenség jellemezze” (Szabó 1975: 9). A tanítási órán alkalmazott játékok egy részét mint a didaktikus játékokat, játékos tevékenységeket, játékhoz hasonló tevékenységeket nehéz elválasztani a tanulástól és a munkától (Fábián 1964).

2.1. A nyelvi játék stilisztikai megközelítése

Amikor stilisztikai megközelítésben tekintünk nyelvi játékokra, akkor látszik igazán elválaszthatatlansága a nyelvtől és a szövegtől (Nagy–Péntek 2000). A nyelv játékos jellege a szövegben jelenik meg, ezért igazi természete is csak a szövegben látható.

A szerzők példákkal is bizonyítják, hogy a nyelv játékosága közlésünk sokféle stilisztikai megformáltságát, változtathatóságát jelenti. „A »nyelv« közléseink nyelvi jelrendszere, ami a hétköznapi nyelvet és az irodalom nyelvét is jelenti. A »szöveg« vonatkozik arra, hogy az órákon minden egyes jelenséget a szövegből veszünk, és oda helyezünk vissza; a »játék« azt a szándékot fejezi ki, hogy az anyanyelvi órákon az egyes nyelvi-nyelvhasználati jelenségek komoly és tréfás, hivatalos és személyes variációit tekintsük át. [...]A »játék« célja

az egész anyag megkedveltetése és a nyelvi fantázia felszabadítása. [...] Nem arról van szó, hogy tanulás helyett »játszadozást« tervezünk az anyanyelvi órán” (i. m. 55).

Mit ért a szerzőpáros az anyanyelvi órákon megvalósítható játékon? Egyrészt a diák képességfejlesztését, ami a nyelvhasználatában mérhető le, másrészt a kreativitását, ami a szóbeli és írásbeli közlések megértésére és létrehozására vonatkozik. A kötet a képességfejlesztés és a kreativitás modern eszközeit is érinti: ti. a számítógépes szövegszerkesztést. Gyakorlati példákkal ez utóbbi lehetőségeit nem igazolják a kötet írói, de könnyű belátnunk, hogy a számítógép kapukat nyit az anyanyelvi nevelésben; a szöveg könnyű módosíthatósága, tárolhatósága, a pontos idézés, a helyesírás nagyvonalú ellenőrzése okán. E könyvben életközeli, tanórákon kipróbált feladatokat olvashatunk a diákok megoldásával. Pl.: „ki vigasztalja meg a kis kört?” Örkény István egypercesére írt tanulói érvelések igazolják, hogy a jól megválasztott feladatok mennyire gondolatébresztők. „A beleélés pedig szinte elfeledteti a diákokkal, hogy nyelvtanórai gyakorlat megoldásáról van szó” (i. m. 59).

2.2. A nyelvi játék mint összetett elméleti jelenség

A nyelvi játékok gondolkodási műveleteket aktivizálnak, építik a nyelvi fantáziát, „elme- és nyelvmozdítók”, ahogy erre Hernádi Sándor (1997: 7) rámutatott. Gondolatmenetéből következik, hogy a nyelvi játékok segítik az iskolai nyelvtan megkedvelését: az anyanyelvi és idegen nyelvi órákon is. Ezt a véleményt osztja Haydée Silva, mexikói szerző francia nyelvű kötete is.

Haydée Silva (2008) az idegennyelv-tanításában alkalmazható nyelvi játékról írt sikerkönyvében. Arról az „összetett jelenségről”, melynek fogalmát nem adja meg, de néhány „metaforikus tartományát” (eszközét, struktúráját, kontextusát, attitűdjét) részletezi. Ezek az anyanyelvi játékokra is vonatkoztathatók. A játék eszközének a funkcióját tartja a legfontosabbnak. A játék szereplőit a szavak, az írott vagy nyomtatott szövegek, a hang és videó dokumentumok, szóképek segítik. A játék kultúráját a szabályok betartásával érhetjük el. Ezek között a nyelv szabályainak megismerését és alkalmazását kell értenünk. Nem véletlen, hogy a kötet szerzője hangsúlyozza a pedagógus irányító, motiváló szerepét. A diákok tudásszintjének különbözőségére leginkább a játék struktúrája, azaz szabályai derítenek fényt. A játék kontextusa a játék lebonyolításának körülményeire világít rá. Megfelelő-e az oktatási légkör, kellően motiváltak-e a tanulók az adottságok, készségek fejlesztésére? Ehhez kapcsolja Silva a játékos attitűdöt. Egyetértünk vele, hogy a tanítványok játékos, pozitív szellemi beállítottsága és ilyen hozzáállása nélkül a játék csak egyszerű gyakorlat. A szerző a játék közreműködőit is bemutatja: az aktívan résztvevő diákokat és a passzívan jelenlevőket (akiket csak megragad a játék, de nem kapcsolódnak be). Velük minden pedagógus találkozik. Megemlíti, hogy a különböző társadalmi háttérű tanulók a játék során nyitottabbá válnak egymás irányába. Részletezi a diákok egymáshoz való viszonyát játék közben. Nem ejt szót viszont a végletekről, például a tehetségesekről és a játékot elutasítókról. Köztudomású, hogy a játék a legalkalmasabb eszköz a gyermek megfigyelésére. A játék alkalmazásának néhány szempontjára

pl.: az osztályközösség személyiség típusaira, erővonalaira már csaknem két évtizeddel a francia szerző előtt is rávilágított Kovács György (Kovács 1990: 265), a játék pedagógiájának magyar kidolgozója. Ő mindenféle játék sikerét az alkotó pedagógus kreativitásától reméli. Fő feladatának azt tartja, hogy kreatív munkával megteremtse a játékos attitűdöt, kidolgozza a játékkal is fejleszhető, tanulást segítő képességeket.

3. A játékos nyelvtanórák szükségességéről

Középiskolai magyartanári gyakorlatomban játékos feladatokkal kívánom gyarapítani, megsokszorozni szakiskolásaim anyanyelvi ismereteit, elérni, hogy tudásuk ne csak egy-egy óra látszateredménye legyen, hanem az anyanyelvi műveltségük élethosszig tartó része is. A tanév első magyaróráján elmagyarázom tanítványaimnak, hogy miért tanítom a kommunikáció – magyar nyelv és irodalmat, és nekik miért kell megtanulni az ott elhangzottakat, leírtakat, bár mindannyian magyarul beszélünk. Erre a bevezetésre azért is szükség van, mert a szakiskolákban megkérdőjelezzük az anyanyelv tanulásának szükségességét, ugyanis, mint mondani szokták, ez nem része a szakmai vizsgának.

3.1. Játékos projektfeladat a szakiskolai magyarórákon

A projektorientált tanulás játékos vonatkozásaira a kilencedik osztály tanév eleji kommunikáció – magyar nyelv és irodalom óráin figyeltem fel. E ritkán alkalmazott tanulási forma (Kugler 2017: 350) előnyei megmutatkoztak: a tanulók képességeinek felméréseiben, személyiségük gyors megismerésében, a tanórai jó hangulatú tanár-diák együttműködés megteremtésében.

Már három hete folyt a tanítás szeptember közepén, mikor elkezdtem a munkámat a 9. osztályban. Legelső óránk anyaga a KOMA-program szerint egy projektfeladat elindítása volt. A részfeladatok túlméretezettsége, a tanárra háruló sok szervező és irányító munka miatt ki is hagyhattam volna, ahogy ezt több kollégám tette. Helyette helyesírási és olvasási felméréssel tölthettem volna ki diákjaimmal való hivatalos találkozásunk legelső negyvenöt percét. Nem így történt. A huszonhárom fős szakács osztálynak mint jó közösségnek híre volt az iskolában, fáradhatatlan osztályfőnökük hétvégeken „csapatépítő” kirándulásokra vitte őket. A legelső órám adott feladatot így fogalmaztam meg: karácsonyi ajándékot kezdünk készíteni az osztályfőnöknek, könyvet írunk közös élményeinkről. Mindannyiuk munkája, írása belekerül, tehát mindenkinek a legjobb teljesítményt kell nyújtania. A téli szünet előtti utolsó napon, ünnepélyes keretek között adjuk át. Tanítványaim négy csoportban kezdtek a munkához. Címjavaslatokat kértem az osztály könyvéhez, majd témákat a fejezetekhez. Tíz perc leteltével bemutatkozott a négy társaság, egy-egy hangadó-juk felolvasta az elképzeléseket. Az „Élménytár” cím mindenkinek tetszett. Az első fejezet írását, a legalább öt soros bemutatkozást, ott az órán kellett megfogalmazniuk. Az „Ilyen vagyok” cédulák a helyesírás felmérésére is szolgáltak. A következő órákon mindig visszaidéztem az „Élménytár” készítésének főbb gondolatait, és a legelső fejezetből felolvastattam

részleteket, pl.: az önjellemzés alapján ki kellett találni az alkotó nevét. Egyúttal megbeszéltük a jellemzés mint írásmű felépítését. Néhány diák a fogalmazása javított változatát is elhozta, mondván, inkább azt tegyük be a karácsonyi változatba. A projektfeladat, mely a tanulók aktivitását fokozza, érdeklődését felkelti, kreativitására épül, az együttes munkával jó szolgálatot tett a tantárgy megkedveltetésében. Az Élménytárba két elbeszélő és egy leíró fogalmazás került, valamint egy szabadon választott vers szövege, melyet verseskötetből vagy az internetről másolhattak le, vigyázva a pontos helyesíráásra. Jó megfigyelő tanítványaim ekkor fedezték föl, hogy a tankönyv végén tizenkilenc oldalas szöveggyűjtemény segítheti munkájukat. Könyvjelzőt is tettek a kiválasztott költeményhez. Néhány sorban választásukat is indokolták. Ötletekben nem volt hiány. A leggyengébb, leglustább szakács-tanuló egy hangulatos rajzzal egészítette ki rövid fogalmazását, elmondta, hogy ő főzni és rajzolni tud, ezért választotta a vizuális kommunikációt. Egy-két talpraesett diák az őszi osztálykirándulás, a bográcsozás kötetlenségét kihasználva a tanár urat kérdezte legkedvesebb verseiről, persze óvatosan, hogy a valódi ok ki ne derüljön. Lassította az „Élménytár” végső kivitelezést a fogalmazások tagolásának elmaradása, a súlyos helyesírási hibák özöne, ami miatt minden munkát legalább kétszer kellett megírni, kijavítás után lemásolni, továbbá a szóismétlések és az írásművek olykor olvashatatlan külalakja. Megállapíthattam, hogy írásbeli kommunikációs lemaradásuk legalább két év a szóbeli megnyilvánulásaik színvonalához képest. Ezt sikerült egy évre lecsökkentenem a tanév végére sok tollbamondással, szorgalmi házi feladatok íratásával és azok igen gyors kijavításával, egyénre szabott helyesírási tudnivalók tudatosításával, gyakoroltatással. Pl.: meglepetéssel hallgatták a *Csepel* tulajdonnév személynévi eredetéről rögtönzött magyarázatomat, és azt, hogy nincs összefüggésben a csepp főnévvel. „Szépen és jól írni magyarul... jellemkérdés”. Illyés Gyula vallomása megérintette azt a diákomat, akinek meg kellett magyaráznom, hogy miért érték a jó helyesírás, ha az emberek a helytelenül leírtakat is megértik. A projektorientált feladatnak köszönhetően az osztály szívesen dolgozott együtt a tankönyv tavaszi projektjén is. Azzal a kéréssel álltak elé, hogy lehessen ez a munka: ti. a „Történet írása” az osztályfőnök pedagógusnap ajándéka. Javasolataikat megbeszéltük, majd megszavaztuk. Gazdag ember-e a szakács? Ez volt a sokszerzős novella munkacíme. Szellemi gyarapodásuk egy (tan)évről mindenkinek volt véleménye. A már jól működő csoportok megegyeztek a téma részleteiben: ki írja meg a mű bevezetését és befejezését, valamint ki foglalja össze egy-egy (gyakorlati) tantárgy bemutatásakor a legfontosabb tudnivalókat is, melyekhez mindenki hozzáfűzhetette saját tudományát. A kijavított írásokat külön lapra másolták, melyeket egymáshoz ragasztottak értelemszerűen. Egyméteres történet lett az eredménye.

3.2. Reflektív tanulási technikák a játékosság szolgálatában

Nem teljes értékű a tanítási óra utolsó öt-hét perce egy szakiskolai osztályban. Vannak diákok, akik a felszerelésüket is elpakolják, és a tízpercre készülnek. Ilyen helyzetben alkalmaztam a „kilépőkártya” reflektív tanulási technikát (Pethőné 2005: 263). A kis cédulákat néhány „gondolatban elkalandozónak” adtam, hozzáfűzve, hogy minden

egy kulcsszó az elhangzott órán tanultakból eggyel jobb osztályzatot jelent, beleértve háttérismereteiket, véleményüket, javaslataikat. A kártyák értékelésére a következő alkalommal az osztály előtt került sor. Meglepetéssel olvastam írásaikat, azaz mennyit tudtak volna hozzátenni a témához az óra ráhangoló vagy jelentésteremtő szakaszában. Nem divat aktívnak lenni, mert kivívják az osztálytársak ellenszenvét. Kilépkártyáért, amit fegyelmezőeszköznek szántam kezdetben, egyre többen jelentkeztek, ahogy a félév végéhez közeledtünk.

A 9. osztályok egyikében minden kommunikációs óra elején verset mondott egy önként vállalkozó, általában kívülről. Előre beosztottuk, hogy kire mikor kerül a sor. A szakiskolákban nincs önálló irodalomóra, sajnáltam volna, ha általános iskolai irodalomtudásuk elfelejtődik. Szavalóversenyre való felkészítésre ebben az iskolatípusban szinte semmilyen lehetőség nincs. Kiderült, hogy sokan jó versmondók voltak régen. Miért ne kérhetném véleményüket az óra elején elhangzott versről az óra végén, a nyitott mondatok kártyájával (Pethőné 2005: 233)? A feladatok elkészítése időt vett igénybe az órákra való felkészülésen kívül, de visszanyertünk valamit az elveszett irodalomórákból.

A tanítási óra hatékonysága az órarendben elfoglalt helyétől is függ. Egy-egy ötletet alkalmaztam mindig, mikor a hetedik vagy nyolcadik órában kellett tanítanom. A „Történetmesélés hatalma” anyagrészt tárgyalásakor a korábban már jól együtt dolgozó csoportoknak négy-négy fényképet (amit hoztak, vagy tőlem kaptak, vagy a tankönyvből választottak) humoros és mesés elbeszéléssé kellett formálniuk. Két-két csoport azonos képsorozattal dolgozott, de az írásmű hangnemének különböznie kellett. Másik alkalommal fel kellett építeniük egy Örkény-egypercest, melynek szövegét előzőleg tíz részre vágtam, és a papírszeleteket összekevertem.

3.2.1. Miért nem olvasnak valódi irodalmat a szakiskolások?

A könyvismertetés megvalósíthatatlan volt a 9. osztályban, mert az okostelefonok teljes elemzéseket tesznek közzé. Így nehéz lemérni a diákok önálló munkáját. Elgondolkodtató egyik tanítványom kérése a tanév végén, ti. adjam meg a jövő évi kötelező olvasmányok jegyzékét, melyeket csak nyáron van lehetősége elolvasni. A 10. osztályban már külső gyakorlatuk lesz minden második héten, ami várhatóan lefoglalja az idejét, és ereje sem marad. Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tantárgyból nincs kötelező olvasmány. Ezért szorgalomból elolvasható könyveket ajánlottam jó képességű diákjaimnak, azzal a megjegyzéssel, hogy az interneten található elemzéseket nem kérem. „Miért szép?”, „Mit mond a regény a mai fiataloknak?”, „Nem értettem az író gondolatait” címmel készítsenek feljegyzéseket. Lelkiismeretes munkájukat kijavítottam és osztályoztam. Egy, az iskolai könyvtárban tartott órán az említett köteteket kézbe is adhattam. A Gutenberg-galaxis anyagrészt is érintettük ekkor. Valódi témánk kimondatlanul is az olvasás értéke volt, s ezzel egyengethettem tanulmányaik útját remélhetőleg az érettségi előkészítő felé.

4. Nyelvi játékok és játékos nyelvi feladatok egy szakiskolai tankönyvben

A nyelvi játék és játékosság a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiák szerint többnyire a feladatmegoldáshoz kapcsolódóan jelenik meg az órán, és a tanulók nyelvi fantáziájának, gondolkodásának fejlesztését szolgálja. Az óra mindhárom fő szakaszában alkalmazható, mert tanulásra sarkall, és az anyanyelvi műveltség közvetítője. A szólánc, a palindrom, az anagramma, a táviratjáték, az egyalakú vagy szinonim szavakkal való játék stb. sokszor nehéz, teljesíthetetlen feladatot jelent a szakiskolásoknak. Míg például Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit *Magyar nyelv és kommunikáció 11.* című könyvének van Játéktár című fejezete, amely húsz nyelvi játékot mutat be, addig a Szakiskolai közismereti tankönyv 9. osztálya egy oldalpárt szán a „Nyelv építőkövei – nyelvi játékok” című témára. Közülük a barkochba és a képvers gondolatindító volt tanítványaimnak. Ugyanígy kedvvel írták le rovásírással a nevüket és vele egy titkos üzenetet, minthogy a jelrendszert a tankönyv tartalmazza. A nyelvtani fogalmak meghatározása, melyek szófelhőbe rendezve voltak olvashatók a tankönyvben, kifogott rajtuk.

Köztudomású, hogy anyanyelvünk közmondásainak, szólásainak tematikus gyűjtése, kiegészítése, értelmezése, a szállóigék idézése a nyelvtanórák örökzöld, közkedvelt segítői (Szabó 1975; Nagy 1994; Grétsy László 2012). Sikertelenül befejezett közmondások és szólások áttekintése után több tanítványom tette fel azt a kérdést, hogy honnan kellene nekik ezt ismerniük. Nem tudták a jelentését a *faképnél hagy, forr az epéje, felöntött a garatra, eltörött a mécses, kereket old, csütörtököt mond* stb. szólásoknak. Szókincsük, anyanyelvi ismereteik hiányai messzire vezetnek. Az okok sokszor túl az iskolán találhatóak. A feladatsorok összeállításában sokféle középiskolai nyelvtani gyakorlókönyvből szemelgethetünk. A felvidéki Pénzes István (2004) kötetének példái sikerélményhez juttatták a szakiskolásokat. Az 1. mellékletben egy feladatlapot teszek közzé, amely ennek felhasználásával készült.

5. Szaknyelvek és nyelvi humor: a szakiskolai anyanyelvi nevelésből hiányzó területek

A végzős szakiskolai osztályokban a (cukrász, szakács) szakma és a szakmai tárgyak iránti fokozott vagy kizárólagos érdeklődéssel szembesülnek a közismereti tárgyak oktatói. A kommunikáció – magyar nyelv és irodalom órák anyagát is a szakma szolgálatába kellett állítanom. Tanítványaim motiválhatóságát csak ezzel tudtam biztosítani. Tapasztaltam, hogy a cukrász és szakács szaknyelvi szókincset szóban helyesen használják diákjaim, mert az elméleti és gyakorlati órákon ezeket elsajátították, de például a normakövető helyesírást nem tartják fontosnak, csak a diktált szakszöveg mind teljesebb lejegyzésére figyelnek az órákon. Ha elméleti szakmai tudásuk, kreativitásuk egy-egy ünnepi menüsor mint feladat összeállításakor fejleszhető, kibontakoztatható, miért ne lenne összekapcsolható ez az egyes ételfélék helyesírásának gyakoroltatásával? A szakoktatók erre úgysem fordítanak figyelmet, tudniillik, joggal gondolják, hogy helyesen írni már korábban megtanultak a szakmunkásjelöltek. Praktikus lehetne egy olyan

szakmai szójegyzék összeállítása a diákok segítségével, mely a leggyakoribb szakszavakat, esetünkben az ételneveket tartalmazza. A hozzájuk fűzhető helyesírási tudnivalók részletezése a kommunikáció-magyar nyelv és irodalom órák feladata lenne. A szaknyelvek ismertetése és helyesírása teljesen hiányzik a kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tananyagból, de beilleszthető lehetne a 9. osztályban például a Helyesírási kiskaté című anyagrészbe, a 10. osztályban például a Nyelvek és nyelvtanok című fejezetbe, és gyakorlása, ismétlése a 11. osztályban sem maradhatna el, például a Van-e stílusa egy étlapnak? című témakört megelőzően, vagy azzal párhuzamosan.

5.1. Humoros tananyag, játékos nyelvi rejtvény a szakiskolai magyarórán

Ebben a feladatban napjaink minimálbérből élő, kis igényű emberének ízléséhez kellett igazítani Sanyaró Vendel kishivatalnok tizenkilencedik századi groteszk étlapját, melyet egy 1890-es magyar kalendáriumból, a Hoch naptárból emeltem ki. (A szövegét l. a 2. mellékletben.) A több mint százéves szöveg modernizálása több tanórát vett igénybe. Meg kellett birkóznunk a szöveg és a szólások értelmezésével, az étkezés fogásainak helyesírásával, a korábbi ételkészítési ismeretek felidézésével és helyes adaptálásával. Szükség volt a tájszavak köznyelvivé alakításához tájszótárak használatára, a szójátékok és a homonímia felismeréséhez a magyartanár irányítására stb. „A humoros szövegeknek tehát lehetne helye az anyanyelvi nevelésben, hiszen számtalan készséget, képességet fejleszthetünk az elemzésükkel, és általuk szinte észrevétlenül, játékosan adhatunk át lexikai ismereteket” (Szabó 2010: 216). A humoros szövegek elmélyítik nyelvi kultúránkat (Cormanski–Robert 2002: 5).

Ez az étlap irodalmi alkotás, és egyben gazdag nyelvi rejtvény, játékos, ironikus részletekkel, fantáziadús népi elnevezésekkel és magyarázatot igénylő tulajdonnevekkel. Már egyetlen beszélő név is korjelző benne. A tizenkilencedik századi élclapok közismert figurája: Kotlik Zirzabella neve ezek közé tartozik. Az étlap levesei között tűnik elő a következőképpen: Pl. *Sovány leves à la Kotlik Zirzabella* (Kovalovszky 1934: 38; Slíz 2006: 290). *Hó-golyócskák à la Kugler* 'fagylaltfajta' a névelemmel megtanítható, hogy a családneveknek lehet jelentése, pl.: *Kugler* német családnév, iparos, kézműves mesterségre utal, jelentése 'golyóöntő' (Virág 1986: 151); cukrásztörténeti tanulással is szolgált, ti. az a cukrász, aki a csokoládés golyócskákat, a későbbi Mozart-golyócskákat készítette, a híres magyar cukrásznál, Kugler Henriknél tanult.

A nép és tájnyelvi ételfélék jelentését több esetben az ÚMTsz. és az ÉKsz² segítségével fejtették meg, miközben e szótári köteteket leemelték az iskolai könyvtár polcairól.: *subantott leves* 'rántás helyett forró, paprikás, hagymás zsírral ízesített leves, főként téstaleves', *zsufás leves* 'kisajtolt tök-, kender-, v. napraforgómagból főzött leves' *Kocsonya à la Miskolcz*, valamint az ételneveket tartalmazó szólások, közmondások gasztrotörténeti hátterükkel kutatásra ösztönözték tanítványaimat. Ennek köszönhetően egy-egy néphagyomány megismerése az anyanyelvi műveltségük része lett.

Az étlap modernizálásával a nélkülöző, keserves életű kishivatalnok, Sanyaró Vendel karakterét is megrajzolták tanítványaim. Sanyaró Vendelnek gyenge, rossz minőségű

ételekkel kellett beérnie, mert a jót ritkán tudta megfizetni. Erre utalnak a *haskotyogtató leves à la Istvántér, zsiradékmentes egészségi leves, lencse à la Zsizsik, sült tök à la Sári néni, Tiszta leves minden nélkül* adatok. A kisember szokásait és hivatali munkájának karikatúráját is megtalálták a fogások között, *Csemege: körömrágás à la Sanyaró, Közbenső fogás: Fogvájó csak egyszer használt gyufából, Nyalánkság: Levélboríték, bélyeg, Tészták: Ostya à la Levélragacs, Mellékétel: Virginia maradék.* Az itallapon többnyire víz szerepel: *fővárosi víz à la vízvezeték, a borok felsorolásában keserűvizek neve olvasható: Budai, Rákóczy, Hunyadi, liqueur à la Bunda,* ’rossz minőségű, erős pálinka’.

Mi Sanyaró Vendel kedvenc étele? Valószínűleg a krumpli, mert ez gyakran előfordul a levesek, előételek, főételek és sülték között is. A szó nyelvjárási alakjai Sanyaró Vendel szókincsének népies jellegére utalhatnak: *burgonya hajában, párolt burgonya, héjával körítve, krumplileves valódi krumplival, kolompér egészben, pityóka héjával, parázson sült burgonya, sóval.* Az írásmű további részletezése önálló cikk témája lehetne.

Az anyanyelv humorának felfogásához és megfejtéséhez kulturális háttérismerekre van szükség (Gedeon 2009: 5). Ez szorosan összefügg a tananyag megértésének és felidézhetőségének segítségével, melyet Györffy Alexandra is hangsúlyoz a humor magyarórán való alkalmazásának lehetőségei között (Györffy 2018: 168). A szakiskolai oktatásban azért is lényeges a korábbi tudás felelevenítése, mert a diákok nagyon különböző tudásszinttel rendelkeznek, és ismereteik a szólások, szóláshasonlatok, közmondások vonatkozásában még ennél is bizonytalanabbak. Számukra gasztrotörténeti újdonság a közismert anekdota, melyre emlékeztet az idézett étlap.: *kocsonya à la Miskolcz* adata.

A humor forrása maga a tananyag, mint esetünkben is. Ritkán adódik ez végzős osztályokban, ahol többnyire a tanév végi komoly szakmunkás vizsgára összpontosítanak. Az étlapelemzés szokatlansága lekötötte tanítványaim figyelmét.

Komoly lépés ez a kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tantárgy pozitív megítélésének formálásában. A szakiskolák végzős osztályaiban, mint jelen esetben is, különösen érdemes kiaknázni az iskolai tananyag és a tanítványok választott szakmája kapcsolódási pontjait. Tanórai aktív közreműködésükre is nagyobb eséllyel számíthat a pedagógus, mint a vers-, vagy regényelemzések alkalmain. Meginog ilyenkor „az iskolában tanultak távol vannak a gyakorlattól” felfogás. A diákok kérdései, véleményük is gyakorlati megközelítésűek. Tanítványaim elmondása szerint nehezítette a munkájukat, hogy a mai éttermi kínálat és megfizethetősége jó anyagi viszonyokat feltételez. A mai étlapok többnyire ételkülönlegességeket vonultatnak fel, de ugyanúgy részletezőek, mint Sanyaró Vendel. Például: *párolt burgonya, héjával körítve, sárgarépa natúr szeletekben, hering ecettel, hagymával* stb. Sanyaró Vendelnek többek az iskolai menzát javasolták.

Ha cukrász és pincér osztályaim is megkapták volna ezt a feladatot, árnyaltabb kép rajzolódott volna ki a humor osztálytermi szerepéről (Séra 2008; Györffy 2018). A fentiek is bizonyítják, hogy a nyelvi humor mint tananyag megértése didaktikai lépésekre épülő, gondolkodási folyamat eredménye, melynek végén diákjaink még nevezhetnek is.

6. Összefoglalás

A játékoság, mely kreativitást feltételez, pedagógiai módszer. Az anyanyelvi műveltséghez vezető úton motiválással segíti a nyelvről való gondolkodás képességét. A tanóra minden szakaszában lehet hatásos, de eredménye csak akkor látható és mérhető, ha kellően előkészített, rendszeresen alkalmazott és ötletességével munkáltatja a tanítványokat, például a reflektív tanítási technikák alkalmazásakor. A játékoság kapcsolódhat a tankönyvi feladatokhoz, de azoktól független is lehet. Anyanyelvi háttértudást igényel, és ezt feltételezi a diákoktól, például a nyelvi humor megértésekor. Dolgozatom a szakiskolai kommunikáció – magyar nyelv és irodalom, KOMA tantárgy tanításakor, a szakma tanulását kezdő és a végzős diákok körében a közelmúltban szerzett tapasztalataimat, javaslataimat teszi közzé feladatsorokkal bővítve.

A magyar szakképzés ismét átalakulóban van, s ilyenkor nem árt felhívni a figyelmet, hogy a megalkotandó 21. századi tantervekben a szakács-, cukrász-, pincértanulók anyanyelvi kulturáltsága végre ne maradjon el a szakmai tudásuk mögött.

Források

«Hoch!» Hexti nabdár. 1890-re

Pénzes István 2004. *Anyanyelvi kavalkád*. Dunaszerdahely: Liliium Aurum.

Irodalom

Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon I–III*. Budapest: Keraban.

Cormanski, Alex – Robert, Jean-Michel 2002. Humour et enseignement des langues.

Introduction. *Le français dans le monde*. Juillet 2002 Numéro spécial: 4–6.

Fábián Zoltán 1964. Játékoság a tanulás szolgálatában. *A Tanító Munkája* 11: 10–12.

Gedeon Márta 2009. Gondolatok a humor szerepéről a nyelvtanításban.

<http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/GedeonMarta.pdf> (2019. 04. 15.)

Grétsy László 2012. *Nyelvi játékaink nagykönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Györfly Alexandra 2018. A humor motiváló szerepe az oktatásban. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* XLIV: 181–192.

Hernádi Sándor 1997. *Játsszunk nyelvtant!* Budapest: Ciceró.

Kovács György 1990. *A játék elmélete és pedagógiája*. Egységes jegyzet. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kovalovszky Miklós 1934. *Az irodalmi névadás*. Budapest: MNYTK 34.

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

Nagy L. János 1994. *Nyelv – szöveg – játék tizenhárom éveseknek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Nagy L. János – Péntek János 2000. *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó.
- Séra László 2008. Humor a tanításban. In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor. Az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 264–272.
- Silva, Haydée 2008. *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Slíz Mariann 2006. A beszélő nevek mint a posztmodern eszközei. *Magyar Nyelvőr* 130/3: 290–301.
- Szabó Kálmán 1975. *Játékos nyelvtan játékos helyesírás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szabó Veronika 2010. A humor szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: T. Litovkina Anna – Barta Péter – Hidasi Judit (szerk.): *A humor dimenziói. A II. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 209–218.
- Virág Gábor 1986. A kishegyesi családnevek jelentéstani rendszere. *Hungarológiai Közlemények* 18/1–2: 145–159.

1. Melléklet

Játékos nyelvi feladatsor Pénzes István Anyanyelvi kavalkád című kötete nyomán

Hogyan mondjuk helyesen?

1. Egy szőnyegen árulnak.
2. Nem fűlik hozzá a szeme.
3. Száz mondatnak is egy a vége.
4. Zöld gallyra vergődik.
5. Régóta a gyomrában van.
6. Keserű, mint az ecet.
7. Éhes disznó tökkel álmodik.
8. Állához veri a garast.
9. Rossz szenet tett a tűzre.
10. Nem enged a huszonegyből.
11. Se feje, se farka.
12. Az egekig szid valakit.
13. Két darálóban őrölnek.
14. Köti az ebet az oszlophoz.
15. Megette a tésztája javát.

Mi a hiányzó előtag a sor valamennyi szavában?

...bagoly, ...cápa, ...gyökér, ...nadrág, ...jaj, ...nyelv
 ...tej, ...hűség, ...komédia, ...vásár, ...úszás, ...ház

...húr, ...szem, ...per, ...ketrec, ...anyó, ...eszű
 ...szem, ...hegység, ...reakció, ...fűrész, ...dohányos, ...talp
 ...jegyzet, ...ikra, ...boltozat, ...törlő, ...nyom, ...szár, ...ujj
 ...lépcső, ...fűrő, ...tészta, ...sor, ...vér, ...kerék, ...lassúság

Mi a hiányzó utótag a sor valamennyi szavában?

kamat..., vers..., szarka..., harang..., kacsa..., zongora...
 pecsét..., dugattyú..., kör..., benzol..., kút..., jegy..., karika...

2. Melléklet

Sanyaró Vendel Étekkendője

JANUÁRRA

Leves.	Haskotyogtató leves à la Istvántér.
Közbenső fogás.	Fogvájó, csak egyszer használt gyufából.
Husnemü.	Érett sajt.
Sültek.	Burgonya hajában.
Fagylalt.	Glace à la Jégcsap.

FEBRUÁRRA

Leves.	Szopora leves köménymaggal.
Izelítő.	Páczolt heringfej.
Vastag étel.	Sárgarépa natur szeletekben.
Tészták.	Ostya à la Levélragacs.
Csemege.	Tökmag, finoman pörköelve.

MÁRCZIUSRA

Leves.	Böjti leves à la Koroghi.
Mellékétel.	Virginia maradék.
Halak.	Hering eczettel, hagymával.
Sajtok.	Érett túró à la Brinza.
Sütemény.	Tengeri lepényke (málé).

ÁPRILISRA

Leves.	Suhantott leves házikenyerrel.
Közbenső fogás.	Retek szeletkék.
Főétel.	Párolt burgonya, héjával körítve.
Tésztás.	Tengeri habarcs (puliszka).
Csemege.	Körömrágás à la Sanyaró.

MÁJUSRA

Leves.	Rongyos leves kolbászka nélkül.
Entrée.	Hónapos retek zöldje.
Sültek.	Rostán sült tengeri (pattogatott kukoricza).
Csemege.	Leveles sóska.
Liqueur.	Liqueur à la Bunda.

JUNIUSRA

Leves.	Neneked leves.
Vastag étel.	Fővárosi víz à la Vizvezeték.
Husnemü.	Paczal szárazon à la Borjutér.
Confect.	Hónapos retek podvával.
Borok.	Budai, Rákóczy, Hunyadi stb.

JULIUSRA

Leves.	Zsiradékmentes egészségi leves.
Főzelék.	Karalábé hámozva (nyersen).
Husnemü.	Jól érett cseresnye bennlakókkal.
Tészta.	Apró galacsinta kenyérbélből.
Nyalánkság.	Levélboríték, bélyeg stb.

AUGUSZTUSRA

Leves.	Tiszta leves minden nélkül.
Izelítő.	Zöld paprika.
Vastag étel.	Tengeri zöld (csöves kukoricza főve).
Sültek.	Nyárson sült (kukoricza).
Csemege.	Finom napraforgó magvacskák.

SZEPTEMBERRE

Leves.	Rák leves (t. i. ez is visszafelé szeret mászni).
Hideg étel.	Kocsonya à la Miskolcz.
Husnemü.	Szafaládé bőrrel.
Gyümölcs.	Som. Csipke. Kőkény.
Confect.	Káposzta torzsa.

OKTÓBERRE

Leves.	Krumpli leves valódi krumplival.
Bevezető étel.	Kolompér egészben.
Vastag étel.	Pityóka héjával.
Sült.	Parázson sült burgonya, sóval.
Gyümölcs.	Csicsóka.

NOVEMBERRE

Leves.	Sáppadt leves. Zsufás leves.
Közbeeső fogás.	Szelidített vadgesztenye.
Vad.	Vaddisznó (malacz, pocza) papiroson feltálalva.
Sült.	Piritott kenyérszeletek fokhagymával.
Tészták.	Béles (kenyér). Prósza.

DECZEMBERRE

Leves.	Sovány leves à la Kotlik Zirzabella.
Izelítő.	Korpa czibere.
Husnemü.	Lencse à la Zsizsik.
Sültek.	Sült tök à la Sári néni.
Fagylalt.	Hó-golyócskák à la Kugler.

SZAKMAI, SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

EKLICS KATA – KOPPÁN ÁGNES

Pécsi Tudományegyetem

kata.eklics@aok.pte.hu

akoppan@gmail.com

AZ ORVOSI KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK HATÉKONY MÓDJA: SZIMULÁCIÓS BETEGKIKÉRDEZÉS

1. Bevezetés

Az új évezred felsőoktatási kihívásai között különleges helyet foglal el az orvosi kommunikáció oktatása, hiszen az egészségügyi rendszer infrastrukturális, valamint a humán erőforrás hiányosságaiából adódó nehézségeinek csökkentésén túl a betegközpontú szemlélet kialakítása, továbbá az orvos és az együttműködő egészségügyi személyzet mentális egészségének megtartása is cél (W1). Ezért olyan képzési módszerek alkalmazása vált szükségesszerűvé, amelyek hatékonyabban készítik fel a hallgatót a páciensekkel és munkatársaikkal történő interakciókra. E módszerek közé tartozik a szimulációs beteg-kikérdezés. A fentiekén túl indokolja még a szimulációs képzés bevezetését az egyetemeken növekvő hallgatói létszám, a fokozódó szakorvoshiány, illetve a klinikán fekvő betegek állapota. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán, 2016 őszén bevezetésre került az a szimulációs képzés, amelyvel hatékonyan fejleszthetők orvostanhallgatóink szakmai kommunikációs készségei. Helyzetgyakorlatok során a hallgatók kipróbálhatják, hogyan lehet kikérdezni a beteget korábbi betegségeiről, jelen panaszairól, milyen módon célszerű a rossz hírt közölni különböző állapotú, szociokulturális háttérű páciensekkel, hogy lenne optimális a beteget vagy hozzátartozóját tájékoztatni, úgy, hogy a túlélési esélyei ne csökkenjenek. Mindezt anélkül tehetik meg, hogy a beteg akár érzelmi, akár fizikai károsodást szenvedne. A szakmai nyelvhasználattal együtt a szocio-kognitív és klinikai készségeik is fejlődnek.

2. A valós betegek orvosi kommunikáció oktatásába történő bevonásának nehézségei

Az orvosképzés alapjának tekintett betegkikérdezés gyakorlásának helyszíne hagyományosan a klinika. Mégis úgy véljük, hogy az anamnéziszefelvétel sikeres elsajátítása kizárólag a kórházban fekvő, valós betegekkel több akadályba is ütközik. Betegjogi kérdéseket vehet fel az, ha a hallgatók magas létszáma és a viszonylagosan alacsony beteglétszám miatt egy beteg naponta többször kérdeznék ki, vagy a beteg állapotának nem kedvez

a fizikális vizsgálatához szükséges gyakori felültetés, beszélgetés. A gyakorlatvezető szakorvosok hiánya nem biztosítja a felügyeletet minden percben a kiscsoportos gyakorlatoknál, így előfordulhat, hogy a még bizonytalan hallgató érzelmi **károkat okoz**. Az egyéni kikérdezés lehetősége is korlátozott, hiszen magas a hallgatói létszám, ezzel szemben alacsony a beteglétszám.

3. A szimulációs betegkikérdezés alapja

Korábbi cikkünkben (Koppán et al. 2017) beszámoltunk arról, hogy a nyugati társadalmakban az orvosképzés szimulációs gyakorlataiba már a múlt század hatvanas éveiben megkezdődött a standardizált páciensek (SP) bevonása, ami a század vége felé vált gyakorlattá (Dietz 2006). Amerikai, német, ausztrál, brit egyetemeken meghatározó ezen betegek alkalmazása, akik laikusok vagy színészek, és egy felkészítő tréning által képessé válnak arra, hogy betegeket alakítsanak, betegségük tüneteiről beszámoljanak. A háttérben lehet valamilyen betegségük, kórelőzményük természetesen, de ez nem alapfeltétele kiválasztásuknak (Nestel et al. 2011).

Az SP-programokat elemző kutatások között többször találkozunk a *standardizált* és a *szimulált beteg* szóhasználattal, néhol szinonimaként, másutt eltérő fogalmakként. Jelen tanulmányunkban Beigzadeh és munkatársai (2016) nyomán elkülönítjük a kettőt. A standardizált beteg olyan egészséges vagy bizonyos betegséggel kezelt laikus személy, aki elsajátít egy páciensszerepet, megtanulja azokat a tüneteket, viselkedési mintázatokat, amelyek az adott betegségre jellemzőek, és a helyzetgyakorlat során módosítások nélkül tud válaszolni az orvostanhallgatók kérdéseire. Itt hangsúlyozandó, hogy a standardizált beteg nem professzionális színész. A szimulált páciens azonban színészi képességekkel rendelkező laikus vagy színész, aki autentikus módon képes szimulálni (előzetes felkészítés után) bármilyen betegséget. Ellentétben a standardizált beteggel, a szimulált beteg improvizálhat, kiegészítheti, módosíthatja a megadott kerettörténetet, valamint olyan érzelmi telítettséggel teheti életszerűvé a szituációt, amely erősebb válaszreakciót provokál a gyakorló orvostanhallgatóban (Beigzadeh et al. 2016).

Számos amerikai egyetem állandó standardizált betegeket alkalmaz, akik különböző etnikumú, iskolázottságú, társadalmi, gazdasági, kulturális háttérrel rendelkeznek. Speciális esetekben színészeket hívnak meg, hogy csatlakozzanak a programhoz, főleg az érzelmileg nehezen kezelhető szituációk gyakoroltatására. A klasszikus SP-modulokban a felkészítés jól kidolgozott szempontrendszer alapján történik, a standardizált betegeknek minden fontos információt meg kell tanulniuk az eljátszandó betegségekről, valamint a beteg személyiségéről (Dietz 2006).

3.1. Szimulációs betegkikérdezés: szimulált vagy standardizált pácienssel?

Programunk kialakításakor hosszas kutatómunkába fogtunk, hogy feltárjuk, vajon a standardizált vagy a szimulált beteg képes hathatós módon fejleszteni leendő

orvosaink klinikai készségeit, különös tekintettel a szakmai kommunikációs készségekre, empátiára. Viret és munkatársai (2016) hallgatói értékelések alapján vetették össze a színész és a laikus standardizált beteg szerepalakítását. Ott közös SP-tréningen vett részt a két csoport, s maguk a résztvevők sem tudták egymásról, hogy közülük ki színész, ki nem. A képzés vezetői pozitív visszajelzéseket kaptak, mivel a professzionális és a laikus leendő „páciensek” olyan információkhoz jutottak, olyan készségeik fejlődtek, amelyek segítségével képessé váltak például egy mellkasi fájdalommal kórházba szállított beteg alakítására. Ezáltal az anamnézisfelvétel szerkezetének, kérdéstechnikájának begyakorlata az orvostanhallgatókkal könnyen kivitelezhetővé vált. A hallgatók hasonlóan ítélték meg a színészek és a laikusok szerepalakításait. A beteget alakítók teljesítményében nem láttak jelentős különbséget sem az életszerűség, sem a természetesség, sem az ismételhetőség terén. Ez a tanulmány azt a megközelítést sugallja, hogy megfelelő volna a laikusok bevonása a programba, mindaddig, amíg a színészek hatékonyságát vizsgáló kérdésre adott válaszok elemzését olvashatjuk. Ez ugyanis hangsúlyozza, hogy az orvostanhallgatók információszerző stratégiáit jobban kellett aktiválni a színészekkel folytatott beszélgetésekben (akik teljes átéléssel alakították a magába forduló, halk szavú, dühös, kiabáló, sokat beszélő, nehéz páciens), minden információért keményen meg kellett dolgozniuk.

A színész és a tapasztalt beteg oktatásba való bevonásának előnyeit vizsgálja Bates is (2017). Tanulmányában a színész mint szimulált páciens szerepel, a tapasztalt beteg pedig egy olyan személy, akinek kórtörténetében fellelhető az adott betegség. Vélekedésében a betegség átélése meghatározó szempont, nem megtanulható; egy potenciális forrás, amely a tapasztalt beteget képessé teszi arra, hogy reagáljon a váratlan kérdésekre, pillanatokra. Ezen túlmenően fogyatékossgal, beszédproblémákkal is rendelkezhet a beteg, ami kimozdíthatja az orvostanhallgatót a gyakorló szituációból, és inkább a terápiás cél felé motiválhatja, sikeresen aktiválva az orvostanhallgató empátiáját. Bármilyen hasznosnak is tűnhet a valós fizikai fogyatékossgal élők integrálása a programba, hátrányként hangsúlyozandó az az érzelmi sérülékenység, amelynek több hallgatói csoport előtt lesz kitéve, miközben felidézi a régi kiváltó eseményt; emellett ezen betegek felkészítési ideje is hosszabb.

A fenitek alapján úgy véljük, hogy az ismételhetőség és pontosság jegyében célszerű a professzionális színészek alkalmazása a szimulációs gyakorlatok során – a számos újra ismételt jelenet által –, hogy a programban részt vevő minden orvostanhallgató azonos tapasztalatot szerezhessen, ugyanakkor életszerű szituációban vehessen részt, amelyet spontán reakciókkal a színészek hoznak létre. A spontaneitás mellett a színészek érzéke a drámai légkör megteremtésére egy érzelmileg telített szituációban olyan motivációs értékkel bír, amely a hallgatókat a szituációban való teljes szerepazonosulásra ösztönzi (Owen 2018). A felfokozott érzelmi involváltság (például sírás, dühroham, félelem, egy hozzátartozó elvesztése okozta elkeseredés, szomorúság) és a hallgatók még alakuló, olykor bizonytalan, esetleg helytelen reakciója nem okoz maradandó lelki sérülést a színész páciensekben.

A bizalmas információ kezelése sem jelenik meg problémaként a hallgatók számára ezen a szinten, mivel a színészek nem a saját betegségment jelenítik meg.

A szimulált színész páciensek alkalmazása lehetővé teszi a strukturált értékelést. Mivel a kurzuson kicsoportos betegkikérdezés történik, lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók is megfigyeljék a dialógust, azt követően ők is visszajelzést adjanak. Az interjúk apró részleteinek elemzésére lehetőség adódik, ez sajnos nem tud teljes mértékben megvalósulni a betegágy mellett, a klinikán. A körülmények a MediSkillsLabben nyugodtabbak, valós szobatársak, valós hozzátartozók, ápolók nem zavarják a beszélgetést. Ha szükséges, a beszélgetés megszakítható, a jelenlevő szakorvos instrukciói alapján bizonyos részei újrapróbálhatók, gyakorolhatók, ami valódi betegekkel nem lenne lehetséges. A beszélgetésekről a rejtett kamerás felvételek készülnek, melyek az interakciók intimitását nem zavarják. A felvételek azután kiértékelhetők, a későbbiekben az oktatásban felhasználhatók.

4. Módszer: a szimulációs gyakorlat menete

A szimulált páciensek egy többlépcsős előkészítő munka után kerülnek a programba (Koppán et al. 2017). Elsőként a velünk együttműködő klinikusok autentikus eseteket gyűjtenek mindennapi gyakorlatukból, amelyek átdolgozással – pszichiáter, nyelvész, majd ismét a klinikus szakmai kontrollja után – betegprofilokká válnak, ezeket tanulják meg a színészek. Az órákon legtöbbször klinikai betegség melletti jelenetet szimuláló betegkikérdezés, anamnéziszfelvétel történik, ahol az orvostanhallgató az orvos, a színész a páciens, a hozzátartozó vagy egy kolléga. Mindez az adott esettől függően kiegészülhet más szakmai kommunikációs feladatokkal. Így például konfliktuskezeléssel (orvos és beteg, orvos és személyzet, orvos és hozzátartozó között), meggyőzéssel (pl. szakmai érvek felsorakoztatásával, a beteg tájékoztatásával egy sebészeti beavatkozásról, figyelmének felkeltésével az adott egészségügyi állapotának súlyosságára vonatkozóan, majd megfontolt döntéshozatal elősegítésével (Kuna 2019), továbbá rossz hír közlésével. Az interperszonális kommunikációs szituációban létrejövő szerep- és hatalmi viszonyok értelmezése külön figyelmet kap a megszólítások gyakoroltatásakor (Csiszárík–Domonkosi 2018).

A klinikai jelenetet szimuláló helyzetgyakorlat lehetővé teszi továbbá a beszélők közötti kapcsolat megfigyelését, a barátságosság, a közvetlenség, a hivatalosabb távolságtartás, a tiszteletadás, a hierarchia, az együttérzés verbális és non-, illetve paraverbális jeleinek tudatosítását (Bartha–Hámori 2010; Kárpáti 2018). Az interjút követően az orvostanhallgató esetismertetést ad az adott eset szakterületét képviselő rezidensnek, illetve szakorvosnak. Ezt már szaknyelvi kódváltással teszi; a betegkikérdezés laikusok által érthető mindennapi szóhasználatát átváltoztatja orvosi terminusokkal gazdagított, tömörített szaknyelvvé. Ezután a szituáció három szempontú értékelése történik: színész-páciens, orvos-instruktor, kommunikációs instruktor ad visszajelzést a hallgatónak teljesítményéről. Az életszerű környezetet a szimulációs oktatásiközpont, a MediSkillsLab biztosítja.

5. Szükséges szakmai kompetenciák

A fentebb ismertetett szimulációs betegkikérdezés kiváló alkalmat biztosít a leendő orvosok szakmai és szaknyelvi kompetenciáinak fejlesztésére. Hogy pontosan tudjuk, melyek ezek a kompetenciák, röviden ismertetjük az egészségügyben dolgozók számára összeállított szükséges szakmai kompetenciák listáját, amelyet az amerikai Orvosi Intézet (Institute of Medicine) ajánlásából vettünk át (Greinern–Knebel 2003).

5.1. Betegközpontú ellátás biztosítása: a betegek különbözőségének, értékrendjének, preferenciáinak és kifejezett szükségleteinek felismerése, elfogadása és biztosítása; a fájdalom és szenvedés enyhítése; a folyamatos ellátás/ápolás megszervezése; a betegek meghallgatása, tájékoztatása, edukálása és velük való kommunikáció; közös döntéshozatal és kezeléstervezés; a betegségmegelőzés és a wellness folyamatos hangsúlyozása, az egészséges életstílus népszerűsítése.

5.2. Interdiszciplináris csapatmunka: együttműködés, kommunikáció és törődés összehangolása a folyamatos és megbízható ellátás érdekében.

5.3. Bizonyítékalapú gyakorlat megvalósítása: az optimális ellátás céljából jó kutatások beépítése a klinikai gyakorlatba és a betegek értékrendjébe, a megvalósítható mértékben képzésekben és kutatási tevékenységben való részvétel.

5.4. Minőségfejlesztés: hibák és veszélyek felismerése az ellátás során; alapvető biztonsági irányelvek megértése és alkalmazása, mint pl. standardizáció és egyszerűsítés; struktúra, eljárás és kimenet szempontjából a minőségi ellátás mérése és megértése, a beteg és a közössége szükségleteinek viszonyában; beavatkozások tervezése, tesztelése az ellátás rendszerének és eljárásainak megváltoztatására a minőségjavítás céljából.

5.5. Informatika felhasználása: kommunikáció, tudásmenedzselés, hibaminimalizáció és döntéshozatal IT segítségével.

Az öt kulcskompetencia megértéséhez, elsajátításához elengedhetetlen a szaknyelvi kompetencia, így annak fejlesztése kiemelkedő fontosságú. Kurzusunk során az első három kompetencia kap meghatározó figyelmet.

6. Szakmai, szaknyelvi kompetenciafejlesztő lépések a kurzusvégi értékelések fényében

Az elmúlt három év gyakorlata alapján kijelenthetjük, hogy a szemeszter során a hallgatók jelentős fejlődést mutatnak, magabiztosabbá és tudatosabbá válnak. A betegközpontú ellátáshoz szükséges szemlélet kialakítása érdekében olyan forogatókönyveket választottunk, amelyek a hallgatókat arra ösztönözték, hogy fogadják el a pácienseik igényeit:

pl. amikor a daganatos beteg elzárkózik a kemoterápiától, az orvostanhallgató megpróbálja kideríteni az okát, majd más, hasonlóan hatékony kezelési módot javasol, például immunterápiát. Természetesen csak azokban az esetekben tehet így, amikor szakmai szempontból ez jó választás. Ha nem ért egyet a beteggel, a beteg empatikus meghallgatásával, majd kérdésekkel, később a meggyőzés eszközeivel kísérli meg a páciens igényeinek figyelembevételével módosítani a döntését.

Külön feladatként határoztuk meg a rossz hír közlését magába foglaló diagnózis ismeretét a beteggel. Ehhez minden hallgatónak egy betegség kiválasztása után fel kell készülnie annak tünetegyütteséből, a diagnózishoz szükséges vizsgálatokból, értékek értelmezéséből, valamint terápiás lehetőségekből, illetve a betegség lefolyásából, végkiemenetéből. Majd a szemeszter során egy választott időpontban a kijelölt nő vagy férfi színész pácienssel kellett a diagnózist közölnie, aki improvizálva reagált, tetszőleges érzelmi reakciót produkált. Az orvostanhallgatónak feladata volt az érzelmi megnyilvánulások kezelése, a kétségbeesés, a fájdalom, a szomorúság enyhítése.

Az interdiszciplináris csapatmunkát elősegítendő kiscsoportos betegkikérdezéseket terveztünk. A valódi csapatmunka megvalósulása több órát vett igénybe, de a kurzus záró betegkikérdezés idejére a munkamegosztás már szervezetté vált; egy-két hallgató jegyzetelt, a többiek kikérdezték a beteget a jelen panaszokról a kurzus elején ismertetett struktúra alapján: a fájdalomanamnézis kérdéseit követően kérdéseket tettek fel korábbi operációkról, az életmódból adódó és családi rizikófaktorokról, gyógyszerekről. Minden kiscsoportban megjelent egy vezető egyéniség, az ő vezetői tulajdonságai a kikérdezés közben is megmutatkoztak, verbalizálódtak. A szóátvétel professzionálisabbá vált: az egymás szavába vágás helyett a rövid szünetek adta lehetőséget kihasználva határozottabb fogalmazást hallhattunk, pl.: *Kollégám az imént kérdezte önt a lázáról. Hadd kérdezzem, mennyi volt a legmagasabb érték? Hol mérte/tetszett mérni?*

A hallgatói esetismertetés pontosabbá, szabatosabbá vált. Ez főként azokra a hallgatókra vonatkozik, akik mélyebb szakmai tudással rendelkeznek, illetve motiváltabbak a klinikai szakorvosok közötti nyelvhasználat elsajátítására. Hangsúlyozandó, hogy programunk elsődleges célja az orvos-beteg interakcióhoz szükséges kompetenciák fejlesztése, így nem tekintjük feladatunknak az esetismertetéshez szükséges kódolt nyelv tökéletes elsajátíttatását.

Az érzelmileg telített szimulációs gyakorlatok során – pl. halálhír közlése a hozzátartozóval – a hallgatók jelentős fejlődése érhető tetten empátiájuk kifejezésében. A szemkontaktus fenntartása, a megfelelő idő rászánása az információadásra, a személyközi tér gondos megválasztása, az érintés, a szükséges szünet megadása mind az empátia nonverbális jeleiként értelmezhetők. Az empátia megfigyelt nyelvi megnyilvánulásai, pl.:

- *Látom, érzékenyen érinti a szituáció.*
- *Rosszul érinti, hogy sokan vagyunk.*
- *Megértjük, hogy nehéz.*
- *Nyugodjon meg, kérem!*

- *Segíthetek valamiben?*
- *Végigkísérem a kezelés során, bármilyen kérdése van, fordulhat hozzám e-mailben vagy személyesen is.*

A beteginterjú kérdéstechnikáit gyakorolgatva szakmai vitába ütköztünk a nyitott vagy zárt kérdések feltevésével kapcsolatban. Szakorvosaink húsz-harminc év gyakorlata alapján kijelentették, hogy kulturálisan a magyar betegekkel a nyitott kérdések nem célravezetőek. A beszélgetés kezdetekor, a jelen panaszok felvételekor a nyitott kérdés indokolt lehet ugyan, de a későbbiekben zárt kérdésfeltevessel jobban kell irányítani a páciens figyelmét. Vagyis:

Először hagyjuk a beteget beszélni, pl. *Tessék mondani, miért van most kórházban?* Ezután strukturáltabban kérdezzünk, pl. *Mikor kezdődött a fejfájás?*

A hallgatók visszajelzései a színész páciensekkel való munka motivációs erejét hangsúlyozták, ezt a kurzuszáró visszajelzések is bizonyítják. További megerősítést kaptunk az általunk választott oktatási módszer fontosságáról, ugyanis a hallgatók szerint ezt nem lehet könyvből megtanulni.

7. Összegzés

A szimulációs orvos-beteg interakció komplexitása révén alkalmas a szaknyelvi kompetenciák fejlesztésére, például a megfelelő megszólítás, információszerzés, tájékoztatás, meggyőzés, rossz hír közlése egy szituációban kerül gyakoroltatásra. A szituációk reprodukálhatóságát, az érzelmi megnyilvánulások előfordulását a hivatásos színészek biztosítják. A tanulási folyamat motivációját a színész, az orvos és a kommunikációs instruktorközös együttműködése biztosítja. A szimulált pácienssel történő beszélgetés életszerű, ugyanakkor biztonságos környezetben történik, amely károkozás nélkül teszi lehetővé az empátiás, beteg-centrikus kommunikációs készségek fejlesztését.

A szimulációs központ által biztosított archiválhatóság, kiértékelhetőség egyénre szabott fejlesztési lehetőséget, hallgatócentrikus képzés lehetőségét rejti. A klinikusok által gyűjtött esetek eltérő etnikumú betegek bevonásával elősegíthetik a különböző kultúrák iránti érzékenyítést.

Irodalom

- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 134/3: 298–321.
- Bates, Peter 2017. *How to choose between an actor (or simulated patient) and an expert by experience. Voice study.* <https://peterbates.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/How-to-choose-between-an-actor-and-an-expert-by-experience.pdf>. (2018. 08. 18.)

- Beigzadeh, Amin – Bahmanbijari, Bahare – Sharifpoor, Elham – Rahimi, Mohammad 2016. Standardized patients versus simulated patients in medical education: are they the same or different. *Journal of Emergency Practice and Trauma* 2/1: 25–28. <https://doi.org/10.15171/jept.2015.05>
- Csiszárk Katalin – Domonkosi Ágnes 2018. A gyógyító-beteg viszonylat megszólítási változatai egy mozgásszervi rehabilitációs osztály gyakorlatközösségében. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* XLIV: 109–128.
- Dietz, Claire 2006. *Performing as patients: Acting talents helpful in Standardized Patient Program*. *UW News*. october 12. <http://www.washington.edu/news/2006/10/12/performing-as-patients-acting-talents-helpful-in-standardized-patient-program/> (2018. 08. 18.)
- Greinern, Ann C. – Knebel, Elisa (eds.) 2003. *Health Professions Education: A Bridge to Quality*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Kárpáti Eszter 2018. Az orvosról alkotott kép. In: Dombi Judit – Farkas Judit – Gúti Erika (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. Bicske: SZAK Kiadó. 846 –863.
- Koppán Ágnes – Eklicsné Lepenye Katalin – Halász Renáta – Sebők Judit – Szemán Eszter – Németh Zsuzsanna – Rendeki Szilárd 2017. A színész mint szimulált páciens az oktatásban a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán. *Orvosi Hetilap* 158/26: 1038–1043. <https://doi.org/10.1556/650.2017.30780>
- Kuna Ágnes 2019. *Nyelv, meggyőzés, gyógyítás. A meggyőzés nyelvi mintázatai a 16–17. századi orvosi receptben*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 210. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Nestel, Debre – Tabak, Diana – Tierney, Tanya – Layat-Burn, Carine – Robb, Anja – Clark, Susan – Morrison, Tracy – Jones, Norma – Ellis, Rachel – Smith, Cathy – McNaughton, Nancy – Knickle, Kerry – Higham, Jenny – Kneebone, Roger 2011. Key challenges in simulated patient programs: An international comparative case study. *BMC Medical Education* 11/69. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-69>
- Owen, David 2018. Standardized patients and the art of maladies. *The New Yorker*. 8 January. <https://www.newyorker.com/magazine/2018/01/08/standardized-patients-and-the-art-of-medical-maladies> (2018. 08. 19.)
- Viret, Francine – Vadot, Sara – Morend, Laura – Christen, Ariane – Bonvin, Raphael 2016. Working with actors and non-actors as simulated patients: An advantage? *MedEdPublish* 5. <https://doi.org/10.15694/mep.2016.000061>

Internetes hivatkozások

- W1 = Boissy, Adrienne *Can empathy help us heal health care?* TED-előadás. [https://www.ted.com/talks/adrienne_boissy_can_empathy_help_us_heal_health_care\(2019.04.12.\)](https://www.ted.com/talks/adrienne_boissy_can_empathy_help_us_heal_health_care(2019.04.12.))

H. TOMESZ TÍMEA

*Eszterházy Károly Egyetem
tomesz.timea@uni-eszterhazy.hu*

SPORTNYELVEN MONDVA A SZAKNYELVISMERET ÉS SZAKNYELV-ELSAJÁTÍTÁS JELLEMZŐI A SPORTOKTATÁSBAN

1. Bevezetés

A köztudatban a sportot elsősorban a motorikus tevékenységekkel kapcsolják össze, hatékonyságát, eredményességét is jobbra objektív paraméterekkel igazolják. A cselekvések tanulásában azonban más ismeretszerzési, tanulási folyamatokhoz hasonlóan a sportoktatásban is fontos szerepe van a verbalitásnak. A felkészítési folyamatban, később pedig a versenyek, mérkőzések alatt a taktikai-stratégiai diskurzus hatékonyságának elengedhetetlen feltétele, hogy a sportoló életkorának, kognitív fejlettségének megfelelő szakirányú, szaknyelvi ismeretekkel rendelkezzen sportágát illetően. Amennyiben a gyermek birtokában van a megfelelő szakmai-szaknyelvi ismereteknek, úgy mozgásának fejlesztése is célzottabb lehet.

A vizsgálat elméleti keretét egyrészt a nyelvtudomány – a szaknyelvkutatás korábbi eredményei –, másrészt pedig a sportpedagógia adja. Céлом a sportoló gyermekek sportágukra vonatkozó szaknyelvi ismereteinek, szakmai szókincsük változásának feltérképezése. A sportoktatás folyamatának jellemzőiből kiindulva vizsgálom a szaknyelvhasználat jellemzőit, szerepét, az ezzel kapcsolatos elvárásokat, valamint azt, hogy egy sportág (jelen esetben a vízilabda) szaknyelvének ismerete mennyiben befolyásolja az oktatás hatékonyságát.

Ezen célok mentén a tanulmány először tisztázza a szaknyelvhasználat kutatásához szükséges alapfogalmakat, tárgyalja a szakmai szókincs kialakulásának, valamint a szókincs változásának jellemzőit (2), majd kitér a sportoktatás jellemzőinek leírására (3), ezt követően ismerteti a kutatás tárgyát és módszerét (4), majd bemutatja a vizsgálat eredményeit.

2. A szókincs változásának jellemzői, a szakmai szókincs kialakulása, definícióalkotás

A szókincs fejlődésében elsődleges tényezőnek számít a társas környezet, az elérhető nyelvi minta (Neuberger 2008). Az intézményes nevelést megelőző időszak nyelvi környezetét a család (kiemelten pedig az édesanya) teremti meg. A beszédfejlődés korai szakaszában a beszédértés és produkció között eltolódás mutatkozik, a gyermek mindig többet ért a nyelvi üzenetekből, mint amennyit meg tud fogalmazni. Jellemző továbbá

erre az időszakra (10–15 hónapos kor, szómondatok fázisa) a kettős tárolás, azaz a mentális lexikonban az adott szó kétféle hangsorral tárolódik: egy konvencionális (felnőttnyelvi), valamint a gyermek saját (gyermeknyelvi) formája (*babakocsi* – *bacsicsi*, *bukósisak* – *butusisi*).

A szókincs változásában az első ugrásszerű növekedés az intézményesített nevelés (bölcsőde, óvoda) kezdete. Nagyságának objektív mérése ugyan meglehetősen nehézkes, az azonban bizonyos, hogy a társas élet, illetve az új közösségek hatással vannak a szókincs méretére és minőségére egyaránt. Kutatások igazolják, hogy másfél éves korig a beszédfejlődés lassúbb ütemű, majd ugrásszerű változást mutat (vö. Neuberger 2017). Az iskoláskor kezdetén (6–7 éves kor) a kognitív képességek fejlődésének és az új társas környezetnek köszönhetően szintén ugrásszerű növekedés mutatkozik a szókincsben, megfigyelhető továbbá a szakmai szókincs kialakulása, folyamatos bővülése. A szavak ismerete ekkor már azt is jelenti, hogy tisztában van annak jelentésével és ismerik lehetséges kapcsolódásait is (Gósy 2005).

A megismerő tevékenységgel és a nyelvi fejlődéssel párhuzamosan fokozatosan alakul ki az a nyelvi tudatosság, melynek lényege a jelentés és forma szétválasztása (Adamikné 2006: 20). A gyermek a fogalmi fejlődés során a közvetlen tapasztalati információkat felhasználó fogalomalkotástól fokozatosan jut el az absztraktabb, a nyelv által strukturált fogalmakig (Csépe et al. 2007: 296). A jelentés megismerésének, a szótanulásnak az egyik specifikus esete, amikor a gyermek már nem kontextus alapján ismeri meg a fogalom jelentését, hanem megmagyarázzák, definiálják neki (Bóna–Imre 2017: 186–187).

2.1. A szakmai szókincs alakulása

Bár már az iskolába lépésnek is feltétele a verbális érettség, bizonyos kommunikációs készségek megléte, a kisiskolások nyelvi kommunikációs nevelésben a szókincs bővítése, a sajátos nyelvi formák elsajátítása, a nyelvtanilag helyes beszéd, a mondanivaló árnyalt megfogalmazása kiemelt feladat. Mindezek mellett a közoktatásban a NAT az egyes műveltségterületek tartalmának meghatározásakor kijelöli az adott műveltségterület szakszókincsét is (NAT 2012), tehát az anyanyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztésének része a szaknyelv megismertetése¹, a szakszókincs bővítése is. A szakirodalomban nincs ugyan egységes álláspont azzal kapcsolatban, hogy a sportnyelv a szaknyelvek közé sorolható-e, vagy inkább csoport-, esetleg hobbinyelvnek tekinthető, legelfogadottabbnak mégis szaknyelvi volta látszik (Mátis 26). Ezt erősíti, hogy használata jórészt a társadalom egy szakmai csoportjához köthető, tehát specifikus célú beszédszándékok kifejezésére használt nyelvváltozat (Fóris et al. 2003: 28). Jellemző rá továbbá – ahogyan

¹ A szaknyelv valamely tudomány(ág), szakmai csoport nyelve, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak azt a részét, amellyel az adott szakterület foglalkozik, és ezen kereteken belül a kommunikáció eszközeül szolgál. A nyelv alkalmazási szférája, tárgya különbözik az általános nyelvtől, nem pedig maga a nyelv.

a többi szaknyelvre is –, hogy a köznyelv nyelvi logikáját követi, a kérdéses szakterület tárgykörével, működésével összefüggő szókincset használ, elsajátítása tudatos tanulási folyamat, illetve a nyelvközösségen belül meghatározott foglalkozási-tevékenységi körök kisebb-nagyobb csoportjainak képviselői használják, azok szakterületi verbális érintkezését szolgálja (vö. Ablonczyné Mihályka 2006: 23–24).

Kovács és Osvald fontosnak tartja elkülöníteni szakmai tudást a szaknyelvi tudástól, az előbbit a szakmával kapcsolatos enciklopedikus tudás jelölőjeként, utóbbit pedig a megfelelő szakkifejezések ismereteként definiálja (2010: 38). A kettő összefügg ugyan, de nem feltételezi egymást. A mentális lexikon szakmai szerveződésének vizsgálatát nehezíti, hogy a köznyelvi és a szakszókincs határai elmosódtak (Fóris–Bérczes 2005; Kovács–Osvald 2010: 40). Különösen igaz ez a sportnyelvre, hiszen az ismertebb sportágakhoz, illetve több sportághoz is kapcsolódó szakkifejezéseket az is ismeri, aki nem sportkedvelő (*gól, kapu, csel*).

A szaknyelvhasználatot erősen befolyásolják a kommunikációs helyzet összetevői, vagyis az, hogy a résztvevők milyen szakmai háttérismerettel rendelkeznek, mi a közlés célja, közege, milyenek a kialakított konvenciók (Kurtán 2011).

2.2. Definícióalkotás

A fogalmak nyelvi megjelenítése terminusokkal történik. A terminológiai vizsgálatok körébe tartozik a fogalmak (ismeretalakzatok) analízise, fő és mellékes tulajdonságaik megismerésére és leírására, ennek alapján pedig definíció készítésére, és a jelentés megadása (Fóris 2014: 30). A szaknyelvek terminológiai megközelítése fogalmi, nyelvi és pragmatikai-kommunikációs szempontú.

A definíció a szavak jelentésének meghatározása, amely lényegében két részből áll: egyrészt a meghatározandó fogalomból, másrészt pedig a meghatározó részből. A meghatározás során a meghatározandó fogalom, tárgy vagy dolog legfontosabb jegyeit adjuk meg, és egyúttal megkülönböztetjük mindentől (Bóna–Imre 2017: 187). A definiálás csak fogalmi szinten működtethető, tapasztalati szinten besorolást végzünk.

A definiáláshoz szükség van a fogalom ismeretére, azaz arra, hogy a gyermek képes legyen felidézni, felismerni tényeket, információkat, fogalmakat, szabályokat, elméleteket, illetve szükség van az összefüggések értelmezésére, interpretálására, azok saját szavakkal történő megfogalmazásra. A tanulás-tanítás folyamatában a tevékenység eredményessége érdekében a dolgokat értelmező (meta) szinten is ismernünk kell ahhoz, hogy meg tudjuk magyarázni, hogy mi micsoda. Vagyis ismernünk kell a definíciót is, hogy egyértelmű besorolást/kizárást végezhessünk (Nagy 2003).

A definícióalkotás első szintjén a gyermek képes az általánosított jegyek felsorolására, a második szinten az általános fogalmakat a különleges helyzetekhez tudja kötni, a harmadik szint pedig a fogalmak rendszerében való elhelyezést jelenti (Nagy 1976: 254; Nagy-Varga 2014). A definiálás egyik módja lehet a szinonima megadása, de épülhet körülírásra, leírásra, és alapulhat összehasonlításon is (Adamik et al. 2004: 313–316).

3. A szaknyelv szerepe, a szaknyelv-elsajátítás helye a sportoktatásban

A mozgástanulásban az elsődleges szerepet a cselekvések elsajátítása kapja, de a tanulás sikeressége, hatékonysága a kognitív-verbális összetevőktől is függ, ezen összetevők segítségével válik ugyanis lehetővé a tevékenységgel kapcsolatos ismeretek, tapasztalatok tárolása és felidézése. „A mozgás kivitelezéséről, a felhasználás módjairól, a tanulandók hasznosíthatóságáról, a szabályokról stb. adott pontos, adekvát és célszerű információk nélkülözhetetlenek a tanulás megindítását elősegítő mozgáselképzeléshez, valamint a motiváció felkeltéséhez” (Bíróné 2011). A mozgásformák elsajátítása, rögzítése csak a nyelv segítségével kialakított belső kép, gondolati modell által lehetséges.

A verbális tanulás része a sport szaknyelvének, az egyes sportághoz kapcsolódó terminológiának a megismerése. A tanulók-sportolók életkorához, előzetes ismereteihez igazodó, egyre differenciáltabb, precízebb terminológiahasználat hatékonyabbá teszi a mozgásképzet, finom koordináció kialakulását, végső soron gyorsítja a mozgástanulást (Bíróné 2011).

A mozgástanítás első fázisa az ismeretátadás és -feldolgozás szakasza, amelyben a sportolók megismerkednek az új mozgásokkal, a mozgásforma elsajátításához kapcsolódó fogalmakkal, betekintést kapnak a sportágot jellemző szaknyelvbe (Szatmári 2009: 686). Ebben a szakaszban a helyes mozgásképz kialakítása a cél, amelyben a verbális közlésnek is fontos szerep jut: az előadásnak, magyarázatnak, de az ismeretek átadását kiegészítheti vizuális jelrendszer is (bemutatás, audiovizuális eszközök alkalmazása). Az edző kommunikációja – a megértést segítő – redundáns. A közlés hatékonyságában szerepet játszik az, hogy mennyire gazdag az edző verbális és nem verbális repertoárja (Budainé 2016: 41).

A gyakorlás, gyakoroltatás segít kialakítani a helyes mozgásképzet, szerepe fontos a megszilárdításban, rögzítésben. Ekkor a verbális közlés redukálódik (célzott, rövid utasítások), előtérbe kerül a nem verbális közlés (ismételt bemutatás), valamint a taktilis (érintésen alapuló) kommunikáció (segítség, hibajavítás). Ebben a fázisban kiemeltebb szerep jut a szaknyelvnek, hiszen segítségével a közlés célzottabb, ezáltal hatékonyabb lehet.

A mozgások tanulásakor, majd aztán később, a motoros tanulás második fázisában, az alkalmazásakor is fontos, hogy a sportoló visszajelzést kapjon a mozgás kivitelezéséről, hiszen ennek függvényében tudja a mozgását megváltoztatni vagy javítani.

Az úszás, valamint a vízilabda esetében a kommunikáció közege sajátos, hiszen a víz mind a hallás, mind látás útján felfogható információkat korlátozza: az uszoda magas zajszintje tompítja a hallást, a víz csökkenti a látást, ezáltal csökken a figyelemkoncentráció (Bíró 2006). Ezért fokozottabb szükség van a verbális és nem verbális közlés kongruenciájára, egymást erősítő összhangjára. Az úszás-, illetve vízilabda-oktatás esetében fontos, hogy a gyerekek tisztában legyenek azokkal a fogalmakkal (például *spicc*, *pipál a lábfej*, *sarokdobás*, *időkérés*), amelyek a mozgás-, és stratégiatanítás szempontjából lényegesek, az oktatás-elsajátítás formája azonban eltér a tantermi formáktól. Sokkal hangsúlyosabbá válik a magyarázat-szemléltetés egyensúlya (Bíró 2006).

4. A kutatás körülményei, kutatási kérdések, hipotézisek

Kutatásomat az Egri Vízilabdaklub utánpótláskorú csapatainál végeztem. A sportoló gyerekek szakmai szókincsének feltérképezésére két korosztályban – 9–10, valamint 13–14 éves – végeztem kutatást. Adatközlőim fiúk voltak. Az első korosztályba tartozók, akik nem egészen egy éve tagjai az utánpótlásnak (legalább két év alapozó úszás szakasz után), a másik csoport pedig a korosztályos váltás határán lévő. Az első csoport résztvevőinek összlétszáma 41, a kutatásban 26-an vettek részt. Náluk nehézség volt a felmérés során, hogy a tagok között van, aki minden edzésnapra jár (heti 5 délután), van azonban, aki kevesebbre (leggyakrabban 3 délután), továbbá a hiányzók száma egyéb – előre nem látható – ok miatt is nőhet (osztálykirándulás, betegség, családi elfoglaltság). A második csoport összlétszáma 20 fő, amelyből 17 volt jelen a felmérésen.

A vizsgálathoz a vízilabda szabálykönyvében megtalálható fogalmakat vettem alapul. A gyerekektől 10 fogalom definiálását kértem, amelyek főnevek voltak (a játékhöz kapcsolódó személyek, dobástípusok, játékoshibák, büntetések). A meghatározások kapcsán figyeltem arra, hogy a gyermek mennyire ismeri az adott fogalmat, illetve, hogy milyen definícióalkotási stratégiát alkalmaz. Előfordult, hogy a meghatározást több típusba is be tudtam sorolni, mert az adatközlő komplex választ adott. Az alkalmazott kategóriák Nagy-Varga nyomán a Bóna Judit és Imre Angéla által megnevezett definícióalkotási stratégiák voltak:

- a. fölérendelt fogalom: a meghatározandó szónál nagyobb kategória megnevezése;
- b. rész-egész viszony: annak megadása, hogy 1. az adott dolog minek a része; 2. az adott dolog miből áll, milyen részei vannak;
- c. példa: a definíció helyett egy konkrét egyed/típus/minta megnevezése;
- d. szinonima: egy másik, azonos dolgot jelentő szó említése;
- e. ellentét: egy ellentétes jelentésű szó előhívása;
- f. funkció: a tárgyak meghatározásakor annak elmondása, hogy mire használhatók;
- g. körülírás: *Az, amikor...*, *Az, aki...* típusú meghatározások nagyobb kategória megnevezése nélkül;
- h. személyes viszonyulás: pozitív vagy negatív élmények, érzések említése;
- i. (az igéknél) cselekvés: mozgásos bemutatás;
- j. nyelvtani kategória megadása: az adott fogalom szófajának említése;
- k. nincs válasz.

Miután nemcsak a terminológia ismeretére voltam kíváncsi, hanem arra is, hogy miként zajlik az elsajátítása, illetve a kifejezések ismerete mennyiben befolyásolhatja az oktatás hatékonyságát, a kapott eredmény kontrollálásához, illetve egy árnyaltabb konklúzió megfogalmazásához nyílt edzéseken megfigyelést végeztem, valamint az edzőkkel strukturált interjút is készítettem. A vegyes módszertan alkalmazásának elsődleges motivációja tehát a kutatási kérdés minél teljesebb körű megválaszolása és megalapozottabb következtetések levonása volt.

Feltételezem, hogy (1) az idősebb korosztály számára nem lesznek ismeretlen fogalmak, valamint azt, hogy (2) azok a fogalmak, amelyek nem csupán a vízilabdához köthetők ismertek lesznek a fiatalabbak számára is. A definíciós stratégiára vonatkozóan pedig azt, (3) hogy a kisebbek leginkább a példát fogják alkalmazni. Hipotéziseim között szerepelt továbbá az is, hogy a speciális kommunikációs közeg miatt (4) fokozottabb szükség lehet a szakkifejezések használatára, hiszen redukáltabbá teheti a közlést.

5. Eredmények

A nagyobbik korosztálynál nem volt ismeretlen kifejezés, míg a kicsik 50 esetben válaszolták, hogy nem tudják, esetleg nem adtak értékelhető magyarázatot.

A fiatalabbaknál legtöbbször a *csapatkapitány* fogalmát ismerték (23-an adtak helyes választ), legkevesebben pedig a játékidőt tudták definiálni (10 gyermek nem tudta a választ). Ennek magyarázata lehet, hogy a csapatkapitány nem csupán a vízilabdához köthető fogalom, a játékidő pedig akkor válik ismertté, amikor a gyerekek már mérkőzéseket is látnak, játszanak.

A leggyakrabban alkalmazott – mindegyik fogalomnál egyaránt magas arányban megjelenő – definiálási stratégia a **körülírás** volt mindkét korosztályban (a kapott válaszok 49%-a). Azokat a meghatározásokat tekinthetjük körülírásnak, amelyek *Az, amikor...*, *Olyan, amikor...*, *Az, aki...*, *Az, ha...* kezdetűek, nagyobb kategória megnevezése nélkül (Nagy-Varga 2014). Például: Sarokdobás „*az, amikor a kapusról kimegy a labda, az ellenfél dobhatja; az után löjük, hogy a kapus kezéről a kapu mögé esik a labda*”. Vagy a csapatkapitány meghatározásánál: *az, aki megmondja meccs közben, hogy mit csinálj*. Ennek a fogalomnak a definiálása mutatja a kisebbeknél a legváltozatosabb képet: a 26 kitöltőből 2 nem tudta, 1 nem adott értékelhető választ, a további 23 meghatározás három stratégia mentén szerveződött:

- körülírás (*az, aki a csapatot vezeti, aki megmondja meccs közben, hogy mit csinálj*),
- fölérendelt fogalommal, azaz a nagyobb kategória megnevezésével valamilyen egyedítő, megkülönböztető jeggyel (*az a személy, aki a csapatot irányítja; az a csapattag, aki a csapatot irányítja*), illetve komplex válaszban (*az az ember, aki a csapatnak a kapitánya, az ő dolga a csapat összefogása*)
- példával komplex válaszban (*aki a csapatot a vízben irányítja, ő mondja be például a figurákat*).

A körülírás, mint definíciós stratégia magas volt még az időhúzás meghatározásában (kicsiknél 18 fő): *amikor az ember nem dobja el a labdát; amikor egy játékos kezében sokat van a labda; az, ha valaki nem passzol*.

Viszonylag magasnak tekinthető a **szinonimával** meghatározott fogalmak száma is (kicsiknél 22%, a nagyobbaknál is 19%), legtöbbször a büntetődobás definiálásánál: *négyméteres, ötméteres*, vagy a sarokdobás esetében: *szöglet*, illetve az akadályozásnál – *blokkolás, védekezés* – alkalmazták.

Néhány esetben **példával** illusztrált választ is adtak, legmagasabb számban a szabad-dobás esetében: *amikor például lenyomnak, akkor dobhatjuk; amikor lefaultolnak, akkor a másik csapat dobhatja*; de találunk ilyen stratégiát a büntetődobás meghatározásában is: *például ha a kettesen belül lenyomnak; például, amikor a büntetőterületen belül lenyomnak, illetve az időhúzásnál: passzolgatunk például a meccs végén, amikor nyeresre állunk*.

Az egyéb, korábban említett meghatározási formák csupán elvétve jelennek meg. Többnyire használati tárgyak definiálásában jellemző a **funkció** megadása, vagyis amikor azt mondták el, mire és hogyan használható az adott tárgy. Itt a játékhoz kapcsolódó személyek feladatának meghatározásaként jelenik meg: *a gólbíró feladata, hogy vitatható helyzetekben döntsön; amikor nem tudnak dönteni, hogy gól-e vagy nem, az ő feladata, hogy megmondja*. Szintén egy-egy alkalommal jelenik meg csak a **rész-egész viszony**, ami lehet egyrészt annak a megnevezése, hogy valami minnek a része, alkotóeleme, illetve annak a megfogalmazása, hogy maga miből áll, milyen részekből tevődik össze, mi a tartalma. A játékidő meghatározásában alkalmazták: *4X8 percből áll*.

Kisebb korosztály	Stratégia	Nagyobb korosztály
49%	Körülírás	44%
22%	Szinonima	19%
25%	Példa	24%
1%	Funkció	0,3%
7%	Komplex válasz	5%
30%	Nem tudta, nem jól tudta	0,02%
-	Rész-egész viszony	1%

1. táblázat: Az alkalmazott definícióalkotási stratégiák

A terminológia elsajátíttatása a gyerekek kognitív érettségi szintjéhez igazodva, a fokozatosság elve szerint történik. Az oktatás folyamata két fázisra osztható, az ismeretátadás és alkalmazás fázisára (Bíró 2007: 26). A sportágot jellemző fogalmak megismerése az első fázisban, az új mozgásokkal szemléltetve, azt imitálva, vagy az új helyzetek bemutatásával történik.

Az adekvát nyelvhasználatnak, a sportágra jellemző terminológia használatának később, a gyakorlás során, az instrukciók és visszajelzések megfogalmazásakor is fontos szerep jut. A vízes sportok oktatásánál a közeg speciális jellegéből adódóan – a víz tompítja a hallást, az uszoda zaja tovább nehezíti a megértést – fontos, hogy az edző minél lényegre törőbben tudja mondanivalóját közölni. A közlésben természetesen kiemelt szerep jut a verbális kísérő, azt megerősítő nem verbális jelzéseknek: mimikának, gesztusoknak, testtartásnak, valamint a taktilikának (érintésnek). Az érintésnek a sportban,

különösen a sportpedagógiában kiemelt a szerepe. Míg a hagyományos osztálytermi környezetben a tanár-diák közötti érintés csak elvétve fordul elő, mert az érintés általában olyan fokú intimitást feltételez, ami a formális helyzettel nem egyeztethető össze, addig a sportmozgások tanításában, a segítségadásnál, javításnál elengedhetetlen. Ezek együttes alkalmazása nem csupán az elsajátítást, a rögzülést is hatékonyabbá teszi.

A terminológia elsajátítása, a szabályismeret elmélyítése szempontjából fontos az első korosztályos bajnoki mérkőzések szerepe is, ahol a gyerekek konkrét meccsszituációkhoz kapcsolódóan találkoznak a sportág szakkifejezéseivel. A szakemberek a tapasztalati tanulás fontosságát hangsúlyozzák ezeken a mérkőzéseken is. A sikert itt még nem gólokban mérik, hanem átélt helyzetekben, meg(fel)ismert szabályokban, a motorikus cselekvés fejlődésében.

6. Összegzés

A mozgásos cselekvések tanulásában a verbalitásnak ugyanolyan fontos szerep jut, mint egyéb tanulási folyamatokban. Az életkornak, kognitív érettségnek, sportági jártasságnak megfelelő szaknyelv használata, a pontos, adekvát közlés a megfelelő mozgásmintákhoz kapcsolódva felidézhetőbb, előhívhatóbb tudást eredményez.

Kutatásomban sportoló gyermekek sportágukra vonatkozó szaknyelvi ismereteinek, szakmai szókincsük változásának feltérképezése volt a célom. Felmérésemet utánpótláskorú (9–10, valamint 13–14 éves) vízilabdázó gyerekeknél készítettem. Kiinduló hipotéziseim igazolódtak, hiszen az idősebb korosztályban valóban nem voltak ismeretlen fogalmak, valamint a kisebbek esetében is a más sportághoz is kapcsolódó kifejezések voltak ismertebbek. A leggyakrabban alkotott definícióalkotási stratégia mindkét korosztályban a körülírás volt (3. hipotézis). Megfigyeléseim az edzői nyilatkozatokkal összhangban megerősítették azt, hogy a sportág jellege, valamint a kommunikációs közeg redukáltabb, célzottabb verbális közlést kíván, amit a megfelelő terminológiahasználat támogathat (4. hipotézis).

Eredményeim újabb adalékkal szolgálhatnak a gyermeknyelvi és sportpedagógiai kutatásoknak egyaránt.

Irodalom

- Ablonczyné Mihályka Livia 2006. *Gazdaság és nyelv*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004. *Retorika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Adamikné Jászó Anna 2006. A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 6/1–2: 5–23.
- Bíró Melinda 2006. Tanítási-tanulási stratégiák a mozgásos cselekvéstanítás speciális területén, az úszásoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 9: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanitasi-tanulasi-strategiak-a-mozgasos-cselekvestanitas-specialis-területen-az> (2019. 04. 08.)

- Bíróné Nagy Edit (szerk.) 2011. *Sportpedagógia*. Budapest, Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Bóna Judit – Imre Angéla 2017. Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutatás* 25: 185–203
- Budainé Csepela Yvette 2016. Az edző-sportoló kapcsolat – mint sajátos pedagógiai helyzet – jellegzetességei. In: Hamar Pál (szerk.): *A mozgás mint személyiségfejlesztő tényező*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.) 2007. *Általános pszichológia 2. Tanulás, emlékezés, tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fóris Ágota 2014. A szaknyelvek terminológiai szempontú megközelítése. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia – a tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 27–36.
- Fóris Ágota – Kovács Anna – Póla Péter 2003. Nyelvi és szaknyelvi oktatás egy felmérés tükrében. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged: SZTE JGYTFK. 157–162.
- Fóris Ágota – Bérczes Edit 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* 6/2: 117–127.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kovács László – Osvald Mária 2010. A mentális lexikon szakmai szerveződése. *Modern Nyelvoktatás* 16/2–3: 38–46.
- Kurtán Zsuzsa 2011. Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra* 10–11: 8–17
- Mátis Bernadett 2009. *Sportnyelvünk változásai a 21. század elején – labdajátékok szókészletének összehasonlító elemzése*. PhD-disszertáció. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/matisbernadett/diss.pdf> (2018. 08. 12.)
- Nagy József 2003. A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia* 103: 269–314.
- Nagy-Varga Zsolt 2014. Definícióalkotási stratégiák tizenéves diákok körében. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=525> (2018. 10. 01.)
- NAT 2012 = 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10848. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2018. 10. 01.)
- Neuberger Tilda 2008. A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia* 1/3–4. <http://anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=86>
- Neuberger Tilda 2017. A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 121–139
- Szatmári Zoltán 2009. Az oktatás értelmezése a testnevelésben. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 675–680.

GYÖRFFY ALEXANDRA
Eszterházy Károly Egyetem
gyorffy.alexandra@gmail.com

A NYELVI HUMOR SZEREPE A SPORT OKTATÁSÁBAN

1. Bevezetés

A humor a mindennapjaink szerves része, az életünk minden területén megjelenik. A humor képes felkelteni az érdeklődésünket egy téma iránt, gondolatébresztőként szolgál a tudatunk és lelkünk számára egyaránt, valamint kiváló motiváló tényezőként is alkalmazható. A mai világban a pedagógusok és az edzők a fent írtak miatt próbálják alkalmazni a tanórákon, illetve az edzéseken. Napjainkban a pedagógusoknak nagyon nehéz diákjaik érdeklődését felkelteni a tanulás, illetve a tanórai témák iránt. Hasonló a helyzet az edzők esetében is, hiszen a digitális eszközök elterjedésével a fiatalok inkább választják a technikai eszközök világát, mintsem azt, hogy sportoljanak valamit. Az edzőknek ezért nagy gondot jelent az, hogyan motiválják a gyerekeket a sport iránt. Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy a nyelvhasználathoz kötődő humor alkalmazható-e, illetve amennyiben igen, akkor milyen formában alkalmazható a sportoktatásban. Továbbá azzal foglalkozom, hogy a verbális humor alkalmazhatóságát tekintve mutatkoznak-e különbségek az iskolai és iskolán kívüli oktatási folyamatban. Míg az iskolai keretek között zajló tanítási óra kötelező, addig egy edzés választott tevékenység. Mindkét szintér szabályozott struktúrájú, ám a sportfoglalkozást ennek ellenére kötetlenebbnek vélik, valószínűleg éppen azért, mert saját választáson alapul. Jelen kutatáshoz kérdőíves, valamint interjú felmérést is végeztem az egeri sportszervezetekben sportolók és edzőik körében. Összehasonlítom, hogy a két eltérő kommunikációs szintéren (az iskolai tanórán, illetve a sportoktatásban) hogyan alkalmazható a humor, milyen negatív és pozitív következményekkel jár, járhat a humor használata. Ehhez az összevetéshez korábbi kutatási eredményeimet használom fel, mely során az egeri állami középiskolák tanáraival készítettem kérdőíves vizsgálatot.

A bevezetést követően elsőként röviden ismertetem a nyelvészeti humor elméleti hátterét, majd összevetem a két kommunikációs színteret, megvizsgálom, milyen hasonlóságok és különbségek mutatkoznak az iskolai tanóra és a sportoktatás között. Ezután arra a kérdésre próbálok felelni, hogy lehet-e egyáltalán a pedagógus/edző humoros a foglalkozáson, vagyis mit gondolnak a kutatók, a közvélemény, ha a foglalkozást vezető személy jellemvonásai között szerepel a humorosság. Végül bemutatom a két kommunikációs területen végzett kutatásom eredményeit.

2. A nyelvi humor

2.1. Nyelvészeti humorkutatás

A humor nyelvészeti kutatásának két problematikus eleme a verbális humor mibenléte és osztályozása. A humor a megszokottól eltérő, ellentétben alapuló jelenség, a humoros hatás a sémák megsértésének következménye. Ezt az értelmezést támasztja alá Fülöp Lajos véleménye is: „A nyelvi humor a felhasznált hangtani, helyesírási, nyelvtani és szókészleteti eszközökben, stilisztikai és verstani formákban, szerkesztési lehetőségekben és a nyelvi alapú viccekben megnyilvánuló nevetségesség” (Fülöp 2013: 60). A verbális humort többnyire a nyelvi szintek szerint kategorizálják, aminek problematikusságát Palágyi abban látja, hogy ha formailag nem találnak semmilyen megszokottól eltérőt, akkor más osztályozási kategóriákat vesznek figyelembe, ezzel elválasztják egymástól a szemantikát és a grammatikát, így félrevezető értelmezések születhetnek. A humoros helyzet ezeknek a kategóriáknak az összjátékából következik, tehát egy sokkal tágabb osztályozási rendszert követel meg, hogy a humort mérni lehessen (Palágyi 2016).

Az első fontosabb nyelvészeti humorelmélet a Victor Raskin nevéhez köthető szemantikus szkriptelmélet. Ezt Salvatore Attardo fejlesztette tovább és mutatta be 1994-ben, és arra keresi a választ, hogy „mi a humoros jelenség lényege; mik a szükséges és elégséges feltételei annak, hogy valamit »humorosnak«, azaz nevetést kiváltónak fogjunk fel” (Riszovannij 2008: 213). Az elmélet két részből áll, egyrészt egy hipotézisből, mely szerint egy szöveg akkor lesz vicces, ha két feltétel teljesül (vö. Rissovannij 2008):

- az adott szövegszegmens két különböző szkripttel kompatibilis, ezek átfedik egymást
- a két szkript ellentétes egymással, így oppozíció jön létre.

Az elmélet másik része a grice-i maximákat módosítja:

1. Annyi információt adj, amennyi a vicc számára szükséges!
2. Csak azt mondd, ami kompatibilis a vicc világával!
3. Csak azt mondd, ami releváns a vicc számára!
4. Meséld hatékonyan a viccet!

Az elmélet problematikus részét képezi, hogy nehezen illeszthető be egy kategóriába. Ugyan a humorelmélet nevet viseli, de nem lehet eldönteni, hogy a viccet, humort vagy a komikumot tárgyalja a hipotézis. Az elmélet két úton haladt tovább a kritika hatására, az egyik irányban a vicceken kívül más humoros szövegtípusokat is a vizsgálatuk alá vontak a kutatók, a másik úton pedig az elmélet bizonyos részeit változtatták meg (Riszovannij 2008: 213–219).

A nyelvészeti szempontú humorkutatás egy másik irányzata a szociolingvisztika felől közelít. Míg Raskin humorelmélete a viccekre korlátozódott, addig a szociolingvisztikai irányzatba beletartozik a humoros szituációk elemzése is. A kutatás tárgya a Helga Kothoff nevéhez köthető elméletben a viccelődés, a másik „ugratása”. Arra keresi a választ, hogy „miként határozzák meg a humoros kommunikáció céljai annak működését” (Riszovannij 2008: 217).

Egy harmadik nyelvészeti megközelítésű humorkutatás Arisztotelész megállapításából indul ki, mely szerint valami hiba (ami fájdalmat okoz) eredménye a nevetés. Ezen a vonalon elindulva Thomas Veatch egy hármasskálát alkotott a humoros folyamat elemeiből. A folyamat két elemének, a normaszegés észlelésének és a normalitásnak egyensúlyban kell lennie, különben a hatás nem következik be, vagyis nem vált ki nevetést. Hiszen ha a szabálysértés észrevétlen marad, elmarad a nevetés, ugyanis nem veszik észre a normaszegést, így a hatás is elmarad, a másik esetben pedig, ha a túlzott normaszegés felé billen a mérleg, a folyamat következménye nem nevetést vált ki, hanem felháborodást, sértődöttséget (Riszovannij 2008: 213–19).

Összegezve a nyelvészeti kutatásokat elmondható, hogy a humor elkülöníthető a komikumtól. Komikumnak tekintik azt, ami nevetést vált ki, így az egyik útvonalon a komikus szövegek vizsgálatával foglalkoznak, míg a másik irányvonalon a nevetéskultúrára vonatkozó kérdések vizsgálata folyik.

A kérdés, hogy ezek a kutatások mennyire hozhatók összhangba egymással, vagy mennyire zárja ki egyik a másik eredményeit. A humor sokarcú jelenség: ha átfogó képet szeretnénk kapni, a kutatásnak interdiszciplinárisnak kell lennie.

2.2. A humor megértése

Bizonyos elképzelések szerint a humor és a viccek kognitív folyamatnak tekinthetők. A kognitív kutatások az elmélet és a gyakorlat egyensúlyára törekednek, hiszen a gyakorlati tapasztalatok beépülnek az elméleti keretbe. A humort azért tekintik kognitív folyamatnak, mert a keletkezést és befogadást követően a humor megértéséhez mentális aktivizáció szükséges. Hidasi Judit tanulmányában megállapítja, hogy: „A verbális humor nem statikus, hanem dinamikus műfaj: valójában diszkurzív cselekvés, interaktív alkotás. A működése feltételezi nemcsak a produkciót, hanem a recepciót is” (Hidasi 2008). Az interaktív folyamat megértéséhez kognitív képességek szükségeltetnek (Palágyi 2016: 333).

Éppen ezért nem mindegy, hogy a humor milyen korosztályt céloz meg, ugyanis egyfajta kognitív érettség nélkülözhetetlen a humor megértéséhez. A kognitív humor-elméletek terén sincsen egyetértés a humor definíciójával kapcsolatban, a kutatók csupán valamilyen ellentmondás meglétében értenek egyet, ám hogy ez az ellentét hogyan és miből fakad, arról megoszlanak a vélemények. Schultz szerint az elvárt és a kapott végszó közötti eltérés a humor forrása, Beathie elméletében a humor két össze nem illő dologból ered, Schoppenhauer meglátása szerint a vázolt és a valós helyzet közti különbség felismeréséből származik. Közös vonása az álláspontoknak, hogy bizonyos mentális érettség szükséges a humorértéshez, valamint kiemelik azt, hogy létjogosultsága van az órán, tehát a pedagógus, ha megfelelően alkalmazza azt, akkor a saját dolga megkönnyítése mellett a képességeiket, kritikus gondolkodás kialakítását is fejlesztheti a gyerekeknél.

3. Két eltérő kommunikációs színtér összevetése

Korábbi tanulmányaimban kifejezetten a tanórához szorosan kapcsolódó humort vizsgáltam, mely során az került középpontba, hogy a pedagógusoknak nehéz a diákok érdeklődését felkelteni a tanóra, a tantárgy, a téma iránt, illetve motiválni őket a tanulásra. A kutatásaim során kezdett el érdekelni, hogy vajon egy másik kommunikációs színtéren, az edzésen (amely számos hasonlóságot és különbséget is mutat a tanórával összehasonlítva) mennyire tartják alkalmazhatónak az edzők a humort. Az első alapvető különbség a tanítási óra és a sportfoglalkozás között, hogy míg a tanóra kötelező cselekvés, addig az edzés szabadon választható tevékenység. A gyerekek kötelesek iskolába járni, a tankötelezettségük egészen a 16 éves korukig tart, ezzel ellentétben az edzés egy fakultatív foglalkozás, amiért sok esetben még fizetni is kell. Az edzés szabadon választott szabadidős elfoglaltság, minden fiatalnak az önálló akaratából történik. Így az iskolában a diák nem tudja megválasztani azt, hogy mit szeretne tanulni, előre felépített tanterv szerint meg van határozva, milyen tantárgyakat kell tanulnia, míg a sport teljes mértékben önálló választás, hiszen egyrészt azt is kiválasztja a gyermek, hogy szeretne-e sportolni, másrészt azt is eldöntheti, hogy milyen típusú sporttevékenységet űz. Ebből kiindulva azt gondolom, a sportfoglalkozáson az edzőre könnyebb feladat hárul, hiszen csupa olyan gyerekekkel kell együtt dolgoznia, akik önszántukból választották az ő edzését, feltételezhető, hogy kevésbé kell motiválni őket a mozgásra, mint a tanítási órán jelenlevő diákokat. Mindkét kommunikációs helyszínre jellemző, hogy a karmesteri szerep a foglalkozást vezető tanár vagy az edző kezében van. Ő irányítja az oktatás teljes menetét, tehát a foglalkozáson jelenlevő nyelvi humor is nagyban a pedagógustól, edzőtől függ. Az edzés szabad választásából adódóan a sportfoglalkozás légköre kötetlenebb, szabadabb munka jellemző rá, mint egy iskolai órára, ahol kötött, feszes munka jellemző az oktatásra. A két kommunikációs terep felépítését tekintve azonos, hiszen a hagyományos óratervezet az RJR-modell alapján strukturálódik, amely 3 egységre osztja a tanítási órát. Az órát a pedagógus a ráhangolással indítja, melyben felmerülhetnek kérdések az adott órai anyaggal kapcsolatban, az előzetes tudás mozgósítása zajlik. Ezután a fő részben a jelentésteremtés során az anyag befogadása, a régi és új horizontok összeolvadása történik. Végül a reflektálás fáziséval zárja a tanár a tanítási folyamatot, ahol a reagálás az új ismeretekre és a hiányosságok pótlásával zárul a tanóra. Ez a hármas egység jelenik meg az edzés strukturálódása folyamán is. E hármas egység a bemelegítés, a fő rész, és a nyújtás elemekre osztható. A bemelegítés során nemcsak a gyerekek izmait készíti fel az edző az edzőmunkára, hanem az agyukat, vagyis a gondolkodásukat is ráhangolja a sportfoglalkozásra. Ahogy az RJR-modell ráhangoló egységében is az adott óra témájához kapcsolódó feladat jelenik meg, úgy az edzés bemelegítő részében is olyan főként játékos gyakorlatot alkalmaznak az edzők, amely kapcsolódik az edzés fő részéhez. Az edzés fő része teljes mértékben párhuzamba állítható a hagyományos óratervezet jelentésteremtés egységével, hiszen az aktuális edzés „tananyaga” jelenik meg az edzés középső részében. A harmadik blokk pedig az edzés lezáró szakasza, a nyújtás,

mely során a bemelegítéshez hasonlóan nem csupán az izmok lazítása történik, hanem az edzés fő részén felmerült problémák, kérdések megvitatása is zajlik. Ez történik meg az RJR-modell reflektáló szakaszában is, bár itt kissé kötöttebb formában történik a reagálás az ismeretekre, míg az edzés végén a lezáró szakasz szabadabb, kötetlen beszélgetős, információcsere zajlik.

Összehasonlítva a két kommunikációs színteret elmondható, hogy felépítését és a foglalkozásvezetést tekintve azonosságok fedezhetőek fel, ám a kötöttség, szabad választás miatt az oktatás eltérő hangulatú légkörben történik, így különösen érdekes e két helyszínen megvizsgálni azt, hogyan fér bele a humor a foglalkozások keretei közé, hogyan vélekednek a pedagógusok, illetve a sportolók a humor alkalmazhatóságáról a tevékenységek során.

4. Lehet-e humoros a pedagógus/edző?

Mielőtt a kutatási eredményeket ismertetném, melyben a pedagógusok és a sportolók véleménye jelenik meg a humor alkalmazhatóságáról a foglalkozásokon, érdekesnek tartom megvizsgálni azt, hogy a szakirodalom, a kutatók hogyan vélekednek arról, ha egy pedagógus vagy egy edző humorizál a tanórán vagy az edzésen. A tanításról alkotott hagyományos elképzelésekben nem szenteltek figyelmet a humor szerepének, ma már egyre többen érvelnek amellett, hogy a humor alkalmazása befogadhatóbbá teszi a tananyagot (Pap 2006; Séra 2008; Schirm 2013). Nikitscher Péter (2016) azonos véleményen van *Milyen a jó pedagógus?* című tanulmányában ugyanis „az utca emberével” készített felmérést, melyben a válaszadóknak arra a kérdésre kellett felelni, hogy mi kell ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen. A megkérdezettek 78%-a a fontos vagy nagyon fontos kategóriába sorolta azt, hogy a tanárnak legyen humorérzéke. Tehát a közvélemény szerint egy jó pedagógus rendelkezik humorérzékkal. De vajon megjelenik-e ugyanúgy az edző jellemvonásai között a humorérzék a kutatók szerint? Harasztiné Sárosi Ilona (2014) az edző és sportoló kommunikációját kutatva kiemelte az edző mint vezető pozitív és negatív jellemvonásait. A humor egyértelműen helyet kap az edző pozitív vezetői tulajdonságai között. A kutatók és a közvélemény álláspontját megvizsgálva elmondható, hogy a tanárok és edzők pozitív tulajdonságai közé sorolják azt, ha humorosak a foglalkozásokat vezetők. A humornak tehát helye van a tanórán, illetve az edzések során, bizonyos helyzetekben kiváló megoldásként szolgál, ha ezt alkalmazza a pedagógus.

5. Két eltérő kommunikációs színtér kutatási eredményeinek összehasonlítása

Kiinduló hipotézisem, hogy a tanítási óra és a sportfoglalkozás eltérő kommunikációs színtér, ezért kérdőíves kutatást végeztem arra vonatkozólag, hogy miképpen látják a két kommunikációs helyszín főszereplői a humor alkalmazását a tanítási órán és

a sportfoglalkozáson. Véleményem szerint a humor mindkét területen alkalmazható lehet, ám más pozitív hatásai lehetnek, és eltérő veszélyekkel járhat a tanítási órán és az edzésen.

5.1. A kutatások tárgya

A kutatás során arra keresem a választ, hogy milyen hasonlóságok és eltérések mutatkoznak eltérő kommunikációs szintereken a nyelvi humor alkalmazhatóságával kapcsolatban. Az egyik kommunikációs szintér a tanítási óra volt, így ehhez a kommunikációs helyszín vizsgálatához a kutatást gimnáziumi tanárokkal végeztem. A kutatómunkám során az Egerben található állami és egyházi középiskolákban végeztem kérdőíves kutatást, melyben arra kerestem a választ, hogy a gyakorló pedagógusok a tanítás újabb kihívásaira megoldásnak látják-e a humort. Összesen 9 iskola, gimnáziumok és szakközépiskolák 251 tanárával töltöttem ki feleletválasztós kérdőívemet, mely így a reprezentativitás hiányának ellenére számos fontos adalékkal szolgálhat a pedagógiai gyakorlatról. A másik kommunikációs szintér vizsgálatához a kérdőíves kutatásomat az Eszterházy Károly Egyetem Sport Club női kézilabdázói között végeztem felnőtt és junior korosztályban.

5.2. Kutatási eredmények összehasonlítása

A kérdőív első kérdése során arra voltam kíváncsi, hogy a tanárok és a sportolók helyénvalónak tartják-e a humor megjelenését a foglalkozásokon. A 251 kitöltőből 238 tanár, azaz a megkérdezettek meghatározó többsége mondta azt, hogy a humor alkalmas ezeknek a problémáknak a leküzdésére. A sportolónál ennél még egyértelműbb pozitív válasz érkezett a humor megjelenéséről, ugyanis a megkérdezett sportolók 100%-a azt válaszolta, hogy a humornak helye van az edzések során. Ezután a már korábban ismertetett foglalkozások hármasságában kerestem a humor alkalmazhatóságát, vagyis a foglalkozás mely szakaszában tudják elképzelni a pedagógusok, illetve a versenyzők a humort. A pedagógusok az RJR-modell hármasság felépítését tekintve az óra elején tudják elképzelni, hiszen a humor segítségével a témára irányítják a diákok figyelmét, s ezzel motiválják őket a tanulásra. Az adatközlők 58%-a szerint a tanítási folyamat motiválás részében hasznosítható leginkább a humor. A sportolók ettől eltérő módon válaszoltak, hiszen ők elsősorban a levezetés szakaszában tudják elképzelni a humort, tehát úgy gondolják, hogy a munka elvégzése után kapjon szerepet az edző humorizálása. A pedagógusoknál a 3 terület esetén sokkal nagyobb különbségek mutatkoznak, hiszen véleményük szerint a humor helye az oktatási folyamat részein a következőképp alakul: motiválás 58%, jelentésteremtés 14% és reflektálás 28%. Ezzel ellentétben a sportolók szerint az előkészítő és befejező szakasz között csupán néhány voksnyi különbség mutatkozik: bemelegítés 45%, fő rész 6% és levezetés 49%. Abban mindkét kutatást kitöltői egyetértenek, hogy a humornak vagy az oktatás elején vagy a végén kell szerepelnie, semmiképp se alkalmazza a vezető az oktatási folyamat fő részében. A humor használatát

tekintve felmerülhet a kérdés, hogy kin vagy min múlik, hogy jelen van-e a humor a foglalkozáson. A pedagógusok úgy vélik, hogy a tanár személyiségétől függ, 221-en karikázták be ezt a választ. Ám a sportolók véleménye eltér a pedagógusok álláspontjától, hiszen szerintük az edzésen bizonyos szituációk hatására kerül be a humor a foglalkozásba. Meglátásom szerint ahhoz, hogy az adott helyzetből humoros megnyilvánulások szülessenek, az edző személyiségének alapvetően tartalmaznia kell a humorosságot, és a képességet arra, hogy a szituáció során képes legyen spontán humorosan reagálni, ezzel becsempészve a humort az oktatási folyamatba.

A kutatások utolsó részében arra a két kérdésre kerestem a választ, hogy milyen pozitív és negatív következményekkel járhat az adatközlők véleménye szerint a humor alkalmazása az oktatási folyamatokban. A pedagógusok állásfoglalása szerint a pozitív hatásokat tekintve, az oldott légkör megteremtése kapta a legtöbb voksot. A humor alkalmas arra, hogy előkészítse a tanuláshoz kedvező hangulati feltételeket, hiszen egy feszült atmoszférájú osztályban sokkal nehezebb tanítani, a diákok is feszélyezve érezhetik magukat, akkor pedig nem kapcsolódnak be az óra menetébe, passzívak maradnak. Az adatközlők szerint a humor második legnagyobb előnye a stressz és vizsgaszorongás csökkentésében mutatkozik meg, ugyanis a tanárok úgy vélik, hogy segítő hatással van a stresszes szituációban az, ha humorizálnak. Csupán pár szavazattal maradt le a tanulás élvezetesebbé tétele, a tanár-diák kapcsolat javítása és a figyelem felkeltése. A sportolók véleménye jelentősen eltér a pedagógusok véleményétől, ugyanis az atléták csupán a 7. helyre rangsorolták az oldott légkör teremtését a humor használatának pozitívumai között. A kézilabdázók szerint az edzésen alkalmazott humornak legnagyobb szerepe abban van, hogy élvezetesebbé tegye a sportfoglalkozást, illetve csökkentse a stresszt vagy szorongást. Egy edzés során számtalanszor előfordul olyan eset, hogy a sportoló nem képes bizonyos mozgásformákat egyből elsajátítani, többszöri gyakorlás szükséges ahhoz, hogy ezeket a mozgáselemeket sikeresen végrehajtsa, végül megtanulja. A rendszeres gyakorlás során előfordul, hogy kudarcot érez a sportoló, és a sok sikertelenség miatt stresszhelyzetbe kerül, amikor újra és újra előlről kell begyakorolni a mozdulatot. Az edző képes lehet ezt a sikertelenség okozta szorongást enyhíteni az általa alkalmazott humorral.

Ám a számos kedvező hatása mellett a humornak lehetnek negatív következményei is. A legnagyobb hátrányát abban látják a tanárok a humor tanórai alkalmazásának, hogy félreértésekhez és fegyelmeztelenséghez vezet, vagyis kiszalad az irányítás a pedagógus kezéből, és nem lehet a tanulók figyelmét visszairányítani a tananyagra, hanem poénkodás fogja uralni az egész órát. A másik dolog, ami miatt veszélyesnek tartják az oktatók a humor alkalmazását, hogy általa félreértések alakulnak ki az osztályban vagy a tanár-diák között. Ez előfordulhat, ám ha humorizál a pedagógus a diákok humorértését is fejleszti, azt pedig a tanárnak kell éreznie, hogy mi az a humor, ami használható az osztályban vagy diákkal szemben. Több olyan megjegyzés is érkezett a kitöltőktől mely szerint a humor megfelelő mértékű használatának nincs semmilyen veszélye, vagyis ha a tanár az optimális mennyiségben és minőségben veszi igénybe, akkor nem lesznek

negatív következményei. A sportolók merőben más véleményen vannak a humor veszélyeit tekintve az edzésen. Az ő meglátásuk szerint a legnagyobb hátránya az edzésen alkalmazott humornak, hogy eltereli a figyelmet a munkáról. Ez összhangban áll azzal a nézettel, hogy a sportolók merőben elutasították azt, hogy a sportfoglalkozás fő részében humorizáljon az edző.

Összességében elmondható, hogy a két kommunikációs színtéren tett kutatásból kiderül, hogy mindkét felmérés adatközlői szerint a humornak helye van az oktatási folyamat során, és mindkét kommunikációs helyszín szereplői szerint semmiképp se a foglalkozás fő részében kapjon helyet, hanem a motiválás és lazítás alkalmával használja a humort a vezető. Abban viszont már eltérés mutatkozik, hogy a pedagógusok szerint kétségtelven a tanár személyiségétől függ a humor használata, míg a sportolók szerint az edzésen adódó szituáció eredménye az edző humorizálása. A pozitív és negatív hatásokat nézve is eltérés jelenik meg, hiszen a tanárok az oldott légkör teremtésében, a kézilabdázók pedig a sportfoglalkozás élvezetesebbé tételében látják a humor legnagyobb előnyét. A hátrányokat tekintve a pedagógusok a félreértések kialakulásától és a fegyelmezetlenségtől tartanak a legjobban, a sportolók pedig azt nehezményezik, hogy a humor hatására elterelődik a figyelem a munkáról és ez hátráltatja az edzés folyamatát.

6. Összegzés

A tanulmányomban azt tártam fel, hogy két eltérő kommunikációs színtér résztvevői hogyan vélekednek a humor alkalmazhatóságáról a foglalkozásokon. Ahogy a humor a mindennapok szerves része, úgy a tanítási órán, illetve a sportfoglalkozáson is kiválóan alkalmazható eszköz. A tanórát és edzést összehasonlítva viszont elmondható, hogy más előnyeit lehet kamatoztatni a humornak, illetve más negatív következményekkel kell számolni a más-más kommunikációs helyszínen. Jelen tanulmány következő kutatásom alapját képezi, ugyanis a jövőben azt fogom vizsgálat alá venni, hogy a sportoktatás különböző sportágaiban, korosztályaiban, illetve az eltérő osztályok között mutatkozik-e eltérés a humor használatával kapcsolatosan.

Irodalom

- Fülöp Lajos 2013. A nyelvi humorról. *Erdélyi Toll* 4: 60–68.
- Harasztiné Sárosi Ilona 2014. Edző-sportoló kommunikációja, különös tekintettel a versenyidőszakra. Előadás 2014. április 16-án. http://mstt.hu/Konferencia_anyagok/2014/Alkalmazott_sportpszichologia/Harasztine_Sarosi_Ilona_-_Edzo-sportolo_kommunikacioja.pdf (2019. 02. 12.)
- Hidasi Judit 2008. Miért nem nevetnek vicceinken a japánok? In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 79. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 51–62.

- Nikitscher Péter 2015. Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. *Educatio* 24/1: 129–139.
- Palágyi László 2016. A verbális humor kognitív nyelvészeti megközelítése. *Magyar Nyelvőr* 140/3: 332–346.
- Pap János 2006. Humor az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 56: 25–34.
- Riszovannij Mihály 2008. Irányzatok és kihívások a nyelvészeti humorkutatásban. In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 79. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 213–219.
- Schrim Anita 2013. A humor szerepe a nyelvészet oktatásában In: Vargha Katalin – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 151. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 50–60.
- Séra László 2008. Humor a tanulásban In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 79. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 264–273.

STURCZ ZOLTÁN

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

sturcz.z@eik.bme.hu

SZAKMAI ANYANYELV, SZAKKÉPZÉS A KÖZOKTATÁSBAN, NYELVPEDAGÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEK

„A nyelv az egyének és társadalmak életében fontosabb szerepet játszik, mint bármi más.”¹

Ferdinand de Saussure

1. A szakmai tanárképzés területei és anyanyelvi, szaknyelvi feladatai

A közoktatásra vonatkozó tanárképzés két nagy képzési területet fog át. Az egyik a *közismereti tanárképzés*, a másik az a sajátos képzési terület, amit a *szakmai tanárképzés* címszó alatt sorolnak fel. Ez utóbbinak a tanárképzésre vonatkozó rendeletek szerint hat ága van. Ez a hat ág a következő képzési, illetve szakmai területeket foglalja magába: agrár-, közgazdasági, műszaki, egészségügyi, gyógypedagógiai és pedagógiai tanárképzés. Ez az utóbbi kettő bizonyos értelemben kilóg a sorból, mivel több szempontból távol áll az felsorolásban szereplő előző négy területtől. A tanári képzéseket a szakegyetemek, illetve azok illetékes karainak keretében – a felsőoktatási törvénynek megfelelően – az ún. tanárképző központok koordinálják. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Tanárképző Központja a fenti szakmai képzések közül két területet gondoz: közgazdásztanár-képzés (öt szakiránnyal) és műszaki tanárképzés (tíz szakiránnyal), gyakorlatilag ezzel lefedve az összes szakirányt, illetve a teljes képzési kínálatot. A Műegyetem ezeken a területeken jelentős tapasztalatokkal és nagy hagyományokkal rendelkezik. A hagyományokra hivatkozva meg kell említeni, hogy Eötvös József kultuszminister 1870-ben a Műegyetemen alapította és nyitotta meg az első hazai tanárképző intézményt, a reáltanári képezdét. A tapasztalatok és a hagyományok kapcsán pedig arról is szólni kell, hogy a Tanárképző Központ, illetve a Műszaki Pedagógia Tanszék – eltérő neveken és szervezeti keretekben – ez idő óta folyamatosan képez szakmai tanárokat a mindenkori magyar közoktatás, szakoktatás, szakképzés, felnőttképzés számára. A közelmúlt létszámadatai szerint ezek a képzések Tanárképző Központunkban 100-150 fő közötti mesterszintű évfolyamlétszámokkal működnek. Ide tartozik az az információ is, hogy a mesterszintű szakmai tanárképzés mellett alapszakon műszaki szakoktatóképzést is végez az intézmény. A számok,

1 A mottóul választott idézet eredeti forrása: Saussure, Ferdinand de 1916/1983. *Course in General Linguistics* (szerk.: Charles Bally és Albert Sechehaye, fordította R. Harris). Duckworth: London. 21.

a tapasztalatok és a felmérések birtokában vállalkozunk arra, hogy szakmai tanárképzés, illetve a közoktatás szakmai anyanyelvi kérdéseiről nyilatkozzunk.

A 2018/19-es tanév első félévében 105 fő – többnyire már oktatási gyakorlattal és tapasztalattal rendelkező – első évfolyamos műegyetemi mérnökstanár és közgazdászstanár hallgató, illetve oktató szakmai kommunikációs és szaknyelvi problémákat feltáró dolgozatát elemeztem. Hallgatóink – akik egyben szakmai tanárkollégáink is – *A szakmai kommunikáció* című tantárgy keretében véleményüket, észrevételeiket mintegy háromoldalas általános és konkrét felvetéseket is tartalmazó, esszéjellegű fogalmazásban fejthették ki. A véleményeikből, példáikból, tapasztalataikból jelen tanulmányban idézek, a szó szerinti idézés esetén szögletes zárójelben jelöltem a felmérésben szereplő sorszámát. Az aktuális és konkrét felmérés anyagához hozzá kell tenni azt, hogy a több évtizedre kiterjedő korábbi ez irányú oktatási, képzési tapasztalatainkat is bevontam az itt bemutatott gondolati összegzésbe.

A tanárképzésre vonatkozó legújabb képzési és kimeneti követelmények egyértelműen előírják, hogy anyanyelvi és kommunikációs tantárgyak szerepeljenek a szakmai tanárképzési tantervekben. A szakmai tanárképzés dokumentumai kiemelten foglalkoznak a szaknyelv, a szakmai kommunikáció előtérbe helyezésével, módszertani megjelenítésével (Berki 2015a, 2015b).

A Műegyetemen ennek megfelelően született meg *A szakmai nyelvművelés alapjai*, a *Szakmai kommunikáció* és részben a *Prezentáció* című tantárgyunk. Ezek a tantárgyak a mindenkori szakmai tanárképzési program részeként is szerepelnek, sőt a teljes műegyetemi hallgatószám számára is nyitottak. Ezek esetében folyamatos átdolgozásról, modernizálásról beszélhetünk (Sturcz 2006, 2009, 2010). A hagyományok – az anyanyelvi képzésre vonatkoztatva – is élnek, illetve tovább élnek. Elég csak arra utalnom, hogy a két világháború között a teljes hallgató közönség számára nyitott volt a *Magyar nyelvhelyesség és stílus I. és II.* elnevezésű tantárgy. A kurzusokat Dengl János vezette, aki a tantárgyhoz *Magyar nyelvhelyesség és magyar stílus* címmel 468 oldalas tankönyvet is írt (Dengl 1937; Sturcz 2004). Sőt korábbra visszanyúlva azt is illik itt megemlíteni, hogy Szily Kálmán *A magyar nyelvújítás szótára* két kötetének (I. 1902, II. 1908) a megalkotója, a Magyar Nyelvtudományi Társaság megalapítója és a *Magyar Nyelv* című folyóirat egyik szerkesztője, a Műegyetem polihisztor professzora, rektora volt. Szily Kálmán a szaknyelv kérdéseivel is foglalkozott. Már 1879-ben közreadta *A természettudományos műnyelvről* címmel megírt nagy tanulmányát. Egyébként megemlítendő, hogy nyelvészeti tevékenységéért 1913-ban elnyerte az MTA Nagydíját (Grétsy 2002).

A szakmai tanárképzésben, majd a szakoktatás különféle területein tanító szakmai tanárok feladata igazából kettős feladat, kettős felelősség: egyrészt ki kell alakítani a tanulóknak egy szakmai tudásközösséget, másrészt ezzel párhuzamosan ki kell alakítani egy szaknyelvi diskurzusközösséget is. A szakmai anyanyelv bemutatása, feltárása, készségszintű megtanítása a szakmai tanári munka során – a szaktantárgyak keretében – valósul meg (Hrubos–Pfister szerk. 2011).

A középfokú oktatási intézményekben szakterületen, szakképzésben – szakiskolában, szakmunkásképzőben, szakgimnáziumban (korábbi nevén szakközépiskolában) – az összes középiskolás tanuló 56,9 %-a, 243 500 fő vesz részt a Központi Statisztikai Hivatal 2017/18-as tanévre szóló kimutatása szerint. Ehhez még szintén a hivatal adatai alapján hozzátehetjük azt a 90 000 főt, akik a felnőttoktatás és egyben szakképzés keretében képzik magukat. (A felnőttoktatás – a továbbképzések, az átképzések, az utóképzések miatt – tendenciájában folyamatosan bővülő tanulói kört képez.) Ez a halmaz tehát összesítve mintegy 300-350 ezer főre tehető. Tehát ennyi tanuló részesül a szakmai tudásközösség és a szaknyelvi diskurzusközösség kialakításának élményében. Ez a halmaz a nyolc közoktatási szakképzési terület tanulói halmaza, ami a következő szakképzési területeket foglalja magába: 1) műszaki tudományok, 2) gazdaság és irányítás, 3) informatika, 4) egészségügy, szociális ellátás, 5) szolgáltatás, 6) mezőgazdaság, 7) művészetek, 8) tanárképzés, oktatástudomány. Ebből az általunk vizsgált közgazdasági és műszaki képzés – beleértve az informatikai területet is – adja a túlnyomó részt, körülbelül az összes szakképzés 75%-át – amint ez a KSH képzési területeket bemutató és részletező 5. számú ábrájából kiderül (Statisztikai Tükör 2018: 1–3). Ez az arány feljogosíthat bennünket arra, hogy gondolatainkat és észrevételeinket a szakképzés és az anyanyelv-pedagógia, a szaknyelv tekintetében általánosítható értelemben fogalmazzuk meg. Tehetjük ezt annál is inkább, mivel a többi öt területtel határos vagy ott is oktatott szakterületek tapasztalatai minden bizonnyal hasonlóak, mint az általunk vizsgált „főbázisra”, illetve az 1), 2), 3) területre vonatkoztatva.

2. A szakmai anyanyelv a szakoktatásban, a szakképzésben

Az anyanyelvünk oktatásával foglalkozók körében ismert fogalom a magyar mint idegen nyelv (MID) terminus technicus. Ennek a kifejezésnek az analógiájára induljunk ki abból a megállapításból, illetve tételből, hogy a szakmai anyanyelv – a szakképzés, a szakmai tantárgyak során – a tanulók számára sajátos kifejezéssel élve „félidegen nyelvként” jelenik meg, magával hozva a nyelvi idegenszerűség, a nyelvi másság attribútumait. Erről a felmérés némely résztvevője így nyilatkozik: *„A tanulók azelőtt soha nem hallottak ezekről a tantárgyakról és az ebben használatos szakszavakról sem.”* [77] *„Azt tapasztalom, hogy az alsóbb évfolyamokon, de még később a felsőbb évfolyamokon is nagyon nehéz a diákoknak a szakmai nyelvezet elsajátítása. Nagyon idegen számukra ez a sajátos nyelvezet, hiszen közvetlen környezetükben nem találkoznak ezekkel a kifejezésekkel, így csak a tanórán hallanak róla.”* [1] Valójában ez a „félidegen” minősítés, pontosabban az ilyen jelleg adja a szakmai anyanyelv kialakításának és elsajátításának nehézségét. De mik is ezek a „félidegenségre” – azaz a nyelvi és egyben a tartalmi ismeretlenségre – utaló attribútumok? Ennek kapcsán több mindent kell figyelembe venni. Ezek között a szempontok között már úgy navigálunk, hogy a saját alapképzésben és mesterképzésben résztvevő szakoktató, mérnök-tanár, közgazdász-tanár hallgatóink véleményét, visszajelzéseit,

konzultációkon kifejtett állásfoglalásait is figyelembe vesszük. Ezek a jellemzők – a szakmát és a szaknyelvet tanulók szempontjából – a következőkben sorolhatók fel:

1. A szakmai anyanyelv legtöbb elemében eddig nem használt vagy nem ismert, új – megtanulandó, bevésendő – nyelvi tudásanyag.
2. Megjelenik a szaknyelvi másság összes grammatikai jellemzőjével. Ráadásul a nyelvi kódváltás – az egyik nyelvi rétegből a másik nyelvi rétegbe való átlépés – nehézségeivel minden alkalommal meg kell küzdeni.
3. A szakmai anyanyelv a „zárt rendszer szindróma” vagy a „szabványjelleg” szerint működik, gyakorlatilag kizárja a külső használókat. Nincs szabad nyelvi mozgás, a szinonima – a szakmai szinten – gyakorlatilag ismeretlen, illetve többnyire kizárt fogalom.
4. Az elsajátítás során mind a rögzítés, mind pedig a reprodukció során előkerülnek a nyelvi másságból eredő nehézségek.
5. A fentiekből fakadóan magas a befogadási ráta értékhatára, többszörösen meg kell dolgoznia a szaknyelvhasználónak a helyes elsajátításért.
6. Az összes előzőekben felsorolt tétel korosztályfüggetlen és szakmafüggetlen. Mind a közoktatás résztvevői (döntően a 14-18 év közötti korosztály), mind pedig a felnőttoktatás résztvevői (a teljes korosztály, igen szórt életkori adatokkal) szembe kerülnek ezekkel a problémákkal.
7. A szakmai tanár oldaláról, pontosabban a szaknyelv átadásának oldaláról nézve meg kell említeni azt a sajátos tényt, hogy a szakmai tanárnak az általa többnyire már ismert „totális szaknyelv” helyett egy ún. „redukált szaknyelvet” kell átadni igazodva a tananyag, a képzési ág szakmai határaihoz és nyelvi szükségleteihez. *„Két út nyílik a probléma megoldása felé. Ugyanis bárhogyan nevezzük: ez probléma. Az egyik megoldás az, hogy annyira leegyszerűsítjük a tanítás nyelvét, hogy a gyermek azonnal megértse, de ezzel elindulunk a minimalizálás felé. Vagy felvállaljuk – a nevelési funkciót –, nemcsak a tanítást, és ezzel elkezdjük a szakmai anyanyelvi nevelést!” [103]*
8. Végül elengedhetetlen szempontként kell ide sorolni a következő két gondolatot. A szaknyelvismeret, a szaknyelvtudás: munkaeszközként, sőt versenyeszközként is megjelenik a tanulók – azaz a jövő gyakorló szakemberei – számára. Sőt ők, mint a „jövő szakemberei” több évtizedes távlatokban a szakmai anyanyelv továbbvivői, alakítói, formálói. Így egyértelműen megállapítható a tanár-tanuló kontaktusban a nyelvi tudatosság, az anyanyelvi felelősségtudat kialakításának kérdése is (Kurtán 2006; Dobos 2010).

3. A nyelvi másság a szaknyelvben, illetve a szaknyelvoktatásban

A magyar nyelvészettel, az anyanyelvészettel foglalkozók szerint nyelvünk szerkezetét tekintve két ismertebb modell jelenik meg az elemzések szerint. Az egyik a Grétsy-féle ún. „virágmodell”, amely öt virágsziromra emlékeztető körrel, öt nagy nyelvi rétegre,

csoportra, de inkább halmazra bontja, vagy inkább rajzolja fel nyelvünket (köznyelv, szépirodalmi nyelv, népnelv, szaknyelv, csoportnyelv); a másik a Balázs-féle ún. „tengelyes modell”, amely három tengelyre helyezi a nyelvi rétegeket. A vízszintes tengelyre a nyelvjárásokat (dialektusokat), a függőlegesre a társadalmi vagy funkcionális nyelvi rétegeket (a szociolektusokat), egy átlós tengelyre pedig a regionális köznyelvet mint új fogalmat helyezi fel (Balázs 2001: 10; Grétsy–Kemény: 2005: 411–413). A közös mindkettőben az, hogy a szaknyelv világát elkülönítve és önálló identitásként kezeli. Ez elfogadható állásfoglalás mindkét szerző vagy modellalkotó részéről, mivel ezzel egyértelműen jelzik, hogy a szaknyelv magán hordozza az elkülönítés jegyeit, a nyelvi másságot: azaz a „szaknyelviségnek” megvannak a saját attribútumai, és ezek a nyelvi rendszer – jelen esetben a szaknyelvi rendszer – minden elemén kiütkeznek. Ha ezeket az attribútumokat a szaknyelvtanítás és a szaknyelvhasználat szemszögéből és a nyelvi rendszer egésze, illetve szintjei felől kicsit egyszerűsítve és röviden számba kívánjuk venni, akkor a következő, nyelvpedagógiai szempontból is kiemelendő elemeket, illetve jellemzőket sorolhatjuk fel:

1. Hangtan: többnyire az egyéb nyelvi rétegektől – leginkább a köznyelvtől – eltérő vagy idegenszerű hangkonstrukciók a szakszavakban, a frazeológiai egységekben.
2. Alaktan: sajátos képzőstruktúra, annak mennyiségi eltolódásai bizonyos képzők tekintetében (pl.: *-at/-et*; *-ságl/-ség* túlsúlya); speciális, ritkán használt képzők megjelenése (pl.: *-vány/-vény*; *-ttyúl/-ttyű*); bonyolult, többszörös birtokos konstrukciók stb.
3. Lexika: az újszerűség, az ismeretlenség és az idegenszerűség megjelenése mind a magyar, mind pedig az idegen vagy idegenszerű szakaszavak tekintetében; nominális mennyiségi eltolódás a névszók javára; az igék speciális – a köznyelvtől eltérő jelentésű – megjelenése, használata; metaforikus megjelenésű elemek.
4. Mondattan: bonyolult, alá- és mellérendeltségben élő többszörösen összetett mondatok; rögzített mondatkonstrukciók (pl. meghatározások, kifejtések stb.)
5. Szövegtan: szigorú logisztikai felépítettség, teljes szervezettség; a fenti jellemzőkből összeadódó – a többi nyelvi rétegtől eltérő – szövegarculat; a szabvány szövegminták megjelenése (pl.: jegyzőkönyv, folyamatleírás stb.).

Mindennek a tudatosítása és elfogadtatása a szaknyelvet is átadó szakmai tanár feladata, annál is inkább, mivel az anyanyelvi tanítás, a nyelvtanórák kereteiben keveset foglalkoznak a szakmai anyanyelvünk kérdéseivel. Mondhatjuk azt is, hogy a szaknyelvi attitűd kialakítása szaktanári feladat, mivel bizonyos értelemben nyelvtanári, pontosabban szólva anyanyelvtanári funkcióban is, mint fő forrásnak meg kell jelennie a szakmai tanárnak. A szaknyelvhasználat során gyakorlatilag a nyelvi rétegek vagy regiszterek közötti kódváltás történik, ezt a folyamatot a nyelvhasználó szempontjából nézve és Csépe Valéria szavaival élve „terheléssel járó váltásnak” nevezhetjük, ami a közoktatásban

részt vevők számára valójában nehéz feladat. Tegyük hozzá ez mind a szakmai tanár, mind pedig a tanuló oldaláról nézve igaz, amint azt a felmérés több részvevője is megállapítja. Ezekből a véleményekből idézünk kettőt: „*A tanár és a tanuló átkapcsol egy más minőségű kommunikációra.*” [14] „*A szakmai kommunikációs zavarok, problémák feloldásához, ahhoz, hogy az üzenet keresztülmenjen a fogadóhoz kell igazodni. Többnyire előre kell gondolkodni, és azt kell kigondolni, hogy hogyan fogják az üzenetet fogadni.*” [19]

A fenti öt pontból egyértelműen kiemelhetjük a lexika körét, mivel egyértelműen a szakszókincs a szakmai tudásközösség és a szaknyelvi diskurzusközösség felépítésének az alapja. Ezzel kapcsolatban a szakmai tanárképzésben résztvevő egyik kolléga a felmérés során így nyilatkozik: „*A kommunikációs probléma a szaktanár és a diákok között áll fenn, mivel a diákok kevés szaknyelvi ismerettel rendelkeznek az adott témában. Több szaknyelvi kifejezéssel először találkoznak a tanórán. A szaktanár azzal szembesül, hogy tanulók több kifejezés kapcsán szövegértési és kiejtési problémákkal rendelkeznek. A szaktanár azzal a feladattal áll szemben, hogy úgy kell átadnia a tananyagot, hogy ezzel párhuzamosan megtörténjen a szakmai terminológia megértése, a kifejezések szakmai kommunikáció szinten való használatának elsajátítása. Az eset az írásbeli és a szóbeli kommunikációt is érinti.*” [12] Ugyanez a kolléga a lexikai problémák feltárása, elemzése kapcsán felemlíti még a következő és egymásra épülő kulcsszavakat: „*a szaknyelvi kifejezések bevezetése, a biztonságérzet megteremtése, a szaknyelvi kifejezések használata, írásbeli és szóbeli használat.*” [12]

4. A szakmai kommunikáció építőeleme: a problematikus szókincs

Ha a tanítás-tanulás folyamatában fellépő és a szakszókincssel kapcsolatba hozható, nehézségeket okozó problémákat, kritikus elemeket fel kívánjuk tárni, akkor az alábbiakban összegezhető leltárt készíthetjük. Tehetjük ezt azzal a megjegyzéssel, hogy ezek a problémák azért nemcsak a kimondottan a szakmai tantárgyak (pl.: elektrotechnika, mechanika, forgácsolás, talajtan, számvitel, adózásismeret stb.) keretében kerülhetnek elő, hanem az úgymond a „keményebb” közismereti tantárgyak (pl.: biológia, fizika, kémia stb.) esetében is, legfeljebb ritkábban és jóval kisebb töménységben.

1. A lexikai elem elhatárolása más a nyelvi rétegektől jelentés, értelmezés szempontjából.
2. Szófaji tisztázás: pl. *szóró*, *maró* (kettős vagy többes szófaji szerepben is megjelenhet: hol főnév, hol melléknév, hol melléknévi igenév).
3. Magyar–magyar (standard szaknyelvi lexika és a szakmai szleng találkozása) és idegen nyelvi megfelelők megjelenése: pl.: *tolómérő*, *tolómérce*, *subler*; *sarok*, *vinkli*.
4. Kiejtés (ortoéopia), hangkép: szokatlan, ismeretlen, idegenszerű hangkonstrukciók megjelenése; idegen szavak, nevek előfordulása, illetve ezek helyes kiejtése; ejtésvariációk pl.: *tümpanon/timpanon*.
5. Helyesírás (ortográfia), íráskép: az általános helyesírási elvek és a sajátos szaknyelvi helyesírási szabályok, eszközök, tanácsadó kézikönyvek, szakmai alapállások, esetleg

- variánsok találkozása. Egybeírás, különírás, kötőjelezés (nagy- és kiskötőjel használata), nagybetű-kisbetű használat stb. Ez a problémakör messze túlmutat a csak tanulói problémákon, hiszen magát a szakma egészét is érinti. Egy 2002-ben tartott szaknyelvi és egyben szakmai helyesírási tanácskozás – ma is érvényes – megállapításából idézzük fel az összegzés néhány pontját: „– nincs kellően szabályozva az egyes szaknyelvek helyesírása... [...] – a helytelen alakok hamar elterjednek és megszilárdulnak; – végül egy több helyen felmerült kérdés: jogunk van-e az általános helyesírási szabályoktól eltérő, az adott szakma nyelvében használt egyedi írásmódra, ha szakmai közmegegyezés alakult ki?” (Zimányi 2003: 13)
6. Verbális, nonverbális és részben nonverbális elemek szerves kapcsolódása: a lexikai és a nem-lexikai ismeretlen elemek együttléte, gyakori találkozása, pl. *T-vas*, *U-profil*, *lambda-szonda*, *khi-próba*; különböző rajzjelek, ábrák, színjelzések verbális átváltása.
 7. Terminológia: egy- és főleg a többeleműség megjelenése. Ezzel kapcsolatban joggal idézhetjük a problémaelemző észrevételét, mely szerint: „Az utóbbi évtizedek jellemzője, hogy megnőtt a többszörös szóösszetételek és a bonyolult fogalmak száma” (Zimányi 2017: 1128). Ez az állítás különösen igaz a szaknyelvre, kiegészítésül lásd még konkrét példákat bemutatva Zimányi Árpád *Proxy* című cikkét (2018: 13).
 8. Szabványjelleg: a standard lexikai formák kialakítása, megerősítése szemben a szakmai szleng világával és/vagy annak bevonásával.
 9. Metaforahasználat, képszerűség. A szaknyelv esztétikumának vizsgálata kapcsán Zimányi Árpád egyik cikkének a következő címet adja: „*Lehet-e »szép« a szaknyelv?*”, majd így válaszol: „A címbebeli kérdésre nem adhatunk érdemleges választ. Ha viszont a szaknyelv képszerűségét firtatjuk, akkor már hitelesebben nyilatkozhatunk: a szaknyelv képszerűsége valóban lehet figyelemre méltó, érdekes vagy akár szép is. A szaknyelvi szövegekben sokszor találkozunk olyan metaforákkal, amelyek merőben különböznek a köznyelvben megszokott fordulatoktól” (2016: 1448).
 10. Szócsaládba, fogalomcsaládba, ábrába, nonverbális kapcsolatrendszerbe való beillesztés.

A felsoroláshoz két megjegyzést fűzhetünk: egyrészt a felsoroltak szoros összefüggésben és átfedésben vannak a szaknyelv másságáról szóló grammatikai elemekkel; másrészt ezek az elemek vagy jelenségek a szakszókincsi elem megjelenésekor nem külön-külön jelennek meg, hanem többnyire egymást átfedve, mintegy halmazati megjelenésük van. Ezzel összetett, mondhatni komplex nyelvpedagógiai problémaként mutatkoznak meg mind az adó, a tanár, mind pedig a vevő, a tanuló oldaláról nézve. A következő alfejezetben ezekre a jelenségekre hozok példákat: először a műszaki, majd a közgazdasági területről. A példaanyagot a mesterképzésben részt vevő szakmai tanárok „közoktatási gyűjteményéből, példatárából” merítettem az 2018/19-es tanév első félévének során készült felmérésből, ahol úgymond a saját gyűjteményükből és tanulói oldalról nehezen befogadható példákat mint problémás eseteket sorolták fel. A példák különböző

szakterületek tananyagából, tantárgyaiból származnak. Az alábbi bemutatott, először a műszaki majd a közgazdasági szaktárgyak világából kiemelt példaanyagot a fenti „problémafelsorolást” és a szakmai tanároknak a példához fűzött megjegyzéseit vagy értékelését figyelembe véve kommentáljuk.

4.1. Szemléltető példatár: műszaki terület

Főte: bányaművelési szakszó, a bányajárat felső fala.

Eketalp-betegség: ekevasméltség hibás beállításából származó talajhiba; mindkét példa a „félidegenséget” példázza, tartalma, jelentése, megjelenése ismeretlen, magyar szó, szóösszetétel.

Franciakulcs, körmöskulcs, nyomatékkulcs, villáskulcs: szakmailag és egyben jelentésileg teljesen elkülöníthető szerszámok, a tanulók gyakran és helytelenül szinonimahalmazként kezelik ezeket; megjelenik az egyedi értelmezés, azonosítás és a szócsaládba illesztés helyességének-helytelenségének problémája; vagy a szakszerűtlen azonosításként az előtag nélküli, pusztán a *kulcs* szó megjelenése.

Boltív, boltöv, dongaboltozat, kontyolás, torokgerenda, fecskefarkú rálapolás: építészeti, épületszerkezeti elnevezések, jelentésbeli elkülönítési problémák, a metaforikus példák értelmezési gondjai jelennek meg.

Árutonna-kilométer: a többeleműség a különböző mértékegységek megjelenések értelmezési és szimbolikus átviteli problémája.

Vierendel-tartó, Whitworth-menet, Karneath-tábla: kiejtési, helyesírási, értelmezési, rögzítési problémák együttes megjelenése; sorrendben egy épületszerkezeti (tartó szerkezet-típus megnevezése), egy gépészeti (a csavarmenetek egyfajta típusa) és egy matematikai-statisztikai kifejezés; ráadásul a szakirodalom írásmódjában és a szakmai gyakorlat kiejtésében sem egyértelműen és egységesen használja a kifejezéseket. Az utolsó példánkat – a *Karneath-táblát* –, amit több szakterület is használ, bonyolíthatja egy a tankönyvekben vagy a segédanyagokban előforduló, bővítő szándékú lábjegyzet, miszerint: „A *Karneath-tábla* vagy más néven *Veitch-diagram* a *Boole-féle algebrai kifejezések egyszerűsítését teszi lehetővé.*”

Folyamatosan működő anyagmozgató rendszer: példa a totális szabványjellegre és a megjegyezhetetlen többeleműségre, ahol a szórendnek felcserélhetetlen és kötelező szerepe van.

4. 2. Szemléltető példatár: közgazdasági terület

Tanúsítás, tanúsítvány: jelentéstani elkülönítés hibája, a finomhangolás hiánya, a közelség zavara, a képzőértelmezés hiánya, a folyamatra, illetve az eredményre (a dokumentumra) vonatkozó fogalom keverése.

*Közgazdasági mátrix, speciális mátrix, mátrixsorozat, mátrixblokk, hipermátrix, inverzmátrix (inverz mátrix, *inverz-mátrix), eredménymátrix (*eredmény-mátrix), kétirányú mátrix, kommutált mátrix:* hasonló viselkedésű példasor, mint a műszaki példatárban bemutatott *kulcs* szósor, de az elemek sokkal nagyobb jelentéstani és funkcionális

különbséggel rendelkeznek. A *közgazdasági mátrix* mint gyűjtőfogalom alá tarozó fogalomsor rögzítése több szempontból kritikus: kiejtés, helyesírás, jelentéskülönbség, osztályba sorolás.

Keresztár-rugalmasság: árák, cégajánlatok, árvíta találkozása; a „félidegenség” megjelenése, az egymáshoz való viszonyban értelmezhetetlen szavak, nehezen rögzíthető terminológiai egység.

Eszközár-buborék: az előző példához hasonló eset, metaforikus és analógiás megjelenéssel; gyakorlatilag egy új szó, egy neologizmus bevezetése.

Institucionalizmus: csak definitív módon, körülírással értelmezhető: a gazdasági jelenséget egyoldalúan szubjektív akarati tényezőkkel magyarázó gazdaságtani irányzat; a teljes idegenszerűség példája, kiejtési, helyesírási, értelmezési kérdések megjelenése; ráadásul bezavarhat, hogy a közgazdaságin túl politikai, filozófiai, szociológiai – egymástól különböző – értelmezése is van.

Aszimmetrikus interdependencia: gazdasági egyenlőtlenség fogalmának bevezetése; szabványjelleg, idegenszerűség, kiejtés, helyesírás, a terminológiai elem jelentésének, értelmezési problémájának együttes megjelenése.

Jogi személyiséggel rendelkező gazdasági társaság: a totális szabványjelleg és a megjegyezhetetlen többeleműség megjelenése, ahol a szórendnek felcserélhetetlen és kötelező szerepe van.

MNB, PSZÁF, 4P: helyesírási és kiejtési problémák megjelenése, szakmai kifejtés során a teljes feloldás problémája, továbbá a toldalékolás kérdései a betűszavak és a mozaikszavak esetében. Az utolsó példában (*4P*) az idegen nyelvű (angol: *product, price, place, promotion*) feloldás, írásmód, kiejtés, továbbá a precíz és állandósult magyar megfeleltetés hánya, illetve a két nyelvi forma, gondolatsor helyes párosításának kérdése. A *4P* elemeinek, fogalmának rögzítését további két tényező is befolyásolhatja: a *marketing mix*, mint alapfogalom vagy előzetes fogalom tisztázása, illetve a tovább-bővített fogalomnak, a *7P*-nek (az előző négy plusz a következő három fogalom vagy kulcsszó: *people, physical evidence, process*) a bevezetése.

A szemléltető példatárhoz hozzáfűzhetjük, hogy több esetben „bizonytalansági tényezőkre” vagy használatbeli „ingadozásra” is utaltunk. Ennek okát a gyors lexikai fejlődésben, a szakkönyvek, a tankönyvek, segédanyagok vagy éppen az iskolák eltérő szóhasználati rendjében, de leginkább a standardkialakítás műhelymunkájának hiányában – azaz a szakmai nyelvművelés gyengeségeiben – kereshetjük. Úgy tűnik, hogy Szily Kálmán mintegy másfél évszázaddal korábbi megállapítása – a „természettudományos műnyelvről”, azaz a szaknyelvek világáról – bizonyos részleteiben még mindig aktuális. 1879-ben így fogalmaz: „Ez a mi szegény természettudományi műnyelvünk csak nem bír megállapodásra verődni. Tájékozatlanság, ingadozás, személyes önkény tűnik elénk minden lépten-nyomon. Az egyik iskola egészen más műnyelven beszél, mint a másik. Sőt mi több, ugyanazon az egy iskolán belül az egyik tanár emilyen, a másik meg amolyan műkifejezéseket ver egyazon tanuló fejébe” (Szily 1879: 329).

5. Szakszókincs és nyelvpedagógia

5.1. Jó gyakorlatok, pedagógiai megoldási javaslatok

A szakmai tanárképzésben résztvevő tanárkollégák – szóbeli nyilatkozataikban, felméréseinkben – egyaránt és egyértelműen úgy nyilatkoztak, hogy a szakmai anyanyelv átadása során a szaklexika pontos megismerése, elsajátítása kiemelt feladat a munkájukban. Ezt bizonyítja az is, hogy a tanári módszerek és az ún. jó gyakorlatok között a legtöbb ötletet, javaslatot a szaklexika kialakításával kapcsolatosan sorolták fel: részben nehézségként, részben sikeres megoldásként, módszertani fogásként. Ezt a témát azért is érzik úgymond neuralgikusnak, mert a szakmai tankönyvek, jegyzetek, segédanyagok – ritka kivétellel – nem tartalmaznak sem fejezetzáró egységként, sem pedig záró egységként lexikai összefoglalót, glosszáriumot vagy más egyéb a lexikai feldolgozást segítő, megerősítő vagy ellenőrző részanyagot. Ehhez csak két – a tankönyvek ilyen értelmű méltatásához kapcsolható – felmérésbeli megjegyzést idézhetünk: *„A kulcsszavak nem kerülnek kiemelésre, nincs magyarázatuk.”* [7] *„Vannak szakszavak, melyek először helytelenül szerepelnek, majd a későbbiekben helyesen vannak leírva. Ebből a szempontból összea- varhatja a tanulókat (pl. szórás szélesség, szórásszélesség; szóró gép, szórógép).”* [8]

Éppen ezért úgy tűnik, hogy önerős ellátásra vannak berendezkedve a kollégák. A jó gyakorlatba sorolható fogások eltérő mélységűek és eltérően hatékonyak, de a cél mindegyik megoldás esetében az, hogy a szaklexika – tartós elemként és mondat- vagy szöveg-építés alapegységeként – minél inkább beépüljön a tanulók tudatába. A jó gyakorlatok sorában a következő megoldásokat, fogásokat javasolták, többnyire azzal a megjegyzéssel, hogy a motiváció, az aktivitás, az élményjelleg és a siker erősen növelhető az „elektronikus kütyük” és a „digitális írástudás” minél szélesebb körű bevonásával. Ez a megoldás a tanár szempontjából is újfajta munkát és megközelítést igényel, de előnyei között tartható számon a tartós tárolás, a variálás, a módosítás és a bővítés lehetősége, a játékos megoldás, a gyorsaság. Ezzel kapcsolatban nehézséget pedig a begyűjtés, az ellenőrzés és visszajelzés okozhatnak.

1. Tanulói szótárkészítés: ábcérendbe szedett kézirásos szakszótár, esetleg elektronikus változat készítése.
2. Tanulói glosszáriumkészítés: a fenti szótár mintájára, de annak meghatározásokkal, körülírásokkal, szókapcsolatokkal, szócsaláddal bővített változata, a lexikai elemmel kapcsolatos egyéb felmerülő problémák rögzítése.
3. Szódogozat: ellenőrző feladat, speciális feladatlap.
4. A gamifikáció, azaz részben már a „játékosság” körébe tartozóak az alábbi feladattípusok:
5. Szóteszt több variációban: választós; definitív-kifejtő jellegű; ábrás-figuratív összekötő jellegű; igaz-hamis állítás.
6. Szókártya: szóanyag azonosítása képanyag vagy ábraanyag segítségével.

7. Esettanulmány: megadott és tematikus szakszavak, illetve szituáció alapján (irányított írásbeli gyakorlat).
8. Szerepjáték: megadott és tematikus szakszavak, illetve szituáció alapján (irányított szóbeli gyakorlat).
9. Szöveggyakorlatok írásban, szóban: a kulcsszavak meglétének, helyességének kiemelt és külön értékelése.
10. Szókincs-azonosítási vagy párosítási gyakorlat kép, tabló, okostábla, internetkép alapján.
11. Szókincs-azonosítás vagy párosítási gyakorlat modell, valóságos tárgy, valóságos helyszín és munkaforma (műhely, mintabolt, építkezési terület, szerelési feladat stb.) alapján.
12. A „szakmai kétnyelvűség” a standard szakszókincs és a műhelyszleng, a szakmai szleng azonosítási gyakorlata.

5.2. Pedagógiai, nyelvpedagógiai problémák

Keresni kell arra is a választ, hogy a szakmai nyelvhasználatban felgyűlt lexikai hibák és hiányosságok milyen, a tanulást, a szakmai anyag elsajátítását zavaró vagy gátló, a szövegértést nehezítő következményekkel járnak. Erre a következő önállóan megjelenő vagy többnyire inkább egymással összefüggő, mennyiségi és minőségi szempontból eltérő súlyú, láncreakciót okozó esetek, tételek az alábbiakban felsoroltak szerint írhatók le, illetve minősíthetők. Ezeket részben a szakmai tanárok által leírt anyagok alapján, részben a konzultációk során folyt szakmai megbeszélések és vita alapján mintegy összegző és konszenzusos véleményt fogadhatjuk el. A felsorolás előtt meg kell említeni egy vissza-visszatérő szót vagy jelzős szókapcsolatot, amely minősítést vagy véleményt mond a szaknyelv tanításával-tanulásával kapcsolatban, miszerint a véleményezők többsége „kihívásnak”, „nagy kihívásnak”, „veszélyes kihívásnak”, „bizonytalansággal teli kihívásnak” ítélte meg a szaknyelvtanítást és a szaknyelv-elsajátítást. Úgy tűnik, hogy ez a tapasztalatokból fakadó minősítés nemcsak a nyelvi, hanem a vele összefüggő tágabb pedagógiai problémákra is kitékint.

Olvasási, írási zavarok: a pontatlan, szakszerűtlen elsajátításból fakadnak. Kiejtési nehézségek: a különös hangkonstrukciók nem rögzítése, nevek kiejtésének megőrzése. Szövegértési zavarok. Tanulási nehézségek, zavarok. Reprodukciós elégtelenségek. A lexikai hiány fellépése kommunikációs fékként: a lexikai elemek – a szövegépítő elemek – hiánya vagy hibás megléte gátolja vagy lehetetlenné teszi a szakmai kommunikációt. Beszédzavarok, fogalmazási zavarok. Pszichológiai problémák. Viselkedési problémák.

A fentiekben felsorolt beszédzavarok, tanulási nehézségek, pszichológiai problémák, viselkedési problémák – elszakadva az általunk tárgyalt eredeti októl, a szaknyelvi problémáktól – később exponálódhatnak más tantárgyakra, illetve az egész kommunikációs viselkedésre is. Megjegyezhetjük, hogy ez az exponálódási folyamat „visszafele ható folyamatként” is igaz, akkor, ha a tanuló már eleve magával hozza – a szakmai, szaknyelvi

tanulmányaiba – ezeket a problémákat, mint a rá jellemző vagy éppen általános tanulási nehézségeket. A szaknyelvi ismeretekkel kapcsolatban idézzünk ide egy olyan véleményt, amelyik „messzire ható nyelvpedagógiai távlatokban” gondolkodik: *„Ha rosszul rögzülnek bennük a szaknyelvi kifejezések, akkor az ismeretek hiánya későbbi munkavállalásuk során problémát fog okozni. A szaknyelv ismeret nélkül az adott szakmában nincsen esélye versenyhelyzetekben. [...] Ezzel a munkavállaló saját dolgát nehezíti, szakmai megbecsülése a kollégák között nem lesz, egy idő után nem tud érvényesülni a piacon, emiatt pedig elhagyja a szakmát.”* [64]

6. Nyelvészeti futurológia, avagy üzenet a múltból a jövőnek

A tanulmányt bevezető mottóban Ferdinand de Saussure-nek a nyelvhasználatra vonatkozó egyik mondatát idéztük. Most idézzük ide – egy Saussure-kortárs, magyar szerző – Bakonyi Hugó pszichológus, nyelvész, nyelvpedagógus meglepően modern és jövőbe mutató, a nyelvészetre és a nyelvre vonatkozó gondolatait: „Nem valószínűtlen, sem nem túlzó feltevés, hogy valamikor kellő nyelvi, főképp pedig jelentéstani előtanulmányok nélkül semmiféle szaktudomány sem művelhető, és hogy minden tudomány alapvető tudománya lesz a nyelvészet. [...] A modern tudomány többi kutatási eszközeihez hasonlóan végre mint legegyszerűsebben alkalmazott ily eszköznek a nyelvnek is jóval szabatosabb és lehetőleg minden kételyt kizáró kifejezési képességre kell emelkedni” (Bakonyi 1918: 144). Igazából Bakonyi gondolatában a „pedagógiai lingvisztika” vagy a „nyelvpedagógia” alapgondolata, pontosabban annak funkcionális szerepe és haszna fogalmazódik meg.

Egy valóban esszéjelleggel írott tanári dolgozatban meglepő, de igaz és az egész témát meghatározó nyelvészeti állítással találkoztam: *„Grice maximái az iskolai kommunikáció világában is értelmezhetők: mennyiség (csak a lényeges információkat nyújtjuk), minőség (letisztult, megbízható információk), relevancia (lényeges, megértést szolgáló információk), mód (tömör, koherens, zaj nélküli átadás).”* [72] Az elemző a maximák mélyebb kibontására is vállalkozott, és úgy értelmezi, hogy a szakmai kommunikációban és a szaknyelvi tudás kialakításában mindennek különösen jelentős szerepe van (Grice 1997; Herbszt 2008).

Mindezek alapján megerősítjük azt a korábbi állításunkat, hogy a szakmai tanár kettős feladatkörben és kettős felelősséggel kénytelen dolgozni. A szaktantárgyi tudástartalom átadása mellett nyelvtanárként – pontosabban fogalmazva szakmai anyanyelvi tanárként – is szerepet kell vállalnia, mert csak így van esélye arra, hogy a szakmai tudásközösség kialakítása során a szakmai beszélőközösséget is sikeresen kialakítsa a rá bízott tanulóknak, hallgatóknak. A „kettős felelősségtudat” kialakításának a szakmai tanárképző központok munkájában is meg kell jelenni. Ha tágabbra kívánjuk húzni a kört, akkor azzal zárhatjuk a témát, hogy a tanárképzés minden szintjén és formájában – a közismereti és a szakmai tanárképzésben egyaránt – ott kell lenni a tantervekben egy szaknyelvi és egyben nyelvpedagógiai kurzusnak.

Irodalom

- Bakonyi Hugó 1918. A nyelvek és az egyedek szókinccse. *Uránia* 5: 134–144.
- Balázs Géza 2001. *Magyar nyelvhelyességi lexikon*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Berki Éva 2015a. *A szakmai tanárképzés szakterületi alapismeretei*. Budapest: BME Tanárképző Központ, Digitális Tankönyvtár.
- Berki Éva 2015b. Képzésfejlesztés a szakmai tanárképzésben. *Opus et Educatio* 2/3: 78–87. <https://doi.org/10.3311/ope.56>
- Dobos Csilla (szerk.) 2010. *Szakmai kommunikáció*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110. Miskolc, Budapest: Miskolci Egyetem, Tinta Könyvkiadó.
- Dengl János 1937. *Magyar nyelvhelyesség és stílus*. Budapest: Grill Károly Könyvkiadóvállalata.
- Grétsy László 2002. Szily Kálmán mint nyelvész. *Természet Világa* 11/12: 550–551.
- Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.) 2005. *Nyelvművelő kézikönyvtár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Grice, Herbert Paul 1997. A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Terestyén Tamás – Síklaki István (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó. 213–227.
- Herbst Mária 2008. Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia* 1/3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88>
- Hrubos Ildikó – Pfister Éva (szerk.) 2011. *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Aula Kiadó.
- Kurtán Zsuzsa 2006. Szaknyelv. In: *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémia Kiadó. 932–957.
- Lőrincz Éva Anna – Sturcz Zoltán 2013. *Prezentáció*. Tankönyv / Digitális tananyag. Budapest: Typotex Kiadó.
- Sturcz Zoltán 2004. Egy tantárgytörténeti epizód a magyar nyelvhelyesség és stílus oktatásából. *Hungarológiai Évkönyv* V/1: 190–197.
- Sturcz Zoltán 2006. Szakmai kommunikáció, szakmai képzés, nyelvpedagógia. In: Benedek András (szerk.): *Szakképzés-pedagógia*. Budapest: Typotex Kiadó. 157–190.
- Sturcz Zoltán 2009. Kell-e a szakmai nyelvművelés a felsőoktatásban? *Nyelvinfo* 17/1: 3–13.
- Sturcz Zoltán 2010. Megállapítások és felvetések a műszaki tudományok nyelvéről. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szakmai kommunikáció*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110. Miskolc, Budapest: Miskolci Egyetem – Tinta Könyvkiadó. 421–446.
- Sturcz Zoltán 2015. *A szakmai nyelvművelés alapjai*. (Szemléletformáló nyelvpedagógiai, módszertani segédanyag a szakképzésben részt vevő oktatók, előadók számára.) Elektronikus tananyag. Budapest: BME Tanárképző Központ.
- Szily Kálmán 1879. A természettudományos műnyelvről a magyar irodalomban. *Természettudományi Közöny* 11/121: 329–345.

- Zimányi Árpád 2003. A szakmai helyesírás újabb feladataiból. *Magyar Nyelvőr* 127/1: 12–23.
- Zimányi Árpád 2016. Lehet-e „szép” a szaknyelv? *Élet és Tudomány* LXXVI/46: 1448.
- Zimányi Árpád 2017. Szakszavaink helyesírásáról. *Élet és Tudomány* LXXII/36: 1128.
- Zimányi Árpád 2018. Proxy. *Édes Anyanyelvünk* 40/2: 13.

Források

- Hallgatói felmérés és véleménykézés: Időpont: 2018/19. 1. félév. Helyszín: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Tanárképző Központ. Korpusz: 105 fő közgazdászstanár, mérnökstanár hallgató esszéjellegetű dolgozata. Felmérési, véleményezési témakör címe: *Szakmai kommunikációs, szakmai anyanyelvi, pedagógiai problémák a szakmai tantárgyak oktatása során.*
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- 8/2013. (I. 30) EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanári szakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI-rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről
- Statisztikai Tükör: Központi Statisztikai Hivatal, Oktatási Adatok 2017/2018. 1–5.
[PDF-formátum]

RÁSI SZILVIA

Eszterházy Károly Egyetem

szilviarasi@gmail.com

A CÍM ÉS A KULCSFOGALOM TUDOMÁNYOS SZÖVEGALKOTÁSBAN BETÖLTÖTT SZEREPE

1. Bevezetés

Az utóbbi időkből az tudományos írás (*academic writing*) mint kutatási terület, téma egyre nagyobb szerepet kap a tudományos diskurzusban, különösen nemzetközi szinteken (Altınmakas–Bayyurt 2018; Al–Khasawneh 2017; Talebzadeh et al. 2013). Mindazonáltal a tudományos írás szerves részét képező címadással és a kulcsszavak problematikájával mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban csekélyebb számú tanulmány jelent meg – a jelenlegi kutatás a hazai szakirodalmat kívánja bővíteni.

A tanulmány egy olyan kísérlet tanulságait mutatja be, amelynek során két absztrakthoz egyetemi oktatóknak és hallgatóknak kellett címet és kulcsszavakat rendelni. A vizsgálat az absztraktok címének nyelvi megalkotottságát, sajátosságait vizsgálja, és azt mutatja be, hogy milyen technikák érvényesülnek a kulcsfogalmak és azok mennyiségi korlátjainak meghatározása során, illetve hogy ezek hogyan függenek össze az oktatói és hallgatói e területen való jártassággal, rutinnal és tapasztalattal.

2. Tudományos írás

Magyarországi viszonylatban az anyanyelvi tantárgyak esetében jellemző, hogy a tanárok a fogalmazástanítás során elsődlegesen a retorikus írást tanítják, így a hazai közoktatásban a forrásalapú írás tanítása minimálisra csökkent (Pintér–Molnár 2017). A forrásalapú szövegalkotás a szakirodalmi információkon alapuló írást jelenti, amely a nemzetközi szakirodalomban (Klein–Boscolo 2016; Kirkpatrick 2012) *writing from sources*-ként terjedt el. Szilassy (2014) egy korábbi kutatásában kimutatta, hogy nagy hiányosságok vannak a leérettségizett, felsőoktatási tanulmányaik elején járó hallgatók szövegalkotási képességeiben. Többek között ennek az az oka, hogy a diákok kommunikációs készségeinek, képességeinek, illetve az írásbeli szövegalkotásuknak fejlesztésére a közoktatásban nincs kellő hangsúly fektetve (vö. Jánk 2016, 2017). Ugyanakkor elvárás és feltétel, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók tudományos íráskészsége megfelelő legyen ahhoz, hogy tanulmányaik során képesek legyenek jól strukturált, tudományos nyelvezettel megfogalmazott szövegek megalkotására, mint amilyen például a szemináriumi dolgozat, szakdolgozat, diplomamunka. A tudományos szövegszerkesztés az alapja annak a tantárgynak, amely a hallgatók tudományos íráskészségének fejlesztésére alakult ki, és amely a nemzetközi szakirodalomba

academic writing néven került be. A tantárgy az akadémiai írásra (*academic writing*) és a tudományos írásra (*scientific writing*) épül, amelyeknek a kiindulópontját a források felhasználása alkotja. Ezt a két szövegalkotási formát főleg a felsőoktatás és a tudományos élet alkalmazza. A kettő közti különbség az, hogy míg az akadémiai írás során a szerző egy probléma, terület szakirodalmát tanulmányozza, illetve ezzel kapcsolatban újabb gondolatokat, problémákat vet fel (Kruse 2003), addig a tudományos írás során a szerző informálja az olvasót egy konkrét kutatás eredményéről (Sternberg–Sternberg 2010). Bár a két kifejezést sokszor kezeli a szakirodalom szinonimaként, Pintér és Molnár (2017) szerint az oktatásban az akadémiai írás van jelen, mivel a tanulási folyamat során a szakirodalom tanulmányozása az egyik legfőbb cél, ami a szemináriumi dolgozatok írásával hatékonyan fejleszthető, a tudományos írás pedig már inkább a hivatásos tevékenységet jelenti.

Ma már a hazai felsőoktatási intézmények tantárgyainak mintatanterveiben is találkozhatunk olyan kurzusokkal, műhelyekkel, amelyek a tudományos szövegalkotás fejlesztésére irányulnak, például írásgyakorlat, tudományos írás, tanulmányírás, a tudományos közlés művészete néven. Ugyancsak változó a fogalom megnevezése a magyarországi szakirodalomban is: *tudományos írás* (Pintér 2009; Veszelszki 2016; Deli–Rétvári 2018), *tudományos szövegalkotás* (Rási 2019), *tudományos írásművek készítése* (Kurtán 2011), *tudományos szövegírása* (Körtvélyesi 2018). Bár a kurzusok, műhelyek tartalma és célja zömében megegyezik, a nemzetközi gyakorlattal ellentétben a hazai szakirodalomban még nincs a tudományos íráskészség tanításának egységes megnevezése (Pintér–Molnár 2017).

2.1. Címtípusok és azok funkciói

A tudományos szövegalkotás szerves részét képezi a cím, az írott szövegek azon része, amellyel az olvasó legegyszerűbben találkozik, és amely alapján (gyakran) eldönti, hogy tovább olvassa-e a szöveget vagy sem. Egy jól választott címmel számottevő olvasóhoz juthat el a szöveg, míg egy rosszul megfogalmazott cím miatt vagy olvasókat veszíthet el a szerző, vagy sosem jut el a produktum a célközönséghez (Day 1995). Ezek alapján a cím legfőbb feladatai közé tartozik, hogy odairányítsa a figyelmet a szövegre, hangsúlyozza annak lényegét, kifejezze a szerző attitűdjét a téma iránt, elősegítse a leltározást (Szabó 2001; Tolcsvai Nagy 2001; Tomes 2015; Domonkosi 2016). A figyelemfelkeltés mellett megjelenik még a cím *kataforikus szerepe* is, amely lényege, hogy előzetesen informálja az olvasót a hozzá tartozó szövegről (Szikszainé 1999). A cím és a szöveg viszonya lehet *metonimikus* és *deiktikus*. *Metonimikus* viszony akkor lép fel, amikor a cím képviseli a szöveget, *deiktikus* viszonyról pedig akkor beszélünk, amikor rámutat a szövegre (Tolcsvai Nagy 2001).

Szikszainé (1999) a címek négy általános csoportját állapítja meg: *témamegjelölő cím*, *műfajjelölő cím*, *címkeszerepű cím*, *reklámszerepű cím*. A témamegjelölő címek a leginformatívabbak, ezekből kiderül a szöveg témája. A címkeszerepű címekre jellemző, hogy terjedelmüket tekintve rövidek – egy- vagy kétszavasak. Úgy címkézik fel a szöveget, mint az eladásra kínált árut szokás az üzletekben, így viszonylag nagy hangulatkeltő jelleggel

bírnak. A reklámszerepű címek alapvetően az olvasó figyelmének felkeltésére irányulnak. Ezeknél a címeknél a hatásvadászat az elsődleges, míg az informativitás a perifériára szorul. A műfajmegjelölő címek esetében a cím egyértelműen jelzi az írásmű műfaját. Egyes címek egyértelműen besorolhatók a csoportok valamelyikébe, ám Szabó (2001) szerint az a jó cím, amelyben bizonyos mértékig megjelenik az előbb felsorolt csoportok többsége. Egy-egy cím megalkotását a szöveg témáján kívül természetesen befolyásol(hat)ják egyéb tényezők is, mint például a megjelenés országa, a szöveg műfaja stb.

2.2. A kulcsfogalmak szerepe

A tudományos szövegalkotás további lényeges elemei a kulcsszavak, kulcsfogalmak, amelyek szintén megelőzik magát a szöveget, sokszor a rezümészöveget is. Ezek feladata egyrészt tovább fokozni az olvasó érdeklődését a szöveg elolvasása iránt, másrészt még jobban pontosítani a szöveg témáját. Így kulcsfogalomként nem tanácsos megismételni a cím egyes szavait. A kulcsfogalmak mennyiségi korlátja általában folyóirattól, intézménytől, kiadótól stb. függően változhat (Lőrincz–Sturcz 2013), de leggyakrabban 5 környékén mozog, pl. 3–5 (Debreceni Egyetem, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Cambridge Core), 5–7 (Harvard University), 4–6 (Szegedi Tudományegyetem, Pannon Egyetem). A szakirodalom nagyon gyakran felváltva vagy egymás szinonimájaként használja a kulcsszó és a kulcsfogalom kifejezéseket, pedig a kettő nem ugyanaz. A *kulcsszó* (keywords) egyetlen szót jelent, míg a *kulcskifejezés* (keyphrases) több szóból álló kifejezés. A kettőt együttesen *kulcsfogalom*nak (key terms) nevezhetjük, amely lényege, hogy a lehető legtömörebben, legpontosabban és legrövidebben leírja a szöveg témáját vagy a kutatás tárgyát (Siddiqi–Sharan 2015). A kulcsszavak megfogalmazása során tehát egy olyan lényegkiemelési, sűrítési technika érvényesül, amely elvezeti az olvasót a szöveghez és informálja az írásmű témájáról.

3. Diskurzushibridizáció a tudományos szövegek címeiben

A korábban felsorolt négy címtípust alapvetően két skálán elhelyezve tudnánk a legjobban szemléltetni, ezek az *informativitás skálája* és a *figyelemfelkeltés skálája*. Az előbbi lényege, hogy minél több információt osszon meg az olvasóval a szövegről, míg az utóbbin olyan címtípusok helyezkednek el, amelyek célja az olvasó érdeklődésének, figyelmének felkeltése. A tudományos szövegek címei az informativitás skáláján találhatóak, céljuk ugyanis az, hogy tájékoztassák az olvasót a szöveg témájáról, tárgyáról. Napjainkban a tudományos szövegek címei egyre inkább elmozdulni látszanak az informativitástól a figyelemfelkeltés irányába. A szakirodalom ezt a típusú diskurzusvegyülést *diskurzushibridizációnak* nevezi (Fairclough 1992, 1993; Eitler 2011, 2012; Domonkosi–Ludányi 2018: 101). Azon a címen, amely megfelelően informatív, de már kellően figyelemfelkeltő, megfigyelhető a diskurzushibridizáció jelensége. A diskurzushibridizáció legfőbb összetevői közé tartozik az olyan típusú diskurzusvegyülés, amely során a nem társalgási stílus jellegzetességei vegyülnek a társalgási stílussal, valamint a nyelv

informalizálódása is. A nyelv informalizálódása többek között a tegezésben, felszólító mód használatában, az informális stílusú szavak alkalmazásában és a morfológiailag egyszerűsített változatok alkalmazásában jelenik meg (Eitler 2011).

4. Minta és módszer

Jelen vizsgálat egyetemi oktatók és hallgatók címadási szokásait vizsgálta. A minta teljes száma 107, amiből 89,70% (96 személy) tanár szakos hallgató, 10,30% (11 személy) pedig oktató, akik véletlenszerű mintaválasztási módszerrel kerültek be a vizsgálatba. Az adatközlők az egri Eszterházy Károly Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Karának Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében tanulnak, oktatnak. Az adatközlők tudományos munkáinak száma a következőképpen oszlik meg: 6,54% (7 személy) írt 30-nál több tudományos munkát; 2,80% (3 személy) 10–29 között; 3,74% (4 személy) 4–9 között; 86,92% (93 személy) pedig 0–3 között. Az adatokból egyértelműen kiolvasható, hogy a válaszadók zöme nem jártas a tudományos írás területén.

Az adatok kérdőíves módszerrel gyűlte össze, amely két fő részből állt: az anonim háttérkérdőívet egy olyan rész követte, ahol az adatközlőknek két konkrét absztrakthoz kellett címet és kulcsszavakat írniuk. Az utasításban nem volt megszabva, hogy a cím milyen terjedelmű legyen, mint ahogy az sem, hogy hány darab kulcsfogalmat írjanak. A két absztrakt a *Tudománykommunikáció konferencia* 2018-as absztraktfüzetéből (Veszelszki–Cser 2018) került be a kérdőívbe, melyek a következők:

- (1) Közel másfél évtizede indítottuk a www.csillagaszat.hu híroldalt a tudós szakma és a kapcsolódó civil szféra együttműködésében. A Magyar Csillagászati Egyesület hírportáljaként működő oldalon egyetemi és akadémiai oktatók, kutatók, kisebb arányban egyetemi hallgatók írásai jelennek meg, jellemzően heti 4-5 csillagászati cikk formájában. Az előadásban bemutatjuk a hosszú távú működést lehetővé tevő legfontosabb tényezőket, a tapasztalatokat a sajtóval való együttműködés lehetőségeiről, illetve bátorítjuk más szaktudományok képviselőit hasonló kezdeményezések elindítására (Kiss 2018: 17).
- (2) Mit tehet egy 21 éves fiatal azért, hogy nála alig néhány évvel fiatalabb társai jobban szeressék a természettudományokat? Hogyan taníthatja meg a 10–16 éves gyerekeket, hogy mit higgyenek el, és mit ne; honnan ismerhetik fel, ha valami áltudomány, és honnan, ha valami valódi tudomány? Hogyan lett egy kezdeti, „természettudományokat fogok népszerűsíteni nagykoromban” álomból valóság? Előadásomban szeretnék választ adni e kérdésekre; bemutatni, hogyan alakult ki tudománynépszerűsítő csapatunk (tupim.ga), illetve felvázolom azokat az innovatív megoldásokat, amelyekkel népszerűsítjük a természettudományokat. Tudománynépszerűsítő munkám mellett nagy hangsúlyt fektetek

arra is, hogy a fiatal korosztállyal megismertessem azokat a problémaköröket, melyekről az iskolában nem vagy csak keveset hallanak, mégis mire felnőnek égető kérdések lesznek (pl. robotok jogairól szóló kérdések, energia előállításának kérdése stb.). Előadásomban ismertetem, milyen módszerekkel lehet fejleszteni a diákok soft-skilljeit, hogy készen álljanak ezen kérdések megválaszolására (Molnár 2018: 22).

A kérdőíveket az oktatók online, míg a hallgatók hagyományos nyomtatott verzióban kapták meg. A nyomtatott verzió – többek között – azért bizonyult hatékonynak, mivel így nyomon követhető volt az adatok alakulásának folyamata, tehát megfigyelhető lett, hogy milyen változásokon ment át egy-egy cím, mire végleges állapotba került.

5. Eredmények

A következőkben a vizsgálatban összegyűjtött adatok kerülnek ismertetésre. Először a címek tartalmi elemzését mutatom be, amit a kulcsfogalmak mennyiségi elemzése követ.

5.1. Címek elemzése

Korábban már volt szó arról, hogy a címek négy általános csoportja a témamegjelölő, címkeszerepű, műfajmegjelölő és a reklámszerepű cím. A témamegjelölő címek a leginformatívabb jellegűek, mivel a céljuk, hogy ismertessék az olvasót a szöveg témájával, tartalmával. Olyan címek sorolhatók ebbe a csoportba, mint *A csillagászat.hu bemutatása*; *A természettudományi tudománynépszerűsítés perspektívái az oktatásban*; *A természettudományok népszerűsítése a fiatalok körében*. Ezeknél a címeknél a hatásvadászat a háttérbe szorul ellentétben a tájékoztató jelleggel.

A címkeszerepű címek már terjedelmüket tekintve sem lehetnek ennyire informatívak, mint a témamegjelölőek, mivel hosszukat tekintve egy-kétszavas címekről van szó. Ilyen címek például a *Hírhullás*; *Tudománynépszerűsítés*; *Tehetség gondozás*; *Tudóspalánták*. Rövidségük miatt általában a figyelemfelkeltésre összpontosítanak, mivel egy-két szóban aligha lehet pontosan meghatározni a szöveg témáját.

A műfajmegjelölő címek esetében a címben legtöbbször megjelenik, vagy utalás történik az írásmű műfajára, például *A Magyar Csillagászati Egyesület előadása*; *Csillagászati hírportál ismertetője*.

A legutolsó a reklámszerepű címek csoportja, amely a legtávolabb áll a tudományos stílustól, nyelvezettől. Ezek olyan típusú címek, amelyek lényege nem a tájékoztatás, hanem a hatásvadászat, az olvasó figyelmének felkeltése. A reklámszerepű címek olyan technikákat alkalmaznak, amelyek szembetűnők, érdekesek, humorosak lehetnek az olvasó számára. Ezért a vizsgálatban alkalmazott technikák alapján négy alcsoportot alkottunk, amelyek a nyelvjátékos címek, hozott anyagból származó címek, tegező hangnemet alkalmazó címek, felszólító módú címek.

A **nyelvi játékos címekre** jellemző, hogy a cím nagyon sokszor csak az írás elolvasás után válik értelmezhetővé (Szabó 2001), mivel a szöveg segíthet a cím megértésében, dekódolásában. A vizsgálatban gyakori volt, hogy az adatközlők az absztraktok kulcsfogalmával alkottak egy-egy nyelvjátékos címet, mint a *CsillagÁsz*; *TUDOM(ány)*; *Csillagászati tervek*; *Hír csillagok*. Ezeknél a címtípusoknál gyakran jelenik meg rövidítés vagy a betűrím is. A *LOVE TT!* esetében nemcsak az idegen nyelv használata figyelhető meg mint figyelemfelkeltő elem, hanem a természettudomány *TT*-vé való rövidítése, valamint a nagybetűk használata és a mondat végi írásjel is.

A vizsgálatban megjelent a címeknek egy olyan csoportja is, amely az ún. **hozott anyagokra** épít. Több esetben is adták a *Határ a csillagos ég* szólást az egyik absztrakt címének, míg az *Éltrevalók*; *Csillag születik*; *Interstellar* címeknél a már meglévő, más műfajbeli címek újrafelhasználását figyelhetjük meg. A címek esetében a nyelvjátékokra jellemző továbbá, hogy azonos szótöbblől különböző végződésű szavakat alkotnak (Szabó 2001) a szerzők, mint például a *Természetesen a természettudományokról* példa esetében. Ez a cím (is) viszonylag messze került a tudományos stílustól, mint a következő példák is, amelyekben megfigyelhetőek a diskurzushibridizáció nyelvi-informalizációs összetevőjének elemei, a **tegezés** és a **felszólítás**. Személyessé válik a szöveg azáltal, hogy a szerző tegezve szólítja meg az olvasót a következő példákban: *Álomból valóság – Tudd az igazat*; *Mit tudsz a csillagokról?*; *Szeresd meg a tudományokat*; *Tudd, miből vagyok!* Ez utóbbiban már megjelenik a felszólítás is, amit a tudományos nyelvezet szintén nem alkalmaz, a média, sajtó viszont már annál inkább. További példák: *Népszerűsítsük a természettudományokat*; *Több szót a csillagászatról!*

Mivel a hallgatók nyomtatott kérdőíveket töltöttek ki, így azokon a példákon nagyon jól tetten érhető a diskurzushibridizáció folyamata, mivel látszik, hogy melyek azok a címek, amelyeket első verzióként alkottak, és melyek lettek a véglegesek. Például:

(3) *Természet és tudomány* → *Tanulás a természetről* → *Tanító természet*

Ebben az esetben a hallgató a legelső verzióban még egy viszonylag informatív címet alkotott, majd ezt kétszer is áthúzva, átfogalmazva egy teljesen legkevésbé informatív változatot jelölt meg véglegesként.

(4) *(A magyar csillagászati egyesület hírportáljáról* → *Hírhullás*

A (4) példában az figyelhető meg, hogy az adatközlő egy aránylag tájékoztató címet áthúzva végül egy címkeszerepű címet alkotott – vagyis a tudományos diskurzus ebben az esetben is hibridizálódott.

5.2. Kulcsfogalmak elemzése

Jelen vizsgálatban a kulcsfogalmak főképp mennyiség alapján kerülnek elemzésre. A kulcsfogalmak mennyiségi korlátjára általában 3–6 jellemző. Tartalmukat tekintve a lényegük, hogy a lehető legtömörebben, legpontosabban és legrövidebben jelöljék a szöveg témáját vagy a kutatás tárgyát. Jelen vizsgálat kérdőívében nem jelöltük a kulcsfogalmak mennyiségének korlátait, az adatközlőktől függött, hogy ők maguk mennyit jelöltek meg. Mivel nagy különbség volt a kulcsfogalmak számának esetében a hallgatók és oktatók között, ezért a következőkben az adatokat külön tárgyaljuk. Az (1) absztrakthoz 11 oktatóból 18,18% (2 oktató) két fogalmat; 18,18% (2 oktató) három fogalmat; 63,64% (7 oktató) pedig négy fogalmat írt. A hallgatók esetében már megjelent az öt, hat hét és a nyolc kulcsfogalom is. Ez a megoszlás a 96 hallgató adatai alapján a következőképpen néz ki: egy fogalom 6,25% (6 hallgató); két fogalom 19,79% (19 hallgató); három fogalom 35,41% (34 hallgató); négy fogalom 20,83% (20 hallgató); öt fogalom 8,33% (8 hallgató); hat fogalom 3,13% (3 hallgató); hét fogalom 4,17% (4 hallgató); nyolc fogalom 2,08% (2 hallgató).

A (2) absztrakt esetében 11 oktatóból 72,73% (8 oktató) írt három fogalmat; 18,18% (2 oktató) négy fogalmat; 9,09% (1 oktató) pedig öt kulcsfogalmat. Míg a 96 hallgató körében a kulcsfogalmak határa 1–12 volt, amely a következőképpen oszlik meg: egy fogalom 10,41% (10 hallgató); két fogalom 17,71% (17 hallgató); három fogalom 39,58% (38 hallgató); négy fogalom 10,41% (10 hallgató); öt fogalom 9,37% (9 hallgató); hat fogalom 3,13% (3 hallgató); hét fogalom 2,08% (2 hallgató); nyolc fogalom 3,13% (3 hallgató); kilenc fogalom 2,08% (2 hallgató); tíz fogalom 1,04% (1 hallgató); tizenkét fogalom 1,04% (1 hallgató).

Az adatok azt mutatják, hogy az oktatók az (1) absztrakthoz 2–4 kulcsfogalmat írtak, a hallgatóknál ez a határ már 1–8 volt. Hasonlóképpen volt a (2) absztrakt esetében is, ahol az oktatók 3–5 kulcsfogalmat írtak, a hallgatók pedig 1–12-t. Ezek az adatok arra utalnak, hogy az oktatók következetesebben írnak azonos számú kulcsfogalmat, míg a hallgatók kevésbé. Bár jelen elemzésnek nem célja a kulcsfogalmak tartalmi elemzése, alapvetően mégis megfigyelhetők oktatók és hallgatók kulcsfogalmai közti különbségek. Az oktatók esetében egyszer sem fordult elő, hogy a szavak ragozott alakját használták volna, míg a hallgatók esetében gyakran volt erre példa: *kezdeménnyezésre, hírportáljaként, innovatív megoldásokat, hasonló kezdeménnyezések elindítására*. Az oktatók példáiban nem volt utalás műfajra, míg a hallgatóknál igen: *összefoglalás, előadás*. Míg az oktatók az absztraktok lényeges elemeit emelték ki, addig a hallgatók nagyon gyakran az irreleváns, lényegtelen fogalmakat jelölték meg, például *robotok jogai, NASA, robotika*. Ezekre az adatokra nézve arra következtethetünk, hogy a hallgatóknak nem volt teljesen világos a *kulcsszó* fogalom, mivel nagyon gyakran sem terjedelmileg, sem tartalmilag nem feleltek meg a tudományos stílusnak.

6. Összegzés

Az adatok összességében azt mutatják, hogy a címadásban erőteljesen jelen van a diskurzushibridizáció, mivel a tudományos címek elmozdultak a figyelemfelkeltés irányába. A hallgatók címadási szokásain érezhető, hogy a tudomány területén járatlanok, míg a média sokkal nagyobb szerepet kap az életükben, így a média nyelvhasználatából sokkal gyakrabban, könnyedebben emelnek át szokásokat, mint a tudományéból. Éppen ezért a hallgatóknak ezeket a tapasztalatokat tanítani is kellene amellet, hogy tudat alatt elsajátítsanak bizonyos szokásokat a tudományos szövegek olvasása során. Mindenképpen megfontolandó, hogy bekerüljön a hallgatók képzési programjába az academic writing tantárgy, ahol olyan ismereteket sajtóíthatnának el, mint például a címadás, kulcsszavak kiválasztása, absztraktok megírása, megfelelő hivatkozás, releváns szakirodalom kiválasztása, stb.

Források

- Kiss László 2018. csillagászat.hu: tapasztalatok egy tudományos ismeretterjesztő hírportállal. In: Veszelszki Ágnes – Cser Nóra (szerk.): *Tudománykommunikáció konferencia: absztraktkötet*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet. 17.
- Molnár Janka Sára 2018. Tudomány nélkül mit érek én? In: Veszelszki Ágnes – Cser Nóra (szerk.): *Tudománykommunikáció konferencia: absztraktkötet*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet. 22.
- Veszelszki Ágnes – Cser Nóra (szerk.) 2018. *Tudománykommunikáció konferencia: absztraktkötet*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet.

Irodalom

- Al-Khasawneh, Fadi Maher 2017. A genre analysis of research article abstracts written by native and non-native speakers of English. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 4/1: 1–13.
- Altınmakas, Derya – Bayyurt, Yasemin 2018. An explanatory study on factors influencing undergraduate students' academic writing practices in Turkey. *Journal of English for Academic Purposes* 37: 88–103. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.11.006>
- Day, A. Robert 1995. *How to write & publish a scientific paper? 4th edition*. Canada: Cambridge University Press.
- Deli Eszter – Rétvári Márton 2018. Academic Writing: A tudományos írás céljai és problémái. *Jel-Kép* 4: 63–70. <https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2018.4.63>
- Domonkosi Ágnes 2016. A metonimikusság szerepe a sajtónyelvi címadásban. In: Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 503–510.

- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2018. Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Linguistica Hungarica* XLIV: 89–107.
- Eitler Tamás 2011. Fogyasztói diskurzusok a magyar felsőoktatásban: egyetemi web-site-ok multimodális elemzése. In: Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *Az Alkalmazott Nyelvészet Ma: Innováció, Technológia, Tradíció*. Budapest, Debrecen: MANYE, Debreceni Egyetem. 162–168.
- Eitler Tamás 2012. Egyetemi online bemutatkozó filmek elemzése: a London Metropolitan University példája. In: Molnár Katalin (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe*. Szombathely: MANYE. 197–204.
- Fairclough, Norman 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman 1993. Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society* 4: 133–168. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- Jánk István 2016. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet digitális tananyagairól. *Iskolakultúra* 26/5: 12.
- Jánk István 2017. Mi az a PISA-sokk, és mi ez a sok felhajtás körülötte? *Nyelv és Tudomány*. <https://www.nyest.hu/hirek/mi-az-a-pisa-sokk-es-mi-ez-a-sok-felhajtas-korulotte> (2019. 05. 11.)
- Kirkpatrick, Lori C. 2012. *Students' strategies for writing arguments from online sources of information* (Unpublished doctoral dissertation). London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario.
- Klein, Perry D. – Boscolo, Pietro 2016. Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research* 7/3: 311–350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- Körtvélyesi Zsolt 2018. *Bevezetés a tudományos szöveg írásába. Szakdolgozati írók kézikönyve*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kurtán Zsuzsa 2011. Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra* 21/10–11: 8–17.
- Kruse, Otto 2003. Getting started: academic writing in the first year of a university education. In: Björk, Lennart – Bräuer, Gerd – Rienecker, L. – Jörgensen, Peter Stray (eds.): *Teaching academic writing in European higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_2
- Lőrincz Éva Anna – Sturcz Zoltán 2013. *Prezentáció*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Pintér Henriett 2009. Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia* 109/2: 121–147.
- Pintér Henriett – Molnár Pál 2017. A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás. *Magyar Pedagógia* 117/1: 29–48. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.29>
- Rási Szilvia 2019. A címadás problematikája és a tudományos szövegalkotás oktatása az IPOO-modell alapján. *OxIPO interdiszciplináris tudományos folyóirat* 1/3: 25–38. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.3.25>

- Siddiqi, Sifatullah – Sharan, Aditi 2015. Keyword and Keyphrase Extraction Techniques: A Literature Review. *International Journal of Computer Applications* 109/2: 18–23. <https://doi.org/10.5120/19161-0607>
- Sternberg, Robert J. – Sternberg, Karin 2010. *The psychologist's companion: A guide to writing scientific papers for students and researchers*. New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511762024>
- Szabó Katalin 2001. *Kommunikáció felsőfokon*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Szilassy Eszter 2014. Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia* 7/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528>
- Szikszaíné Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó
- Talebzadeh, Hossein – Samar, Reza Ghafar – Kiany, Gholam Reza – Akbari, Ramin 2013. Steps to a Successful Abstract: A Comparative Genre Analysis. *The International Journal of Humanities* 20/3: 1–25.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tomesz Tímea 2015. *A tartalomhoz forma. A tömegkommunikáció szövegfajtái történeti és pragmatikai keretben*. Eger: Líceum Kiadó.
- Veszelszki Ágnes 2016. Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból. In: Feld-Knapp Ilona (szerk.): *Grammatik CM3*. Budapest: Eötvös József Collegium. 286–305.

NEMES MAGDOLNA – JENEI TAMÁS

Debreceni Egyetem

nemesm@ped.unideb.hu

jeneitamas@hotmail.com

A SZAKNYELVOKTATÁS KIHÍVÁSAI ÉS LEHETŐSÉGEI A DEBRECENI EGYETEM GYERMEKNEVELÉSI ÉS GYÓGYPEDAGÓGIAI KARÁN

1. Bevezetés

Elöljáróban szeretnénk leszögezni, hogy e helyütt nem kívánjuk érinteni a szaknyelv és a szaknyelvek oktatásának elméleti kérdéseit: nem tárgyaljuk tehát a szaknyelv(ek) és a köznyelv viszonyát, és nem foglalkozunk a kérdéskör viszonylag gazdag szakirodalmával sem. A továbbiakban a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógia Karán folyó szaknyelvoktatás aktuális helyzetét, a felmerülő nehézségeket és lehetőségeket, valamint a szaknyelvoktatás távlatait fogjuk tárgyalni. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógia Karán az indulás évétől (1971) folyik óvodapedagógia BA képzés, több mint 25 évre tekint vissza a szociálpedagógia BA, melyhez kapcsolódik szociálpedagógia MA (2018) képzés is. A karon több mint tíz éve folyik a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA képzés. A legújabb szak, a gyógypedagógia BA 2017-ben indult.

A szaknyelvi órák hosszú ideig szabadon választható stúdiumként jelentek meg, és előfordult, hogy valójában nyelvvizsga-előkészítő óraként működött. A szabadon választott órák továbbra is megmaradtak, pl. Reading about Social Pedagogy in English, Reading about Early Childhood Education in English és Reading about Special Education in English. Az órára jelentkezés feltétele a középfokú (B2) nyelvtudás. A szabadon választott órák keretében 5-6 érdeklődő, jó nyelvtudású hallgatónal valódi műhelymunka alakulhatott ki.

A 2017/18-as tanévtől, az új tantervi hálókbán azonban bevezetésre került minden szakon az Idegen nyelvi szakirodalom-feldolgozás stúdium, ami szükségessé tette a szaknyelvoktatás újragondolását, hiszen nappali és levelező tagozatos hallgatók sora veszi fel a tárgyat. Az Idegen nyelvi szakirodalom-feldolgozás tárgyat angolból és németből hirdetjük, a hallgatók választják ki, melyikre jelentkeznek. Az órára jelentkezés feltétele az adott nyelvből tett érettségi. A továbbiakban az angol nyelvű órákra koncentrálunk, de kitekintünk a német nyelvű szakszöveg-olvasás irányába is.

Az új tantervi háló kidolgozásának idejében még azzal is számolnunk kellett, hogy a szaknyelvek és szaknyelvoktatás helyzetét várhatóan módosítani fogja az a törvény, melynek értelmében felsőoktatásba kizárólag középfokú nyelvvizsgával nyerhetnek

felvételt a jelentkezők. Az új szabályozás komoly kihívás elé állította volna az érettségizőket, hiszen a törvény a B2 szintű nyelvvizsgát a társadalmi mobilitás feltételévé teszi (Fekete–Csépes 2018). Az MTA adatai szerint 2007-ben az egyetemek, főiskolák elsőéveseinek 40 százalékának volt nyelvvizsgája, a 2015-ös első évfolyamban már 55 százalék volt azoknak az aránya, akik legalább egy középfokú nyelvvizsgával vágtak neki felsőfokú tanulmányaiknak. 2016-ban az egyetemre/főiskolára bekerülők 61 százalékának volt nyelvvizsgája (Szabó 2018). Az egyes egyetemeken azonban a nyelvvizsgával rendelkező első éves hallgatók aránya az országos átlag alatt van, a pedagógusképző intézményekbe jelentkező tanulóknál ez az arány 45% körül mozog (W1). Noha végül nem lépett életbe a nyelvvizsgatörvény, egy ilyen szabályozás bevezetése kétségkívül új feladatok elé állítaná a hallgatókat és szaknyelvek oktatóit egyaránt.

2. A szaknyelvi órák felépítése

Az Idegen nyelvi szakirodalom-feldolgozás egy féléves kurzus célja, hogy a hallgatók megismerjék a szakterületük angol/német nyelvű irodalmának olvasáshoz szükséges alapvető szókincset, és képessé váljanak szakirodalmi szövegek, tanulmányok önálló feldolgozására. A félév során a hallgatók önállóan is keresnek szakmai érdeklődésükhöz, szakdolgozatukhoz kapcsolódó tanulmányokat, melyekről a csoportban beszámolnak.

A kötelező félév során a hallgatók általános tájékoztatást kapnak a tudományos szövegek sajátosságairól (olvasási stratégiák, kritikus olvasás, tanulmányok felépítése, absztrakt írása stb.), majd az adott szakterület szövegeinek közös feldolgozása zajlik. Az egyre hosszabb írások feldolgozása során a hallgatók szókincse folyamatosan bővül, nyelvi kompetenciája fejlődik. A szövegválasztás elsődleges szempontja a fokozatosság, hiszen nagyon eltérő nyelvtudású hallgatók kerülnek egy csoportba. Feltétlenül szólnunk kell a szövegválasztás szempontjairól, ahol a szakmai, nyelvi és terjedelmi szempontoknak egyaránt érvényesülniük kell. A félév első szövegei a szülőknek, nagyközönségnek szánt tájékoztatók, ezeket váltják fel a szaktudományos munkák. A szövegek olvasásával és fordításával párhuzamosan a diákok Excel-formátumban glosszáriumot is készítenek. A szakszövegek többszörösen összetett mondatainak fordítása külön megbeszélést és gyakorlást igényel. A terminológiai problémák is nagy figyelmet igényelnek. Az olvasott szövegek forrása többnyire a *pubmed*, a *sciencedirect*, az *acedemia.edu* és az *afasic.org* oldalak. A hallgatók az egyetemi életben használt kifejezésekből is kapnak ízelítőt (pl. *dissertation*, *thesis* 'szakdolgozat', *method* 'módszer', *ethics*, *write an essay*, *internet resources* 'internetes források', *curriculum* 'tanterv').

Az órák során szintén figyelmet igényel az alaktan és a szóképzés gyakorlása, hiszen a prefixumok és a suffixumok ismerete nagyban megkönnyíti az olvasást (pl. *unidentifiable reasons*, *unwanted movements*, *inhuman treatment*, *sensitive - sensitivity*, *poor - poverty*, *face - facial expression* 'arckifejezés'). Az *estimate* 'felbecsül, megbecsül vmit' alapszóból két további ige is képezhető (*underestimate* 'alábecsül' és *overestimate*

'túlbecsül'). A szóösszetételek áttekintése és gyakorlása épít a hallgatók előzetes ismereteire (pl. *well-designed, well-equipped, the well-being of the child* 'a gyermek jóléte', *well-off* 'tehető, jómódú'; *education-friendly, problem-solving*). Az összetételekben a *low* 'alacsony' utótag is megjelenhet, például *low-income and low-educated families* 'alacsony jövedelmű és alacsony iskolázottságú családok'. A szóképzés azért is fontos, mert a szakszókincsnek is jelentős részét adják, például *develop* 'fejlődik', ige főnévi alakja a *development* 'fejlődés', a *language development* terminus a gyermek nyelvi, a *psychosocial development* a pszichoszociális fejlődését jelenti, de van *motor development* és *cognitive development* is. A *play* 'játék' ismert a hallgatók számára, amelyből képezhető a *playful* 'játékos' és a *playfulness* 'játékosság' szó. Az utótagból indulva is jól használható kifejezéseket hozhatunk létre, mint például *waterproof* 'vízálló', *soundproof room* 'hangszigetelt szoba'.

A hallgatók nem elégedhetnek meg azzal, ha ismerik a szót, hiszen a szakmai szövegben más jelentésben használhatják pl. *paper* 'tanulmány, szöveg' a *report* 'jelentés, beszámoló' vagy az *attachment* nem e-mailhez kapcsolódó csatolmány, hanem 'kötődés' jelentésben használatos pszichológiában. A *literature review* a tanulmányokban a szakirodalmi áttekintő rész megnevezése. A *last* 'időben tart' ige sem ismert minden nyelvtanuló számára, ám az írott szövegekben gyakran előfordul a *lasting negative effect* 'tartós negatív hatás' és a *long-lasting* 'hosszan tartó' kifejezésekben.

A lexika fokozatosan kerül előtérbe, például a csecsemő és kisgyermeknevelő, illetőleg óvodapedagógia szakos hallgatóknál a *toddler* 'tipegő gyerek', *principle* 'alapelv', *human rights* 'emberi jogok', *gender* 'társadalmi nem', *bond* 'kötélék'. A *caregiver* vagy *carer* jelenti a gyermek elsődleges gondozóját, aki lehet szülő (anya/apa), nagyszülő, nevelőszülő, örökbefogadó szülő is.

A szociálpedagógia szakon a hallgatók szakmai ismereteire építve kerülnek feldolgozásra a szavak, pl. *domestic violence* 'családon belüli erőszak', *child exploitation* 'gyermek kihasználása', *social worker* 'szociális munkás', *life management* 'életvezetés' *peer pressure* 'kortárs nyomás', *human dignity* 'emberi méltóság', *child refugee* 'menekült gyerek', *disadvantaged children/social classes* 'hátrányos helyzetű gyermekek/társadalmi csoportok', *people in need* 'rászorulók', *family reunification* 'család-újraegyesítés', *unaccompanied children* 'kísérő nélkül érkezett gyermekek' *policy makers* 'döntéshozók', *poverty line/threshold* 'szegénységi küszöb'.

A gyógypedagógia szakon gyakran használt kifejezés az *observation* 'megfigyelés', *mainstream school* 'normál tantervű általános iskola', *catering* 'vendéglátás', *wheelchair* 'kerekeszék', *outgrow his condition* 'kinövi az állapotát, elmúlik', *spelling* 'helyesírás', *pencil grip* 'ceruzafogó', *lags behind* 'lemarad', *mild / severe intellectual disability* 'enyhe/súlyos értelmi fogyatékoság'. A *sessions* 'terápiás ülés' jelentése mellett az óvodai életben is használt szó, pl. *morning session* 'délelőtti foglalkozás'. A tapasztalatok szerint a befogadási ráta magas, mert a kifejezések visszatérnek az olvasott szövegekben, így segítve a rögzítést és a reprodukálást. A tudományos szövegek lexikai sajátosságai kapcsán fény

derül arra is, hogy a szövegben gyakoriak a passzív szerkezetek, és kerülnek a frazális igék (*phrasal verbs*) használatát (pl. *investigate* 'kiderít, kinyomoz' a *look into* helyett).

A szaknyelvi szövegekben a hétköznapokban nem, vagy kevéssé használt szavak is előfordulnak, mint a *consequences* 'következmények', *significant* 'jelentős'. A szóképzés gyakorlásához jó alapot nyújtanak a nyelvtani áttekintő munkák (pl. Redman 1997). A szókincs bővítéséhez is találhatunk hasznos forrásokat, például olyan munkákat, melyek a gyakori társadalmi problémák szóanyagát dolgozzák fel (pl. Gough 2001), vagy szókincsfejlesztő céllal készültek, pl. Gairns–Redman 2012, BBC World Service Learning English (W2).

A szakkifejezések körében sajátos csoportot alkotnak azok a kifejezések, melyek a magyarban is hasonló formában használatosak, mint például *abuse* 'abúzus', *quantitative research* 'kvantitatív kutatás', *deprived childhood* 'deprivált gyermekkor', *migration, culture shock, bullying, frustration, gender, discrimination, deport ~ deportation, stereotype, stimulate* 'elősegít', (*socioeconomic*) *factor* 'tényező'. A *competence* szót a magyar pedagógiai irodalom *kompetencia* formában használja, a gyógypedagógiában az *evidence-base* magyar megfelelője az *evidenciaalapú*. A szövegek pontos értelmezése érdekében ezen szavak, terminusok jelentését is érdemes tisztázni a hallgatókkal (vö. *alcohol abuse* 'alkoholfogyasztás').

A szakszöveg-olvasás során is találkozunk szinonimákkal, melyeket ismerniük kell a hallgatóknak pl. *adolescent ~ teenager* 'tinédzser, kamasz, serdülő', *aim ~ goal ~ objective* 'cél', *self-esteem ~ self-confidence* 'önbizalom'. A logopédia szakirányos hallgatók számára fontos, hogy a dadogásra három kifejezés váltakozó használatát láthatjuk: *stammering, stuttering* és *dysfluency*. Az *óvoda* szóra több terminust is találunk: *establishment, kindergarten, nursery* és a *preschool*. A *setting* szó általánosabb, 'intézmény' jelentésben szerepel a szövegekben (pl. *a child attends a setting; subsidised setting* 'anyagilag támogatott intézmény'). A magyar óvodában nagyon fontos a szabadjáték, ami lehet *unstructured play* vagy *free (flow) play*. A *brother* és a *sister* mellett az angolban is létezik a *sibling* 'testvér' szó (pl. *sibling relations* 'testvéri kapcsolatok'). Az óvodás korú gyermek lehet *preschooler* vagy *child of pre-school age*. A megfigyelés során a gyermekről alkotott teljes kép lehet *holistic picture* vagy *rounded picture*. A *plush toy* és a *stuffed animal* is jelölheti a gyermekek által kedvelt plüssjátékokat.

A szókincs sajátos szeletét jelentik a rövidítések, melyek ismerete az olvasás-feldolgozást segíti, pl. *GP* (General Practitioner; háziorvos), *SLT* (speech and language therapist, logopédus), *TA* (teaching assistant, pedagógiai asszisztens), *SEN* (special educational needs; sajátos nevelési igény), *ECEC* (early childhood education and care, kora gyermekkori oktatás és nevelés), *NGO* (non-governmental organization, civil szervezet). Az órákat videók és külföldi vendégoktatók előadásai teszik változatosabbá. A német szaknyelvi órákon, 4-5 perces videóanyagokat is fordítanak a hallgatók, melyet oktatóik a későbbiekben a tanórákon fel tudnak használni.

A lexikai és szintaktikai egységek fordítása is nehézséget okozhat a hallgatóknak. A *children with dysgraphia* kifejezést fordíthatják *gyerekek diszgráfiával* formában,

bár a magyar kifejezés *diszgráfias gyerekek*. Hasonló ehhez a *child with SEN* 'gyerekek SNI-vel', pontosabban *SNI-s gyerekek*. A szövegek különös kihívást jelentenek akkor, ha diszgráfias gyerektől idéznek, mint például: *I amly have three friends but they might be sing me to amd hate me. I cant do emy thying weth out losine a freind ore herting my self. Id rather be a dog ar a dalfen. Id be loved more and have more frend. Id be happy* (Fischer–Rettig 2004). A magyarra fordításhoz Angliában élő, magyar származású szülő segítségét kértük, akinek a gyermeke diszgráfias. Az idézett részlet fordítása így hangzik: *Csak három barátom van, de néha szeretnek, néha utálnak. Semmit sem tudok tenni anélkül, hogy el ne veszítenék egy barátot vagy meg ne sérülnék. Szeretnék inkább kutya vagy delfin lenni. Akkor mindenki szeretne és lenne sok barátom. Akkor boldog lennék.*

Bizonyos esetekben szembe kell néznünk a fordíthatatlanság problémájával. A *POWER* nagyon jó angol memóriamankó, de magyarra fordítva nem működik (Fischer–Rettig 2004):

- P – Plan your paper;
- O – Organize your thoughts and ideas;
- W – Write your draft;
- E – Edit your work; and
- R – Revise your work before producing a final draft

- P –Tervezd meg a szövegedet;
- O – rendezd el a gondolataidat és ötleteidet;
- W – írd vázlatot;
- E – szerkeszd a munkát
- R – nézd át a munkád, mielőtt létrehozod a végleges vázlatot

Az új nyelvi tudásanyagról a félévet záró tanórai szókincstesztben, valamint egy tanulmány-részlet fordításában adnak számot a hallgatók. A szövegrészlet fordítását önállóan, tanórán kívül készítik el, miközben glosszáriumot is készítenek a szövegben szereplő szakkifejezésekből. A hallgatók egyénileg fordítanak, de együtt kell működniük társaikkal, a határidőket be kell tartaniuk. A gyakorlatközpontú órák olyan kompetenciákat fejlesztenek, melyek más területre is átvihetők (teammunka, pontosság, önállóság stb.). A hallgatókra ösztönző erővel hat, hogy legjobb fordítások a *Különleges Bánásmód* online folyóiratban jelennek meg, a szerzők engedélyével.

3. Pedagógiai szakszógyűjtemények

A pedagógiai szakszógyűjtemények nem előzmény nélküliek a magyar szakirodalomban. 1998-ban jelent meg Gosztanyi Géza és Pik Katalin tollából *A szociális munka szótára* című munka. A szótárban a magyar nyelvű forma mellett áll az angol megfelelő, majd

egy rövid magyarázat, pl. **adó** (tax) *olyan kötelező díj, általában pénz, melyet a kormány vagy a helyi önkormányzat vet ki annak érdekében, hogy fedezze működési kiadásait vagy affektivitás (affectivity) Talcott Parsons kifejezése egy helyzet érzelmi értékelésének jelölésére.* A szótár napjainkban nehezen hozzáférhető és a szavak keresése is nehézséget jelent.

Szabolcs Éva, Peter Gavora és Larry Loesch állította össze az *Angol–magyar–szlovák pedagógiai terminológiai szótár*at (2004). Az angol nyelvű címszót angol nyelvű magyarázat követi, majd a magyar és szlovák fordítás következik, ahogy a következő példában is látható: ABILITY – having the knowledge and skills needed to perform a mental or behavioral task effectively; képesség, schopnost. Az óvodai megfigyelések közben gyűjtött, elsősorban óvodapedagógiai szóanyagot Vargáné Nagy Anikó (2017). A szószerdetben olyan kifejezések találhatók, melyekre az angol óvodában megfigyelést végző vagy szakmai gyakorlatot teljesítő hallgatóknak szükségük lehet, pl. *sandbox* 'homokozó', *smooth transition* 'zökkenőmentes átmenet', *apron* 'köpeny'.

Árva Valéria csecsemő- és kisgyermeknevelő hallgatóknak állított össze egy kötetet, amely fokozatosan építi fel a kisgyermeknevelők angol nyelvi szakszókincsét (2015). A kötetben külön fejezet foglalkozik a könyvekkel (Reading book for toddlers) a szobatisztasággal (Potty training) és a táplálkozás kérdéseivel (Feeding babies). A kötetben számos olyan, korosztály-specifikus szó és kifejezés olvasható, melyek nem részei az általános nyelvkönyveknek, pl. *tantrum* 'hiszti', *feeding bottle* 'cumisüveg', *cot* 'kiságy', *pram* 'babakocsi'. Az egyes fejezetekben a szakkifejezések félkövéren vannak szedve, és a fejezetek végén angol nyelvű szólista, valamint szókincsfejlesztő gyakorlatok találhatók.

Budapesten, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán 2009 óta folynak szaknyelvi képzések. A kar honlapján hozzáférhető egy szószerdet, amely az angol címszó magyar megfelelője mellett értelmező szótárként magyarázatot is hoz (3). Ezt követően besorolja, hogy a gyógypedagógia mely szakterületéhez vagy szakterületeihez sorolható az adott kifejezés: autizmuspektrum pedagógiája szakirány (AU), értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirány (ÉA), hallássérültek pedagógiája szakirány (HA), látássérültek pedagógiája szakirány (LÁ), logopédia szakirány (LO), pszichopedagógia szakirány (PSZ), szomatopedagógia szakirány (SZO), tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány (TA). Végül a releváns gyógypedagógiai területeket és a társtudományokat sorolja fel (fogycatékosságtudomány, orvostudomány, gyógypedagógia-tudomány, kutatásmódszertan) jelezve, hogy a címszó hová kapcsolódik. A szószerdet Excel-táblában készült, így lehetővé válik az adatok frissítése. A szószerdet az oldalról ingyenesen letölthető. A szószerdet segíti a kar jelenlegi hallgatóit a szakdolgozatuk elkészítésben, de azok is hasznát vehetik, akik Erasmus-félévüket külföldön töltik, vagy külföldi tanulmányokra készülnek. A kar doktorjelöltjei és oktatói is találhatnak az angol nyelvű szakirodalom olvasása közben új, még nem ismert kifejezéseket.

4. Terminológiai problémák

A szakszövegek olvasása során számos olyan kifejezéssel találkozunk, melyeket nem találunk meg az említett munkákban. Az *electronic entertainment time* kifejezés olyan időre utal, amit a gyermek elektronikai eszköz használatával tölt, azon játszik. A magyar fordítása *kütyüidő* vagy *kockulási idő* lehet. Az *educational TV* olyan tévéműsorra vagy tévécsatornára utal, ahol oktató célú műsorokat sugároznak, magyarra *ismeretterjesztő műsorként* fordíthatjuk. A pedagógiai irodalom szókinccse is folyamatosan változik, a terminusok megfeleltetése nem egyszerű, például a *skill* szót a magyarra *képesség* és *készség* értelemben is fordíthatjuk. A *life skills* a megfelelő életvezetéshez szükséges készséget, képességeket jelenti: időbeosztás, pénzgazdálkodás, hétköznapi teendők ellátása. A *self-help skills* kifejezés azon készségeket és képességeket jelenti, melyek az önellátáshoz szükségesek (öltözködés, étkezés stb.), a *reading skills* az olvasási, a *play skill* a játszóképességet jelenti. Az *academic skills* a tanuló iskolai teljesítményére utal, a *social skills* a szociális, társas készségeit jelöli, a *negotiation skills* 'tárgyalási készség'. Az *educational ladder* vagy *educational journey* azt az utat jelöli, amit a gyermek az oktatási rendszerben megtesz az óvodás kor kezdetétől a tanulmányai befejezéséig. A *free flow environment* olyan óvodai csoportszobát jelöl, amelynek közvetlen kapcsolata van a környezettel, az egyik ajtó az udvarra vezet. Az óvodai csoportszobák részekre vannak osztva, ilyen a *book corner* 'könyvsarok', a *home corner* 'babaszoba'. A *share day* az óvodában az a nap, amikor a gyermek beviheti a kedvenc játékait, és azt megmutathatja a többi gyermeknek is. A *broken home* olyan családot jelent, amelyben a szülők elváltak vagy külön élnek (felbomlott család). Az *allied health professionals* olyan csoportot jelöl, amelyben a szakemberek (gyermekorvos, gyógypedagógus, pszichológus stb.) közösen dolgoznak a beteg érdekében.

A szókinccsben gyakoriak a metaforák és a szócsaládok. A *mental junk food* olyan tévéműsorra utal, amely olyan, mint a gyorsétel a gyomornak, azaz káros, egészségtelen. A *mental junk food* magyarra *szemétműsorként*, *szennyműsorként* fordítható. A *social* 'szociális, társadalmi' előtaghoz számos utótag kapcsolódhat pl. *social inequality* 'társadalmi egyenlőtlenség', *socio-cultural environment* 'szociokulturális környezet', *social exclusion / inclusion* 'társadalmi kirekesztés / inklúzió - befogadás', *social policies* 'társadalompolitikák'.

A szaknyelvi órákon közösen feldolgozott szövegeket a vállalkozó hallgatók írásban is lefordítják. Az elkészült fordításokat a kar oktatói mint szakmai lektorok ellenőrzik, és a legjobb munkák a karon működő Különleges Bánásmód című online, interdiszciplináris szakmai folyóiratban jelennek meg. Az óvodapedagógia szakos hallgatók számára nagyon fontos az óvodai megfigyelés, amelyhez szakszövegolvasás órán is kapcsolódott szöveg. Kathy Brodie, a *Making observations* (2014) című írás szerzője örömmel járult hozzá a magyar fordítás elkészítéséhez és megjelentetéséhez. A kétnyelvű gyerekek neveléséhez kapcsolódó szöveget Révészné Nagy Orsolya, a Debreceni Egyetem Tehetség gondozó Programjának (DETEP) csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos

hallgatója készítette el (Sorace 2004). A fordítás a hallgató szakdolgozatához is kapcsolódott. A megjelent fordításokat elsősorban óvodapedagógia szakos hallgatók, de a téma iránt érdeklődők is olvashatják. A továbbiakban a fordítás iránt érdeklődő hallgatók bevonásával szakfordítási műhely kialakítását és újabb fordítások megjelentetését tervezzük (pl. Godawa–Ryszka 2019). A szaknyelvi órák felkészülést jelentenek a külföldi rész-képzésre és szakmai gyakorlatra egyaránt (Erasmus, CEEPUS). A fordítások kapcsán a kar szakmai kapcsolatai is bővülnek.

5. Szakszókincs-gyűjtemény összeállítása

2018 őszén a jelen tanulmány szerzői arra vállalkoztak, hogy a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán folyó képzésekhez kapcsolódóan elektronikus szótári adatbázist hoznak létre. Az Excel-táblázatban a három fő szak három fülrel lesz jelen. Az első fül a gyógypedagógia szakhoz kapcsolódik (1. ábra), a második a szociálpedagógiához (2. ábra), a harmadik fül az óvodapedagógia, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak területét öleli fel (3. ábra).

A	B	C	D
252 create	készít, létrehoz, alkot		
253 creative writing	fogalmazás, kreatív írás		
254 crèche	bölcsőde		
255 cross-sectional	keresztmetszeti		
256 cue	jel		
257 cultural disadvantage	kulturális hátrány		
258 cure	(meg)gyógyít		
259 current state	jelen állapot		
260 curriculum	tanterv		
261 cursive writing	írott betű, folyóírás		
262 date back	visszadatálódik, visszanyúlik		
263 deal with	foglalkozik vmivel		
264 decode	(meg)ért vmit		
265 decoding	megértés		
266 decrease	csökken		
267 deficit	hiány		
268 definitive	végleges		
269 degree	fok, mérték		
270 delay	késlekedés		
271 Department of Education and Skills	Pedagógiai Szakszolgálat		
272 depend on	függ		
273 dependent	függő		
274 depression	depresszió		
275 desire	vágy		
276 desired	kívánt, vágyott		
277 detailed	részletes		
278 details	adatok, részletek		
279 determine	meghatároz		

1. ábra: Gyógypedagógiai fül

Szótári adatbázisunk három fontos szómező (pedagógia, szociálpedagógia és gyógypedagógia) minél teljesebb körű bemutatására törekszik. Az adatbázisra azért van szükség, mert a korábban bemutatott pedagógiai és szociálpedagógiai szógyűjtemények könyv alakban jelentek meg, ma már nehezen férhetőek hozzá, valamint a két terület szókinccse jelentős változáson ment át az elmúlt húsz évben. A gyógypedagógiai szakszókincsgyűjtemény a kar új, gyógypedagógiai profilját kívánja megerősíteni. Az adatállományt nyilvános adatbázisként a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar honlapján tesszük közzé, lehetővé téve a közvetlen hozzáférést. Az adatbázisunk legfőbb feladata az lesz, hogy a hallgatót, kutatót és oktatót segítse az angol nyelvű szakirodalom feldolgozásában. A szótár összeállítása során feltételezzük, hogy a felhasználó B2 nyelvtudással rendelkezik. Az egymás mellett levő három fül célzott, gyors és könnyű keresést tesz lehetővé. A három terület között jelentős az átfedés, így ha az egyik fülön nem található meg a keresett szó vagy kifejezés, a felhasználó azonnal próbálkozhat a másik fülön (pl. mindhárom szakterület használja az *ability*, *disability*, *achievement* szavakat). Az adatbázisban angol és magyar kifejezésekre is lehet keresni, és tervezzük a német nyelvi kiegészítést is.

2018 ősze és 2019 tavasza között mintegy száz forrást dolgoztunk fel, melyek pedagógiai, szociálpedagógiai és gyógypedagógiai munkák. Ezek mindegyike 2000 után megjelent tanulmány, de vannak közöttük más természetű munkák is: intézménybemutatók, jó gyakorlatok leírása stb. A források kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy a három érintett területet egyenletesen reprezentálják. A szövegek olvasása közben glosszáriumok készültek, melyeket egyesítve szólistákat kaptunk. Az így elkészült adatbázisokat alapos ellenőrzésnek vetettük alá, és nem minden adatot vettünk figyelembe. Mivel pedagógiai, szociálpedagógiai és gyógypedagógiai szakkifejezések szótárát kívánjuk megszerkeszteni, az adatbázisba főnévi, igei és melléknévi szófajú adatokat emeltünk be. A szótárunkba elsődlegesen a szakterülethez kötődő kifejezések kerülnek be, mint *ethnic minority* 'etnikai kisebbség', *take refuge* 'menedéket talál', *prejudice* 'előítélet', *reveal* 'felszínre hoz, kiderül', *muscle* 'izom'. A szótár összeállítása során figyelembe vettük a szakszövegekben gyakori *play a part (in sg)* 'szerepet játszik', *impact (on sg)* 'hatással van vmire, befolyásol vmit', *increase* 'nő, növekszik', *deal with* 'foglalkozik vmivel' stb. kifejezéseket. Nem kerültek be azonban a kötőszavak, mert azok nem a szakszókincs részei (pl. *regardless of* 'tekintet nélkül vmire', *naturally* 'természetesen', *because of* 'miatt'). Úgy véljük, a határozószók sem részei a szakszókincsnek, így a *gradually* 'lassan, lépésről lépésre', *briefly* 'röviden', *specifically* 'különösen', *every now and then* 'olykor-olykor, ritkán' sincs benne a gyűjteményünkben.

	A	B	C	D	E	F
59	attempt	erőfeszítés, kísérlet				
60	attempt at suicide	öngyilkossági kísérlet				
61	authentic	hiteles, eredeti, autentikus				
62	authenticity	hitelesség				
63	avoid	elkerülni				
64	balanced	kiegyensúlyozott				
65	barbed-wire	szögesdrót				
66	barrier	akadály				
67	basic services	alapszolgáltatás				
68	be aware of	tudatában van				
69	be deprived of	meg van fosztva valamitől				
70	beg	kéreget, könyörög				
71	begger	kéregető, koldus				
72	behave	viselkedni				
73	behaviour	viselkedés				
74	belief	hit, eszme				
75	belittle	lekicsinyel vkit				
76	benefit	járulék, juttatás				
77	body contact	testi kapcsolat				
78	body odor	testszag				
79	borderline	határ				
80	boundary	határ				
81	boycot	megtagad, bojkottál				
82	break the law	megszegi a törvényt				
83	broaden	(ki)szélesít				
84	budget	költségvetés				
85	bullying	zaklatás				
86	call names	csúfol				
87	cannabis					

2. ábra: Szociálpedagógiai fül

Az adatbázisunkban külön sorban szerepel az alapszó és a képzett alakja, például *inconsistent* 'következetlen' és *inconsistency* 'következetlenség'. A felhasználóbarát szótár jegyében feltüntetjük az alapszó ellentétét is, pl. *direct* 'közvetlen' és *indirect* 'közvetett'; *identifiable* 'azonosítható' és *unidentifiable* 'azonosíthatatlan'. Az egyes forrásoknak az így megszürt szóállományát a három elkülönített fülön rögzítettük. Adatbázisunkban jelenleg kb. 1.200 gyógypedagógiai, 820 szociálpedagógiai és kb. 470 óvodapedagógiai szó, kifejezés található. Nem állítjuk, hogy a fentiekben minden felmerülő elvi kérdést megnyugtatóan tisztáztunk. Világos elvi alapok, jól megragadható elméleti alapvetés nélkül nehéz jó szótári adatbázist készíteni. Amikor azonban a tisztánlátást a kérdéses nyelvi anyag összetettsége és átfedései is nehezítik, azt kell mondanunk: reméljük, kissé bizonytalan elméleti megalapozással annak reményében folytathatjuk a szótár megszerkesztését, hogy az anyag egybeállításánál során az elvi problémák is tisztulni fognak. Azt nagyon fontosnak tartjuk, hogy a fentiek szerint összeállított anyag szakmai ellenőrzésére az online közzététel előtt szakmai lektorok bevonásával sor kerüljön.

	A	B
44	best interest	érdeke vkinek
45	blind	vak
46	body language	testbeszéd
47	bond	kötélék
48	book corner	könyvsarok, olvasósarok
49	bounce	pattog, pattan (labda)
50	brush	ecset
51	call names	csúfol
52	canvas	vászon
53	cardboard	karton
54	caregiver	gondozó, szülő
55	carer	gondviselő
56	charitable	jótekonny
57	charity	jótekonyság
58	check	kockás
59	child neglect	gyermekelhanyagolás
60	child of pre-school age	óvodás korú gyermek
61	child welfare	gyermekjóléti
62	Children Act	Gyermekek törvénye

3. ábra: (Óvoda)pedagógiai fül

6. Összegzés

A pedagógia, szociálpedagógia és gyógypedagógia új, folyamatosan bővülő és bővítendő online szótári adatbázisa terveink szerint 2020-tól ingyenesen lesz elérhető a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar oldalán. Reméljük, munkánkat a szakdolgozatukat író hallgatók mellett, a téma oktatói és kutatói is örömmel használják majd. A szótárral kapcsolatos megjegyzéseiket, javító szándékú ötleteiket, javaslataikat örömmel fogjuk venni.

Irodalom

- Árva Valéria 2015. *English for baby care. ESP coursebook for students of infant and early childhood care. Angol szaknyelv csecsemő- és kisgyermeknevelő hallgatóknak.* Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/tp_modszertani_anyagok/Arva_Valeria_2015_English_for_baby-care.pdf (2019. 02. 20.)
- Brodie, Kathy 2014. Making observations. *Teach Early Years* 9: 32–33. www.teachearlyyears.com/images/uploads/article/Making-observations_.pdf (2019. 02. 20.)
- Magyar nyelvű fordítás: Farkas Bálint Attila 2018. Megfigyelések készítése. *Különleges Bánásmód* 4/1: 47–50. https://epa.oszk.hu/03700/03760/00013/pdf/EPA03760_kulonleges_banas_mod_2018_1_047-050.pdf (2020. 08. 03.)

- Fekete Adrienn – Csépes Ildikó 2018. B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra* 28/10–11: 13–24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13>
- Fischer, Jeri – Rettig, Michael 2004. Dysgraphia: When Writing Hurts. A little-known disorder may be responsible for students' poor and illegible handwriting. *Principal-Doing the Math-Web Exclusive* 84/2: 1–3. <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2004/N-D-Web.pdf>
- Gairns, Ruth – Redman, Stuart 2012. *Oxford Word Skills. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Godawa, Grzegorz – Ryszka, Łukasz 2016. Axiological issues common to social pedagogy and social work. In: Juzl, Miloslav – Jarosz, Ewa – Marková, Dagmar – Neslusánová, Silvia (eds.): *Sociální pedagogika: budoucnost Evropy; Řešení sociálně kulturních problémů*. Brno: Institut Mezioborových STUDIO. 498–504. Magyar nyelvű fordítás: Erdei Adrienn – Csercsa Zsuzsanna – Salwerowicz Tina – Szógyényi Titanilla 2019. A szociálpedagógia és a szociális munka közös értékelméleti témái. *Különleges Bánásmód* 5/3: 103–109.
- Gosztonyi Géza – Pik Katalin 1998. *A szociális munka szótára*. Budapest: Szociális Munkások Magyarországi Egyesülete.
- Gough, Chris 2001. *English vocabulary organizer*. London: Language Teaching Publications. http://elibrary.bsu.az/books_250/N_10.pdf (2019. 02. 20.)
- Redman, Stuart 1997. *English vocabulary in use. Pre-intermediate and intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorace, Antonella – Ladd, Bob 2004. *Raising bilingual children*. Washington: Linguistic Society of America. www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Bilingual_Child.pdf (2019. 02. 20.). Magyar nyelvű fordítás: Révészné Nagy Orsolya 2018. Kétnyelvű gyerekek nevelése. *Különleges Bánásmód* 4/1: 59–63. https://epa.oszk.hu/03700/03760/00013/pdf/EPA03760_kulonleges_banasmod_2018_1_059-063.pdf (2020. 08. 03.)
- Szabó Fruzsina 2018. *Jön a feketeleves 2020-tól: több tízezeren mondhatnak le az egyetemi felvételiéről*. https://eduline.hu/nyelvtanulas/2020_felveteli_kotelezo_nyelvvizsga_Q6ZFCY (2019. 02. 20.)
- Szabolcs Éva – Gavora, Peter – Loesch, Larry 2004. *Angol–magyar–szlovák pedagógiai terminológiai szótár*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Vargáné Nagy Anikó 2017. Tartalmi különbségek a magyar és angol nyelvű óvodapedagógiai szakterminológiában. Magyar–angol nyelvű szöszedet. In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.): *Családi nevelés 2*. Debrecen: Didakt Kft. 248–258.

Internetes hivatkozások

- W1 = Vonják vissza a kötelező nyelvvizsgáról szóló felvételi szabályt: ezt kéri a PSZ.
https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20190415_felveteli_nyelvvizsga_Pedagogusok_Szakszervezete (2019. 04. 25)
- W2 = BBC Learning English. Funky Phrasals. Childhood. http://downloads.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teachingenglish/funkyphrasals/te_funky_phrasals_childhood.pdf (2019. 03. 15)
- W3 = Angol–magyar Gyógypedagógiai és Fogyatékoságtudományi Szószedet.
<http://szotar.barcsi.elte.hu/index.html> (2019. 03. 15)

NYELVTANULÁS – NYELVTANÍTÁS

BAJZÁT TÜNDE
Miskolci Egyetem
bajzat.tunde@uni-miskolc.hu

NYELVTANÁRI MOTIVÁCIÓS STRATÉGIÁK GYAKORISÁGI HASZNÁLATA A BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN MEGYEI RÉGIÓ NÉHÁNY KÖZÉPISKOLÁJÁBAN

1. Bevezetés

A motiváció kulcsfontosságú szerepet játszik a nyelvtanulásban és a nyelvoktatásban egyaránt. A „[...]” motiváció több nyelvtanulási stratégia használatához vezet, amely az eredményesség révén növeli az önbizalmat, az önbizalom pedig tovább erősíti a motivációt” (Bárdos 2000: 240).

A nyelvtanulás folyamatában a motivált tanár és a tanulóit motiválni tudó tanár is kulcsfontosságú szerepet játszik. A motivált tanár elkötelezett munkája és diákjai iránt, lelkes, és ezt át is tudja adni tanulóinak nemcsak szavaival, de viselkedésével is. A motiváció segít ösztönözni, irányítani és hosszú ideig fenntartani a tanuláshoz való pozitív hozzáállást. Nemcsak a célok elérését növeli, hanem ösztönzi a kreativitást, a kíváncsiságot és az igényt is a további tanulásra. A tanár különbözőféleképpen gyakorol hatást diákjai motivációjára a mindennapi órai munka során. A motivált tanár befolyásolja: a tanulók nézeteit saját képességeikről, hozzáállásukat bizonyos témákhoz, rövid és hosszú távú terveiket, a sikereikhez és kudarcukhoz való hozzáállásukat és nyelvtanulásukat.

Ennek jegyében született tanulmányom, melynek célja, hogy megvizsgálja az angol és német nyelvet tanító tanárok különböző motivációs makro- és mikrostratégiáinak gyakoriságát a nyelvórán 16 középiskolában, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. A tanulmány első része a kutatás elméleti háttérét mutatja be. A második rész a 2018 őszén készült empirikus kutatás részeredményeit ismerteti.

2. A kutatás elméleti háttere

A nyelvtanulás folyamatában a tanuló lelkesedése, elkötelezettsége és kitartása kulcsfontosságú szerepet tölt be a nyelvtanulás sikerében vagy annak kudarcában. Az esetek többségében a motivált diák használható idegennyelv-tudásra tehet szert, tekintet nélkül nyelvérzékére és kognitív képességére. Motiváció hiányában viszont a legtehetségesebb tanuló sem valószínű, hogy elegendő ideig kitart majd, hogy használható nyelvtudást sajátítson el. Ebből következően a tanár feladata az, hogy motivációs stratégiák használatával elősegítse a célorientált viselkedést. A motivációs stratégiák olyan motivációs

hatások, amelyeket a tanár tudatosan alkalmaz azért, hogy módszeres és tartós pozitív hatást érjen el. A motivációs stratégiák négy nagy csoportba oszthatók, amelyek a következők: az alap motivációs feltételek megteremtése, a kezdeti motiváció előidézése, a motiváció fenntartása és megőrzése, és a pozitív önértékelés bátorítása. A csoportok különböző makrostratégiákat (összesen 35) tartalmaznak, ezek pedig további, a stratégiához kapcsolódó mikrostratégiákat (Dörnyei 2001).

Dörnyei Zoltán és Csizér Kata Magyarországon angol nyelvű tanárok körében végzett kutatást a motivációs stratégiák használatának gyakoriságáról. A vizsgálat kimutatta, hogy a leggyakrabban alkalmazott makrostratégiák a következők voltak: megfelelő tanári viselkedés, kellemes osztálytermi légkör megteremtése és a feladatok megfelelő elmondása/bemutatása. A kevésbé alkalmazott stratégiák az alábbiak voltak: a tanulói önbizalom növelése, a feladatok ösztönzővé tétele és a tanulói autonómia növelése. A legritkábban alkalmazott makrostratégiák pedig a tanulói teljesítmény elismerése, a célorientáltság növelése és a célnyelvvel kapcsolatos értékek megismertetése voltak (Dörnyei–Csizér 1998).

Hsing-Fu Cheng és Dörnyei Zoltán tajvani angol nyelvű tanárok körében folytatott hasonló motivációs kutatást 10 makrostratégia és azokhoz kapcsolódó mikrostratégiák körében. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok által leggyakrabban alkalmazott makrostratégia a megfelelő tanári viselkedés volt, amelyet a tanulói teljesítmény elismerése, a tanulói önbizalom növelése és a kellemes osztálytermi légkör megteremtése követett. A megkérdezettek ritkábban végeztek az alábbi makrostratégiákat: a feladatok megfelelő elmondása/bemutatása, a célorientáltság növelése és a feladatok ösztönzővé tétele. A tajvani válaszadók által legritkábban használt makrostratégiák: a célnyelvvel kapcsolatos értékek megismertetése, a csoportkohézió növelése és végezetül a tanulói autonómia növelése volt (Cheng–Dörnyei 2007).

3. Anyag és módszer

3.1. A kutatás célja és módszere

A tanulmány következtetései egy empirikus felmérés eredményei alapján fogalmazhatók meg. A 2018 őszi elvégzett vizsgálat célja az volt, hogy megismerje az angol és német nyelvet tanító tanárok különböző motivációs stratégiáinak gyakoriságát a nyelvórán.

Az adatgyűjtés módszerei közül a kérdőíves adatfelvételt választottam. A kérdőíves adatfelvételt az egységesség, a könnyebb feldolgozhatóság indokolta. A választás másik oka az, hogy a jelen kutatás felderítő kutatás, és a kérdőíves adatfelvétel alkalmas ilyen célra. Főként olyan kutatásokban használják, amelyekben az elemzési egység az egyes ember, illetve az adatközlők egyes emberek. A standardizált kérdőívek továbbá minden válaszadóról ugyanolyan formában nyújtanak adatokat (Babbie 2001).

A magyar nyelvű kérdőív zárt és nyitott kérdéseket, valamint Likert-skálákat tartalmazott. A zárt kérdések esetén a lehetséges válaszokat a kutató határozza meg. A zárt kérdések egységesebb mérést követelnek meg, ezért megbízhatóságuk is nagyobb, és a válaszok is könnyen összegezhethők, elemezhetők. Ezzel szemben a nyitott kérdésekre a válaszadók tetszés szerint válaszolhatnak, leírhatják gondolataikat és véleményüket, ezért a kapott adatok nem kiszámíthatók, ugyanakkor mélyrehatóak (Mackey–Gass 2005).

A magyar nyelvű kérdőív zárt és nyitott kérdései rákérdeztek a nyelvtanárok általános adataira és munkatapasztalataira. Az ötfokú Likert-skála (mindig, gyakran, néha, ritkán, soha) 48 állítást tartalmazott a Hsing-Fu Cheng és Dörnyei Zoltán által elvégzett kutatások 10 makrostratégiája és az azokhoz kapcsolódó 13 mikrostratégia alapján. A tíz makrostratégia a következő volt: megfelelő tanári viselkedés, kellemes osztálytermi légkör teremtése, a tanulói önbizalom növelése, a célorientáltság növelése, a tanulói teljesítmény elismerése, a feladatok megfelelő elmondása/bemutatása, a feladatok ösztönzővé tétele, a célnyelvvel kapcsolatos értékek megismertetése, a csoportkohézió növelése, és a tanulói autonómia növelése. Ezek közül a jelen tanulmány három makrostratégia (a tanulói önbizalom növelése, a célorientáltság növelése, és a tanulói teljesítmény elismerése) eredményeit mutatja be.

A kérdőíves adatgyűjtés során az önkitöltős módszert alkalmaztam, a kérdőíveket a válaszadók papír alapon kapták meg és töltötték ki. A kérdőív kitöltése önkéntes volt, a megkérdezettek megőrizték anonimitásukat.

3.2. A kutatási minta

A kutatásban 16 Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található középiskola angol és német szakos nyelvtanárai vettek részt. A 16 iskola közel fele (7 iskola, 44%) Miskolcon található, a többi oktatási intézmény (9 iskola, 56%) pedig a megye nagyvárosaiban: Edelényben, Kazinbarcikán, Putnokon, Szerencsen, Szikszón, Tiszaújvárosban és Ózdon. Az intézmények egy része (6 iskola, 37,5%) szakközépiskola (egészségügyi, informatikai, művészeti, kereskedelmi és idegenforgalmi, mezőgazdasági, villamosipari), 5 iskola (31%) általános és középiskola is egyben, 3 iskola (19%) gimnázium, 2 iskola (12,5%) gimnázium és szakközépiskola, 6 iskola (37,5%) pedig kollégiummal is rendelkezik. Az intézmények nagy része (12 iskola, 75%) állami fenntartású, 3 iskolát (19%) a katolikus egyház működtet, egy iskolát (6%) pedig a református egyház.

Az 1. táblázat a vizsgálatban részt vett 31 nyelvtanár általános adatait és képzettségét tartalmazza. A táblázatban látható, hogy a megkérdezettek nagy része nő (29 fő, 94%), és csak 2 férfi (6%) válaszolt a kérdésekre. A kutatásban résztvevők átlagéletkora 43,97 év, akik közül csupán 2 fő (7%) tartozik a legfiatalabb korosztályba (25–30 év között). A válaszadók harmada (10 fő, 32%) 31 és 40 éves kor közötti, a megkérdezettek közel fele (13 fő, 42%) 41 és 50 éves kor közötti, és az 50 év feletti korosztályt csupán néhányan (6 fő, 19%) képviselik. Az életkori szórás értéke magas (8,53), mert nagy a korkülönbség a legfiatalabb (25 év) és a legidősebb (61 év) nyelvtanár között. A táblázatban

az is megfigyelhető, hogy a válaszadók nagy része (25 fő, 81%) egyetemi végzettséget szerzett, és a nyelvtanárok ötöde (6 fő, 19%) rendelkezik főiskolai diplomával. Az adatközlők átlagos oktatási gyakorlat 19,97 év, néhányan (5 fő, 16%) rendelkeznek 3 és 10 év közötti oktatói tapasztalattal. A válaszadók több mint egyharmada (12 fő, 39%) 11 és 20 év közötti időt dolgozott tanári munkakörben, a megkérdezettek negyede (8 fő, 26%) 21 és 30 év közötti gyakorlattal rendelkezik, és az adatközlők ötöde (6 fő, 19%) több mint 30 évet töltött el a tanári pályán. Az oktatási gyakorlat szórásának értéke magas (9,93), az adatok szórtabbak, vagyis nagy eltérés mutatkozik a legkevesbé tapasztalt (3 éves oktatási gyakorlat) és a legtapasztaltabb (39 éves oktatási gyakorlat) tanár években számított oktatási gyakorlata között. A megkérdezettek harmada (11 fő, 35%) tanult külföldön részképzésben egy szemesztert vagy vett részt 2-3 hetes módszertani továbbképzésen az oktatott nyelvnek megfelelő célországban (Angliában, az Egyesült Királyságban, Máltán vagy Németországban). Azonban a többségnek (20 fő, 65%) nem volt ilyen lehetősége. A vizsgálatban részt vevő nyelvtanárok közel kétharmada (19 fő, 61%) angol nyelvet tanít, több mint egyharmaduk (12 fő, 39%) pedig német nyelvtanárként dolgozik.

	fő	százalékos érték
Nem	nő: 29 fő	94%
	férfi: 2 fő	6%
Életkor	átlagéletkor: 43,97 év	–
	25–30 év között: 2 fő	7%
	31–40 év között: 10 fő	32%
	41–50 év között: 13 fő	42%
	51–61 év között: 6 fő	19%
Legmagasabb iskolai végzettség	BA (főiskola): 6 fő	19%
	MA (egyetem): 25 fő	81%
Oktatási gyakorlat	átlag: 19,97 év	–
	3–10 év között: 5 fő	16%
	11–20 év között: 12 fő	39%
	21–30 év között: 8 fő	26%
	30 év felett: 6 fő	19%
Külföldön tanult	igen: 11 fő	35%
	nem: 20 fő	65%

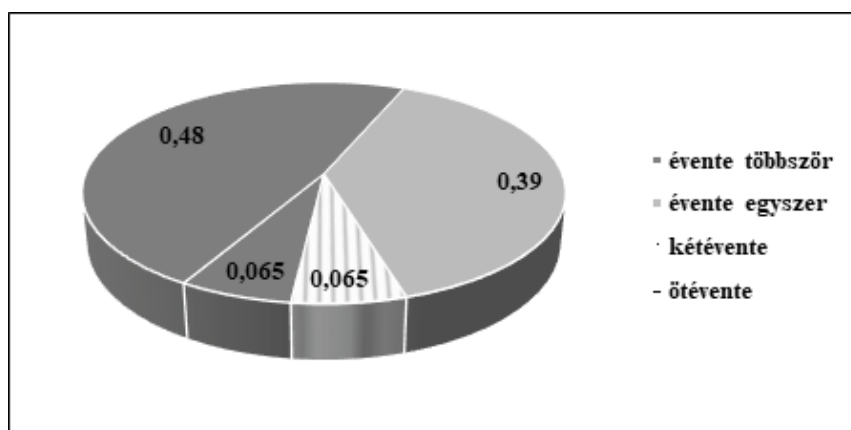
1. táblázat: A nyelvtanárok általános adatai és képzettsége (n = 31)

4. A kutatás eredményei

A következőkben a vizsgálat eredményeit írom le. Elsőként a nyelvtanárok önfejlesztését mutatom be. Ezt követően a különböző tanári makro- és mikrostratégiák gyakoriságát ismertetem, amelyet a tanulói önbizalom növelése, a célorientáltság növelése és a tanulói teljesítmény elismerése érdekében alkalmaznak.

4.1. Önfejlesztés

Az 1. ábra bemutatja, hogy a megkérdezett nyelvtanárok milyen gyakran szoktak tanártovábbképzésen részt venni. Az ábrán megfigyelhető, hogy a válaszadók közel fele (15 fő, 48%) évente többször, több mint kétharmada (12 fő, 39%) évente egyszer, 2 fő (6,5%) két évente és 2 fő (6,5%) csupán öt évente vesz részt továbbképzésen. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kutatásban részt vett nyelvtanárok nagy része (27 fő, 87%) rendszeresen, évente továbbképzzi magát, azaz jelentős a belső motivációja, igénye a továbbfejlődésre, és hogy naprakész ismeretekkel rendelkezzen, s így diákjai motivációját is erősíteni tudja.



1. ábra: Milyen gyakran szokott tanártovábbképzésen részt venni? (n = 31)

4.2. A tanulói önbizalom növelése

A 2. táblázat a tanulói önbizalom növelésére használt mikrostratégiák gyakoriságát szemlélteti. A táblázatban látható, hogy az öt különböző mikrostratégia közül a válaszadók a tanulói önbizalom növelésére leggyakrabban pozitív visszajelzést adnak nyelvtanulóiknak idegen nyelvi fejlődésükről, a megkérdezettek háromnegyede (23 fő, 74%) mindig megteszi ezt. Az is megfigyelhető, hogy a vizsgálatban részt vett nyelvtanárok fele mindig (16 fő, 51%) egyértelműsíti tanulói számára, hogy a hatékony kommunikáció a legfontosabb a nyelvtanulás során, nem pedig a nyelvtani hibák miatti aggodás, és az adatközlők több mint egyharmada (12 fő, 39%) gyakran alkalmazza ezt a mikrostratégiát. Továbbá

a kutatás résztvevőinek fele (16 fő, 51%) mindig érezteti diákjaival, hogy hisz bennük, és bátorítja őket arra, hogy ne adják fel a feladatot, próbálják meg újra és újra. A válaszadók több mint egyharmada (12 fő, 39%) gyakran követi ezt a példát. A táblázat adatai arra is rávilágítanak, hogy a válaszadók csupán negyede (8 fő, 26%) készít mindig tanulói képességének megfelelő feladatokat a siker elérése érdekében, de a megkérdezettek több mint fele (19 fő, 61%) gyakran alkalmazza ezt a mikrostratégiát. Az is látható, hogy a megkérdezett nyelvtanárok negyede (6 fő, 19%) tanít rendszeresen különböző tanulási stratégiákat, és a válaszadók közel fele (14 fő, 45%) gyakran él ezzel a lehetőséggel azért, hogy könnyebbé és hatékonyabbá tegye a nyelvtanulást.

stratégiák	mindig	gyakran	néha	ritkán	soha	gyakorisági érték
Észreveszi a tanulók fejlődését és pozitív visszajelzést ad erről.	74%	26%	0%	0%	0%	4,7
Világossá teszi a tanulók számára, hogy a nyelvtanulásban a legfontosabb a hatékony kommunikálás elérése és nem a nyelvtani hibák miatti aggódás.	51%	39%	10%	0%	0%	4,4
Bátorítja a tanulóit, hogy próbálják tovább a feladatot, mert hisz abban, hogy a tanulók képesek elvégezni a feladatot.	51%	39%	3%	7%	0%	4,4
Tanulói képességeinek megfelelő feladatokat készít, így ők rendszeresen sikert érnek el.	26%	61%	13%	0%	0%	4,1
Különböző tanulási stratégiákat tanít, így a tanulás könnyebb és hatékonyabb lesz.	19%	45%	36%	0%	0%	3,8

2. táblázat: A tanulói önbizalom növelésére használt stratégiák gyakorisága (n = 31)

4.3. A célorientáltság növelése

A 3. táblázat a célorientáltság növelésére használt mikrostratégiák gyakoriságát mutatja be. A táblázatban megfigyelhető, hogy az adatközlők több mint egyharmada (11 fő, 36%) mindig ösztönzi tanulóit arra, hogy legyenek rövid távú megvalósítható céljaik, és

a válaszadók közel fele (13 fő, 42%) gyakran alkalmazza ezt a mikrostratégiát. A kutatásban részt vett nyelvtanárok szintén több mint egyharmada (11 fő, 35%) mindig segíti diákjait abban, hogy reálisan lássák nyelvtudásukat és fejlődésüket, és az adatközlők közel fele (13 fő, 42%) gyakran követi ezt a példát. A táblázatban az is látható, hogy a válaszadók ritkábban térképezik fel tanulóik szükségleteit, céljait és érdeklődési körét, s építik bele ezeket az órák tananyagába, csupán 3 fő (10%) végzi ezt a tevékenységet mindig, de a megkérdezettek több mint fele (19 fő, 61%) gyakran alkalmazza ezt a mikrostratégiát. A legritkábban alkalmazott mikrostratégia – amelyet az adatközlők fele (15 fő, 48%) soha nem végez – a falra kitett célok és azok eredményeinek rendszeres áttekintése az elért eredmények tükrében, néhányan (3 fő, 10%) azonban gyakran élnek ezzel a lehetőséggel.

stratégiák	mindig	gyakran	néha	ritkán	soha	gyakorisági érték
Bátorítja a tanulóit, hogy legyenek saját realista rövid-távú céljaik (pl. tanuljanak meg 5 szót mindennap).	35%	42%	20%	3%	0%	4,1
Segíti a tanulókat, hogy reálisan lássák saját nyelvtudásukat és fejlődésüket.	35%	42%	23%	0%	0%	4,1
Megtudja tanulói szükségleteit, céljait és érdeklődési körüket és ezeket beépíti az órába, amennyire csak lehet.	10%	61%	26%	3%	0%	3,8
Kiteszi a falra az elérendő célokat és rendszeresen áttekinti azokat az elért eredmények tükrében.	0%	10%	16%	26%	48%	1,9

3. táblázat: A célorientáltság növelésére használt stratégiák gyakorisága (n=31)

4.4. A tanulói teljesítmény elismerése

A 4. táblázat a tanulói teljesítmény elismerésére használt mikrostratégiák gyakoriságát tartalmazza. A táblázatban látható, hogy a vizsgálatban részt vett nyelvtanárok nagy része (22 fő, 71%) mindig értékeli tanulói erőfeszítéseit, eredményeit, és ezt ki is mutatja diákjainak, az adatközlők közel harmada (9 fő, 29%) gyakran követi ezt a példát. Az is megfigyelhető a táblázatban, hogy a válaszadók közel fele (13 fő, 42%) mindig arra biztatja tanulóit, hogy tanuljanak szorgalmasabban, mert sikertelenségükért nem rossz

képességük okolható, hanem a szorgalmuk hiánya. A kutatásban részt vett nyelvtanárok több mint egyharmada (11 fő, 36%) gyakran alkalmazza ezt a mikrostratégiát. Az adatközlők egyharmada (10 fő, 33%) mindig úgy osztályoz, hogy az adott jegy nemcsak a tanulói teljesítményt tükrözi, de a tanulói erőfeszítést is, a válaszadók közel kétharmada (19 fő, 61%) gyakran követi ezt a példát. A kutatásban résztvevők csupán negyede (8 fő, 26%) követi mindig figyelemmel a diákok teljesítményét és szentel időt a sikerek megünneplésére, a megkérdezett nyelvtanárok több mint egyharmada (12 fő, 39%) azonban gyakran alkalmazza ezt a mikrostratégiát.

stratégiák	mindig	gyakran	néha	ritkán	soha	gyakorisági érték
Megmutatja a tanulóknak, hogy erőfeszítéseiket és eredményeiket elismeri.	71%	29%	0%	0%	0%	4,7
Arra biztatja a tanulóit, hogy sikertelenségük oka nem a rossz képességük miatt van, hanem nem elegendő szorgalmuk miatt.	42%	36%	19%	3%	0%	4,2
Az adott osztályzatok nem csak a tanulói teljesítményt tükrözik, de a tanulói erőfeszítést is.	33%	61%	3%	3%	0%	4,2
Nyomon követi a tanulók teljesítményét és időt szán a sikerek megünneplésére.	26%	39%	32%	3%	0%	3,9

4. táblázat: A tanulói teljesítmény elismerésére használt stratégiák gyakorisága (n=31)

Összehasonlítva a három makrostratégia gyakoriságát megfigyelhető, hogy összességében a tanulói önbizalom növelésére használt mikrostratégiákat alkalmazzák a kutatásban részt vevő nyelvtanárok a leggyakrabban. A tanulói teljesítmény elismerésére használt mikrostratégiákat ritkábban használják a válaszadók. A célorientáltság növelésére használt mikrostratégiákat pedig a legritkábban alkalmazzák a megkérdezettek. Összehasonlítva az egyes mikrostratégiákat megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vettek leginkább a nyelvtanulói fejlődést veszik észre és pozitív visszajelzést adnak erről; elismerik diákjaik erőfeszítéseit és eredményeit; valamint világossá teszi tanulóik számára, hogy a nyelvtanulásban a legfontosabb a hatékony kommunikáció és nem a nyelvtani hibák miatti aggodás.

A jelen kutatás eredményeit összehasonlítva a Dörnyei Zoltán és Csizér Kata által végzett vizsgálattal elmondható, hogy a tanulói önbizalom növelésére és a tanulói teljesítmény elismerésére alkalmazott mikrostratégiákat gyakrabban használják a jelen kutatás résztvevői, a célorientáltság növelése azonban hasonlóan ritkán alkalmazott makrostratégia. Ha a bemutatott vizsgálat eredményeit összehasonlítjuk a Hsing-Fu Cheng és Dörnyei Zoltán által folytatott kutatással, megállapítható, hogy a jelen vizsgálat is hasonló eredményeket mutatott a tanulói önbizalom és a tanulói teljesítmény elismerésére alkalmazott mikrostratégiák esetében, de a célorientáltság növelésére alkalmazott mikrostratégiákat a tajvani tanárok gyakrabban használják, mint a jelen vizsgálat magyar résztvevői.

5. Összegzés

A tanulmány első része a kutatás elméleti hátterét és a témához kapcsolódó vizsgálatok eredményeit mutatta be. A második részben az angol és német nyelvtanárok körében végzett empirikus kutatás eredményeit ismerhettük meg. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a vizsgálatban részt vett tanárokat erős belső motiváció jellemzi, és rendszeresen továbbképzéseken vesznek részt, fejlesztik tudásukat. A kutatásból azt is megtudtuk, hogy mely makro- és mikrostratégiákat alkalmaznak a leggyakrabban a kutatás adatközlői, és melyek azok, amelyekre nagyobb hangsúlyt érdemes fektetni a jövőben a nyelvtanulói motiváció erősítése érdekében.

Irodalom

- Babbie, Earl 2001. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cheng, Hsing-Fu – Dörnyei Zoltán 2007. The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1: 153–174. <https://doi.org/10.2167/illt048.0>
- Dörnyei Zoltán – Csizér Kata 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2: 203–229. <https://doi.org/10.1191/136216898668159830>
- Dörnyei Zoltán 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Mackey, Alison – Gass, Susan 2005. *Second language research: Methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BARI DIÁNA ÉVA
Eötvös Loránd Tudományegyetem
bari.diana@gmail.com

VISSZAJELZÉSEK A NYELVÓRÁN A NYELVMENEDZSMENT-ELMÉLET MEGKÖZELÍTÉSÉN KERESZTÜL¹

1. Bevezetés

A nyelvmenedzsment-elmélet az előíró nyelvpolitikai megközelítéssel szemben a tényleges nyelvhasználót, annak sztenderdtől eltérő nyelvhasználatát helyezi vizsgálatá középpontjába. Az elmélet metanyelvi tevékenységekre; a megnyilatkozások és beszédaktusok generálására, recepciójára, valamint azok menedzselésére, azaz nyelvpolitikai célok hatékony megvalósítására összpontosít. Ennek a célkitűzésnek a megvalósításához az elmélet a nyelvi eltéréseket és gátló tényezőket több szinten közelíti meg, amelyeket nem egymástól elkülönítve, hanem egymásra építkezve vizsgál (vö. Nekvapil 2006; Dovalil 2013, 2019).

A nyelvmenedzsment-elmélet rövid bemutatását követően a tanulmány az elmélet hibajavításra vonatkozó szemléletét tárgyalja, mivel a nyelv és a rá vonatkozó nyelvi korrekciók nemcsak a tanteremben, hanem a tantermen kívül is vitás helyzetek forrása lehet. Az elmélet széles körű alkalmazását bemutatva az elméleti részben a vállalati nyelvórai kontextust veszi alapul a dolgozat, ahol a nyelvtanár és a cég által közvetített nyelvhasználat bizonyos esetekben egymástól eltérő megoldásokat vázol. A dolgozat kitér a nyelvi normát meghatározó normaautoritásokra, viszont a normaszuverenitást sem hagyja figyelmen kívül annak normaalakító hatása miatt. A dolgozat második része egy empirikus kutatást mutat be: egy vizsgaközpont felülvizsgálati folyamatából néhány előzetesen kiválasztott példán keresztül szemlélteti a nyelvi szuverenitás és normaautoritás közti alkufolyamatokat, a nyelvmenedzsment-elmélet sokoldalú alkalmazásának igazolására.

2. A nyelvmenedzsment-elmélet és annak folyamata

Szintjeit tekintve megkülönböztetjük az egyszerű és szervezett menedzsmentet (Jernudd–Neustupný 1987; Dovalil–Šichová 2017). Az **egyszerű menedzsment** (online) olyan, azonnal bekövetkező javítási folyamat, amely legalább két nyelvhasználót feltételez.

¹ A nyelvi és szakmai javaslatokat, pontosításokat és a támogatást ezúton is köszönöm Dormán Andrásnak (ELTE ONYC – ELTE-BTK).

Ilyenkor az egyik fél vélt vagy valós többlettudással rendelkezik a másik félhez képest a hibaesemény bekövetkeztekor. Akkor beszélhetünk egy, a nyelvi produkcióból kiinduló nyelvmenedzsment-folyamatról, ha a hibaeseményt a beszélő(k) észlelik, mert megakasztja kettőjük interakcióját, vagy az ebben a helyzetben normaautoritásként elkönnyvelt és hibajavítást végző fél a jelenséget zavarónak ítéli meg. Az észlelést (*noting*) egy értékelési folyamat (*evaluation*) során a javítói habitus és a cselekvési terv (*adjustment design*) alkalomhoz illő megválasztása követi. Ennek a folyamatnak minden eleme egyaránt lényeges, hiszen a javaslat megfogadása, azaz a cselekvési terv megvalósítása (*implementation*) egyben a javítás sikerességét is jelentheti. A folyamat utolsó lépéseként a javító a visszacsatoláson (*feedback*) át megbizonyosodhat afelől, hogy sikeres volt-e a hibajavítás. Ha az eltervezett intézkedéseket nem sikerült kellőképp kivitelezni, akkor a folyamat újra kezdődhet. Az egyszerű menedzsment lefolyása gyors, nagyrészt spontán, így tudományos leképezése rendszerint retrospektív beszámoltatással valósítható meg a legjobban (vö. Jernudd–Neustupný 1987; Jernudd 1990; Nekvapil 2000; Dovalil 2013).

Az egyszerű menedzsmenttel ellentétben a szervezett menedzsment (offline) folyamata lassabb (Dovalil–Šichová 2017). Ha a beszélők egy olyan hibajelenségbe ütköznek, amely számukra megoldhatatlan feszültséget jelentene (pl.: *de vizont* vs. *devisont*), akkor a nyelvi probléma felterjesztésre kerül szakemberek, intézmények, nyelvi kérdésekben jártas szaktekintélyek és normatekintélyek elé, hogy azok az adott nyelvi jelenséget illetően egy kivizsgálást követően megoldási javaslatot nyújtsanak (Ludányi 2019). Az ezen a szintéren lezajló nyelvmenedzsment mozzanatainak leírása könnyebb, mint a kivitelezésük, ugyanis a nyelvi norma kapcsán számtalan nehezítő körülmény bukkanhat fel. Erre vonatkozóan jelen dolgozat az elméleti háttér bemutatásakor az idegennyelv-órai helyzetre összpontosít, ahol joggal merülhet fel a kérdés: ki is az illetékes egy nyelvi probléma beazonosításakor a nyelvórán, és a helyes válasz elfogadása érdekében hogyan jár el a javító fél?

3. A nyelvi probléma beazonosítása

Nincs nyelvi sztenderd nyelvi probléma nélkül, és ez egyaránt értendő a célnyelvi, valamint a nyelvórai kontextusra vonatkozóan. Vít Dovalil ennek tükrében tárgyalja a nyelvi problémát, és felveti a kérdést, hogy egyáltalán nyelvi vagy társadalmi problémákról van-e szó a célnyelvi közösségben, ahol történetesen hatalmi problémák és társadalmi egyenlőtlenségek is teret kaphatnak (Dovalil 2013, 2019; vö. Dovalil–Šichová 2017). Német nyelvterületen ennek széles skálájával lehet találkozni, hiszen az utóbbi évtizedek társadalmi mozgásai egyben nyelvi kérdéseket is maguk után vontak, mint az angol lingua francaként használó nemzetközi cégek. Bár más nyelvből is érkeztek jövevényszavak a német szókészletbe, az egyes átvételek korántsem bizonyultak annyira vitaindítóknak, mint az anglicizmusok. Hasonlóan a magyar nyelvhez (pl.: *lájkolni*) a német is felvett angol kifejezéseket, a nyelvi rendszerébe iktatva használja, adott esetben a létező német kifejezések helyett. Német nyelvterületen puristák és a nyelvújítók vitatják

az anglicizmusok létjogosultságát, hiszen a német beszélt nyelvváltozat lexikájára, valamint pragmatikájára rányomja a bélyegét, azaz: **angolosodik** a német írott sztenderd nyelvhasználat is (vö. Wagener 2012). Szintúgy német nyelvterületről érkezik a másik példa, nevezetesen a **gendertudatos** nyelvhasználat, ami kifejezetten az utóbbi években nyert teret és legitimációt. Mindez változásokat eredményezett vagy eredményez folyamatosan például a névelőhasználat kapcsán, az adminisztrációtól kezdve az eddig bevált formális és informális levelezési megszólításokon át. A rendkívül sok területet érintő jogi és törvényi szintű intézkedések inkább egy folyamat elejét jelzik, mintsem a végét (Braun et al. 2007; Kotthoff 2011; Thurner 2017; Diewald 2018).

A nyelvmenedzsment-elmélet kiemeli továbbá az **eltérő érdekeltiségeket**, amihez szemléltető példa gyanánt a tanulmány a nemzetközi cégek nyelvpolitikai helyzetét említi meg. Egy Magyarországon tevékenykedő nemzetközi cég életében rendszerint a nyelvpolitikai kérdések mellékesek, általánosító jelleggel elmondható, hogy a helyzet szüli a nyelvhasználati szabályt. A cégen belüli nyelvi normát meghatározó autoritás a személyzeti osztályon tevékenykedő, nyelvi kérdésekben nem feltétlen kompetens személy (vö. Engelhardt 2009, 2011; Nekvapil et al. 2009). Minél több nyelven dolgozik egy adott cég, annál jellemzőbb a babiloni helyzet, amelyben az egyes nyelvi kultúrák képviselői valamilyen úton-módon dolgozni és kommunikálni kényszerülnek egymással. A többségi nyelvet beszélő nyelvhasználó ilyenkor fölényben van, a megfelelő nyelv ismerete egyben (üzleti) haszonnal is jár, a nyelv hasznot hozó eszközzé válik. Továbbá a tényleges nyelvi kompetenciájuktól függetlenül szubjektív a munkatársak azon visszajelzése, hogy nem érzik a nyelvismeretüket elégségesnek, illetve az anyanyelvű nyelvhasználóhoz viszonyítva alárendeltségről panaszkodnak. Német tulajdonban levő vagy nemzetközi cégnél dolgozó, a német nyelvet nem anyanyelvi szinten beszélő személyek egyéni benyomása alapján ez a fajta nyelvi aszimmetria akkor egyenlítődik ki, ha mindkét fél angolra vált, közös nyelv gyanánt a magyar vagy a fogadó ország nyelve szóba se kerül (vö. Nekvapil et al. 2009). Így viszonylag sok cég – függetlenül attól, hogy német tulajdonban van – az egyszerű menedzsment során az együttműködés optimalizálása érdekében megengedi az angol közvetítőnyelv használatát. Ha azonban például egy német cég megengedi, hogy a német és nem német munkatárs egymással angolul kommunikáljon a német helyett, és a munkatársak élnek is ezzel a lehetőséggel, akkor az számszerűleg csökkenti az adott cégen belül a német nyelv alkalmazását, függetlenül attól, hogy továbbra is németekkel zajlik a kommunikáció.

Végül, de nem utolsósorban az elmélet magyarországi vonatkozása sem elhanyagolható az anyanyelvi nevelésben, amelyben ez a szemlélet egy új megközelítést eredményezhet (Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b).

A bevezetés arra is kitért, hogy nyelvi probléma nemcsak a nyelvórai kontextusra korlátozódik, hanem vállalati, társadalmi szinten egyaránt bekövetkezhet. Ilyenkor a nyelvi problémát beazonosító illetékes indokoltan nem a nyelvész vagy a nyelvtanár, hanem egy hétköznapi szociokulturális kontextusban megnyilatkozó személy, az adott

erődinamikai és hatalmi viszonyokkal. Azaz a hibajavítás színtere nemcsak az osztályterem vagy a nyelvóra lehet, ahol a javító személye a nyelvtanár, hanem lehet egy cég, ahol a javítási feladatok egy részét egy kolléga vagy felettes látja el. Társadalmi szintre lépve a nyelvet befolyásoló, értékelő és javító személyek kilétének meghatározása lehetetlen, hiszen méretéből és kiterjedéséből adódóan a döntéshozók többsége nem ismert. A nyelvi hiba beazonosítása, a korrektor **személye** és a hibaesemény **színtere** mellett egyaránt releváns a hibajavítás **időpontja** (Dovalil–Šichová 2017). Osztálytermi környezetben a rosszul időzített hibajavítás egyenesen kedvét szegheti a nyelvtanulónak. Vállalati szinten az üzleti és érvényesülési érdekek dominánsak: egy nagy erőfeszítéssel járó nyelvi tevékenységre adott, rosszul ütemezett elutasító válasz ugyancsak elcsüggesztheti a nyelvhasználót, például ha egy veszekedés után még a nyelvtudására is bíráló megjegyzést kap a munkatárs.

A dolgozat a továbbiak során a nyelvmenedzsment-elmélet által vázolt hibajavítási folyamatot szemlélteti.

4. A hibajavítás folyamata a vállalati német nyelvóra példáján keresztül

A dolgozat ezen fejezete egy olyan színtért idéz meg, ahol a nyelvi normát nemcsak a tanterem, hanem a vállalati környezet is befolyásolja: a német vállalati nyelvórai helyzetet. Szemléltetésként következzen az alábbi A1 szintnek megfelelő párbeszéd (1):

(1)

Diák: *Ich mag den Auto.*

Tanár: *Das, tudod, o-ra végződik, mint Kino.*

Diák: *Das Auto, jó. De miért? Az angolban bezzeg ilyen nincs.*

Ebben a helyzetben bármely németet tanító nyelvtanár mérlegeli, hogy mit is válasszon erre. A globalizált világban vitathatatlan az angol nyelv haszna (l. 3. fejezet). Ráadásul az angol nyelv szintaxisában nincs jelentősége a névelőknek. A német nyelvű országok legfontosabb gazdasági és kereskedelmi partnerei Magyarországnak. A közös történelmi múlt, a tudományfejlesztési területen jelen lévő együttműködések, az oktatási és tanulmányi ösztöndíjak magas száma mai napig erősítik a magyar–német kapcsolatokat (vö. Knipf-Komlósi 2018). Ezek az indokok egy kezdő szinten lévő diáknak nem bizonyulnak elégségesnek ahhoz, hogy hosszabb távon is elmélyítse német nyelvi ismereteit. E fent vázolt helyzetben a nyelvmenedzsment-elmélet szerint a tanár helyett a diákok és az őt gátló folyamatokat kell vizsgálat tárgyává tenni, azok közül is azokat, amelyek a diákot a korrekciós javaslat megfogadásában akadályozhatják. A nyelvmenedzsment-elmélet hibajavításra vonatkozó meglátásait és javaslatait a jelen tanulmány következő alfejezetei tárgyalják.

4.1. Szociokulturális/szocioökonómiai/ideológiai menedzsment

Az elmélet terminológiájával élve a fenti esetben egy olyan nyelvi probléma került elő, ahol a tanári észrevételére és a grammatikai szintű hibajavításra a diák visszacsatolásként nem helyeslően elfogadta azt, továbbá a példában említett grammatikai szabályt nem tette magáévá, hanem ideológiai szempontból válaszolt „*bezzeg az angol*”). A tanár ebben a szocioökonómiai kontextusban normaautoritás, azaz rendelkezhet – szerepköréből adódóan – megengedően vagy regulázóan habitusának és hitvallásának megfelelően, ami egyéneként változó lehet.

Szemléltetés gyanánt az alábbi lehetséges tanári válaszadásokat vezeti fel a dolgozat.

4.1.1. *A megengedő válasz*

A megengedő válasz értelmében a tanár vigasztaló szándékkal utalhat arra, hogy „*ezt a németek is elrontják, ne aggódj*”, aminek köszönhetően az óra nem akad meg hosszú időre. Nem kizárt azonban, hogy innentől fogva a diák a következő hibajelenségénél ezt feljogosításként fogja értelmezni, és kevésbé fogja helyes nyelvhasználatra ügyelni.

4.1.2. *A grammatikai válasz megisméltése*

A rendszerezett nyelvtani ismeretek átadása mellett a hibajavítás elfogadására vonatkozó másik megközelítés a szabályszerűségek megisméltése, ami általában beletörődéshez vezet. Nem akasztja meg az óra menetét, viszont a félévi tematika mikromenedzselését eredményezheti, mivel a gyakorlatorientált megközelítés rovására mehet.

4.1.3. *A kulturális válasz*

A Közös Európai Referenciakeret (W1) értelmében a nyelvóra egyben kulturális ismeretek átadására is alkalmazható, hogy „elősegítse a tanulók teljes személyiségének és identitástudatának megfelelő fejlődését a nyelvi és kulturális másság ismeretében”, azaz a nyelvtörténeti szempontú magyarázatadás érdeklődést és empátiát gerjeszthet a diákban. Ez a következő lépéshez, az ún. kommunikatív menedzsmenthez vezethet (l. 4.2), feltéve ha a tanár rendelkezik megfelelő nyelvtörténeti háttérismerettel – és egyben hajlandósággal, hiszen ez az órai felkészülést is meghosszabbíthatja, továbbá időbeli többletráfordítást jelenthet, amit az egyes iskolák tanterve nem tesz lehetővé, valamint a diák háttértudása és érdeklődése is szükséges hozzá.

4.1.4. *Az anglicizmusok, azaz bezzeg az angol*

Egyéni megfigyelések alapján az anglicizmusok nyelvórai használata képes purista nézeteket kiváltani a diákokból, aminek következtében gondosabban ügyelnek a diákok a helyes nyelvhasználatra. Ez természetesen csak egy megfigyelés, amely több utánajárást kíván, viszont a tiltás helyetti megengedőbb szemlélet sokkal inkább belátáshoz vezet, így nem egy elhanyagolható aspektus, amit a jövőben érdemes tovább vizsgálni.

4.1.5 Nincs visszajelzés

Van, amikor a tanár a diák visszajelzését figyelmen kívül hagyva továbblép, nem támogatja a további párbeszédet. Ennek számos oka lehet, erre azonban a tanulmány terjedelmi korlátokból kifolyólag nem kíván hosszabban kitérni. Az így keletkező helyzet összetettsége bár tagadhatatlan, ugyanakkor ún. szocioökonómiai és szociokulturális menedzsment nélkül a tervezett hibajavítás befogadása is nehezebbnek, sőt akár lehetetlennek bizonyulhat.

4.2. Kommunikatív menedzsment

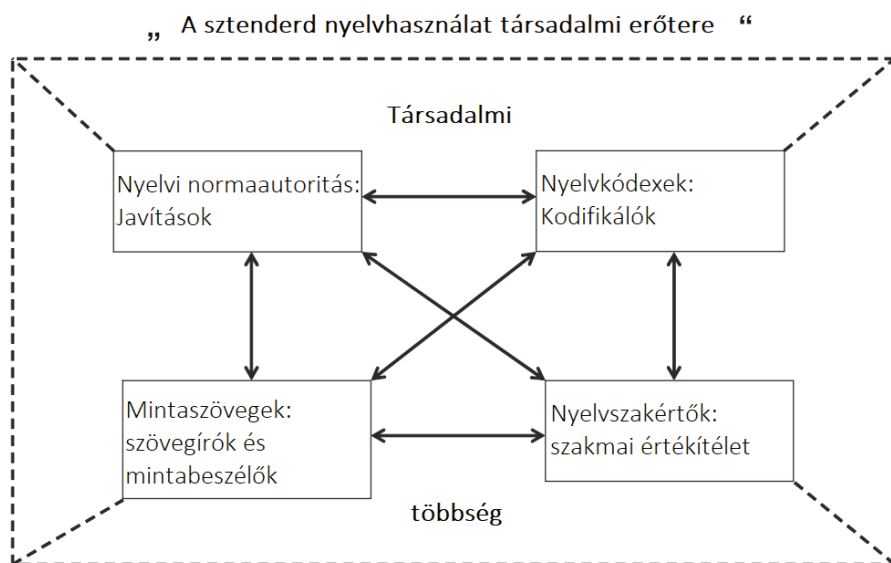
Ez a menedzsmentszint a tanár és a diák közti interakciós színteret érinti; a stilisztikai és pragmatikai aspektusok mellett a fonetikai tényezők egyaránt ide sorolandók. Sikerességét illetően viszont szorosan összefügg az előbb említett szociokulturális és ideológiai menedzsmenttel (1.4.1). A nyelvi hibák rendezése ugyanis időt, energiát vesz igénybe, azaz a diák és a tanár részéről egyaránt erőfeszítést igényel. Amennyiben a diák a menedzsmentfolyamatokat „drágállja”, azaz túl sok erőfeszítést igénylőnek tartja, hasznát az adott szinten még nem érzi kézzel foghatónak, akkor a nyelvmenedzsment-elméletben használt fogalmakkal élve egy gyorsabb nyereséggel és magasabb hozammal járó befektetés mellett dönthet. Példánknál maradva: a *bezzeg az angol* ideológiai megközelítés esetében felmerülhet az a kérdés, hogy mennyire érdemes egyáltalán a helyes és nyelvtani értelemben is megfelelő névelőhasználatlal foglalkoznia a tanárnak kezdőszinten, elvégre a mondat jelentéstartalmán keveset módosít, még hibás használatkor is kikövetkeztethető marad a mondat értelme a célnyelvi nyelvhasználó számára, ami átfedésben van a KER A1 nyelvi szint követelményrendszerével. Így bár a köznyelvi norma szempontjából nézve a hibajavítás szükséges, ha a gazdaságosság szempontját is figyelembe vesszük: *das Auto* egy olyan alapszó, amely a nyelvtanulói alapszókincs része, és valószínű, hogy a későbbiek során, több nyelvi jártasságot szerezve a diák saját magát fogja javítani. Nem a helyes nyelvhasználatra való törekvés miatt, hanem pusztán azért, mert az adott szó a szókészlet gyakori eleme. Ilyen esetben a normaautoritás megengedően viselkedik, s innentől kezdve a diák is alakítani fogja a nyelvórán érvényben lévő, ott létrejövő nyelvi normát, ugyanis a nyelvóra kontextusában nyelvi szuverenitássá válhat (vö. Hundt 2009: 117).

4.3 Nyelvi menedzsment

Tételezzük fel, hogy a diák nyitottabbá és befogadóbbá vált a javítási javaslattal szemben, lexikai, nyelvi és grammatikai értelemben bekövetkezhet a javítás, és elviekben a nyelvi igényessége lépésről lépésre nőhet, amennyiben az őt gátló ideológiai ingerektől megszabadult. A nyelvmenedzsment-elmélet hibajavításra vonatkozó szintrendszere ezzel a lépcsőfokkal zárul.

5. A nyelvi sztenderd erődinamikája

Hogy egy németórán nyelvi sztenderdről beszélni lehessen, érinteni kell a német nyelvi sztenderd körüli vitát, amiben a nyelvet alakító szereplők kiléte régóta vita tárgya. A norma kérdéskörét sokan kutatták és kutatják, jelen tanulmány pedig Ulrich Ammon (1995) tevékenységére hivatkozik, aki a nyelvi sztenderdet meghatározó szereplők beazonosítását az alábbi ábra segítségével szemlélteti.



1. ábra: Ulrich Ammon (1995: 80): A sztenderd nyelvhasználat társadalmi erőtere

Ammon (1995: 73–82) „A sztenderd nyelvhasználat társadalmi erőtere” (*Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät*) (1. ábra) modellje alapján a lakosságba (*Bevölkerungsmehrheit*) ágyazza a nyelvi sztenderdet őrző szereplőket (vö. Hundt 2009, az egyszerű nyelvhasználót szintúgy normaalkítónak ítéli, l. lent).

1. *Normaautoritäten*, azaz a normaautoritások jogosultak javításokat végezni.
2. *Sprachkodex (Kodifizierer)*, azaz a szótárak és lexikonok, tankönyvek (és létrehozóik).
3. *Modellsprecher/-schreiber* és *Modelltexte*: mintaszövegek alkotói és a mintabeszélők, pl. az írott és beszélt sajtó képviselői
4. *Sprachexperten*: szakemberek, akik szakmailag értékítéletet hozhatnak.

Ahogy az ábrából kitűnik, ez a négy résztvevő egymással kölcsönhatásban és folyamatos interakcióban áll.

Hundt (2009) szerint Ammon modelljének kiegészítésére van szükség, mivel a nyelvi szuverenitást képviselő hétköznapi beszélő nem elhanyagolható. Felhívja a figyelmet

a hétköznapi beszélőnek a nyelvi sztenderdet befolyásoló szerepére, elvégre a szervezett menedzsment szintjén tárgyalt nyelvi problémák többnyire időben erősen megkéscve válnak a kutatás tárgyává: akkor, amikor a nyelvi hiba vagy normától eltérő nyelvhasználat már rég a köztudatba került, és széles körű használatnak örvend. Ebből adódóan a megjelent szótárak, lexikonok és a KER szerint összeállított tankönyvek bár referenciapontok, a német nyelv gyors fejlődése miatt, illetve az egyes nyelvi területek (pl.: magyar–német viszonylatban a belső vállalati kommunikáció) ismeretlensége és hozzáférhetetlensége miatt felmerülhet, hogy adott esetben nem tudnak megfelelő támpontot nyújtani (Bari 2018).

Ebből adódóan joggal vetődhet fel német nyelvi órán a kérdés: mi alapján javít a nyelvtanár, hogy az a nyelvi sztenderdnek, a gyakran idézett *Hochdeutsch*nak megfelelőhessen – mindezt úgy, hogy egy olyan nyelvről van szó, amely dinamikáját tekintve a számtalan demográfiai és gazdasági változónak köszönhetően a szemünk láttára alakul és változik (vö. Knipf-Komlósi 2012). Bár a dolgozat most a tanárt mint normaautoritást nem tárgyalja, megjegyzi, hogy a visszajelzést a nyelvtanár adja, aki szintúgy rendelkezik egy háttérismerettel, saját szociokulturális háttérrel és számos viselkedéstani együttathatóval, amely őt a hibajavítás időpontjában és a norma iránti érzékenységében egyaránt befolyásolja.

A németórai normát érintő kérdések tovább színesedhetnek, ugyanis Magyarországon nemcsak iskolai környezetben, hanem a magánszektorban is zajlik nyelvoktatás, ahol a norma körüli kérdéseket hatalmi tényezők is alakítják, azaz a cégszintű nyelvhasználat merőben eltérhet a sztenderd által megkövetelt elvárásoktól. Így tovább tágul a javítási tervezet a német nyelvi normát illetően, és kérdésfelvetésként felmerülhet, hogy miként alakítja a javítói habitusát a nyelvtanár, aki:

- nem rendelkezik azzal a szükséges tapasztalattal, amit a munkaerőpiac adott szegmense megkíván, elvégre tanárként nem dolgozott cégnél;
- a megfelelő nyelvi normák nem vagy csak egy későbbi nyelvi szinten érintettek;
- a választott/forgalomban levő tankönyvek nem fedik le a megfelelő szaknyelvi árnyalatokat és pragmatikai különbségeket, illetve nem szolgálnak elegendő támponttal;
- a nyelvtanuló tapasztalatai eltérnek a tanár tapasztalataitól;
- saját célnyelvi tapasztalatokkal kevésbé rendelkezik;
- fiatalabb, mint a nyelvtanuló, vagy túl nagy a korkülönbség;
- a nyelvtanuló a cégnél magasabb pozíciót tölt be, adott esetben a cég szempontjából nézve normatekintély.

Dovalilnak (2011) a cseh nyelvtanárok körében végzett felmérése alapján kiderül, hogy a nyelvtanárok kétes helyzetekben nyelvautoritásként nem minden esetben nyúlnak lexikonokhoz, hanem a nyelvkönyvek mellett anyanyelvi nyelvhasználókhoz fordulhatnak tanácsért, akiket képzettségétől függetlenül a nyelvi probléma megvitatásakor

szakértőként címkéznek fel. Hasonló észrevételek megfigyelhetők a vállalati nyelvoktatásnál is, ahol megfelelő szakirodalom és előképzettség híján a nyelvóra résztvevői, azaz a tanár vagy a nyelvtanuló vagy a kollégájához, vagy pedig anyanyelvi beszélőhöz fordul tanácsért. Az anyanyelvi beszélő ugyanakkor nem mindig jelenti azt, hogy megfelelő anyanyelvi kompetenciával rendelkezik az illető, ugyanis bár lehet tőle megerősítést kérni, viszont ez nem feltétlen jelenti, hogy megfelelő indoklást is tudnak hozzá társítani.

6. Visszajelzések szerepe a nyelvvizgáknál

Mivel a tanulmány egyik célja a nyelvmenedzsment-elmélet sokoldalú felhasználásának bemutatása, kitérek a nyelvvizgák kérdésére is. A javító és vizsgázó értékeléskor nem találkozunk, ez a nyelvi mérés egyik objektív követelménye is. A Magyarországon évtizedek óta működő vizsgaközpontok nem értékelhetnek tetszőlegesen; a vizsgáztató kiképzését a hatályban levő jogszabályok megfelelő végzettséghez és tapasztalathoz kötik. Kiemelten eleget kell tenni a nyelvi kritériumnak, mivel a javítók a KER-skálák által meghatározott nyelvi sztenderd megfelelő méréséért felelnek, ellenőrizhetők és felelőségre vonhatók.

A vizsgaeseményt és az értékelési időszakot követően a vizsgázót megilleti az a jog, hogy a javítói tevékenységet véleményezze, így a betekintési és felülvizsgálati időszakban érvekkel vagy érvek nélkül kérvényezheti az értékelése felülvizsgálatát, függetlenül attól, hogy látta-e a dolgozatát vagy sem. A felülvizsgálatot végző személy ebben az esetben egy harmadik javító és vizsgáztató, aki rendelkezik azzal a felkészültséggel, hogy szükség esetén felülbírálhassa a javítói tevékenységet. A kérelem elbírálásakor a vizsgarendszer KER-hez igazított skálarendszere, mintamegoldások, valamint kétes esetekben a normatív nyelvtanok, lexikonok és szótárak segítségével a dolgozat értékelését felülvizsgálja, kérvény esetén újraértékeli, majd a döntésről írásban, indoklással egyetemben értesíti a vizsgaközponton keresztül a vizsgázót. Az emberi tényezőből származó szubjektivitás a javítóknál még a kettős értékelés rendszere mellett sem zárható ki teljesen, így a felülvizsgálati jogot a vizsgarendszerek meghagyják a vizsgázónak. A megfelelő visszajelzés a vizsgarendszer hírért és presztízséért emeli.

A kérvényt írók leggyakrabban középiskolások, esetleg fiatal felnőttek, akik korukból és egyéb szociokulturális, valamint viselkedéstani tényezőkből adódóan a mindenkori nyelvi sztenderdtől eltérően fejezik ki magukat. A felülvizsgálatok egy igen szembetűnő részét pont a szinonimák használatára való hivatkozások képzik, függetlenül attól, hogy a javítók értékeléskor az egymással teljes mértékben ekvivalens kifejezéseket elfogadják. A következőkben erre szerepeljen egy példa egy középfokú nyelvvizgából:

Mintamegoldás	Válasz
gazdaságilag függetlenné tette	függetlenül gazdálkodhatott

A nyelvi sztenderdet szem előtt tartva az értékelők a *gazdálkodhatott* használatát nem minősítették megfelelőnek. A kérvény elbírálásakor a *Magyar Szinonimaszótár* nyújtott megoldást: a szóban forgó kifejezést a nyelvi sztenderdtől bár eltérően, mégis kontextusnak megfelelően adta meg a kérelmező, úgyhogy a felülvizsgálatot végző értékelő helyt adott a kérelemnek. Mivel a vizsga nem diszkriminálhat, így ez az egy esemény a többi dolgozat áttekintését és a hivatalos megoldókulcs bővítését vonta maga után.

Nézzünk meg egy másik példát, ahol egy másik kérelmező ugyanúgy a szinonim szóhasználatra hivatkozva nyújtotta be kérelmét:

Mintamegoldás	Válasz
így a kérést továbbította	a kérését továbbszállította

Mivel indoklás nélkül nem lehet elutasítani egy kérelmet, itt is a *Magyar Szinonimaszótár* iránymutatásához fordult a felülvizsgálat, ahol a *továbbít* szinonimájaként valóbanfel volt tüntetve a *tovább szállít* volt felvezetve. Ekvivalens megfeleltetés esetében fogadható el a használt szinonima, tehát a szövegkörnyezetbe is megfelelően bele kell illenie, ebben az esetben ez a kritérium nem teljesült.

Mindkét példa esetében volt egy-egy előre rögzített megoldókulcs, ahol viszonylag jól nyomon lehetett követni a változókat. Ugyanakkor az is érzékelhető, hogy az előre rögzített, a javítóbizottság által jóváhagyott, standardizált megoldások a normaszuverenitás hatására adott esetben mennyire könnyen hígulhatnak, ugyanis egy nem megfelelő visszajelzés akár jogi következményeket is vonhat maga után.

7. Összegzés

Jelen tanulmány a nyelvmenedzsment-elmélet hibajavítási szintjein keresztül amellet érvelt, hogy a klasszikus hibajavítással ellentétben a nyelvi sztenderdtől való eltérések szélesebb körben interpretálhatók. A nyelvmenedzsment-elmélet alkalmazhatósági köre sokrétű, előbbre rangsorolja a nyelvhasználó viselkedéstani, kulturális, gazdasági, valamint ideológiai viszonyulását a nyelvhez, hogy mindezek ne szerepeljenek befogadaskor akadályozó tényezőként. A *szocioökonómiai menedzsmentet* követő *kommunikatív menedzsment* feltételezi a megfelelő és helyes példákat, hogy a nyelvhasználó a gazdaságból ismert költség-haszon elve alapján ne felesleges fáradságként, hanem befektetésként kezelje a nyelvtudása gyarapítását, hogy ez alapján ne keressen mentséget a hanyag nyelvhasználatát illetően. Bár tagadhatatlan azon nyelvhasználók jelenléte, akik a saját anyanyelvüket és az általuk választott idegen nyelvet motiváltan elsajátították el és ápolják, jelen tanulmány az olyan nyelvhasználókkal kapcsolatban értekezett, akik egy bizonyos kényszer (pl.: a nyelvtudás dokumentummal történő igazolása) vagy érdek (pl.: munkaerőpiaci boldogulás) hatására tanulnak nyelvet. A tanulmány érintette a nyelvi sztenderd sokrétűségét és áttekintette a normát alakító szereplőket (vö. Ammon 1995 – 2019-ben

bekövetkezett haláláig). Hundt (2009) és Dovalil (2011) nyomán elemezte a nyelvmenedzsment-elmélet alapján a normaszuverenitást képviselő átlag nyelvhasználót, aki végez nyelvi normát alakító tevékenységet, ami a német esetében a nagyfokú variabilitása és gyors nyelvi változása miatt nehezen leképezhető. A visszajelzésekhez gyakorlati példákat hozott a középfokú nyelvvizsgák felülvizsgálataiból, ahol a szinonimákon keresztül azt szándékozta szemléltetni, hogy egy egyszerű szinonima elfogadásával, illetve elutasításával mennyire könnyen hígulhat vagy szigorodhat a nyelvi norma; hogy a korrektor, a lexikonok, de a nyelvi szuverenitást képviselő személyek is hatást gyakorolnak egymásra, és állandóan hol egymással, hol egymás ellen érvelnek. Akarva, akaratlanul is.

Irodalom

- Ammon, Ulrich 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110872170>
- Bari, Diána Éva 2018. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen aus dem Blickwinkel der Sprachmanagementtheorie*. In: Nyakas Judit (szerk.): *Lingua Tanulmánykötet. Corvinus Nyelvi Napok. Szaknyelvoktatás és vizsgáztatás perspektívái – interkulturális kihívások a nyelvoktatásban*. Budapest: Budapest Corvinus Egyetem. 131–141.
- Braun, Friederike – Oekelrs, Susanne – Rogalski, Karin – Bosak, Janine – Sczesny, Sabine 2007. „Aus Gründen der Verständlichkeit...”: Der Einfluss generisch maskuliner und alternativer Personenbezeichnungen auf die kognitive Verarbeitung von Texten. *Psychologische Rundschau* 58/3: 183–189. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.3.183>
- Diewald, Gabriele 2018. Zur Diskussion: Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. *Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte* 46/2: 283–299. <https://doi.org/10.1515/zgl-2018-0016>
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a. *A nyelvmenedzsment-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben*. In: Hoss Alexandra – Visket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Lingua Franca Csoport. 41–50.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b. Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának előadásai*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 177–192.
- Dovalil, Vít 2011. Sprachnormen im Schulunterricht: Eine Untersuchung aus soziolinguistischer Perspektive. In: Lejsová, Alena – Valdřová, Jana (Hrsg.): *Die Grammatik, Semantik und Pragmatik des Wortes. Ihre Erforschung und Vermittlung*. Augsburg: Wißner Verlag. 65–88.

- Dovalil, Vít 2013. Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät als methodologischer Impuls für die Debatte über die Standardnormen. In: Schneider-Wiejowski, Karina – Kellermeier-Rehbein, Birte – Haselhuber, Jakob (Hrsg.): *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: De Gruyter. 65–78.
- Dovalil, Vít 2019. Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen. In: Ammon, Ulrich – Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, Boston: De Gruyter. 701–718. <https://doi.org/10.1515/9783110479232-043>
- Dovalil, Vít – Šichová, Kateřina 2017. *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement. Literaturhinweise zur Linguistik*. 6. kötet. Universitätsverlag Winter Heidelberg. <https://doi.org/10.33675/2017-82537715>
- Engelhardt, Oliver 2009. Die Sprachpolitik eines deutschen Industriebetriebs in der Tschechischen Republik und ihre Verwirklichung. *Bohemica Olomucensia* 3: 173–182.
- Engelhardt, Oliver 2011. Management of multilingualism in multinational companies of German origin in the Czech Republic. In: Garzone, Giuliana – Gotti, Maurizio (eds.): *Discourse, Communication and the Enterprise: Genres and Trends*. Bern: Peter Lang. 11–129.
- Hundt, Markus 2009. *Normverletzungen und neue Normen*. In: Konopka, Marek – Strecker, Bruno: *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin, New York: De Gruyter. 117–140.
- Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří V. 1987. Language Planning: For Whom? In: Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Presses de L'Université Laval. 69–84.
- Jernudd, Björn H. 1990. Two approaches to language planning. In: Bickley, Verner: *Language Use, Language Teaching and the Curriculum*. Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department. 48–53.
- Knipf-Komlósi, Erzsébet 2012. Nationale Varietäten und sprachliche Variation am Beispiel des Deutschen – Eine Problemskizze. In: Szabó Dávid (szerk.): *Szavak, frazémák, szótárak. Írások Bárdosi Vilmos 60. születésnapjára*. Budapest: ELTE BTK Francia Tanszék – Egyetemközi Francia Központ. 33–45.
- Knipf-Komlósi, Erzsébet 2018. Das Dilemma zwischen Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn – und wie Lehrende darüber denken. In: Lenz, Alexandra Nicole – Plewnia, Albrecht (Hrsg.): *Variation – Normen – Identität. Germanistische Sprachwissenschaft um 2020*. Vol. 4. Berlin, Boston: De Gruyter. 197–218. <https://doi.org/10.1515/9783110538625-009>
- Kotthoff, Helga 2011. Anglizismen sind das neue Imponier-Deutsch. *Zeit*, 2011. november 9. <https://www.zeit.de/wissen/2011-11/anglizismen-wissenschaftssprache> (2020. 02. 19.)

- Ludányi, Zsófia 2019. *Language ideologies in Hungarian language counselling interactions. Eruditio – Educatio* 14/3: 59–76.
- Nekvapil, Jiří 2000. Language management in a changing society: sociolinguistic remarks from the Czech Republic. In: Panzer, Baldur (ed.): *Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 165–177.
- Nekvapil, Jiří 2006. From language planning to language management. *Sociolinguistica* 20: 92–104. <https://doi.org/10.1515/9783484604841.92>
- Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah – Balogh, Erzsébet – Tápainé Balla, Ágnes – Engelhardt, Oliver 2009. Interakció előtti menedzselés multinacionális nagyvállalatoknál Közép-Európában. In: Lanstyák István – Menyhárt József – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda. 24–46.
- Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah 2013. Language ideologies and linguistic practices: The case of multinational companies in Central Europe. In: Barát, Erzsébet – Studer, Patrick – Nekvapil Jiří (eds): *Ideological Conceptualizations of Language: Discourses of Linguistic Diversity*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 85–117.
- Neustupný, Jiří V. 1994. Problems of English Contact Discourse and Language Planning. In: Kandiah, Thiru – Kwan-Terry, John (eds.): *English and Language Planning: A Southeast Asian Contribution*. Singapore: Academic Press. 50–69.
- Thurner, Ingrid 2017. *Der Gender-Kampf verhunzt die deutsche Sprache*. https://vds-ev.de/wp-content/uploads/2017/02/deutschinsgg_aufsatz_thurner.pdf (2020. 02. 19.)
- Wagener, Hans 2012. *Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache? Eine Folge der Förderung von Englisch im Bildungsbereich. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft*. Vol. 93. Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01943-8>

Internetes hivatkozások

- W1 = Közös Európai Referenciakeret 2002. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2019. 04. 30)

HUKNÉ KISS SZILVIA – KOLTÁNYINÉ VADÁSZ VIKTÓRIA

Budapesti Gazdasági Egyetem

kiss.szilvia@uni-bge.hu

koltanyinevadasz.viktoria@uni-bge.hu

PROJEKTEKKEL A MUNKA VILÁGA FELÉ PROJEKTMÓDSZER BEVEZETÉSE A NÉMET ÜZLETI IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

1. A kutatás előzményei, alapkoncepciója, célja, stratégiája, elméleti háttere

Tanulmányunkban egy olyan tananyagfejlesztésről és a hozzá kapcsolódó átfogó kutatásról szeretnénk beszámolni, amely a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karának Német Tanszéki Osztályán 2016-ban indult meg, és 2019-ben *Projektalapú nyelvoktatás egyetemi hallgatók körében* című összefoglaló publikációval (Török et al. 2019) zárult le. Az itt bemutatandó sokrétű kutatás témái közül tanulmányunk felvázolja a hallgatói motivációra vonatkozó kérdőív tapasztalatait, valamint részletesen bemutatja az egyik tananyagunkban szereplő projekt felépítését, és az ahhoz kapcsolódó kérdőíves felmérés eredményét.

A tananyagfejlesztést az addig tanított, 2010-es fejlesztésű tananyagunk elavulása indokolta. Ezzel párhuzamosan azonban felmerült az igény egy szemléletmódváltásra is az oktatásban, hiszen nemcsak a hallgatói (a jövő munkavállalói) igények és a tanulás során mutatott attitűdök változtak meg időközben, hanem a munkaerőpiaci elvárások is. Ezeket felül általánossá vált még az oktatásban is az IKT-eszközök alkalmazása.

A felsőoktatásban jelenleg megjelenő Z generáció az X és korábbi generációktól eltérő tanulási szokásairól, okoseszköz-használatáról és megváltozott munkavállalói igényeiről több tanulmány is született (Parment 2009; Bruch–Kunze–Böhm 2010). Összefoglalóan azt lehet kiemelni, hogy a korábbi generációkkal összehasonlítva tanulóként rövidebb ideig tudják fenntartani a koncentrált figyelmet, valamint kevésbé jellemző a lojalitás és a tekintélytisztelet. Pozitívum viszont a megnövekedett tudatosság és önbizalom, továbbá a konkrét elvárások megjelenése a (leendő) munkaadóval szemben.

A munkaadók részéről a munkavállalókkal szemben megfogalmazott követelményekről szintén jelentős számban készültek felmérések és tanulmányok az elmúlt évtizedben (W1, Tóthné–Hlédik 2014; Szakács 2015)

A magánszféra elvárásait nemzetközi szinten immár 20 év óta évenként vizsgálja a PricewaterhouseCoopers Kft., a Munkaadók és Gyáriparosok Országos Szövetségével együttműködve pedig tavaly hatodik alkalommal készített külön Magyarországra vonatkozó felmérést (W2). Mind a nemzetközi, mind a magyarországi felmérések során

vállalati vezetőket kérdeztek meg. A felmérésben világszerte 1379, Magyarországon 186 vezérigazgató vett részt.

A munkavállalókra vonatkozó válaszokból kiderült, hogy bár a vállalatoknak több mint a fele tervezett 2017-ben létszámnövelést, 2016 és 2017 között növekedett azon cégvezetők száma, akik tartottak attól, hogy nem találnak majd megfelelő szakembert. Mind a kül- mind pedig a belföldi vállalatvezetők véleménye szerint ugyanis a munkavállalónak a megbízható szakmai tudás mellett egy sor kompetenciával (soft skills) is rendelkeznie kell. Ezek a következők: együttműködés és problémamegoldás (92-92%), alkalmazkodókészség (83%), kreativitás és innovációs készség (74%), érzelmi intelligencia (69%).

A megfelelő munkaerőkínálatból történő merítési lehetőség csökkenése mindazonáltal nem újkeletű felismerés, hiszen a demográfiai változásokat vizsgáló tanulmányok már 2010-ben előrevetítették ezt a tendenciát (Bruch–Kunze–Böhm 2010:42).

A kutatásba először bevont 2017-2018-as tanév őszi szemeszterében a felsőoktatásba belépő elsős évfolyamok várhatóan 2020 folyamán lépnek ki a munkaerőpiacra, így a fent említett eredményeken kívül érdemes figyelembe venni a Világgazdasági Fórum 2017-ben Davosban nyilvánosságra hozott „Tíz listáját” (W3). Ezen a vállalatok által 2020-ban, a majdani negyedik ipari forradalom idején várhatóan legfontosabbnak tartott munkavállalói kompetenciák szerepelnek. A *Future of Jobs* című jelentés a foglalkoztatást, a munkavállalói kompetenciákat és a munkaerőre vonatkozó vállalati stratégiákat vizsgálta, vezető humán erőforrás szakemberek bevonásával. 2020-ra a harmadik helyen szerepelhet a kreativitás, és a korábbi hasonló listákhoz képest változás, hogy megjelenik elvárásként az **érzelmi intelligencia** és a kognitív rugalmasság. Ami viszont a várhatóan nem változik, az az, hogy megtartja vezető helyét a komplex problémamegoldó képesség.

A fenti megállapításokból és felmérési eredményekből következik, hogy a felsőoktatásnak – úgy is mint a munkaerőpiac előtti utolsó állomásnak – megfelelően kell reagálni a megváltozott munkaerőpiaci környezetre, valamint igyekezni kell hallgatóinkat a valós munkahelyi elvárásokra felkészíteni miközben az ő megváltozott igényrendszerüket is figyelembe vesszük.

Az új elvárásrendszert alapul véve döntött a BGE KKK Német Tanszéki Osztályának kollektívája a projektalapú oktatás (Project Based Learning) és tanítás (Project Based Teaching) bevezetése mellett. Ez a módszer alkalmazható az idegen nyelv elsajátításának folyamatában is (Project Based Language Learning) elősegítheti a legkeresettebb kompetenciák fejlesztését hallgatóink körében. A Project Based Language Learning kezdete az 1980-as évekre tehető. Kialakulása német nyelvterületen „az idegennyelv-oktatás területén akkortájt virágzó, domináns országismereti irányzatok térnyerésével magyarázható”. (Kósik–Kétyi 2017: 95)

A projektalapú nyelvoktatás és nyelvtanulás pontos meghatározása nem egyszerű. Wolfgang Emer és Felix Rengstorf összeállítottak egy metodikai modellt, amely a projektalapú nyelvoktatás jellemzőiként a következőket adja meg: *életszerűség*,

komplex feladatvégzés, önálló feladatvégzésre ösztönzés, interdiszplináris munka, kimeneti termékorientáltság, szóbeli kommunikációs készségfejlesztés, valamint társadalmi elkötelezettség (Emer–Rengstorf 2010).

J. W. Thomas a projektalapú nyelvtanulás öt kritériumát nevezi meg, ezek: a projektek központi szerepe a tananyagban, a szakterület lényeges tartalmára történő koncentráció, a konstruktív felfedezés, a tanulói kezdeményező-készség és az önálló – tanár által nem irányított – munkavégzés, továbbá az autentikus, a hétköznapi tevékenységgel összefüggő, az iskolai kereteken túlmutató feladat (Thomas 2000).

A két megközelítésben közös, hogy előtérbe helyezik a tanulói önállóságot, az életszerű, az iskolai kereteken túllépő projektfeladatot. Tananyagunk kialakítása során a fejlesztés végző csapat tagjai is erre törekedtek.

2. A tananyag és a projektek

A 2018 októberében elkészült új tananyag, mely jelenleg egyetemünk Moodle felületén érhető el, egy modern szemléletű oktatási módszertant vesz alapul. Tematikájában követi a BGE Nyelvvizsgaközpont 2017-ben akkreditált nyelvvizsgájának – az egynyelvű gazdasági kommunikáció szaknyelvi vizsgarendszernek – témaköreit, de nem volt célja közvetlenül a nyelvvizsgára való felkészítés. A tárgyalt témakörök a következők: gazdaság, globalizáció, környezetvédelem, vállalkozás, információs technológia a gazdasági életben, marketing, szolgáltatások, üzleti rendezvények, üzleti utazás, valamint a munka világa.

Tananyagunk egyes fejezeteiben (moduljaiban) egy-egy projekt foglalja el a központi helyet, amelyet a hallgatók véletlenszerűen kialakított és mindig változó 3-4 fős csapatokban valósítanak meg, és amelyek során a hallgatók életszerű szakmai kommunikációs szituációkban használhatják a nyelvet. A projektek révén a hallgatók problémákat oldanak meg, és egy kimeneti terméket (online kérdőív, infógrafika, reklámlevél) állítanak elő. A csapatok eredményeiket szóban ismertetik (prezentáció), valamint a munkafolyamatot elektronikus úton, idegen nyelven folyamatában dokumentálják is.

A szakmai témakörökhöz való kapcsolódáson kívül az általunk kidolgozott projekteket a következők jellemzik:

- az adott témakör feldolgozásában központi szerepet foglalnak el;
- életszerű szituációkat tartalmaznak, a munka világához kötődnek;
- különböző időtartamúak: 1–3 hét;
- különböző komplexitásúak;
- kis, véletlenszerűen, projektenként mindig újra választott csoportokban (team) valósulnak meg;
- a projektfeladat része a szóbeli és írásbeli kimeneti termék (output);
- a hallgatóktól önállóan megtervezett, megszervezett és kivitelezett – a tanár által nem irányított – feladatvégzést igényelnek;

- a tanár nem irányít, szerepe a feladat megadására és az értékelésre korlátozódik;
- a hallgatók számára kötelező a projektmegvalósítás folyamatának idegen nyelvű, on-line dokumentálása egy projektnapló formájában;
- az értékelés a tanár által történik egy pontrendszer alapján, figyelembe véve a projekt során elkészült kimeneti termékeket és a dokumentációt is;
- projektmegvalósítás a dokumentáláson felül is IKT-eszközök alkalmazását igényli.

Az új tananyag és a projektmunka bevezetését akciókutatás kíséri, amelynek során kutatócsoportunk méri és elemzi a kutatásba bevont hallgatói csoportok visszajelzéseit. A kutatócsoport tagjai: Dr. Török Judit, a kutatócsoport vezetője, Fodorné dr. Balthazár Enikő, Hukné dr. Kiss Szilvia, dr. Kétyi András, Koltányiné Vadász Viktória, Kósik Ferenc és Ugrai Zsuzsa. Magának a kutatásnak a hipotéziseit, módszertanát, mérőeszközeit a kutatócsoport tagjai korábbi tudományos konferenciákon már bemutatták (Kósik–Kétyi 2017; Török–Ugrai 2017; Török–Kétyi 2018; Fodorné–Hukné 2018; Hukné–Koltányiné 2018).

Az elkészült fejezetek kipróbálása a 2017-18-as tanév őszi szemeszterében kezdődött meg, a nemzetközi gazdálkodás, ill. a kereskedelem és marketing szak első évfolyamos csoportjaiban (65 fő). A hallgatókat szintező vizsga segítségével négy csoportra osztottuk. Az 1. és a 2. csoport nyelvi szintje a szintezéskor a KER B1+/B2, míg a 3. és a 4. csoporté inkább a KER B1 szintnek felelt meg. A nyelvtanulók a német üzleti idegen nyelvet első idegen nyelvként három féléven keresztül tanulják.

A vizsgálatba később 2018 februárjában bevontuk ugyanazon szak német üzleti idegen nyelvet második idegen nyelvként tanuló másodéves hallgatóit is. Az ő nyelvi szintjük is a KER B1–B2 szintnek felel meg. A tananyagfejlesztési szakasz lezárult, a kipróbálás pedig a 2018–19-es tanév első félévében fejeződött be.

3. A hallgatói motiváció vizsgálata

A tananyagkészítéssel párhuzamosan folyó kutatásunk hipotéziseinek megfelelően projektalapú nyelvtanítás bevetésétől 3 változást prognosztizáltunk:

H1: A hallgatók problémamegoldó képessége fejlődni fog a célnyelv autentikus szituációkban való használatával.

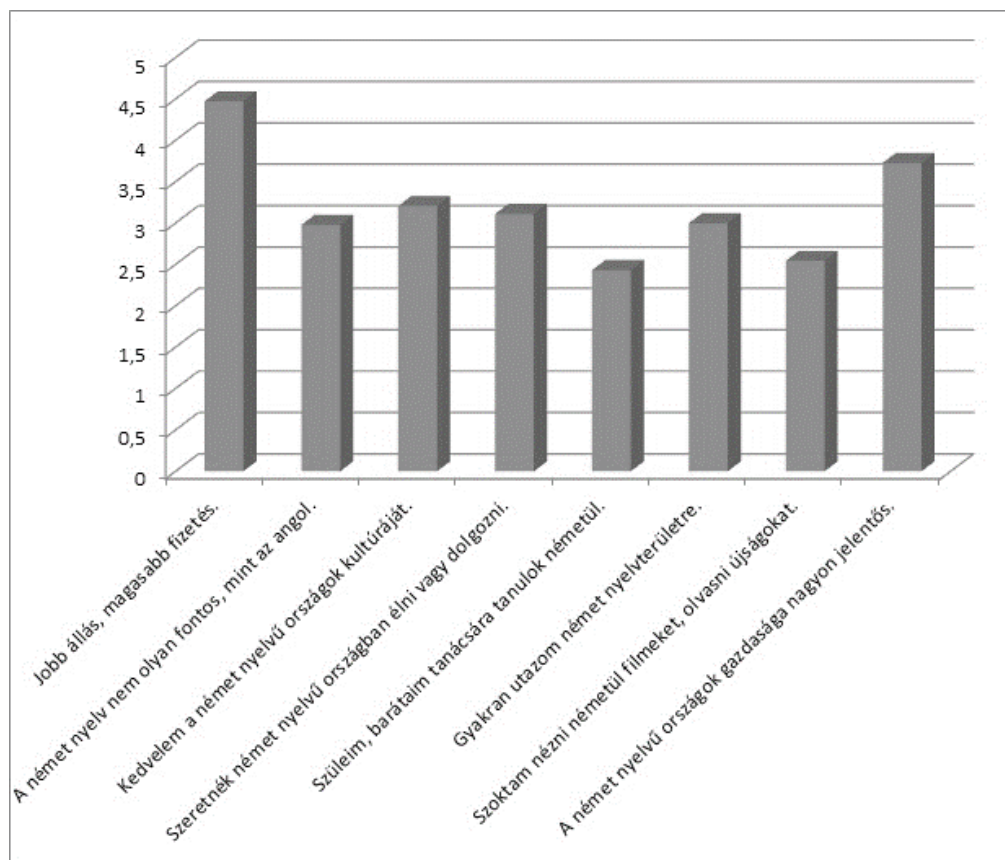
H2: A hallgatók az újszerű módszerek hatására motiváltabbá válnak.

H3: Az oktatói együttműködés is intenzívebbé, hatékonyabbá válik.

Kutatásunkban számos saját fejlesztésű kvalitatív és kvantitatív mérőeszköz segítségével végzünk elő- és utóméréseket. 2017 őszén mintánkat (N = 65) a BGE KKK elsőéves német nyelvet tanuló hallgatói képezték. Velük 2018 májusában megtörtént a köztes mérés is, decemberben pedig utómérés. 2018 februárjában újabb 60 hallgatót vettünk be a kutatásba, akik másodévesként kezdték a német üzleti nyelvet tanulni, 2018 szeptemberében pedig az új elsősök is bekapcsolódtak a mérésekbe 66 fővel. A kutatás teljes spektrumában részt vevő hallgatókon kívül a motivációs kérdőívet más csoportokban is kitöltöttük, így

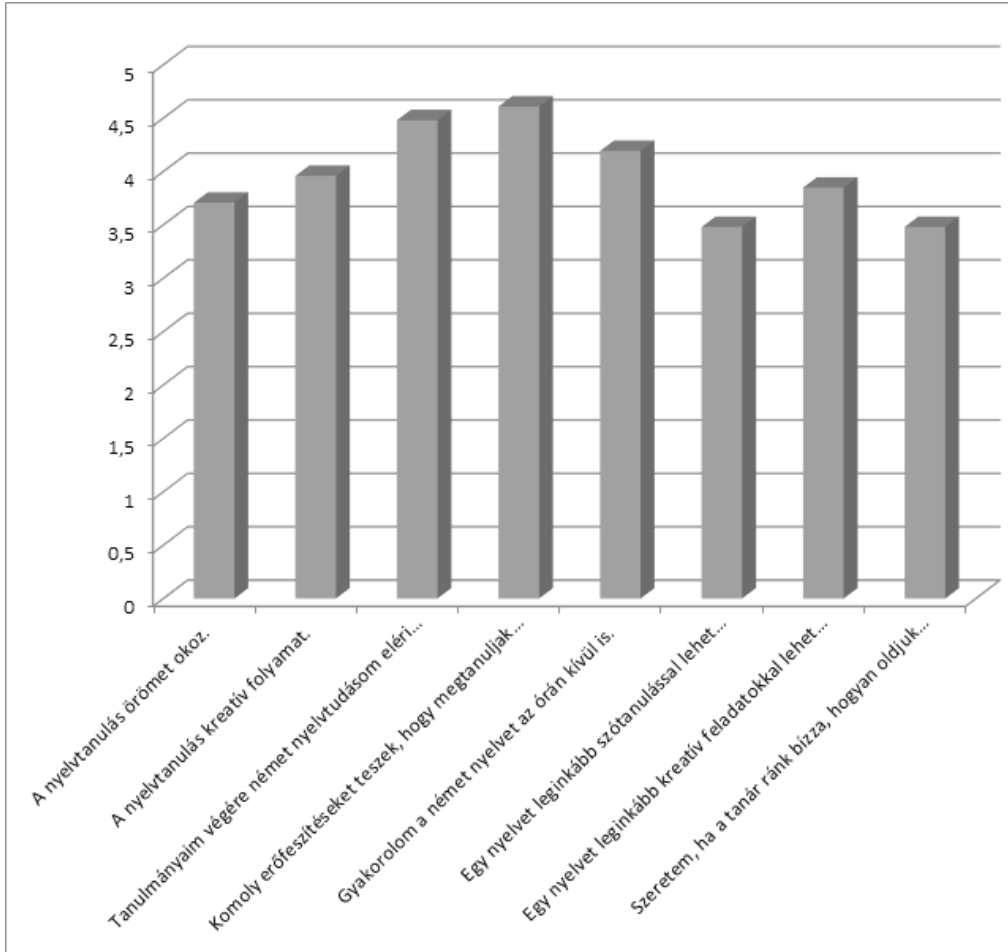
a teljes mintaszám 243 fő. A Likert-skálás kérdőívünk 33 kérdése 6 téma köré csoportosult: 1. Mit tartanak a hallgatók a nyelvtanulás legfőbb előnyeinek?

Szinte minden hallgató teljes mértékben egyetértett azzal, hogy a német nyelvtudása előnyös: jobb álláshoz és magasabb fizetéshez segíti majd. Érdekes, hogy sokan azért tanulják éppen a német nyelvet, mert a német nyelvű országok gazdaságát jelentősnek tartják, és a hallgatók több mint fele szívesen dolgozna a későbbiekben valamely német nyelvű országban (1. ábra).



1. ábra: Mit tartanak a hallgatók a nyelvtanulás legfőbb előnyeinek?

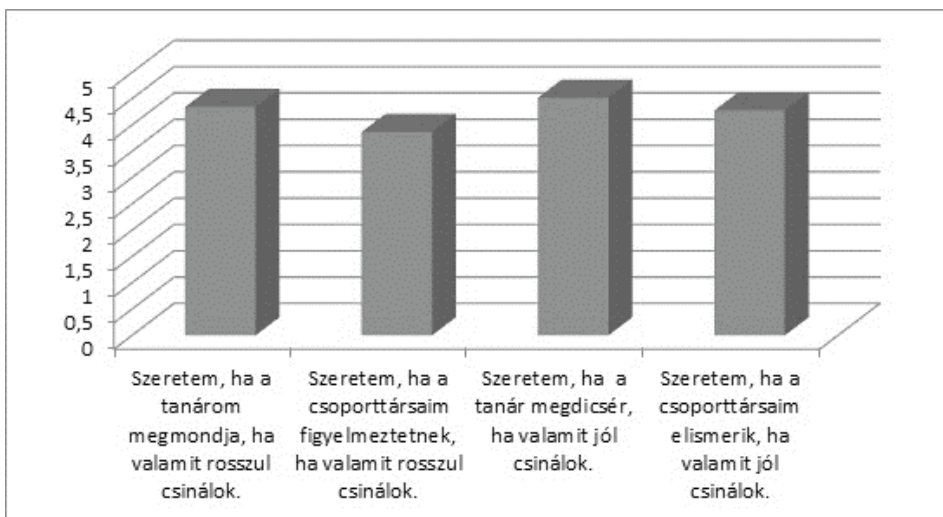
2. Milyen tapasztalataik vannak a hallgatóknak általában a nyelvtanulás folyamatáról? A kérdőív második, a tanulási folyamatát vizsgáló részénél azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók zöme – saját állítása szerint – hajlandó komoly erőfeszítést tenni a nyelvtanulás érdekében, és azt gondolják, hogy ezzel el is érik céljukat, és megszerzik tanulmányaik végére a középfokú nyelvvizsgát. A megkérdezettek többsége a nyelvtanulást kreatív folyamatnak tartja, és örül, ha a tanár rájuk bízta, hogy hogyan oldanak meg egy problémát (2. ábra).



2. ábra: Milyen tapasztalataik vannak a hallgatóknak általában a nyelvtanulás folyamatáról?

3. Hogyan viszonyulnak a hallgatók a tanári, illetve tanulói visszajelzésekhez?

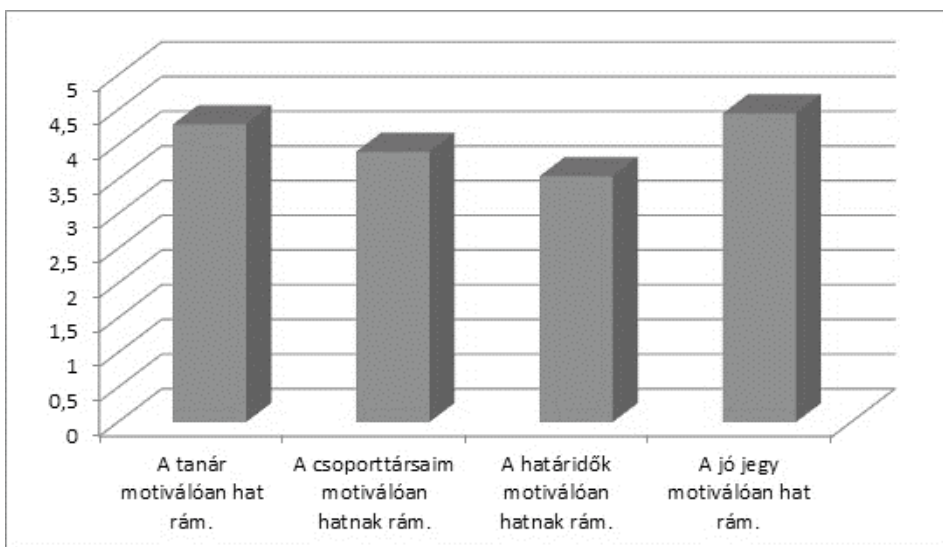
A tanári és tanulói visszajelzésekkel kapcsolatban kutatásunk azt az eredményt hozta, hogy a tanári visszajelzések (pozitív és negatív egyaránt) jobban hatnak a hallgatókra, mint a csoporttársaik véleménye, különösen a kritikát nem fogadják el szívesen társaiktól (3. ábra).



3. ábra: Hogyan viszonyulnak a hallgatók a tanári ill. tanulói visszajelzésekhez?

4. Hogyan hatnak a hallgatókra a külső motivációs tényezők?

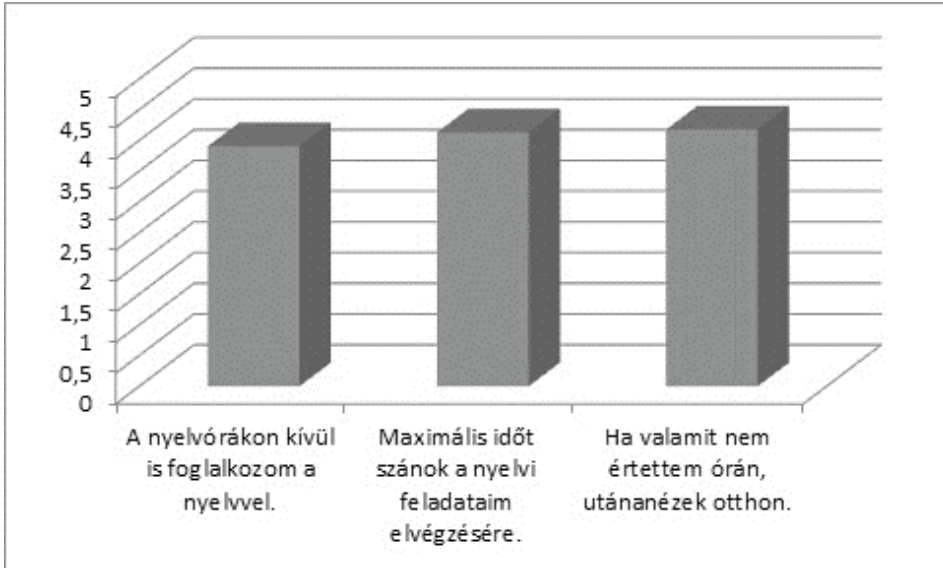
A külső motivációs tényezők közül elsősorban a jó jegy és a tanár hat motiválón a hallgatókra, legkevésbé pedig a határidők (4. ábra).



4. ábra: Hogyan hatnak a hallgatókra a külső motivációs tényezők?

5. Hajlandóak-e a hallgatók kellő időt fordítani a nyelvtanulásra?

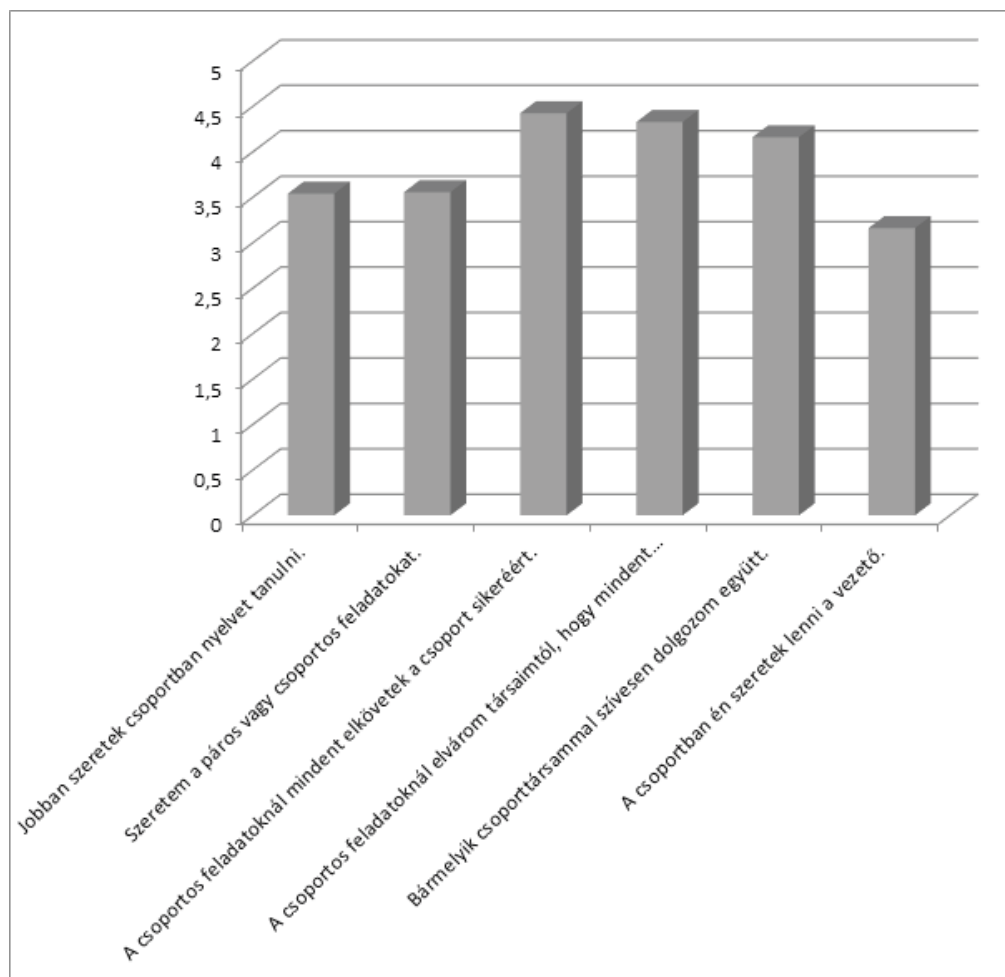
A hallgatóink állandó időzavarral küzdenek, mégis azt állítja szinte mindenki, hogy hajlandó a szükséges időt maximálisan rászánni a nyelvi feladatai elvégzéséhez, viszont a nyelvórán kívül csak kb. fele részben foglalkoznak a német nyelvvel (5. ábra).



5. ábra: Hajlandóak-e a hallgatók kellő időt fordítani a nyelvtanulásra?

6. Milyen a hallgatók együttműködési hajlandósága a nyelvórán?

A kérdőív együttműködési hajlandóságot vizsgáló kérdéseire kapott válaszok alapján megállapítható, körülbelül ugyanolyan mértékben szeretik hallgatóink a csoportos, illetve páros feladatokat. A csoportos feladatoknál a többség mindent megtesz a csoport sikeréért, és ezt a társaitól is elvárja. A hallgatóink kb. fele nem szeret a csoporton belül vezető lenni (6. ábra).

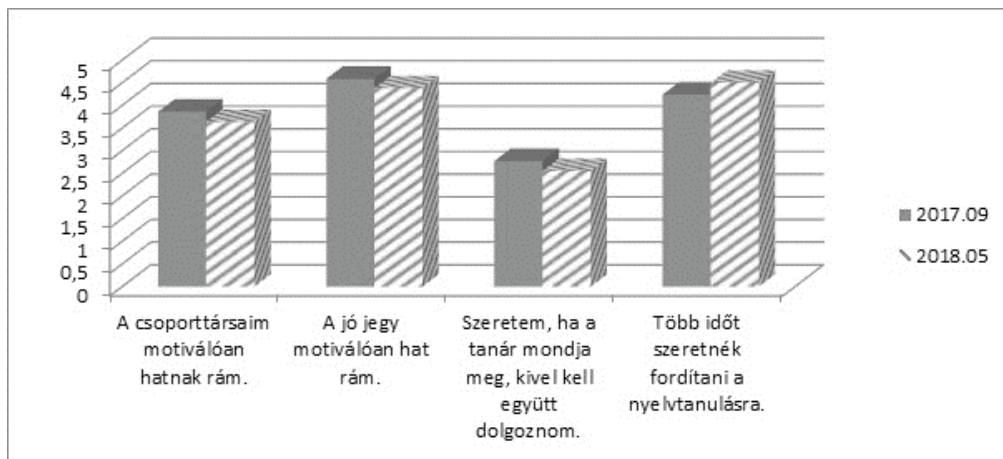


6. ábra: Milyen a hallgatók együttműködési hajlandósága a nyelvórákon?

A kutatásba elsőként bekapcsolódott 65 fővel két szemeszter után megtörtént a második mérés is. 58 olyan hallgató volt, aki mindkét kérdőívet kitöltötte. Tapasztalataink a következők: a kérdések túlnyomó részében nem találtunk szignifikáns eltérést a 2017. szeptemberi és 2018. májusi válaszok között. Összesen négy kérdésnél volt 0,2-nél nagyobb a különbség a két időszak eredményei tekintetében:

- Csökkent a csoporttársak motivációja („Csoporttársaim motiválóan hatnak rám.” -0,23)
- Csökkent a jó jegy motivációja („A jó jegy motiválóan hat rám” -0,21).
- A csoportmunka esetleges zökkenői miatt kissé esett annak a pozitív megítélése, hogy a tanár/sorsolás adja meg a csoport összetételét („Szeretem, ha a tanár mondja meg, hogy kivel kell együtt dolgoznom.” -0,22).

- Pozitívan értékelendő, hogy két projektoktatásban eltöltött szemeszter után többen érzik úgy, hogy több időt szeretne nyelvtanulásra szánni. („Több időt szeretnék fordítani nyelvtanulásra. +0,21) (7. ábra).



7. ábra: Eltérések 2017–2018

A kutatócsoport úgy értékelte, hogy a motiváció vizsgálatával kapcsolatos eredmények további, kvalitatív kutatást igényelnek. Ezért a 2018. decemberi utómérést követően 2019 tavaszán fókuszcsoportos interjúkat készítettünk hallgatóinkkal, melyek eredményeit egy másik publikációban mutattuk be (Török et al. 2019).

4. A *Banken mal anders (Bankolj másképp)* projekt bemutatása

A korábban említett projektjellemzőket a következőkben egy konkrét példán mutatjuk be: a *Banken mal anders/Bankolj másképp* projektünkön. Tematikailag ez a projekt a harmadik (utolsó) félévet nyitja meg, vagyis eddigre a hallgatók már megismerték és megszokhatták a projektfeladatokkal járó tevékenységeket (teamek felállítása, az együttműködés csatornáinak megszervezése, az önálló – tanár által nem irányított – feladatvégzés, valamint a kimeneti termékek elkészítése) és számos különböző típusú outputot is készítettetek (interjú, videó, kérdőív, költségkalkuláció). A szaknyelvi órákon végzett projekteknél véleményünk szerint fontos hangsúlyozni azt a tényt, hogy ellentétben a valós üzleti életben elvégzett projektfeladatoknál, itt nemcsak – vagy nem elsősorban – a tervezett kimeneti termék (output) a fontos, hanem a projektfeladat során megtett út is. Amellett, hogy hallgatóink ismerkedjenek a projekttrendszerű feladatvégzéssel, szaknyelvet oktatókként elsődleges számunkra az is, hogy a megfelelő szakszókincset megismerjék, az, hogy minél többet kommunikáljanak (egymás között) idegen nyelven, valamint szaknyelvi szövegeket tudjanak létrehozni, és tudják a saját munkájukat idegen nyelven értékelni. A modul címe: *Gute*

Zeiten – Schlechte Zeiten (Banken)/ Jóban rosszban (Bankok). A modul felépítése – amely egyébként megegyezik a többi moduléval – a következő:

- *Vorentlastung/Előzetes ráhangolódás* a témára: jelen esetben az hallgatók által használt szolgáltatásoktól jutunk el konkrétan a banki szolgáltatásokig.
- *Wissenswertes:* ez a rész tartalmazza a témához kapcsolódó legfontosabb tudnivalókat, fogalmakat, ismereteket.
- *Praktisches:* itt sajátíthatja el a hallgató a témához kapcsolódó gyakorlati ismereteket és a hozzájuk tartozó szakszókincset. Például: Számlanyitás, megtakarítási formák, online bankolás előnyei és hátrányai.
- *Grammatik:* ez az egység tematikus nyelvtani leíró részt és gyakorló feladatsorokat tartalmaz, a KER/B2-es nyelvi szinthez igazodva.
- *Projekt:* az ötödik rész a modulban a tulajdonképpeni projektleírás. A Moodle felületen magának a projektnek a leírása külön jelenik meg, fontosságát hangsúlyozandó. A projekt a modul órai feldolgozásával párhuzamosan – a témához tartozó alapismeretek és szókincs megismerése után – indul. A projekt leírásában törekedtünk a részletességre, így az tartalmazza a projektleírás mellett az ütemezést, a felhasználandó IKT-eszközöket, linkeket, valamint az elvárt szóbeli és írásbeli kimenetet is.

A projektekhez külön szöszedet is tartozik, amelyet a Quizlet program segítségével dolgoztunk fel, lehetőséget biztosítva a hallgatók számára a szakszókincs játékos elsajátítására. Mint már említésre került, a projekt leírásban törekedtünk a részletességre. Így a hallgatók a projekt leírása mellett, a projekt elvégzésével elérendő célt is megismerik, így tudatosabban vághatnak bele a feladatba:

Projektbeschreibung:	Die Studierenden entwickeln ein neues Produkt oder eine neue Dienstleistung einer fiktiven Handelsbank mit Bestimmung einer konkreten Zielgruppe. Sie erstellen ein Flugblatt oder einen kurzen Katalog und präsentieren die Projektergebnisse.
Projektleírás:	A hallgatók feladata, hogy egy új, konkrét célcsoportra kidolgozott kereskedelmi banki szolgáltatást fejlesszenek ki. Az új szolgáltatást banki szórólap vagy rövid ismertető formájában népszerűsítsék, és szóban mutassák be a projekt elvégzése során elért eredményeket.
Projektziel:	Die Studierenden machen sich ein Bild über die Finanzdienstleistungen und -produkte. Sie können ihrer Kreativität freien Lauf lassen indem sie eine neue Idee entwickeln.
Projektcél:	A hallgatók feltérképezik, és ezáltal megismerik a pénzügyi szolgáltatások és termékek körét. Teret adnak kreatitásuknak és kifejlesztnek egy új banki terméket.

Az időkeret (ennek a projektnek az esetében két hét) és a projekt megvalósításához szükséges eszközök mellett a hallgató megismerheti a projekt tervezett **ütemezését** is:

1. Első tanóra: A projekt előkészítése, a projektszabályok ismertetése, a teamek megalkotása, az időkeret meghatározása, az értékelés szempontjainak megbeszélése (20 perc). A kereskedelmi bankok termékeinek és szolgáltatásainak feltérképezése. Itt nincs javasolt módszer, a kurzust tartó tanár döntheti el, hogy milyen módszert alkalmaz (pl. mind mapping) (70 perc).
2. Önálló projektmunka: Az első órán megalakult kiscsoportok (teamek) végzik, saját ütemezésben, saját időbeosztással, a feladatok meghatározásával (1,5 hét).
3. Második tanóra: A projekt zárása. A teamek kb. 10 perces prezentáció keretében bemutatják a kurzus résztvevőinek az általuk kifejlesztett banki terméket illetve szolgáltatást. A kurzus résztvevői pedig a kutatócsoport által kifejlesztett értékelőlapokon értékelik azt, majd az előadók is értékelik (szintén írásban) saját szereplésüket (60 perc). Az elkészült szórólapok és ismertetők rövid bemutatása (15 perc). A hallgatók megszavazzák a számukra legszimpatikusabb ötletet (15 perc).

A projekt értékelése a kurzust tartó tanár által történik. A team tagjai – kirívó esetektől eltekintve – ugyanazt az érdemjegyet kapják. Az értékelés szempontjai a hallgatók számára is ismertek, benne a szóbeli és írásbeli output értékelésén kívül helyet kap a projektmunkával párhuzamosan, a team összes tagja által idegen nyelven vezetett írásos dokumentáció, az ún. Projektjournal/projektnapló értékelése is

A projektnaplók három fő részt tartalmaznak:

- Bevezető: A projekt adatai és a feladatkörök meghatározása.
- A munkavégzés folyamatát dokumentáló rész. (Időráfordítás, részfeladatok, nehézségek.)
- Az összegző rész (ún. Ergebnisprotokoll).

5. A banki projekt kérdőíveinek értékelése

A kutatás részét képezi egy online kérdőív, melyet a hallgatók minden projekt végén kitöltenek. Az általunk bemutatott projektre vonatkozóan 50, különböző nyelvi szinttel (B1–C1) rendelkező hallgató értékelése szerepel a mérésben (22 férfi, 28 nő, átlagéletkoruk 20,22 év).

A mérés eredményeit a következőképpen foglalhatjuk össze:

a. A projekt megítélése általában:

„Hogyan értékelné a most befejezett konkrét projektet?” Az 1–5-ig terjedő Likert-skálás kérdésre beérkezett válaszok átlaga: 4,02, tehát megállapítható, hogy a projekt igen kedvelt volt a megkérdezettek körében.

b. Hasznosság:

„Véleménye szerint hasznos volt a projekt, tanult valamit a projekt során? Kérem, írja le röviden a tapasztalatait.” A válaszok között 4 nem és 46 igen szerepel. Az indoklások között első helyen állt a szókincs bővülése, a kreativitás fejlesztése és a teammunka gyakorlása. Egy hallgató azt is megemlítette, hogy ötletet adott neki egy későbbi saját vállalkozáshoz.

„Elősegítette-e a projektfeladat a nyelvi fejlődését, ha igen, mely területen?” A válaszok között 4 nem és 46 igen szerepel. Az igennel válaszolók közül 55% (25 fő) a szókincs, 15% (7 fő) a pénzügyi ismeretek, 13% (6 fő) a beszédkézség területét jelölte meg, amelyben a legtöbbet fejlődött a projekt során. Egy-egy fő említette a nyelvhasználat, az íráskészség, a szótározási készség és a problémamegoldó képesség fejlődését.

c. Együtműködés:

„Merültek-e fel problémák a projektmunka során?” A válaszok között 34 nem és 16 igen szerepel. A projekt során a legtöbb problémát a csapatmunka nehézségei (6 fő), az ötlet hiánya (3 fő), a projektnapló vezetése (2 fő), a feladatok felosztása (2 fő) és az időhiány (1 fő) jelentette.

„A projekt során sikerült-e együtműködni a team többi tagjával? Írja le röviden a tapasztalatait.” 42 hallgató válaszolt úgy, hogy teljesen sikerült, 3 hallgatónál nem sikerült, 5 esetben pedig csak részben sikerült. A részletesebb válaszokból az is kiderült, hogy minek tulajdonítják a sikeres együtműködést. Ezek a faktorok a következők: jó időmenedzsment, jól működő csapatmunka, egymás segítése, sikeres ötletelés. A legtöbben azt említették, hogy mindenki tudta, hogy mi a feladata és azt rendesen elvégezte. A jó együtműködést akadályozta a nem arányos munkafelosztás, a rossz időmenedzsment és a teammunka hiánya.

d. Saját szerep

„Hogyan értékeli tevékenységét a csoportjában? Hogy érezte magát benne? Írja le röviden a tapasztalatait.” Két fő adta azt a választ, hogy nem érezte jól magát a projekt során. Ennek oka mindkét esetben az volt, hogy sokkal többet kellett dolgoznia, mint csoporttársainak. 36 fő jelezte, hogy jól érezte magát. Az indokok között szerepelt, hogy jó teamet alkottak, egyenlően osztották fel a munkát, összhangban voltak, mindenki megtett mindent a sikerért, jól telt az idő, hasznosnak érezték magukat. 3 hallgató jelezte, hogy ő volt a csapat „kulcsembere”, de ezt pozitívumként értékelte.

e. Tanulságok

„Ha lehetne, mit csinálna másképp?” A megkérdezettek 44%-a (22 fő) semmin sem változtatna. Akik valamit másként csinálnának, azoknál a következő faktorok kerültek említésre:

- idő (több időt szánna rá /hamarabb kezdené a munkát),
- elpróbálná a prezentációt,

- jobb plakátot/prezentációt készítené,
- jobban megtanulná a szöveget,
- egy fő említette, hogy máskor szívesebben választaná ő ki a csapattársait.

6. Összefoglalás

A projektalapú nyelvtanítás bevezetése, a projektek kifejlesztése, az új tananyag megírása és a kutatás egy időben zajlott. A kutatócsoport tagjaiban a munka során több kérdés is megfogalmazódott. A legtöbbször felmerült kérdések, illetve a kutatócsoport válasza a következők voltak:

1. Szükséges-e minimális nyelvtudás a projektek végrehajtásához? Tapasztalatunk szerint A2 tudásszint felett képesek a hallgatóink értékelhető munkát végezni, A2 szint alatt nem segítik a projektjeink a nyelvtanulást.
2. Igazságos-e a csoportszintű értékelés? Úgy gondoljuk, azzal, hogy a team közös teljesítményére valamennyi tag azonos jegyet kap, felkészítjük hallgatóinkat a munkaerőpiacon rájuk váró szituációkra. Az egységes értékeléstől csak egy-két extrém esetben kellett eltérnünk.
3. Hogyan tudjuk az órai nyelvhasználatot mérni? Egyelőre a technikai lehetőségeket korlátozottan tekintjük, de dolgozunk a módszer kialakításán.

Az utóméréseket, valamint a kvalitatív kutatások egy részét jelen tanulmány elkészülte után végeztük. Az eredményektől egy összefoglaló tanulmányban számoltunk be (Török et al. 2019).

Irodalom

- Bruch, Heike – Kunze, Florian – Böhm, Stephan 2010. *Generationen erfolgreich führen: Konzepte und Praxiserfahrungen zum Management des demographischen Wandels*. Wiesbaden: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8506-4>
- Emer, Wolfgang – Rengstorf, Felix 2010. Bedeutung einer Projektkultur an Schulen und ihre Merkmale. In: *TRIOS – Forum für Schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 2*. Münster: LIT Verlag. 17–21.
- Fodorné Balthazár Enikő – Hukné Kiss Szilvia 2018. Projekt a nyelvórán? Egy projektalapú üzleti nyelvi tananyag fejlesztése és a projekt módszer bevezetése a német nyelvtanításban. In: Bodáné Kendrovics Rita (szerk.): *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban: Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete*. Budapest: Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könyvkiadói és Környezetmérnöki Kar. 108–121.
- Hukné Kiss Szilvia – Koltányiné Vadász Viktória 2018. Projektmunka a motiváció és az értékelés tükrében A BGE KKK-n német szaknyelvtanításban részt vevő két hallgatói csoportban végzett összehasonlító kutatás. *Nyelvvilág* 21: 24–34.

- Kósik Ferenc – Kétyi András 2017. A projektalapú nyelvtanulás bevezetése a német üzleti szaknyelvi képzésbe. In: Bodáné Kendrovics Rita (szerk.): *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban: Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete*. Budapest: Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könyvkiadói és Környezetmérnöki Kar. 91–102.
- Parment, Anders 2009. *Die Generation Y – Mitarbeiter der Zukunft: Herausforderung und Erfolgsfaktor für das Personalmanagement*. Wiesbaden: Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8802-7>
- Szakács Édua 2015. Az egyéni és a szociális kompetenciák szerepe a karrierindításban (avagy a sikeres pályakezdők titka a közsférában és a magánszektorban). *Hadtudomány* 25: 85–91.
- Thomas, John W. 2000. *A Review Of Research On Project-Based Learning*. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (2018. 04. 11.)
- Tóthné Téglás Tünde – Hlédik Erika 2014. Mit várnak el a nagyvállalatok a pályakezdőtől? In: Nagy Imre Zoltán (szerk.): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században: IV. tanulmánykötet*. Budapest: Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar. 387–408.
- Török Judit – Kétyi András 2018. Projektúra: a projektalapú nyelvtanulás német szaknyelvi csoportokkal: Projectour: project based language learning with business German groups. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok* 3: 96–110.
- Török Judit – Kétyi András – Hukné Kiss Szilvia – Koltányiné Vadász Viktória – Ugrai Zsuzsanna – Kósik Ferenc 2019. Projektalapú nyelvoktatás egyetemi hallgatók körében. *Educatio* 28/2: 392–402. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.13>
- Török Judit – Ugrai Zsuzsa 2017. *A BGE KKK Német Tanszéki Osztály műhelymunkája a projektalapú nyelvoktatásról*. Előadás a Regionális párbeszéd az idegennyelv tanításról című konferencián. 2017. május 19. BGE, Zalaegerszeg.

Internetes hivatkozások

- W1 = Diplomás pályakezdők a versenyszektorban. Gazdasági- és Vállalkozáselemző Intézet kutatásának záró tanulmánya 2011. <http://gvi.hu/kutatasaink/diplomasok> (2018. 03. 05.)
- W2 = Magyarországi vezérigazgatói felmérés 2017. <https://www.pwc.com/hu/hu/ceo/2017.html> (2018. 02. 22.)
- W3 = World Economic Forum 2016. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution> (2018. 04. 29.)

HUSZTHY ALMA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

huszthy.alma@gmail.com

TANÁRI BESZÉD A KÖZÉPISKOLAI OLASZÓRÁN: ÁLTALÁNOSÍTHATÓ SAJÁTOSÁGOK ÉS EGYÉNI STRATÉGIÁK¹

1. Bevezetés

A kommunikáció – az emberi kapcsolatok egyik nélkülözhetetlen mozzanata (Vörös 2004: 395) – fontos szerepet tölt be az osztályteremben is. A nyelvtanárok számára külön kihívást jelent, hogy a diákok anyanyelvétől eltérő nyelven kell kódolniuk üzeneteket. A célországon kívüli, így a magyarországi közoktatásban a nyelvtanár leggyakrabban nem anyanyelvi, ez pedig tovább bonyolítja a helyzetet: az idegennyelv-tanárnak egy sor olyan döntést kell meghoznia, amelyek meghatározzák tanári kommunikációját. Nem véletlen, tehát, hogy az olaszos szakmódszertani kurzusaimon a hallgatók, a jövő olasztanárai gyakran teszik fel nekem a következő alapvető, mégis kicsit kényes kérdést: **Milyen nyelven kell majd tartanunk az olaszórákat a gimnáziumban?**

Ez akár egy meglepő kérdés is lehetne, de nem is annyira könnyű válaszolni rá. Egyrészt mert nem anyanyelvi olasztanárokról van szó, másrészt az olaszt második idegen nyelvként átlagosan heti 3–4 órában tanítjuk.

Ebből a problémából kiindulva a tanulmány célja, hogy bemutassa a nem anyanyelvi és a magyar közoktatásban dolgozó olasztanárok órai kommunikációjának színes spalettáját, megmutassa, milyen koncepciók, elképzelések, döntések állnak az egyéni megoldások mögött, amelyeket volt lehetőségem személyesen megfigyelni. A 8 középiskolában, összesen 11 tanórán készített hangfelvételek és az olasztanárokkal készített strukturált interjúk alapján szeretném vizsgálni a nem anyanyelvi olasztanárok spontán iskolai nyelvhasználatát.

A vizsgálatban részt vevő nyelvtanárok száma minden bizonnyal alacsonynak tekinthető, ugyanakkor a kutatás alapját óramegfigyelések is képezik, amelyek segítségével alkalmunk nyílik bepillantást nyerni a valós iskolai szituációkba, megvizsgálni, hogy az interjúkban megjelenő elképzelések és koncepciók a konkrét tanórai gyakorlatban is manifesztálódnak-e.

¹ Köszönöm a budapesti Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium, Baár-Madas Református Gimnázium, Berzsenyi Dániel Gimnázium, Montessori Gimnázium, Szent Gellért Katolikus Gimnázium, Szent Imre Gimnázium, Toldy Ferenc Gimnázium és Xántus János Két Tanítási Nyelvű Gimnázium olasztanárainak, hogy részt vettek a kutatásomban: szeretettel fogadtak óráikon, és elhivatottsággal, időt és energiát szentelve válaszoltak minden kérdésemre az interjúk során.

2. Melyek a nem anyanyelvi tanár erősségei?

A nyelvtanítás folyamatának főszereplői minden bizonnyal a tanulók és nem pedig a tanár, ugyanakkor ne felejtjük el, hogy az idegen nyelv csak és kizárólag a tanáron keresztül érhet el a tanulókhöz (Medgyes 1992). Nem kérdéses tehát, hogy a nyelvórai tanári beszéd továbbra is nagyon fontos kutatási terület. Tanulmányomban elsősorban, a nem anyanyelvi tanárok erősségeit szeretném kiemelni: az ELTE olasztanárképzésén szeretnék jó gyakorlatokat bemutatni a diákjaimnak, vagyis megmutatni nekik, hogyan lehet nem anyanyelviként is hatékonyan használni a tanári beszédet a nyelvórán.

Kétségtelen, hogy az anyanyelvi tanárok bizonyos szempontokból előnyt élveznek nem anyanyelvi kollégáikhoz képest, ezzel – amint a tanulmányban látni fogjuk – maguk a megkérdozett olasztanárok is pontosan tisztában vannak. A különböző kiindulási pontból adódó „hátrányt” nem egyszerű leküzdeni, még akkor sem, ha az ember motívált, eltökélt, kreatív és még számottevő tanítási tapasztalata is van (Medgyes 1992): az anyanyelvi és a nem anyanyelvi tanárok nem ugyanazokkal a nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Medgyes (1992) meglátása szerint, aki a 90-es években elsőként kezdett komolyabban foglalkozni a nem anyanyelvi tanár témakörével, az idegen nyelvet tanuló – mint kezdetben maguk a nem anyanyelvi nyelvtanárok – nem rendelkeznek azzal a fajta nyelvi kreativitással, amely az anyanyelviéké, illetve az anyanyelvi beszélők mindig is folyékonyabban, könnyedebben fognak megnyilatkozni, mint akik iskolában tanulják a nyelvet. Vannak azonban olyanok, akik másképpen gondolkoznak a témáról: Davies (2003) szerint az idegen nyelvet tanuló nyelvikompetencia-szintje elérheti az anyanyelvi beszélőét, ha sikerül elsajátítani olyan, elsősorban az anyanyelviékre jellemző készségeket, mint a nyelvi leleményesség, spontaneitás és kreativitás (Davies 2003; Moussu–Llurda 2008). A jelen tanulmány a következő kérdésre próbál választ találni: mely nyelvi készségek számítanak igazán, amikor az anyanyelvi, illetve a nem anyanyelvi beszélő úgy dönt, hogy iskolai keretek között tanítani szeretné az adott idegen nyelvet.

A nem anyanyelvi tanároknak nyelvtudásuk szintjén túl más nehézségekkel is meg kell küzdeniük. A célországgon kívüli közoktatás keretei között zajló nyelvtanítás gyakorlatában a tanári beszéd központi szereppel rendelkezik: a diákok számára ez képezi ugyanis az egyedüli olyan nyelvi inputot a tanórán (és gyakran azon kívül is), ami direkt, tehát élő. Ugyanakkor az is alapvető fontosságú, hogy a tanulók, akik sokszor viszonylag alacsony nyelvi szinttel rendelkeznek, értsék a tanár kérdéseit, magyarázatait, instrukcióit. Nem véletlen, hogy számos nyelvtanuló számára bizonyos tanítási szituációkban akár nagyobb értékkel bírhat egy nem anyanyelvi tanár (Benke–Medgyes 2005; Moussu–Llurda 2008), aki egykor hasonló nyelvtanulási nehézségekkel küzdhetett.

Miután szemeszterről szemeszterre számos egyetemi hallgatóm bemutatóóráját látom, módszertani kurzusaim keretében sok-sok órát látogatok, illetve magam is tanítottam olaszt mint idegen nyelvet egy budapesti középiskolában, eredeti szilárd meggyőződésem a hatékony nyelvtanári kommunikációról kezdett megmogni. Elhatároztam, hogy

alaposabban és fókuszáltabban fogom kutatni ezt a területet. 8 középiskolában jártam, ahol megfigyelhettem nyelvtanár kollégáim egyéni megoldásait, illetve az interjúk keretében irányított kérdések segítségével beszélgettünk is meglátásaikról. Kíváncsi voltam, szerintük melyek a nem anyanyelvi tanár erősségei, illetve szerettem volna személyesen megfigyelni jó gyakorlataikat.

A beszélgetés mindig egy egyszerűnek tűnő kérdéssel indult, arra voltam kíváncsi, hogyan jellemeznék a jó nyelvtanárt, illetve megjelenik-e a válaszokban a nem anyanyelvi tanár nyelvi kompetenciájának kérdésköre.

A többségtől olyan válaszokat kaptam, mint:

A jó nyelvtanár...

- (1) szereti a gyerekeket, hatékonyan közvetíti a célország kultúráját, hagyja szóhoz jutni a tanulókat, nyitott személyiség

Ezek mind nagyon fontos jellemzők. Érdekes, hogy egyetlen tanár említette: számára alapvető, hogy szaktudása, vagyis többek között nyelvtudása megközelítse az anyanyelviét. A többség nem említette a nyelvi kompetenciát, ami számomra azért érdekes, mert a nem anyanyelvi tanár könnyen érezheti hátrányban magát nyelvtudása miatt anyanyelvi kollégáihoz képest. Amint már a tanulmány bevezető részében említettem, nem rendelkezünk az anyanyelvi beszélőkével azonos szintű nyelvi kompetenciákkal, készségekkel. Ezzel párhuzamosan – mint egy angol anyanyelvi tanárokkal foglalkozó kutatásból kiderül (Amin 2004; Moussu–Llurda 2008) – az anyanyelvi tanárok számára nem feltétlenül probléma, ha kisebb nyelvi hibákat ejtenek a nyelvórán, illetve ha nem ismerik részletekben annak a nyelvnek struktúráját, amelyet tanítanak. A beszélgetések során világossá vált számomra, hogy a kutatásomban részt vevő tanárok számára, akik közül 5-en 10 évnél hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkeznek, 3-an pedig 5 éven belül diplomáztak, a biztos nyelvtudás egyértelmű kiindulópont, ezért nem is érezték szükségét, hogy expliciten beszéljenek róla az interjúban.

Két tanártól részletesebb választ is kaptam (2, 3) a jó nyelvtanár ismerveit illetően, ezekből kitűnik a konkrét misszióval rendelkező nyelvtanár képe: egyikük szeretné az osztályterembe varázsolni Olaszországot, másikuk saját példájával, személyiségével szeretné motiválni diákjait.

- (2) Ha ide belépnek, csak olasz van. Egy jó tanár élményként tudja átadni a nyelvet. A tanuló kösse azokat a dolgokat, amiket tanul, szituációhoz, emberhez. Nálunk vannak projekthetek, akkor is van mindig olaszos rész. Múlt évben volt a család téma, akkor behívtam egy olasz családot. Már a 9-esek is tudtak tőlük kérdezni. Helyzetbe kell hozni őket. De nem játszásból. Valós helyzeteket kell teremteni. Amikor a pénz volt a téma, akkor elküldtem őket az olasz ferencesekhez a Fő utcába, hogy csináljanak velük riportot.

- (3) Aki inspirálja a diákjait, aki példát tud mutatni. Csak olyan dolgokat csinállok az órán, amihez feltétlenül kell tanár. Például egy hallgatásértéshez kevésbé kell a tanár, ha el tudja érni azt, hogy otthon meghallgassák a szöveget. Ehhez kell persze, hogy inspiratív legyél, hogy meghallgassák a kedvedért. Az órán csak olyan történjen, ami nélkülem csak nehezen történhetne meg: ilyen a beszéd. Nem várom, hogy a diákom otthon a tükörképével beszélgesse.

A továbbiakban a nem anyanyelvi tanár lehetséges erősségeit vizsgálom.

2.1. A nyelvtanár mint nyelvi és kommunikációs minta

Az anyanyelvi tanár kétség kívül nyelvi modellként szolgál a tanulóknak, alapvető erőssége a nyelvtudása (Diadori 2018): a formális, iskolai keretek között zajló nyelvoktatásban óriási pozitívum, ha a nyelvtanár személyében rendelkezésre áll ilyen autentikus nyelvi forrás. A magyar középiskolákban ugyanakkor leggyakrabban nem anyanyelvi tanárok oktatják a diákokat, ezért most vissza kell térnem a tanulmány elején megfogalmazott kérdéshez és a benne foglalt problémakörhöz, vagyis hogy milyen nyelven zajlanak a magyar közoktatásban az olaszórák. Egy magyar anyanyelvű olasztanár nagyon ritkán rendelkezik azzal a nyelvi kompetenciával, amellyel a célország beszélői, így nem is lehet velük egyenértékű nyelvi minta. Ezzel – a kapott válaszok alapján – a megkérdezett olasztanárok teljesen tisztában vannak, és nem is feltétlenül hátrányként tekintenek a diákokkal közös anyanyelvre:

- (4) A kezdőkkel még figyelek, egyszerűsíték. Nyilván én jól tudok olaszul beszélni, nekem az lenne a legegyszerűbb, ha én beszélhetnék olaszul, de nekem nincs szükségem a gyakorlásra: tehát ti fogtok beszélni. Rengeteg analitikus munka megy, az magyarul. Ugyanúgy elérem, hogy ők képesek legyenek olaszul megnyilvánulni. Engem az olasz–magyar óravezetés megakaszt, és én pont azt szeretném, ha minden flottul menne. Nem a tanári fordulatokat kell megtanulniuk. Mikor fogja ő azt mondani, hogy „aprite il libro ragazzi”, ez életszerűtlen. Az instrukciónál nincs jelentősége a nyelvnek, ez nem növeli érezhetően az ő nyelvtudásukat.
- (5) Igyekszem olaszul tartani az órát. De vannak magyar részek. Ahogy megyünk előre, igyekszem egyre kevesebbet magyarul. Szerintem a tökéletesen egynyelvű óravezetés lehet kontraproduktív. Van, aki egy idő után egyszerűen nem hallja meg az olaszt.
- (6) Igyekszem olaszul. De inkább csak akkor, amikor eljutnak arra szintre, hogy élvezzék, csak akkor, amikor úgy látom, már ők is tudnak reagálni valamit. Tehát amikor már olaszul válaszolgatnak vissza, olaszul kérdeznek. Az óra

elejét viszont mindig olaszul viszem: *üljete le, mi volt a lecke, mi volt előző órán* stb. A nyelvtan az inkább magyarul megy. Az instrukciókat is olaszul szoktam általában.

- (7) A kicsiknél folyamatosan, tudatosan engedjük el a magyar nyelven történő magyarázatokat. Egyszerű igék, főnévi igenevek használatával. Azzal, hogy elismételtem a feladatot, vagy valaki elmondja magyarul, segítjük azokat, akinek ez a készsége gyengébb. Nem szerencsés sokat magyarázni olaszul, ha nincs még egy alap tudásuk, ilyenkor elfogy a türelem és nem figyelnek oda, frusztrálódnak.

A válaszok összességéből kiderül, hogy a 8-ból 3 tanár tartja szinte kizárólag olaszul az óráit (2), valamint magam is 4 olyan órát láttam, ahol a tanár-diák kommunikáció döntő többsége olasz nyelven zajlott. A 8 megkérdezettből 5-en fontosabb szempontnak tartják, hogy a diákok teljességében értsék a tanár órai kommunikációját (4–7). Kivétel nélkül mindenki próbálja az adott csoport nyelvi szintjéhez igazítani saját iskolai nyelvét, ez pedig sok esetben azt jelenti, hogy a tanár gyakran, tulajdonképpen rendszeresen használja a magyar nyelvet az idegen nyelvi órán. Néhányan még azt is megemlítették, hogy diákjaik mennyire negatívan tudnak reagálni, amikor az idegen nyelvű tanári beszéd túl nehéznek bizonyul nekik (5), (7).

Összesen két válaszban utaltak rá, hogy az, hogy a tanár törekszik az idegen nyelvű óravezetésre pozitív hatással lehet a gyerekek nyelvi fejlődésére (8, 9).

- (8) Ha magyarul mondok valamit, neki nem kell odafigyelni, nem kell résen lennie. Illetve hozzászokik, hogy végül is egymással magyarul is lehet beszélni. De nagyon nehéz csak olaszul, rá kell kényszeríteni a diákot, hogy próbálja megérteni. Nagyon oda kell figyelni, odafigyelek magamra, mert tudom magamról, hogy ellustulok. Amikor tényleg odafigyelek magamra, kontrollálom a beszéde-met, hogy olaszul beszéljek, akkor tanulnak a gyerekek.
- (9) Nálam becsukjuk az ajtót és itt nincs magyar. Ők próbálkoznak, de mondom: *Non capisco*. Azt gondoltam, mi van, ha azzal kezdjük, hogy élményeik vannak, hogy meg tudnak szólalni és majd utána mindent szépen elmagyarázok. A folyosón is nagyon vigyázok, hogy ne halljanak magyarul beszélni. A villamoson, ha találkozok velük, ott is megszólalnak, nyökögnek, de élvezik, hogy olaszul kell.

Fontos kiemelni, hogy még ha csak kevesen is vezetik végig olaszul az olaszórát, mindenki egyetért abban, hogy az órák első percei döntő fontosságúak, ezért ekkor kivétel nélkül mindenki olasz nyelven fordul a diákjaihoz.

Az egyes számú függelékben három különböző órakezddés átiratát szeretném bemutatni három fenti vélemény alátámasztásául (4), (7) és 8).

Az első két esetben [lásd: 1a melléklet + (4) és 1b függelék + (7)] a tanár tudatosan változtatja a közös anyanyelvet, vagyis a magyart, illetve a célnyelvet. Egyrésztől fontos szem előtt tartani, hogy az olaszt az angol után második idegen nyelvként átlagosan heti 3-4 órában tanítjuk, és csak a középszintű oktatás 4-6 éve alatt. Sokan úgy gondolják, a cél inkább az, hogy a tanulók megszeressék az idegen nyelvet, és a középiskolai évek lezárulta után önszántukból, önállóan is tovább fejlesszék nyelvi kompetenciájukat. A 4-es számú válaszban egy más szempont is megjelenik: sok nyelvtanár fontosnak tartja, hogy maximálisan kihasználja a kontrasztív megközelítés kínáta lehetőségeket. A kontrasztivitás több esetben segíthet megérteni a magyar anyanyelvű nyelvtanulóknak bizonyos nyelvtani elemek, szerkezetek működését az olasz nyelvben. Előfordul, hogy nem is a tanulók anyanyelvét hívjuk segítségül, hanem a nyelvi jellegzetességeiben az olaszra jobban hasonlító angol nyelvet. A harmadik esetben [lásd: 1c melléklet + (8)] másfajta tanári attitűdöt fedezhetünk fel: a tanár tudatosan erőlteti az olasz nyelvű tanári beszédet, ennek következményeként, tulajdonképpen cserében a diákok is igyekeznek olaszul kommunikálni az órán. Nem elvárás, hogy hibátlanul fejezzék ki magukat az idegen nyelven, amikor szabadon beszélnek, a cél inkább az, hogy hozzászokjanak az idegen nyelvű megnyilvánulásokhoz.

Összességében tehát megállapítható, hogy a nem anyanyelvi tanároknak nem feltétlenül az a küldetésük, hogy nyelvi mintaként szolgáljanak a tanulók számára. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a megkérdezett olasztanárok döntő többsége nem tért ki erre a problémakörre, vagyis nagy valószínűséggel ez a tényező nincs komoly befolyással szakmai önértékelésükre.

Más a helyzet a tanárjelölt hallgatók esetében, akik a képzésük hat éve alatt párhuzamosan fejlesztik szaktárgyi, vagyis ebben az esetben idegen nyelvi készségeiket, kompetenciáikat, illetve szakmódszertani tudásukat. A kezdő nyelvtanároknak kiemelten fontos lenne, hogy első szárnypróbálgatásaikat a tanári pályán ne nehezíthessék meg nyelvi hiányosságaik. Az egyes nyelvtanári szakokon a hallgatóknak magas szintű – szaktól függően C1-C2-es – nyelvi záróvizsgát kell tenniük: elméletileg ennek teljesítése a garancia arra, hogy a leendő nyelvtanárok biztos nyelvi tudással rendelkeznek, amikor a tanítási gyakorlatok keretében belépnek a középiskolai közegbe.

2.2. A nyelvről való gondolkodás és a nyelvi szerkezetek magyarázatának képessége

Ami a nyelvi készségeket illeti, az anyanyelvi tanárok kétségtelenül előnyt élveznek nem anyanyelvi kollégáikhoz képest, a nyelvismeret, nyelvi tudatosság és a nyelvi tudatosság átadásának – legalább is annak egy részének – képessége azonban pont a nem anyanyelvi-ek erősségeit képezhetik. Minden, a kutatásban részt vevő olasztanár egyetértett abban, hogy az idegen nyelv tanulása folyamán a diákokkal közös anyanyelv mintaként szolgál, és ezért fontos használni, sőt egyenesen használni kell, amikor a diákokkal az idegen nyelvről gondolkodnak, amikor az új nyelvi ismereteket rendszerezik.

Phillipson (1992, vö. még Moussu–Llurda 2008) is hasonló véleményen van a nem anyanyelvi tanárok lehetséges erősségei kapcsán: véleménye szerint akik felnőttként, illetve fiatal felnőttként, vagyis formális, iskolai kontextusban tanulták az idegen nyelvet, felkészültebbek a célnyelv tanításában, mint azok, akik gyerekként sajátították el. Barratt–Kontra (2000) arra mutat rá, hogy egyes esetekben az anyanyelvi tanárok akár meg is akaszthatják tanulóikat a nyelvtanulás folyamatában, amennyiben nem tudnak kontrasztív jellegű magyarázatokkal, példákkal szolgálni, illetve ha nem fordulnak kellő érzékenységgel diákjaik esetleges problémái felé, akik a formális nyelvtanulás rögzös útját járják.

Az interjúk alapján abban viszont nem teljes az egyetértés, hogy a nyelvtani magyarázatokat milyen nyelven kellene adni, illetve milyen nyelven kellene közvetíteni a nyelvi tudatosságot a diákok felé:

- (10) A nyelvtant sosem magyarázom olaszul, nem vagyok hajlandó. Néha azt gondolom, hogy olaszul is el kellene magyarázni, de a csoportjaim nem homogének. Túl sok időt venne igénybe olaszul.
- (11) Én nem is tudnék anélkül tanítani, hogy nem azonos az anyanyelvem a diákokéval. Jó, tudnék dolgozni, csak sokkal több órára lenne szükségem ahhoz, hogy ugyanarra a szintre jussak. Az, hogy van egy közös nyelvünk, nagyon felgyorsítja a tanítási folyamatot, arra lehet hivatkozni, össze lehet vetni a dolgokat a két nyelvben. Itt az a nehézség, hogy el is kell tőle tudni rugaszkodni.
- (12) A nyelvtant magyarul szoktam, hogy mindenki megértse. Olaszul is mondom, és ismétlésnél használom ezeket a kifejezéseket olaszul. Időt spórolok meg azzal, ha magyarul mondom. Ki kell használni az olasz–magyar és olasz–angol kontrasztív magyarázatokat.
- (13) Nyelvtani magyarázatnál, szavaknál nagyon hasznos tud lenni a magyar nyelv. Lehet, hogy kettő felfogta, de ha magyarul elmondjuk, mindenki számára világos lesz.
- (14) Amikor odafigyelek magamra, kontrollálom a beszédemet, hogy olaszul beszéljek, akkor tanulnak a gyerekek. Nagyon sokat. Ha az én számból hallja, hogy *penso che* és utána egy *congiuntivo*, vagy *se...* de ehhez a tanár részéről nagyon nagy önfegyelem kell, hogy ezt tartsa.

A magyar nyelvű nyelvtani magyarázatok védelmében a tanárok több tényezőre utalnak: az időre (10), (11), a csoportok heterogeneitására mind a nyelvi szintet, mind a nyelvről való gondolkodás képességét és következés képen a tanulók különböző igényeit

tekintve (10), (12), (13). Ezek mellett többen megemlítik a kontrasztív megközelítésben rejülő lehetőségeket (11), (12), és nem utolsó sorban azt, hogy egy magyar anyanyelvű tanárnak nem minden megerőltetéstől mentes idegen nyelven adnia a nyelvtani magyarázatokat, illetve idegen nyelvi mintaként funkcionálnia (14).

Egy más megközelítést sugalló válasz is elhangzott (15):

- (15) Van olyan óra, amikor érzem, hogy többször meg kell szólalni magyarul, főleg a nagyobbaknál, amikor a bonyolultabb részekhez jutunk. Addig szoktam csak olaszul, amíg érzem, hogy értik. Ha nem is 100%-ig, de megértik, amit mondani akarok. Úgy jellemzően 9. év áprilisáig kihúzom így.

Meglátása szerint főleg a nyelvtanulási folyamat elején a tanulók többet nyerne azzal, ha „helyzetbe vannak hozva”, próbálkozhatnak használni a nyelvet, és nem bonyolult nyelvtani magyarázatokat hallanak a nyelvről, amelyek – pont az alacsony nyelvi szint miatt – nagy valószínűséggel magyarul lennének. Ennek megfelelően itt a gyerekek a legeslegelső pillanattól kezdve olasz nyelvi környezetben vannak, ami magában foglalja az olasz nyelvű tanári beszédet is. Példák és egyszerű olasz nyelvű magyarázatok segítségével meg lehet ismertetni a tanulókkal az alapszintű nyelvi elemeket, amelyek segítségével kezdetektől átélhetik a nyelv valós használatának élményét.

A nem anyanyelvi tanárok nyelvtanítási gyakorlatában megfigyelhető különbözőségek alátámasztásául függelékben olvasható (lásd: 2a és 2b melléklet) két nyelvről néhány pillanatának átirata, amelyeket a 11-es és a 15-ös választ adó nyelvtanár kollégák tartottak.

2.3. A nyelvtanár mint nyelvtanulói modell

A kapott válaszokból végül még egy nagyon fontos aspektus előkerül: a nem anyanyelvi tanár mint tanulói modell is: nem csupán abban lehet minta tehát, hogyan kell az idegen nyelvet használni, de abban is, hogyan kell megtanulni (Medgyes 1992). Idegennyelvtanulási stratégiákat tudnak átadni a tanulóknak, olyan stratégiákat, amelyeket saját nyelvtanulási folyamatuk során sajátítottak el.

A következő (16–18) válaszok a tanári viselkedésnek pontosan erre, az úgynevezett tanulói modell aspektusára világítanak rá. Kramsch (1997) (Moussu–Llurda 2008) úgy véli, nem jó, ha a nem anyanyelvi tanárok az anyanyelveikkel szemben meghatározott elvárásoknak próbálnak megfelelni, sokkal kifizetődőbb, ha nem anyanyelviként találják meg a saját hangjukat, akik nyelvtanulóként szerzett tapasztalataiknak köszönhetően segíthetik a tanulókat.

- (16) Tudjuk, hogyan működik a magyar agy. Elég szisztematikusan. Emlékszem, én is mikre akartam rájönni, amikor tanultam a nyelvet.

- (17) Átérezem a nehézségeket, mert anno ugyanúgy meg kellett velük küzdenem (pl. elöljárók, névmások, egyeztetések, rendhagyó igék). A gondolkodás módunk is más, mint az olaszoké.
- (18) Én például nem voltam egy nyelvzseni, voltak nagy koppanások, talán jobban tudom felmérni, hogy mi az, ami egy magyar gyereknek az olaszban nehézséget okoz. Talán jobban tudom egyszerűsíteni a szabályokat, ami nekem is segített volna.

Az utolsó válasz (19) pedig arra utal, hogy az órai tanári attitűd is lehet példaértékű a tanulóknak. Nem vonatkoztathatunk el attól az alapvető igazságtól, hogy egyrészt az órai idegen nyelvű input mennyisége, másrészt az idegen nyelven való gondolkodás képességének megmutatása hatással van a tanulók nyelvi készségeinek fejlődésére.

- (19) Itt az a nehézség, hogy el kell tudni rugaszkodni a magyartól. Hogy mennyire szabad hozzá közel menni, ezt a tanárnak kell tudnia menedzselni. Ha ezt kiengedi a kezéből, és hagyja, hogy állandóan fordítások legyenek, az óriási nehézséget okozhat a passzív készségek fejlesztésében. Mert akkor a diákok azt gondolhatják, hogy csak úgy érthetik meg a szöveget, ha szóról szóra lefordítják. Nagyok tehát a veszélyei ennek.

3. Összegzés

Medgyes (1994) szerint a magyar közoktatásban dolgozó nem anyanyelvi tanár erősségei általában a következők: képes órai nyelvhasználatát a tanulók nyelvi szintjéhez igazítani, jól ismeri a célnyelvet, képes a nyelvről, a nyelvhasználatról gondolkodni és magyarázatokat adni – esetenként kontrasztív megközelítésben is –, képes a tanulókat vezetni, kísérni a nyelvtanulás folyamatában, köszönhetően egy tág eszköz- és módszertárnak, amelyre az egyetemi szintű tanárképzés során tett szert. De melyek azok a képességek, amelyeket fejleszteni kellene? A megkérdezett nyelvtanárok saját bevallása szerint nem anyanyelviként a C1-es, C2-es szintű csoportok tanítása okozhat nyelvi nehézségeket. Szakmódszertanos oktatóként számos gyakorlóiskolában megtekintett bemutatóóra után hasonló tapasztalatokkal rendelkezem: a nem anyanyelvi tanárjelöltek gyakran strukturáltabb ismeretekkel rendelkeznek a célnyelvről, mint akár anyanyelvi kollégáik, ugyanakkor kezdetben érdemesebb alacsonyabb nyelvi szinttel rendelkező csoportokban kipróbálniuk magukat.

De a nyelvtudás fejleszthető, és egy nyelvtanárnak kötelessége is állandóan fejleszteni, vagy akár szinten tartani: a szókincs, a kifejezőmód gördülékenysége, választékossága fejleszthető. Ami viszont annyira nem, az az autentikussága. Az autentikusság tűnik tehát a legalapvetőbb „problémának”. Nem vagyunk és nem is leszünk anyanyelvi beszélői

az idegen nyelvnek, amit tanítunk. Ugyanez a „probléma” merül fel a célországai kultúra közvetítése, tanítása kapcsán is: egész egyszerűen nem vagyunk szerves részei a kultúrának, amit beviszünk az órára. A nyelvtanárok változatosan reagálnak erre a kérdéskörre. Van, aki egész egyszerűen azt mondja:

- (20) Én sajnálom az időt a kultúra közvetítésére az órán. Nekem a nyelv az elsődleges. És azzal majd ők a kultúrát felfedezik. Ehhez nem feltétlen kell a tanár. Csak olyan dolgokat csinálók az órán, amihez feltétlenül kell tanár. Ha ők a nyelvet jól megtanulják, márpedig jól megtanulják, akkor ők a mai világban úgy szedik fel a kultúrát, ahogy csak akarják. Persze adok nekik támpontokat.

Amint láttuk: van, aki olasz családot hív meg az óráira, illetve a tanulók Budapesten élő olasz ferences szerzetesekkel készíténe interjúkat. Van, aki rendszeresen olvassa az olasz sajtót, olasz videókat néz napi szinten, és minden évben kimegy pár napra Olaszországba, hogy felfrissítse a benyomásait, amiket aztán közvetíteni tud. Végül van, aki feladatának érzi, hogy neveljen is, ugyanis ez a gimnazisták személyiségfejlődésének egy fontos szakasza:

- (21) A kultúra közvetítője is vagyok, sok mindent megtanítok. A legaljáról kell kezdeni a dolgokat. Például ma azt kellett megtanítanom, hogy mi az a Vízkereszt, vagy kik voltak jelen a jászolnál Jézus születésekor.

Mi, nem anyanyelvi tanárok gyakran érezhetjük magunkat hátrányban az anyanyelvi kollégákhoz képest. A vizsgált középiskolai közegeben viszont az autentikusságon túl (ami gyakran nincs jelen) más tényezők is számítanak, amelyek bátoríthatják a nem anyanyelvi tanárokat: először is a diákok életkora, akiknek még igenis szükségük van egy vezetőre (a nyelvórán is), vagy a nyelvi szint, amely általában az A1 és a B2 között mozog. Ez persze nem azt jelenti, hogy a tanárnak direkt alacsony szinten kell beszélnie a diákokhoz, hanem azt, hogy nagyon tudatosnak kell lennie a nyelvhasználatában. Ez pedig egy jó kiindulópont a minőségi oktatás garantálásához.

Irodalom

- Amin, Nuzhat 2004. Nativism, the native speaker construct, and minority immigrant women teachers of English as a second language. In: Kamhi-Stein, Lia (ed.). *Learning and teaching from experience*. Michigan: University of Michigan Press. 61–90.
- Barratt, Leslie – Kontra Edit 2000. Native-English-Speaking teachers in cultures other than their own. *TESOL Journal* 9/3: 19–23.
- Benke Eszter – Medgyes Péter 2005. Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners. In: Llorca, Enric

- (ed.): *Non-Native Language Teachers*. Boston: Springer. 195–216. https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_11
- Davies, Alan 2003. The native speaker of World Englishes. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 6/1: 43–60.
- Diadori, Pierangela 2018. Punti di forza e di debolezza del docente nativo. Il caso dell'italiano L2. *Italiano a stranieri* 23: 3–8.
- Kramersch, Claire 1997. The privilege of the non-native speaker. *PMLA* 112/3: 359–369.
- Medgyes Péter 1992. Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal* 46/4: 340–349. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>
- Moussu, Lucie – Llurda, Enric 2008. Non-native English speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching* 41/3: 315–348. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005028>
- Phillipson, Robert 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Vörös Anna 2004. Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó. 395–417.

Mellékletek

1a: órakezdés

T: Oggi manca Benedek. Sappiamo qualcosa di Benedek? Sapete dove è, o perché non è venuto?

D1: È malato.

T: OK. Ieri hai parlato con lui via messenger?

D1: Via messenger.

T: Gli hai mandato tutti i compiti di italiano?

D1: No, ma ... Lui ha mangiato qualcosa, e lui è ...

T: che gli ha fatto male. Gli fa male lo stomaco? Questa parte qui [NVK a tanár a hasát mutatja]. Ok. E come state stamattina ragazzi? Non dovete cantare però. Andrea voleva cantare perché sapeva che saresti venuta tu [NVK mosolyog]. Allora Tamara come stai?

D2: Sto molto bene ... no, sto male. Avevamo l'educazione fisica.

T: E non ti è piaciuta la lezione di sport?

D2: No, non mi piace l'educazione fisica, quando è la prima lezione.

T: Blanka, tu, come stai stamattina?

D3: Sto bene.

T: Benissimo.

D3: Oggi, stamattina, sono partito solo dopo sette e mezzo, sì, perché si è rotto la mia mano e non dovevo andare alla lezione di educazione fisica.

T: il braccio ... sì ... Nóri?

D4: Non ho dovuto andare all'educazione fisica, perciò ho potuto mangiare colazione con Ági.

T: Aaa, questa è la vostra abitudine già dall'anno scorso, che andate a fare colazione insieme, bene, bene. Dove siete andate?

D4: A *Jászai Mari tér.

T: Alla Piazza Jászai. Hai fatto una colazione abbondante?

D4: No, un panino. E non ho bevuto niente.

T: E Tomi, tu?

D5: Oggi non ho fatto niente di interessante. Solo stamattina ho dormito un po' più di solo, ... di solito, perché ieri arrivavo a casa molto molto tardi, perché ieri avevo una lezione di chitarra e dopo dovevo andare al dottore e perciò posso ritornare a casa molto tardi.

1b: órakezdés

T: Ho notato che non tutti me l'avete consegnato. Forse, avete frainteso la regola. Non sono chiare le regole. Vi ricordate della regola della quantità, che devono essere riempite due pagine? MA ... [Két lány a csengetés után ér be az órára.] E voi dove siete state? Educazione fisica?

D1: Ho dovuto aiutare il nostro *cserediák.

T: il mio partner di scambio. Aiutare a fare che cosa?

D1: Le ho chiesto *ööö... dove *ööö... la sua lezione *ööö... sarà.

T: Dove sarà la sua lezione. Perché adesso stanno assistendo a delle lezioni?

D1: Sì.

T: E loro sono adesso presenti a scuola ... ma io non ho visto nessuno. In: quanti sono?

D1: Due.

T: Di quanti studenti è il gruppo di scambio? Ma sono gli svizzeri?

D2: Noo.

T: Ah, ... ma state parlando del vostro compagno di classe. Credevo che tu... *Na, mit is hittem én? Tessék lefordítani a gondolatomat. Azt hittem, hogy egy svájci cserediákról beszél.

D3: ... La professoressa credeva che parlasse del suo partner di scambio.

T: OO, [Még egy diák érkezik késve.] ANCHE TU DOVRAI GIUSTIFICARTI DEL TUO RITARDO. ... E, a proposito. Forse anche voi partecipate ad uno scambio. Se avrò notizie nuove,... e sì, volevo dirvi che ... , voglio annunciarvi questo fatto che forse si farà questo scambio. Non so in quanti vorrete partecipare. Pensateci. Poi, se avrò notizie più precise, allora tornerò su questo argomento. Vi rifarò la domanda. Bene. Allora stavi dicendo...

D1: Il mio compagno di classe che si chiama Anna e lei abita in Argentina e ora non ha nessuna lezione, ma io non avevo saputo.

T: Non sapevo,... forse.

D1: Non sapevo, perciò le ho chiesto se lei ha una lezione ora o no.

T: E dovevi accompagnarla da qualche parte. Vi siete fermate a parlare, se ho capito bene.

D1: Dovevo aiutarla, ma non ogni volta, perché lei sa ... *ööö ...

T: È riuscita ad ambientarsi? *Hogy lenne az, hogy: azt hittem, hogy a teremhez kísérte? Zsombor?

D5: Credevo che ce l'avesse accompagnata.

1c: órakezdés

T: *Felszerelés? Quaderni? Va bene, ora giochiamo. Facciamo un gioco. Cosa abbiamo studiato? Che cosa abbiamo studiato? Bogi? Studiare?

D1: tanulni

T: *Aha. ABC in italiano?

D: ...

T: Alfabeto. Ok. Per favore.. Lei si chiama Alma, una mia collega, ... presentatevi. Nomi. Io mi chiamo Ági. Tu, per favore, PRESENTATI ad Alma. Come ti chiami?

D1: Mi chiamo Bogi.

T: Zsolt, come ti chiami?

D2: ... [Eltelik egy perc csendben.]

T: Zsolt, mi chiamo Ági. Come ti chiami? *A nevedet szeretnénk hallani ...

D2: ... [Eltelik majdnem még egy perc csendben.]

T: Ok, ... Gergő, per favore. *Az a kérdés, hogy ... Come ti chiami?

D3: Mi chiamo Gergő.

T: Ok. Abbiamo studiato l'alfabeto. No? Alfabeto. Alziamoci in piedi! TUTTI. In: piedi! [NVK, a tanár feláll, és mutogatva kéri a diákokat, hogy ők is álljanak fel]. Alziamoci! E lanciamo la palla. Lanciamo la palla. Lanciare significa questo [NVK úgy tesz, mintha eldobna valamit]. Facciamo un cerchio. Ok cerchio significa ... [NVK a karjaival egy kört formáz]. Cerchio?

D4: *kör

T: *Széket toljuk be, oké? Perché ci danno fastidio. Io lancio la palla e io dico A. [A tanár eldobja a labdát.]

D5: A come Ancona.

T: Anna, e tu dici? Io dico A. E tu dici?

D5: B. B come Bologna.

T: *Aha, ok, lancia la palla. Lancia la palla.

D6: C come Como.

T: Ok, lancia la palla. Lancia.

D7: D come Domodossola.

T: Ok, grazie. Adesso facciamo il gioco dei numeri. Andiamo in giro. Anche tu Gergő, per favore. Andiamo in giro e comincio io, UNO.

DD: Due, tre, quattro, ... [A játék megáll.]

T: Uno.

DD: Due, tre quattro, cinque...

2a: nyelvtani magyarázat

T: Adesso impariamo un'altra cosa nuova. Come si chiama il nostro paese? [Európa-térkép, rajta az országnevek olaszul] Dove siamo adesso. Quindi impariamo una cosa nuova oggi. Sarà la provenienza. Come si chiama il nostro paese?

D1: Ungheria.

T: Ok. Io e tu siamo ungheresi. Quindi le persone che vivono in questo paese si chiamano ungheresi. Cioè Matteo è ungherese. Io sono ungherese. Rita tu sei ungherese? Sei ungherese?

D2: Sì.

T: Sì, sei ungherese. Ok. [A tanárnak ki kell mennie az órától pár percre.]

D3: *Én nem értem.

D4: *Ő mutatja a térképen, hogy Magyarország és aztán mondja, hogy magyar vagyok. Mit nem értesz ezen?

D3: *Jaa.

[A tanár visszajön.]

T: Scusate. Allora l'Ungheria, va bene. L'Italia? Come si chiamano le persone che vivono in Italia? Una persona che vive qui [Megmutatja Olaszországot a térképen.]. Come si chiama questa persona?

DD: italiano

T: Italiano. Bravissimi. [T italiano] Uno che abita in ... [A tanár megmutatja Franciaországot a térképen.] come si chiama questo paese? La ...

D5. Franca.

T: La ... Francia. Chi abita qui, è francese. Francese. Come si chiama questo paese? [Megmutatja Spanyolországot.]

DD: Spagna.

T: Come si chiama chi abita qui? Spagnolo. Uno che vive in Slovenia? Sloveno. Slovacchia? Slovacco. Svizzera? Svizzero. Germania? Questo è difficile. Tedesco. Per ora basta così. Possiamo ripetere un attimo? Ungheria, ungherese.

DD: Ungheria, ungherese.

T: Italia, italiano.

DD: Italia, italiano.

T: Se io sono... mettiamo che Mattia è italiano. Io invece sono italiaaa...

DD: ... na

T: Sì, io sono italiana. Rita è italiana. Anna è...

DD: italiana

T: Antonio

DD: italiano

T: Bravi.

2b: nyelvtani magyarázat

T: *Itt, ebben a szövegben vannak kötőszavak, ugye a kötőmódot vonzó kötőszavak. Múltkor kellett írni *nonostante che*-s mondatokat. Azokat tessék fel is olvasni, mert ezekre már nem szeretnék visszatérni. Na most, alzi la mano chi non ha scritto frasi con *nonostante che*. Solo Tomi? Voi tutti avete delle frasi? Dovevate scriverle durante la lezione. Invece voi avete scritto? Anche una ... con *nonostante che*. *Akinék megvan, olvassa fel, akinek nincs, az most gyártsa le!

D1: Nonostante che glielo abbia spiegato, non lo capiva.

T: *Aha. Mi itt a főmondat? Még egyszer kérjük.

D1: Nonostante che glielo abbia spiegato, non lo capiva.

T: *A *non lo capiva* a főmondat. Légy szíves visszhangozd az Enikőét! Javíthatsz rajta, ha gondold. Módosíthatsz.

D2: Nonostante che ... glielo abbia spiegato, non lo ... capiva.

T: *Na, hogyha megnézitek a táblázatot, akkor ezt nem dobja ki, ezt a mondatot. Mert hogyha a főmondat múlt idejű, akkor? Az *abbia spiegato*-t ha megnézitek a táblázatban, akkor biztosan látjátok, hogy a főmondat nem múlt idejű.

D3: ... avesse capito ...

T: *jó, akkor avesse capito. *Akkor, hogy lesz helyesen, Enikő?

D1: Nonostante che glielo avesse spiegato, non lo capiva.

T: *Igen, vagy continuava a non capirlo. *Hogy lenne ez jelenidőben, Luca?

D4: ... Nonostante che glielo abbia spiegato, non sono riuscita a ...

T: *Hát, ha megint egy múlt idejű főmondatot mondasz... Akkor vissza az egész, megint *avesse*-t kellene mondani. *Non capisce*, vagy *continua a non capire*. Jó? Jelen idejű főmondat kell.

TÖBBNYELVŰ KÖRNYEZET,
TÖBBNYELVŰ HÁTTÉR A NYELVTANÍTÁSBAN

SCHMIDT ILDIKÓ

Nyelvtudományi Intézet Többszervezési Kutatóközpont
schmidtildi@yahoo.com

AZ ALFABETIZÁLÁS SZEREPE A MAGYAR NYELVTUDÁS KIALAKULÁSÁBAN¹

1. Bevezetés

A magyarországi közoktatás kapcsán magyar egynyelvű gyermekekre szokás gondolni, de az iskolások között vannak kétnyelvű és/vagy bevándorló háttérű gyermekek is. Az utóbbi két évtizedben megnövekedett azoknak a diákoknak a száma, akiknek a nyelvi szocializációja nem magyar nyelven zajlott, ebből következően nem tudnak magyarul, amikor bekerülnek a magyar közoktatás rendszerébe. Számukra a magyar nyelv mint idegen nyelv jelenik meg a tanulmányaik kezdetén, és kezdő szintről indul el a nyelvsajátítási folyamat. A gyermekek maganyelv-tudásának kiépítését az iskolák kevésbé tudják formális keretben támogatni (Schmidt 2019a), mivel a magyar mint idegen nyelv órák szervezése és órarendbe iktatása esetleges, elsősorban az iskolavezetésnek a nyelvtanulásról kialakult szemléletétől függ.

Az elmúlt néhány évben megjelent a közoktatás színterén egy másik csoport is, amely a külföldről hazatérő családokban felnövekedett gyermekekből áll. Ők általában magyar nyelven beszélő családból származnak, vagy legalább az egyik szülővel magyar nyelven beszélnek. A Magyarországra való visszaérkezésük előtt a környezetnyelv és a nevelési intézményekben használt nyelv nem a magyar volt, így a gyermekek kétnyelvűként élték mindennapjaikat. Amikor a külföldi tartózkodás után a család hazatér Magyarországra, a gyermekek nagy részének magyar oktatási és nevelési intézményekbe kell járniuk. Az életkoruktól függően vannak olyanok, akik elvándorlásuk előtt már jártak magyar óvodába, esetleg iskolába is, de sokuk közülük nem, illetve nem is Magyarországon születtek, így nincs intézményhez fűződő magyar nyelvi tapasztalatuk. A nyelvtudásuk szintje roppant változatos lehet annak függvényében, hogy a befogadó ország nyelve mellett mennyire kapott hangsúlyt az életükben a származásnyelv, milyen hosszú időt töltöttek különböző nyelvi terekben, valamint milyenek az általános kognitív és affektív tulajdonságaik.

Mindkét fentebb bemutatott csoport számára fontos a magyar nyelv megfelelő szintű ismerete ahhoz, hogy sikeresen be tudjanak kapcsolódni az iskolai életbe és a tanórák menetébe. A nyelv ismeretén nem kizárólag az általános nyelvtudáselemek értendők,

¹ A tanulmány az MTA NYTI Többszervezési Kutatóközpont *NyelvEsély* szakmódszertani projektjéhez kapcsolódóan készült (SZ-007/2016, projektvezető: Bartha Csilla).

hanem az oktatásban használatos speciális nyelvi tartalom- és nyelvi készségek is. Ez utóbbiakon belül kiemelkedő fontosságúak a literációs készségek, melyeknek megalapozása az alfabetizáláson keresztül történik.

Az alfabetizálás jelen dolgozat kontextusában a magyar nyelv hangzó- és betűrendszerének tanítását jelenti, és magába foglalja az írás-olvasás műveltségének a fejlesztését is. A literációs készségek e területeinek a fejlesztése szükséges ahhoz, hogy a nyelvelsajátítás/tanulás kezdeti fázisában a gyermekek képessé váljanak a szóbeli kommunikáció mellett az írott műveltségi anyaghoz való hozzáféréshez is.

A tanulmányban vázolom a literációs készségek fejlesztéséhez kapcsolódó elméleti keret jellemzőit, majd az alfabetizálás menetét, majd az első magyar alfabetizáló tananyagra hivatkozva bemutatom a fejlesztés módszertani lehetőségeit. Végül az alfabetizálás célcsoportjába tartozó egy- és kétnyelvű helyzetben lévő gyermekek magyar nyelvhez való viszonyát írom le.

2. A literációs készségek fejlesztése és az alfabetizálás kapcsolata

Az alfabetizálás során a gyermekek esetében az anyanyelvi sajátosságaiknak és a már meglévő literációs készségeiknek a figyelembevételével kell kialakítani a nyelvi fejlesztés irányát. Az írás és olvasás tanulásakor a tanuló a már meglévő szóbeli tudására támaszkodik, éppúgy, ahogyan egy első osztályba lépő kisgyermek, aki az első nyelvén magas szinten képes magát szóban kifejezni, amikor elkezd írni és olvasni tanulni. A magyar nyelvre rávetítve ez azt jelenti, hogy egy magyar anyanyelvű kisgyermek nyelvtudásbeli szintje lényegesen meghaladja a magyar nyelvet kezdő vagy akár A1–B2 szintek bármelyikén beszélő külföldi gyermekét. Nehézséget okozhat kétnyelvű gyermekeknek is az egynyelvű társaiknak kidolgozott tananyagokból való tanulás abban az esetben, amikor a kétnyelvű gyermek domináns nyelve nem a magyar. Náluk a már kialakult literációs készségek, illetve a literációs készségekhez szükséges megelőző készségek nem a magyar nyelvhez kapcsolódnak.

A magyar mint idegen nyelv és magyar mint másodnyelv tanításába (Nádor 2018: 17) és tanulásába egyaránt szükséges beilleszteni az alfabetizálás folyamatát. Az alfabetizálás az általános nyelvtanulási folyamatba differenciáláson keresztül illeszkedik, vagy azt kiegészítve, a készségek fejlesztésének speciális jellegéből fakadóan beépülhet a magyar nyelvi órákba. A kapcsolódó óraegységek kiegészítő, moduláris anyagként jelenhetnek meg az órai munkában. Az alfabetizálás a módszertani alapelvek szintjén támaszkodik egyrészt a magyar anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájára, másrészt a magyar mint idegen nyelv sajátos, nyelvspecifikus módszertanára. A tanulók szempontjából kiindulva hangsúlyos szerepet kapnak a komplex nyelvi szintfelmérés során szerzett információk: az első nyelvi háttér, a két- és többnyelvűség jelensége, a magyar nyelvtudás szintje, az életkor és a megelőző iskolai háttér, vagyis az írott szöveghez kapcsolódó művelési készségek szintje. Az íráson és olvasáson túl az alfabetizálás harmadik egysége a számolás, melyet a kapcsolódó nyelvi anyag és kulturális ismeretek bevezetése kísér (Schmidt

2015a). Mivel a latin betűs íráshoz, azon belül a magyar nyelvhez kapcsolódó betűkön kívül a számjegyeket, a számokra utaló kézjeleket és a műveleti jeleket is magába foglalja az alfabetizálás, a számok kézzel történő mutatása erősen specifikus magyar jegyeket mutat. A mindennapi kommunikációban elengedhetetlenül fontos ezeknek az ismerete, különösen abban a fázisban, amikor a beszédértés még kevésbé pontos, és a kézjeleken keresztül történő kommunikáció előtérbe kerül.

A literációs készségekhez kapcsolódó módszertani háttér kialakításában alapvető fontosságú a magyar anyanyelvi nevelési programokra való támaszkodás. A jelenlegi általános gyakorlat szerint az iskolákba belépő gyermekek a magyar anyanyelvi oktatásban használatos tananyagokból tanulnak írni és olvasni. Az ebből történő alfabetizálás sikeressége kérdéses, minthogy ezeket a tankönyvcsomagokat a magyarul első nyelvi szinten beszélő kisiskolásokra szabják. Ez elsősorban a szóképzés és a nyelvi formák tekintetében jelent akadályt. A különböző szemléletű programok közül a tanítási tapasztalatok alapján a Meixner-módszer bizonyult a leghatékonyabbnak az alfabetizálás szempontjából. A diszlexia prevenció programokban résztvevő tanulók és az átlagos nevelési igényű magyar anyanyelvű tanulók mellett a kétnyelvű tanulók és a magyar mint idegen nyelvet tanulók számára egyaránt ez a módszer a legmegfelelőbb, mivel figyelembe veszi a hangképzés és betűformálás során fellépő interferenciajelenségeket (Meixner 1993). A módszertani alapelveket tekintve a betűsorrend, vagyis a betűk egymás utáni sorrendje követi a hangképzés sajátosságait, amely elkerüli a hangok és betűk hasonló mivoltából fakadó interferenciajelenségeket. Ez a hangok esetében az egymáshoz közel eső hangképzési mozzanatokat mutató hangok közötti összemosódást jelenti, a betűknél pedig a formai jegyek közötti vizuális hasonlóságon alapuló felcserélést.

Az eltérő vizuális kultúrában felnövekvő gyerekek esetében a literációs készségek kialakulásakor kitüntetett szerep jut annak a ténynek, hogy az első nyelvüket jobbról balra haladó írásirány jellemzi, szemben a magyar nyelv balról jobbra tartó írásmódjával. Függetlenül attól, hogy a gyermekek adott esetben még nem tanultak írni-olvasni, a vizuális környezet, a megszokott képi valóság sajátosságai jelentősen befolyásolják a térbeli percepciót. Az így leírt vizuális tapasztalatokkal rendelkező gyermekek esetében fokozott hangsúlyt kell fektetni az írás-olvasást megelőző előkészítő fázisban a szenzomotoros képességek vizsgálatára és fejlesztésére (Gyarmathy 2007: 90–92). Kiemelten fontos terület a téri orientáció, a sorba rendezés: téri és időbeli sorozatok létrehozása, a szemmozgás és a finommotorikus mozgások iránya.

A literációs készségek alapjául szolgáló alfabetizálás során további nehézséget jelenthet a folyóírás tanulása, melyet az írni tanuló magyar első nyelvű gyermekeknek az írás műveletiségén túl a finommotorikus fejlesztésre összpontosítva írásképként tanítanak. A folyóírás tanítása megfelelő az általános iskola első két osztályába beíratott 6–8 éves egynyelvű, vagyis magyarul még nem tudó és kétnyelvű, magyarul is tudó kisiskolások számára, mivel ők a domináns nyelvükön az életkorukból fakadóan még nem jutottak el a készségintű írástevékenységhez. Az előzőekben leírt nyelvi háttérrel rendelkező

9 és 16 éves kor közötti tanulók esetében gyakran előfordul, hogy az intézményvezető döntése alapján alacsonyabb osztályba sorolódnak (Schmidt 2015b). Ezért gyakori, hogy tíz év körüli gyermekek első–második osztályban kezdik el az iskolát, annak ellenére, hogy az első nyelvükön vagy kétnyelvű helyzetben a domináns nyelvükön már tudnak írni-olvasni, még ha nem is készségi szinten. Az ilyen esetekben elengedhető lenne a folyóírás hosszadalmas folyamatának a beillesztése, melyet az is indokol, hogy a diákoknak a magyar nyelvet kell a lehető leggyorsabban olyan szinten megtanulni, hogy képesek legyenek a magyar nyelven folyó óravezetés megértésére és az órákba való bekapcsolódásra. Az idősebb tanulókra fokozottan igaz a nyelvtanulás miatti leterheltség, és az ő esetükben még inkább valószínűsíthető, hogy az első nyelvükön képesek már készségi szinten írni-olvasni, így nincs szükségük a folyóírás megtanulására. Ilyen esetekben a folyóírást felváltja a nyomtatott írásképhez közelebb álló technika, a funkcionális írásképek (Schmidt 2013). A literációs készségek fejlesztésekor az írás tanulásával párhuzamosan belép az olvasástanulás is, melyet megkönnyít, ha a tanuló a nyomtatott írásképhez közelebb álló írásképet tanul meg leírni és elolvasni.

A literációs készségek kialakításának alapja a beszélt nyelvből kiinduló fonéma–graféma differenciálás. Ez egybeesik az alfabetizálás módszertani alapelveivel, amelynek értelmében a fonéma–graféma differenciálás terén öt nagy fejlesztési terület határozható meg: a beszédmotorika, az auditív differenciálás, az auditív-vizuális intermodalitás, a beszédmotorika, a vizuális differenciálás és a vizuomotoros koordináció (Gósy 2002; Porkolábné 2002, 2005, Vas 2002; Zsoldos 2002). Az egyes területek a következőképpen definiálhatók. A beszédmotorika működése során a hallott hangok és szavak pontos észlelése és megisméltése történik, amely lehetővé teszi a beszédértés és a beszédprodukciónak sikeres működését. Az auditív differenciálás, vagyis a hangok és a hangsorok megkülönböztetése az azonos, illetve hasonló hangzású hangok, szótagok, szavak hallás utáni megkülönböztetésének, a finom hangzásbeli különbségek észlelésének a képessége (Schmidt 2018b: 37). Az auditív-vizuális intermodalitás a szavak és a hangok felidézése képekkel és betűkkel. Ezen a területen lényeges, hogy a rövid távú emlékezet kiemelkedően fontos szerephez jut a tanulási folyamat során, hiszen ezen keresztül válik lehetővé a hangok betűkhöz, illetve a szavak képekhez való kapcsolása. A felidézési folyamat eredményeképpen a rövid távú emlékezetben tárolt hang, hangsor vagy szó kiválasztása a betűk és képek közül elérhetővé válik (Schmidt 2018b: 50). A vizuális differenciálás a betűk és számok írott alakjának a megkülönböztetését jelenti (Schmidt 2018b: 44). A látáson keresztül felvett információk pontos percepciója és feldolgozása adja az azonoság és a különbség észlelését a betűk és a számok összehasonlítása során. A vizuomotoros koordináció, vagyis a szem és a kéz összehangolt munkája képezi az írástechnika alapját (Schmidt 2018b: 39). A folyamat a pontos vonalvezetésből indul ki, ami a látás által pontosan irányított és kontrollált mozgás kivitelezésében nyilvánul meg.

A graféma–fonéma differenciáláskor a fentebb leírt fejlesztési területekből kiindulva a betűk közötti kiejtésbeli és vizuális különbségek szerepe hangsúlyossá válik, így több

szempontból is figyelembe kell venni. Egyrészt a zöngés–zöngétlen párok (*v–f*, *b–p*, *g–k*, *d–t*) gyakoroltatását illetően, mivel ezeknek az oppozícióknak a készségszintű elsajátításához hosszú idő kell, amelyet jelentősen befolyásol a diák anyanyelve és előzetes nyelvi tapasztalatai (Schmidt 2018b: 94). Másrészt a differenciálás különösen nehéz a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangok esetében (*l–r*, *cs–ty*, *gy–dzs*), ami főként a beszéd akcentualizáltságának mértékét határozza meg (Schmidt 2018b: 82). A beszédprodukciónál lényeges, hogy a beszélő elérje a hallgatóság számára még jól feldolgozható akcentusminőséget, a Kenworthy által *kényelmes jólérthetőséggel* leírt szóbeli performanciát (Bárdos 2002: 106). Az írás terén belép az íráskép hasonlósága miatti betűtévesztés (*b–d*, *b–p*, *d–p*, *p–q*, *m–n*), ami az olvasás terén fokozottan érvényesül. Az olvasás során a betűtévesztés elsődlegesen értelemzavaró jelenség, másodlagosan pedig erőteljesen lelassítja az olvasást, olyannyira, hogy a betűzés lassúsága miatt a már elolvasott és megértett egységeket újra kell olvasni, mert az olvasó időközben elfelejti a korábbi elemeket. Írás esetében az általában eleve nehezen olvasható szöveget ronsolja a nem megfelelő betűválasztás, ami demotiválja az olvasót a túlzott figyelmet igénylő művelet során.

Némileg távolabb esik az eddigi gondolatoktól a nagybetűk használata és tanítása. Vannak bizonyos betűk, amelyekkel gyakorlatilag nem kezdődnek magyarul szavak, így nagybetűs helyzetbe, mondat elejére nem kerülhetnek. Ezeknek a betűknek a nagybetűs alakját nem feltétlen szükséges beépíteni a tananyagba (*dz*, *dzs*). Azonban vannak olyan betűk, amelyekkel magyarul ugyan nem kezdődnek szavak, viszont más kultúrákban a személy- és földrajzi nevek írásánál gyakori a megjelenésük. Bizonyos nyelvekről latin betűs ábécére átírt nevek esetében használatos a *Q*, *Y* és *X* betű, így ezen nagybetűknek a tanítása mindenképpen szükséges (Schmidt 2018b: 106).

3. A magyar nyelvre történő alfabetizálás jelentősége egynyelvű tanulók esetében

A magyar nyelvet változatos nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek tanulják. Ebben a részben olyan tanulók alfabetizálásához való viszonyáról lesz szó, akik egynyelvűek és a magyart idegen nyelvként kezdik tanulni. Esetükben többnyire nyelvsajátítási folyamatról beszélhetünk, mivel általában a magyar nyelvvel való találkozásuk közoktatási intézményekbe bekapcsolódva indul. Korábbi tapasztalataik, tanulmányaik nincsenek, amelyek a magyar nyelvet érintenék, így ez jellemzően az első iskolában eltöltött nappal kezdődik. A magyar közoktatási rendszerbe érkező gyermekek nem kapnak előzetes nyelvi felkészítést, és leszámítva a magyar mint idegen nyelv órákat, saját készségeikre támaszkodva kell elsajátítaniuk az oktatás nyelvét. A magyar mint idegen nyelv órák szervezése az iskolák hatáskörébe tartozik, és többnyire az iskolavezetéstől függ, hogy egyáltalán szerveznek-e ilyen foglalkozásokat. Amennyiben a tanulók lehetőséget kapnak nyelvi felzárkóztatáson való részvételtre, kérdéses, hogy az adott pedagógus mennyire ért a nyelvtanításhoz, illetve mennyire érzi magáénak a feladatot. Kutatási eredmények

bizonyítják, hogy a nyelvi fejlesztésre szükség van, melynek tartalmi vonatkozásai is kirajzolódtak (Schmidt 2017, 2019a). A fejlesztés megkezdése előtt szükséges felmérni a tanuló szociális és nyelvi készségeit. A készségek feltérképezéséhez jól használható a komplex nyelvi szintfelmérés, amely tágra értelmezi és járja körül a tanuló általános és nyelvi fejlettségét, figyelembe véve a családi háttérből fakadó sajátosságokat is. A komplex nyelvi szintfelmérés használatának eredményeiből látszik, hogy az iskolába lépő gyermekek esetében gyakorlatilag minden esetben szükséges az alfabetizálást beépíteni az iskolába lépés kezdeti szakaszában a literációs készségek kiépítéséhez, mivel az alfabetizálás segítséget nyújt mind a magyar nyelv hangzó- és betűkészletének megtanulásához, mind a literációs készségekhez kapcsolódó művelési tudás megszilárdításához és magyar nyelvre való alkalmazásához (Schmidt 2014).

Az alsó és a felső tagozatra beiratkozó gyermekekről egyaránt elmondható, hogy a nyelvi integráció több szinten valósul meg egyszerre, az iskolán kívül is számos élmény és tapasztalat éri a gyermekeket. A nyelvtanulóknak még a folyamatos nyelvi kitettség mellett is évekig tart, míg a legalapvetőbb kommunikációs helyzeteken keresztül eljutnak a mindennapi élet változatos nyelvhasználatáig. E mellett az elsajátítási folyamat mellett a gyermekeknek az iskolában a tanórákon használt szókészletet és a nyelvi formák széles skáláját kell megtanulniuk és használniuk ahhoz, hogy sikeresen tudják befejezni az adott évfolyamot, és megalapozott tudással felvértezve kezdjék el a következő iskolaévet. Az integráció jóvolt idejének kiemelkedő szerepe van, mivel az első nyelvi beszélőt megközelítő szintű nyelvi integráció eléréséhez Baker szerint összesen 5–8 évre van szükség (Baker 2011: 12). Ezen belül a mindennapi nyelvhasználat magas szintű alkalmazása 2–3 év után várható, míg az ezzel párhuzamosan zajló oktatási nyelv elsajátítása akár nyolc évig is eltarthat. Az időbeli folyamat hosszúsága miatt mindenképpen alapos fejlesztési tervre van szükség annak érdekében, hogy az alfabetizálás és az írásbeli nyelvhasználatra való hozzáférés a lehető leggyorsabban történjen meg. Különösképpen akkor, ha egy tanuló nem alsó tagozatos gyermekként kerül szembe a nyelvi integráció kihívásaival, hanem a felső tagozatnak megfelelő életkorban (Schmidt 2017).

Az alsó tagozatos gyermekeknek az életkorukból fakadóan hosszabb idő áll rendelkezésükre, így látszólag könnyen beilleszkednek magyar első nyelvű osztálytársaik közé, és várhatóan gyorsabban történik a nyelvhasználat. Kérdéses azonban, hogy az első nyelven milyen szintre jutott el a tanuló a literációs készségek kiépülésében: vajon elegendő időt tudott-e eltölteni a származási ország iskolarendszerében az írás és olvasás művelési tudásának elsajátításához és készség szintű megszilárdításához. Általánosságban elmondható, hogy az alsó tagozatos gyermekek esetében az első nyelven megszerzett literációhoz kapcsolódó művelési tudás magyar nyelvre történő transzferálása nehézségekbe ütközhet. További akadály lehet, hogy a tanuló számára idegen nyelven kell megtörténnie a már meglévő, ámde más nyelvhez kapcsolódó procedurális tudás megszilárdításának, párhuzamosan az új nyelv elsajátításával. Az említett két folyamatot – a művelési tudás transzferálását és megszilárdítását – hátráltathatja, hogy bizonyos nyelvekkel szemben

a magyar nyelvnek az írásiránya ellentétes. Ebben az esetben a már akár automatizálódott iránytartás az olvasás és az írás terén is zavart okozhat, ezért hosszabb idő szükséges az új irány a megszokásához (Schmidt 2018a). Az átállás ideje alatt a biztonságos beidegződés hatékonyan segíthető fejlesztő pedagógiai módszerek alkalmazásával.

A felső tagozatra érkező egynyelvű tanulók éppúgy, mint az alsó tagozatosak, nem tudnak magyarul, így a nyelvelsajátítás az iskolába lépéssel indul. Az életkorukból fakadóan ez a folyamat lassabb, és az eredményessége nehezebben jósolható meg, mint kisebb gyermekeknél (Schmidt 2019a). A tanulóknál számítani lehet arra, hogy a magyar nyelvű osztályba érkezésük előtt jártak már iskolába, így kialakult, biztos literációs készségháttérrel rendelkeznek az első nyelvükön (a szélsőséges példáktól eltekintve). A komplex nyelvi szintfelmérések eredményei alapján látható, hogy az iskolában eltöltött évekből következtethetünk arra, hogy a tanulók készségi szinten állnak-e az írás- és az olvasás terén. Valószínűleg nem okoz majd nehézséget számukra a már meglévő művelési tudásuk alkalmazása, és a magyar nyelvre való transzferálása. Emellett a magyar hangzórendszer és az ábécé megismerése elengedhetetlenül fontos a nyelvtudás hatékony és gyors megszerzéséhez. Különösképpen fontos a sebesség, mert az iskolába lépéskor a nyelvhez kapcsolódó órákkal párhuzamosan a szaktárgyi órákon is részt kell venniük. A tankönyvszövegek és az órán elhangzó szóbeli megnyilatkozások a lexikai terheltség és a nyelvi formák eltérő volta miatt nagymértékben eltérnek a mindennapi életben használtaktól, így ennek elsajátítása roppant nagy erőfeszítést igényel a tanulóktól.

4. A magyar nyelvre történő alfabetizálás jelentősége kétnyelvű tanulók körében

Kétnyelvű gyermekeknél lényegesen egyszerűbb a magyar nyelvű literáció kiépítése, mivel a beszélt nyelvből kiindulva az alfabetizálás során a már meglévő nyelvtudásra alapozva történhet ez a folyamat. Nem nehezedik rá a párhuzamosan végbemenő nyelvelsajátítás, hanem a már jól működő nyelvi rendszerre simul rá, még akkor is, ha akcentualizált a beszéd, vagy a lexikai elemek főként a hétköznapi beszédhelyzetekhez kapcsolódnak, vagy a nyelvi formák használata ingadozó, akár köztesnyelvre emlékeztető is.

A kétnyelvű tanulóknál a magyar nyelv mint származásnyelv vagy mint környezetnyelv jelenik meg a tanulás során (Nádor 2018: 16). Környezetnyelv esetén az otthon használt nyelv jellemzően nem a magyar nyelv, hanem a szülők által beszélt származásnyelv, vagy az egyik szülő anyanyelve. Amennyiben a gyermek az iskolába lépéstől kezdődően a magyar közoktatásban tanul, akkor probléma nélkül tanulhat meg magyarul írni és olvasni. Abban az esetben viszont, ha a tanuló Magyarországon él, de nemzetközi iskolában folytatja tanulmányait, nem feltétlen épülnek ki a literációs készségei magyar nyelven, amelyből következően kialakításuk során szükségessé válhat az alfabetizálás beépítése. A fonéma–graféma kapcsolatok kiépítésekor a kétnyelvű gyermekeknél nem pusztán a magyar nyelvre jellemző intralingvális megfeleltetéseket

kell differenciálni, hanem a két nyelv között meglévő fonéma–graféma kapcsolódásokat is. Így a nyelvek közötti, interlingvális kapcsolódási pontokat is érdemes beemelni a fejlesztésbe. Ezzel a megközelítéssel elérhető, hogy a gyermek az írás és olvasás folyamata során a felmerülő hangok és betűk közül az adott nyelvnek megfelelő formát tudja választani. Az egyes jelek bár egy rendszerben jelennek meg, de a két nyelv rendszeréhez igazodóan válnak választhatóvá, amivel elkerülhetőek a nem kívánt transzferjelenségek, úgy az olvasás során a kiejtésben manifesztálódva, mint íráskor a megfelelő betűsor lejegyzésekor.

Sok gyermek él külföldön a családjával, ahol a domináns nyelv jellemzően nem a magyar nyelv, hanem az élethelyükön beszélt környezetnyelv. Ebben az esetben beszélünk származásnyelvi kétnyelvűségről a magyar nyelv viszonylatában. A gyermek ilyen helyzetben nem találkozik a magyar nyelvvel az oktatásban, többnyire hétvégi/vasárnapi iskolákban tanulja a magyar nyelvet célzó literációt. A középpontban rendszerint a hagyományörzés és a magyarországi mindennapok kontextusának a megteremtése áll. E cél mellett elengedhetetlenül fontos, hogy a tevékenységek között megjelenjenek az anyanyelvi nevelés szempontjai is. Ezek a gyermekek változó szinten beszélnek magyarul, sokuk közülük veszít a nyelvtudásából, amint az új ország nyelvét elsajátítja, és domináns helyzetbe kerül a gyermek anyanyelvével szemben. Ez egy természetes szociolingvisztikai folyamat: a kommunikációban többet használt nyelv egyszerűen átveszi a korábban domináns nyelv szerepét. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a gyermek elveszíti az anyanyelvét, vagyis nyelvvesztés áll be (Kiss 2002: 223), csak egy időre a magyar nyelv a háttérbe szorul, nyelvgyengülés történik. (Schmidt 2019b). Lényeges viszont, hogy a nyelvgyengülés folyamata közben megtörténjen a nyelvfenntartás, amely meggátolja a – szakirodalomban használt kifejezéssel élve – nyelvvesztést (Gal 1992). A nyelvfenntartáshoz elengedhetetlenül fontos a literációs készségek minél magasabb szintű kiépítése, amelyhez viszont szükséges az alfabetizálás beépítése a nyelvi fejlesztésbe. Ez a folyamat hasonló a fentebb leírt nemzetközi iskolákban tanuló diákok nyelvi fejlesztéséhez, amikor a nem-domináns nyelvre irányulnak a tevékenységek. A nyelvfenntartás gondolatát az is erősen motíválja, hogy a Magyarországtól távol élő családok életében beállhat olyan változás, amikor visszatérnek az anyaországba. Ennek bekövetkeztekor a gyermekeknek készen kell állniuk a magyar oktatási rendszerbe való bekapcsolódásra, illetve visszakapcsolódásra. Felnőttekkel végzett retrospektív életútinterjúk bizonyítják (Schmidt 2019a), hogy a magyar közoktatásból kilépés, majd visszatérés folyamata érzelmileg jelentősen terhelt élményként jelenik meg az élettörténetükben, némelyeknél traumatizáló hatású volt. A leírt élmények középpontjában a nyelvi idegenség érzése áll, mind az elvándorlaskor a másik (idegen) nyelvi környezetbe való belépéskor, majd a hazatéréskor, a magyar nyelvi környezetbe való visszakapcsolódáskor. Ezt a kutatási eredményt felhasználva a lehető legtöbb támogatást kell adni azoknak a gyermekeknek, akikkel bármikor megtörténhet ennek a folyamatnak az átélése.

5. Összegzés

A literációs készségek kiépítésének alapja a megfelelő szintű alfabetizáltság, legyen szó bármely nyelvről is. Az adott nyelv graféma-fonéma megfeleltési szabályainak készségszintű ismerete vezet el az írás–olvasás, vagyis a szövegalkotás és szövegértés automatizált művelti szintű működéséhez. A magyar nyelvű literáció kiépítése különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek esetében eltérő szintű magyar nyelvtudás megléte mellett kezdődik. A tanulmányban láttuk, miként zajlik az iskolába lépés pillanatától a nyelvelsajátítás, a szaknyelvi szókinccs és a kapcsolódó nyelvi formák kialakulása egynyelvű és két- vagy többnyelvű tanulók esetében. Az is megfogalmazódott, hogy a magyar oktatási rendszerbe becsatlakozó, vagy oda visszatérő valamennyi tanuló számára szükséges a literációs készségek kialakulásának kezdeti fázisára irányuló fejlesztést beiktatni. Ennek alapja az alfabetizálás, amelynek igazodnia kell a nyelvtudás szintjéhez, és a tanuló beszélt nyelvi produkciójára kell épülnie.

Irodalom

- Baker, Colin 2011. *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gal, Susan 1992. Mi a nyelvcsere és hogyan történik? In: Kontra Miklós (szerk.): *Társadalmi és területi változatok a magyar nyelvben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 47–59.
- Gósy Mária 2002. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának zavarai. (A beszédfeldolgozás hibás működése. A beszédfeldolgozási zavar megjelenési formái. A beszédfeldolgozás zavarának okai. A beszédfeldolgozás zavarainak osztályozása) In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 121–126.
- Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia. A speciális tanítási zavar*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Meixner Ildikó 1993. *Játékház – Betűtanítás írásfüzet I–II. az általános iskolák I. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin 2002. A korai prevenció fejlesztés. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 11–31.
- Porkolábné Balogh Katalin 2005. A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László – Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest: Neumann Kht.

- Schmidt Ildikó 2013. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14: 88–96.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2: 22–33.
- Schmidt Ildikó 2015a. Az interkulturális bevezető kurzusok szerepe a társadalmi integráció elősegítésében. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 10: 213–218.
- Schmidt Ildikó 2015b. Migráns gyerekek beiskolázásának gyakorlata csoportos esettanulmányon keresztül. *THL2* 1–2: 106–114.
- Schmidt Ildikó 2017. Bevándorló tanulók iskolai integrációja Magyarországon – Esettanulmány. In: Maróti Orolya – Nádor Orsolya – Bándli Judit (szerk.): 225–65–60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Budapest: Balassi Intézet. 297–306.
- Schmidt Ildikó 2018a. Az írás és az olvasás tanításának lehetőségei a magyar iskolákban az eltérő vizuális háttérrel rendelkező gyermekek számára: az írásirány különbözősége és a szenzomotoros képességek fejlesztése. *THL2* 1–2: 88–98.
- Schmidt Ildikó 2018b. *Betűrend. MagyarOK alfabetizáló munkafüzet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Schmidt Ildikó 2019a. *Migráns tanulók nyelvi integrációja a magyar közoktatásban. (Esettanulmány: egy afgán testvéspár egy budapesti iskolában)* Doktori disszertáció. Kézirat.
- Schmidt Ildikó 2019b. Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációja a befogadó iskola szempontjából. In: Dégi Zsuzsanna – Tankó Enikő – Tódor Erika-Mária (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség*. Sepsiszentgyörgy, Románia: Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Humántudományok Tanszéke. 151–163.
- Vas Erika 2002. Az alapozó mozgásterápia egy eset tükrében. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 67–71.
- Zsoldos Márta 2002. Kognitív fejlesztőterápia a tanulási zavarok kezelésében. Brigitte Sindelar kognitív fejlesztő programja. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 72–87.

MÁRKI HERTA

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
marki.herta@gmail.com*

A TÖBBNYELVŰSÉG TÁMOGATÁSA AZ IDEGENNYELV-ÓRÁKON AZ EGYNYELVŰ MAGYAR OKTATÁSI RENDSZERBEN

1. Bevezetés

Jelen dolgozatomban migráns¹ tanulók nyelvi fejlődésével, valamint nyelvfejlesztésükkel mint új tanári feladattal foglalkozom. A téma iránti érdeklődésem abból fakad, hogy egy mentorprogram keretében migráns tanulók magyar mint idegen nyelv oktatásával, szakgárgyi felzárkóztatásukkal és a német nyelv megtanításával foglalkoztam.

A projektet az Agora Alapítvány valósította meg, az Európai Integrációs Alap támogatásával. Az EIA/2012/ Mentorprogrammal az Integrációért Dél-Alföldön és Budapesten (Midab) és ennek folytatása a Mentorprogrammal az Integrációért Alkalmazásának kiterjesztése (Minta) EIA/2013/1.4.4 mentorprogram keretében. Ezzel a témával először a 2015-ös OTDK-ra készített dolgozatomban foglalkoztam, az eltelt időszakban módomban volt ismereteimet bővíteni, ennek eredményeként készült el jelen munkám.

A projekt során a harmadik világból érkező tanulók iskolai és társadalmi integrációját segítettük. A program célcsoportjába tartozó tanulók többségükben állami közoktatási intézményekbe kerülve kezdik meg vagy folytatják tanulmányaikat, ahol az egy nyelvű magyar iskolarendszerben kell megtanulniuk érvényesülni. Nyelvi akadályoztatásuk és a hiányzó nyelvfejlesztés vagy egyéb tanulási támogatás miatt azonban a kezdetektől hátrányt szenvednek magyar anyanyelvű társaikhoz képest. A program célja – az egyéni és közösségi mentoráláson túl – a migráns gyermekeket tanító pedagógusok szakmai munkájának segítése, amihez egyelőre nem áll rendelkezésre sem a gyermekek, sem az őket tanító pedagógusok számára elegendő segédanyag.

Német és magyar mint idegen nyelv tanári szakos hallgatóként vettem részt a programban, amely egyaránt fejlesztette szociális és tanári kompetenciáimat, valamint rengeteg gyakorlati tapasztalatot szereztem az iskolai fejlesztések, korrepetálások és az iskolán kívüli programok által. A projekten keresztül lehetőség nyílt a diákok nyelvi képességeinek fejlesztésére, ahol a magyar mint idegen nyelvre került főként a hangsúly. Mivel az oktatás nyelve magyar, így a mentorok legfontosabb feladata a nyelvfejlesztés volt, hogy ezáltal segítsék ezen tanulók beilleszkedését az iskolarendszerbe. Ez nemcsak azt

¹ A *migráns* megnevezés a mobilitást szimbolizálja. A megnevezés etnikai és kulturális különbségekre utal, ahol az egyén nem magyar állampolgár. A szerző ebben az értelemben használja a megnevezést.

követelte meg a mentoroktól, hogy a magyart mint idegen nyelvet tanítsák ezeknek a tanulóknak, hanem azt is, hogy felkészítsék őket az egyes szaktárgyak speciális nyelvezetére. Az iskolarendszerből kifolyólag kötelező legalább egy idegen nyelvet elsajátítani a tanulóknak a középiskola befejezéséig. Ezeken az órákon az anyanyelvi és az idegen ajkú diákok együtt vesznek részt, ahol általában a magyar nyelv szolgál közvetítőnyelvként. Tehát a rendszer megköveteli, hogy a magyar nyelvet második nyelvként beszéljék ezek a tanulók, ami nagy kihívást jelent a diákok és az őket tanító pedagógusok számára is, megfelelő támogatás nélkül.

Leendő tanárként igényem volt arra, hogy az elméleti tudásomat gyakorlati tapasztalatokkal egészítsem ki. A programban két éven keresztül – a projekt kezdetétől a végéig – dolgoztam együtt további 13 egyetemista – többek között pedagógia, kínai, magyar mint idegen nyelv szakos, szociológus, szociális munkás, valamint leendő fejlesztőpedagógus – hallgatóval. A mentorok 2 projektvezető irányításával, valamint a párhuzamosan futó szegedi projekttel és annak munkatársaival folytatták sikeresen a programot, végig együttműködve, hetente szupervíziókkal, negyedévente találkozók, felkészítő tréningekkel. Mivel az interkulturalitás, a multikulturalitás, valamint az ezekkel foglalkozó pedagógia még nem vagy csak kismértékben jelenik meg a tanárképzésben, fontosnak tartottam, hogy saját tapasztalatokat gyűjtssek ezekben a témákban. A program indított el saját kutatásomban, amelyben migráns tanulók idegennyelv-oktatásával foglalkoztam. A következőkben ezeknek a tapasztalatoknak az összefoglalása olvasható.

Munkám két fő részre tagolódik: az első részben a magyar oktatási rendszer felépítésével, az iskolakötelezettséggel, valamint az idegennyelv-oktatással foglalkozom. Tisztázom a migráció fogalmát, majd bemutatom a mentorprogramot, ahol reflektálok mentori tevékenységre, és empirikus kutatást végzek. Konkrét esetekkel foglalkozom, öt diák nyelvi előrehaladásának folyamatát vizsgálom meg. Kutatásomhoz kérdőívet használok, amelynek kérdései három fő szempont köré csoportosulnak: milyen nyelvi képességekkel rendelkeznek a tanulók, mely nyelveken milyen mértékben jelenik meg az írásbeliség, mennyire motiváltak saját többnyelvűségük kialakításában. Az esettanulmányok vizsgálják tehát a tanulók fejlődési útját, a szociális háttérüket, hogy rávilágítsanak, milyen tényezők befolyásolják a tanulási folyamatukat. A dolgozat továbbá azzal foglalkozik, hogyan fejlődik ezeknek a tanulóknak a nyelvi képessége, kialakult-e náluk a többnyelvűség igénye, valamint képesek-e a magyar iskolarendszerben az elsajátított nyelveket a tanulási folyamatukhoz használni.

2. Migráns tanulók tanulási útjai

Jelen tanulmány korábban készített OTDK-dolgozatomra támaszkodik (Márki 2015), amely a migrációs háttérrel rendelkező diákok tanulási útját két perspektívából vizsgálja meg. Egyrészt a tanulók szemszögéből: milyen fejlődési lehetőségeik vannak a magyar iskolarendszerben, képesek-e az előrejutásra, másrészt rávilágít, milyen új tanári

feladatkört jelent ennek az új tanulócsoporthoz a megjelenése az osztálytermekben. A mentorprogramot mint jó gyakorlatot mutatom be ebben a részben.

A probléma általánosan úgy fogalmazható meg, hogy a meglévő iskolarendszerek a monolingvális társadalmat (Gogolin 1994) szolgálják ki, azt feltételezve, hogy mindenki közös nyelven rendelkezik. Tehát a többségi társadalom nyelvén zajlik az oktatás, ami többek között a migráns tanulók számára is hátrány jelent (Bukus 2010). A multikulturális társadalmak által létrejött problémákra jellemzően a fejlett nyugati társadalmak, például német és angol nyelvű területek gyorsan reagáltak, kutatásokat kezdtek a problémák megértésé céljából, továbbá programokat hoztak létre a problémák megoldására.

Német és magyar mint idegen nyelv szakos hallgatóként adott volt a lehetőség, hogy a német nyelvterületeken használt módszereket vizsgáljam. Így a német nyelvterület tapasztalatait hasznosítom munkámban, ugyanis ezek a problémákat egy nemzetközi mérés hozta napvilágra. Németországban akkor kezdtek figyelmet fordítani arra, miként kezeli a német oktatási rendszer a migráns tanulókat, amikor nem várt eredményeket értek el a PISA-felméréseken, azaz alulteljesítettek. Tanulmányok bizonyították, hogy a gyermekek származása és az iskolai sikereik, előmenetelük összefüggésben állnak egymással. Németországban ezek a tanulók az oktatási rendszer vesztesei (Gogolin 2005). A felmérések azonban arra motiválták az oktatást, hogy segítséget nyújtsanak a migrációs háttérrel rendelkezőknek.

Németország bevándorlóországgént nagy hangsúlyt fektet a migráció és az oktatás kutatására. Német szakomból kifolyólag a dolgozatomban elméleti háttérhez német nyelvterületről származó szakirodalmat használtam fel. A következőkben összefoglalom az a kutatás alapját képező elméleti rész legfontosabb pontjait, eredményeit. Mivel Magyarországon mind ez ideig kevés foglalkoztak ezzel a témával, a szakirodalom is meglehetősen szűkös. Ennek következtében a megfelelő szakszókincs sem alakult még ki teljes mértékben.

2.1. A migráció jelensége az iskolákban

Elsőként a magyar iskolarendszer felépítésével, az iskolakötelezettséggel, valamint az idegen nyelv-oktatással foglalkozom a magyar iskolarendszerben. Ez azért fontos, mert a Magyarországon letelepedő családok gyerekeire egyaránt érvényes az iskolakötelezettség. A legtöbb esetben azonban a nyelvi hiányosságok ellenére és a korábbi iskolai tapasztalatoktól függetlenül el kell kezdeniük az általános vagy középiskolát. Itt azonban nemcsak a magyar nyelv ismeretére van szükségük, hanem például a matematika, a fizika, a biológia szakszókincsét is el kell sajátítaniuk. Az iskolarendszerből adódóan ezen felül legalább egy idegen nyelv tanulása kötelező. Általában kevés lehetőség nyílik a saját első nyelvük, azaz az anyanyelvük fejlesztésére: nem tudják magukat képezni sem írásban, sem szóban, mert jelenleg kevés olyan tanár van Magyarországon, aki valamely harmadik világbeli ország hivatalos nyelvét beszéli és oktatja is. Így ennek a nyelvnek a fejlesztése a legtöbb esetben háttérbe szorul.

A migráció szociológiai fogalom, jelentése 'elhagyni egy országot, várost, lakhelyet'. Európában e fogalmat gyakorta a bűnözéssel és a szegénységgel azonosítják. A migráció következtében azonban változik a társadalom, így az a társadalmi változások motorja és a modernizáció előidézője is lehet. A pedagógia feladata pedig az, hogy ezekkel a társadalmi változásokkal foglalkozzon, így alakult ki az úgynevezett migrációs pedagógia, amely ezekre a társadalmi jelenségekre reagál. Ez új kihívásokat jelent a tanároknak, mivel a migráns tanulók oktatása megfelelő didaktikai kompetenciákat követel tőlük (Döll 2013). Így például Németországban a német nyelvet már ún. második vagy harmadik nyelvként oktatják, megadva így a többnyelvűség lehetőségét ezeknek a tanulóknak.

A mentorprogram résztvevői harmadik világbeli, nem az Európai Unió tagállamából származó tanulók, akik nem rendelkeznek magyar állampolgársággal. Magyarország még nem bevándorlóország, a népvándorlás miatt azonban tranzitországgá vált. Emiatt a családok sok esetben csupán ideiglenesen maradnak az országban, így kevésbé motiváltak a nyelv elsajátítására és gyermeik tanulásának biztosítására.

2.2. Nemzetközi példák az integrálás segítésére

Németországban több projekt is elindult az integrálás segítésére. Ezek közül mintaként szolgál a För-Mig (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Döll 2013) projekt (W1), amely a migráns háttérrel rendelkező tanulók nyelvi fejlesztésére koncentrál. Legfontosabb összetevője a kooperativitás. Egyrészt az iskola részéről: minden órán történjen nyelvi fejlesztés, másrészt a szülők részéről. A szülők és az iskola együttműködése elengedhetetlen, valamint a helyi szervezeteket is bevonják ezekbe a partnerségekbe. Így olyan partnerek találkozhatnak egymással, akik kölcsönösen segíthetik, fejleszthetik egymást. Összefoglalva a kitűzött célok: a nyelvi fejlesztésre való koncentráció, a migráns tanulók számára rendelkezésre álló feltételek megvizsgálása, az eredmények elemzése, majd ezek alapján egy olyan fejlődési terv kialakítása, amely a tanulók által hozott képességekre támaszkodik, valamint törekszik a többnyelvűség kialakítására (Gogolin 2005).

A nyelv fontos szerepet játszik abban, hogy a világban előrejuthassunk, valamint fontos feltétele a szociális, gazdasági és politikai létünknek is. Németországban azonban nyelvi fejlesztésen korábban mindig a német nyelv fejlesztését értették, a német nyelv ismerete az integráció feltétele volt. Napjainkban a törekvések inkább arra irányulnak, hogy a német nyelvet második vagy harmadik idegen nyelvként közvetítsék számukra, nem válhat csak a német nyelv a társadalmi elismerés eszközévé. Meg kell adni a többnyelvűség lehetőségét (Mecheril et al. 2010).

Ezek a tanulók nyelvi akadályoztatásuk miatt nehezebben érnek el sikereket az oktatásban, Kevesen jutnak el közülük az érettségig, tanulmányi eredményeiket tekintve általában a sor végén helyezkednek el. A kérdés azonban oktatáspolitikai és pedagógiai szempontból is fontossá vált Németországban. A legnagyobb kihívást a német oktatási rendszer jelenti, amely a társadalmi szelekciót erősíti, ugyanis már a negyedik évfolyamtól

különböző iskolatípusokat választhatnak a diákok, ami tovább nehezíti a migráns gyermekek helyzetét. Ez az idő gyakran nem elegendő arra, hogy behozzák nyelvi hátrányukat és szakmai tudásukat, így kisebb eséllyel kerülnek be az erősebb iskolákba. Nehezíti az integrációjukat az a tényező, hogy gyakran nem kívánnak hosszabb ideig tartózkodni az adott országban, visszatérnek saját származási országukba, így kisebb a motiváltságuk a továbbtanulásra. Viszont ha hosszabb ideig tartózkodnak a célországban, akkor nagyobb eséllyel kerülnek be az erősebb iskolákba.

Nemcsak német, hanem nemzetközi kontextusban is felmerült már a kérdés, hogy a tanulók képzés nyelvi feltételeit és a képzési folyamat nyelvi felépítését összehangolják. Így lenne lehetőségük a kétnyelvűség kialakítására intézményes keretek között. A problémát azonban az okozza, hogy a német nyelvet ezek a családok inkább eszköznek tekintik, amely segít nekik a megértésben és saját maguk megértetésében, számukra azonban nem ez a kulcs a tanulási sikerekhez. Így az anyanyelv a célországban is sokkal dominánsabb marad, a német nyelv háttérbe szorul.

Otthoni környezetben legtöbbször anyanyelvüket használják, ritkábban a német nyelv köznyelvi formáját, ami nem keverendő össze a német nyelv iskolai változatával (*Bildungssprache*). Az iskolában elsajátított német nyelv ugyanis más jellemzőkkel rendelkezik, mint az otthon használatos köznyelvi forma. Formai sajátosságokat hordoz, továbbá a különböző területeknek megfelelően szakszavakat is tartalmaz. A kommunikáció szöveggé teljedik ki, ami összefüggő, jelentéshordozó, konkrét, illusztratív elemeket tartalmaz. A köznyelvi forma és az iskolai német között mind struktúrájában, mind a szövegek felépítésében különbség van. A legfőbb nehézség az egyre komplikáltabb struktúrájú szövegek, az elvont formai jegyek, valamint a szakszavak.

A szocializálódás folyamata pedig másként megy végbe anyanyelvű társaikhoz képest: nem olvasnak német anyanyelvű társaikhoz hasonlóan német könyveket, a saját kultúrájuknak megfelelő könyveket, játékokat választanak, továbbá nem tudnak otthoni környezetben gyakorolni, így ez teljes mértékben az iskola feladatává vált. Mivel a legtöbb időt azonban az iskolában töltik, a társadalom és az iskola reagált erre a jelenségre, és ezáltal már nemcsak a német nyelvi órák feladata ennek a nyelvnek a megtanítása, fejlesztése, hanem minden egyes óra alapvető feladatává vált.

2.3. Hazai példák

Ezt a problémát személyesen is volt alkalmam megismerni és megtapasztalni Magyarországon a korábban említett projektben, amely „Mentorprogrammal az integrációért a Dél-Alföldön és Budapesten” címmel indult 2013 februárjában. A projekt harmadik világbeli fiatal állampolgárok oktatására és képzésére irányult. A programban 42 harmadik világbeli tanuló vett részt, akik alap- és középfokon tanulnak általános iskolákban, gimnáziumokban, illetve szakközépiskolákban. A tevékenység folyamatosan igazodott a célcsoport sajátosságaihoz, a mentorok feladatai a következő területek köré szerveződtek: nyelvi és tanulási nehézségek leküzdése, tantárgyi felkészítése, szülőkkal és pedagógusokkal

való kapcsolattartás, interkulturális és szabadidős programok szervezése. A mentorok heti rendszerességgel segítették a migráns diákok tanulását, délelőtti fejlesztő órák vagy délutáni korrepetálások formájában. A kapcsolatok megerősítéséhez, egymás szokásainak megismeréséhez hétvégi közösségi programokat, nyári tábort, nemzeti és nemzetközi ünnepségeket szervezett a program, amely nyitott volt a migráns tanulók magyar anyanyelvű osztálytársainak bevonására.

A projektben részt vevő harmadik világbeli országokból érkező tanulók közül legtöbben a közoktatást választják, ahol az egynyelvű magyar iskolarendszerben kell megtanulniuk érvényesülni. A program rövid távú célja csökkenteni az iskolai alulteljesítést és a lemorzsolódás esélyét, hosszú távon elősegíteni a középfokú oktatásba való bejutás lehetőségét. A program célja továbbá a migráns gyermekeket tanító pedagógusok szakmai munkájának segítése, amely a tanulók igényeihez megfelelően alakult, nagy hangsúlyt fektetve az iskolával való együttműködésre, valamint az iskola és a szülők közötti kommunikációra. Ezt az tette lehetővé, hogy a programban olyan mentorok is dolgoztak, akik valamely harmadik világbeli ország hivatalos nyelvét beszélik.

A tanulók között vannak, akik Magyarországon születtek, illetve vannak, akik Magyarországon folytatják valamely más országban megkezdett tanulmányaikat. A legtöbben otthoni környezetben csak az első nyelvüket használják, amely a mentoráltak esetében általában a kínai vagy a vietnámi nyelv, így jellemzően csak az iskolában használják a magyar nyelvet. A szülők általában nem vagy csak egy alapvető társalgási szinten beszélnek a nyelvet, amivel a munkájukat el tudják látni. Ennek következtében az iskolán kívül ritkán fordítanak figyelmet az olvasásra vagy a helyesírás fejlesztésére. Az írásbeliség abszolút háttérbe szorul az itteni életükben. A Magyarországra később érkező tanulók többsége már középszintű tanulmányokat folytat, és sokkal nagyobb nyelvi hátránnyal rendelkezik. Sok esetben így nem tudják saját kortársaikkal folytatni iskolai előmenetelüket, illetve gyakran kell a nyelvi képességek hiánya miatt évet ismételnük.

A mentorprogram figyelembe vette ezeket a sajátosságokat, és a közös munka elején mentor és mentorált együtt fogalmazta meg a kitűzött célokat. Tisztázni kell, hogy miért tanulják a magyar nyelvet: intrinzik vagy extrinzik motivációról beszélünk, azaz alapjában véve érdekli őt a nyelv, vagy azért tanulja, mert muszáj, el akar vele érni valamit. Fontos kérdés, hogyan és hol képzelik el jövőjüket, szeretnének-e továbbtanulni felsőoktatásban, vagy inkább szakmát szeretnének elsajátítani, esetleg el akarják-e hagyni az országot. Felmérésre kerültek a nyelvi képességek, hány nyelven beszél az adott tanuló, és ezeket tudatosan tanulta, szeretne-e velük foglalkozni, vagy csak az iskolában sajátította el őket. A felsoroltak tisztázása után a mentor így ezeknek megfelelően állíthatott fel követelményeket a mentorált felé. Ebből következik, hogy mentor és mentorált között bizalmas kapcsolat alakulhatott ki, amely szoros együttműködést igényelt.

A projektet minden év végén egy beszámoló, egy konferencia zárta, ahol a projektvezetők és a mentorok beszámoltak a projekt eredményeiről, reflektáltak mentori

tevékenységükre, lehetőséget kaptak egy előadás megtartására egy általuk megtapasztalt problémáról. Végül a téma körbenjárása először az OTDK-dolgozat, majd a szakdolgozat alapjául szolgált számomra, jelenleg pedig gyakornok vagyok a németországi oldenburgi egyetem neveléstudományi karán, ahol migrációs pedagógiával foglalkozom.

3. A vizsgálat célja

Az általam folytatott empirikus kutatás célja, hogy összefoglalja mentorként gyűjtött tapasztalataimat, amelyek jó gyakorlatként segítségül szolgálhatnak migráns tanulók oktatására. Az empirikus kutatás **esettanulmányokon** alapul, amelyek konkrét eseteken keresztül mutatják be migráns tanulók tanulmányi útját. Az iskolai és a szociális körülmények bemutatásához a **dokumentumelemzés**, az **interjúztatás**, és az **iskolai megfigyelés** módszereit választottam.

A dokumentumelemzés célja, hogy megvizsgálja, milyen mértékben reagál az iskola a társadalmi változásaira, kinek a feladata a külföldi tanulók támogatása, milyen stratégiák vannak például a többnyelvűség kialakítására. Egyelőre nem áll rendelkezésre kidolgozott módszer ezeknek a tanulóknak a bevonására, de 2004 óta az iskolák támogatást kaphatnak az Interkulturális Pedagógiai Programtól (W2). A program irányelveket tartalmaz, amelyek alapján az iskola kidolgozhatja saját interkulturális pedagógiai programját. Ennek megfelelően például lehetőséget kaphatnak az adott tanulók, hogy rendszeresen magyar mint idegen nyelv órákon vehessenek részt, ezzel megadva az esélyt arra, hogy a magyar nyelvet második nyelvként sajátíthassák el. A program hangsúlyozza a kommunikatív kompetencia és a nyelvi képességek fejlesztését. Valamint ajánlatos, hogy a tanulók egyénre szabott körülmények között tanulhassanak, és ennek megfelelően értékeljék őket. Az interkulturális program elvei szerint fontos a saját kultúra megtartása és lehetőség szerint az első nyelv fejlesztése (például együttműködve a származási ország magyarországi képviselőjével), mellette pedig a célország kultúrájának megismerése és a célnyelv elsajátítása. Ezek az elvek iránymutatóak, de mivel a program kidolgozása opcionális, nem minden iskola rendelkezik saját interkulturális programmal. Ennek következtében nem garantált például a magyar mint idegen nyelv oktatásának jelenléte az iskolákban, amit a hospitálások is megerősítettek.

Az **iskolai megfigyelések**, óralátogatások, a tanulók megfigyelése iskolai környezetben a valódi körülmények feltérképezését, esetleg bevált gyakorlatok, módszerek bemutatását szolgálták. A kiválasztott tanulók iskoláiban általában a migráns tanulók száma kiemelkedően magas volt, ennek ellenére egyik iskola sem készítette el saját interkulturális programját. A megfigyelések tapasztalata, hogy a pedagógusok általában a többségi társadalom diákjaihoz igazodnak, kevés lehetőség adódik arra, hogy külön figyelemben részesüljenek a migráns tanulók. A középiskolák általában biztosítják a magyar mint idegen nyelv tanulását, az általános iskolákban azonban a migráns és magyar anyanyelvű tanulók együtt tanulnak a magyar nyelv és irodalom órákon.

A pedagógusokkal való **interjúban** azonban kiderült, hogy a nem megfelelő támogatás oka a saját kapacitásuk korlátai, valamint a hiányzó ismeretek például a többnyelvűség, a migráció témaköreiben. Ezért saját maguknak kell az osztályokban végbemenő (társadalmi) változásokra reagálni, és az igényekhez igazodni. A migráns tanulók idegennyelv-oktatását mint új tanári feladatkört jelöltem meg dolgozatomban. Ennek oka, hogy számuk folyamatosan növekszik és a téma Magyarországon is aktuálissá válik. Az iskolarendszerből adódóan ugyanis már általános iskolában kell a közoktatásban tanulóknak legalább egy idegen nyelvet elsajátítani. Ezeken az órákon a magyar tölti be a közvetítőnyelv szerepét.

A szülők és a tanulók szintén nem rendelkeznek kellő ismeretekkel arról, mit jelent a kétnyelvűség fogalma, hogyan tudják ezt a lehetőséget a saját fejlődésük érdekében kihasználni. A nyelvek ismeretét fontosnak tartják, de a szülők általában nem fektetnek hangsúlyt a saját magyar mint idegen nyelvi ismereteik fejlesztésére sem, továbbá a szülők az otthoni anyanyelvi kommunikáción kívül nem végeznek nyelvfejlesztő tevékenységet. Nem alakult ki a célország kultúrájának megismerése sem a szülőknél, és így ezáltal a gyereknél sem. A mentorprogram azonban nagy hangsúlyt fektetett kulturális és interkulturális programok szervezésére, a nemzeti és nemzetközi ünnepek előkészítésére.

4. Összegzés

Jelen írás azzal foglalkozik, hogy a migráns tanulók a saját egyéni többnyelvűségük kialakításában milyen segítséget kaphatnak. A többnyelvűség kiteljesedésében az intézmény kínálja nekik az idegen nyelveket. Kérdéses azonban, hogy milyen szinten sajátították el anyanyelvüket, mennyire ismerik a magyar nyelvet, és képesek-e a meglévő tudásukra építve, a magyar nyelv közvetítésével egy újabb idegen nyelvet megtanulni.

A migráns tanulók idegennyelv-oktatását mint új tanári feladatkört jelöltem meg tanulmányomban. Ennek oka, hogy a migráns tanulók száma folyamatosan növekszik, és a téma Magyarországon is aktuálissá válik. Az iskolarendszerből adódóan ugyanis már általános iskolában kell a közoktatásban tanulóknak legalább egy idegen nyelvet elsajátítani. Ezeken az órákon a magyar tölti be a közvetítő nyelv szerepét. Ezért interjút készítettem olyan nyelvtanárokkal, akik már szembesültek a problémával. A kérdések főként arra irányultak, hogy mennyiben tudják tanárként saját nyelvtanulói tapasztalataikat felhasználni, látnak-e vonzerőt a migráns tanulók nyelvtanulásában, illetve vannak-e bevált módszereik, eszközeik, amelyekkel dolgoznak. Mivel a jelenség nem régóta van jelen Magyarországon, a legtöbb esetben a pedagógusok nem számoltak be bevált, rendszeresen használt módszerről. Ebből kifolyólag a mentorprogram egy jó gyakorlat volt mind a mentorok, mind az együttműködő pedagógusok számára. Az együttműködő partnerek (mentor, iskola, szülő, tanuló) megerősítették, hogy a program segítette az egymás között lévő kommunikációt, közreműködött a tanulók egyéni fejlődéséhez, a pedagógusok munkáját támogatta, kiegészítette. A projekt lezárásaként elkészült egy,

a mentorok tapasztalatait és a projektvezetők szakmai meglátásait tartalmazó kézikönyv migráns gyerekek és fiatalok mentorálásához (Gatti 2014). A kézikönyv összeállításában magam is részt vettem. A projekt folyamatosan biztosította a mentorok felkészültségét szakmai anyagokkal, workshopokkal, érzékenyítő tréningekkel. A felmerülő problémák megbeszélését a heti mentortalálkozók biztosították. A mentorok egymást segítették saját szakterületüknek megfelelő előadásokkal, gyorstalpaló tanfolyamokkal. Számos esetben számolhatunk be pozitív fejlődésről, nyelvi fejlődésről, sikeres középiskolai felvételikről.

A kommunikatív nyelvoktatás a 1980-as évektől egyre hangsúlyosabb szerepet kap az intézményes nyelvoktatás irányelveinek kialakításánál. Az iskola kínálja az idegen nyelveket, azonban alapvetően egy egynyelvű iskolarendszerről beszélünk, ami a többnyelvű migráns tanulók hátráltatásához vezethet. Ezért olyan tanárookra van szükség, akik lehetőséget látnak ebben, és saját didaktikai ismereteik alapján képesek a tanulók nyelvi cselekvőképességét támogatni (Feld-Knapp 2009, 2014).

A folyamatos fejlődés, az élethosszig tartó tanulás a tanári pályán elengedhetetlen. Idegennyelv-tanárként a külföldi tapasztalatok lehetőséget adnak jó gyakorlatok megismeréséhez, a folyamatos reflexivitás képességének elsajátításához. A pedagógiai professzionalizmus alapja pedig a folyamatos reflektálás, nemcsak a saját tanári tevékenységre, de a társadalomban lejárolt változásokra is. Jelen munkám ennek jegyében egy külföldi szemeszter keretében született. A migráns tanulók oktatása a tanárok számára egy új célcsoport megjelenését jelenti Magyarországon, az osztályterekben még nagyobb lesz ezáltal a heterogenitás. Erre a változatosság, sokféleségre kell a tanároknak felkészülni, és azt előnyösen kihasználni.

Irodalom

- Bukus Beatrix 2010. Migráns tanulók a magyar közoktatásban. Esettanulmány. *Eruditio – Educatio* 4: 72–98.
- Döll, Marion 2013. Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid – Lange, Imke – Michel, Ute – Reich, H. Hans (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann Verlag. 170–180.
- Feld-Knapp, Ilona 2009. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia – Masát, András – Tichy, Ellen (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest. Bonn: Gesellschaft ungarischer Germanisten – DAAD. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona 2014. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit. Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*. Budapest: Eötvös József Collegium. 15–31.

- Gatti Beáta 2014. „Egyről a kettőre és onnan háromra...” *Kézikönyv migráns gyerekek és fiatalok mentorálásához*. Szeged: Agora Alapítvány a Társadalomkutatásért.
- Gogolin, Ingrid 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schulen*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Gogolin, Ingrid 2006. Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen – Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*. Wien: Studienverlag. 95–107.
- Márki Herta 2015. *Der Unterricht von Fremdsprachen für Lernende mit Migrationshintergrund als neuer Aufgabenbereich für Fremdsprachenlehrende an ungarischen Schulen*. OTDK-dolgozat. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Mecheril, Paul – Castro Varela, Maria do Mar – Dirim, Inci – Kalpaka, Annita – Melter, Claus 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Internetes hivatkozások

- W1 = För-Mig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> (2018. 10. 10.)
- W2 = Interkulturális Pedagógiai Program 2005. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis> (2016. 02. 29.)

SIMON SZABOLCS
Selye János Egyetem
simons@uj.s.sk

AZ ANYANYELV, AZ ÁLLAMNYELV ÉS AZ IDEGEN NYELVEK TANULÁSA KÉTNYELVŰ KÖRNYEZETBEN¹

1. Bevezetés

A dolgozat témája a nyelvoktatási, -tanulási és ezzel összefüggésben nyelvtervezési folyamatok vizsgálata többnyelvű környezetben. Alapjául egy kérdőíves felmérés szolgál, melyet a Tompa Mihály Református Gimnáziumban végeztünk a közép-szlovákiai Rimaszombatban. A kutatás fő célja megvizsgálni a gimnáziumban folyó nyelvi képzés helyzetét, különös tekintettel a magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és szlovák irodalom és az idegen nyelvek, az angol és a német tantárgyaira.

Célunknak tekintettük ezenkívül rávilágítani arra, hogy a kétnyelvű környezetben iskolai körülmények között hogyan zajlik a nyelvoktatás (vö. Simon 2015, 2017), milyen kompetenciáik vannak a tanulóknak önbevallás alapján az egyes nyelvekben, illetve milyenek az attitűdjeik irántuk, és milyen rejtett tényezők befolyásolják vagy befolyásolhatják a nyelvoktatási folyamatokat az intézményben.

2. A kérdőíves felmérésről

A kutatás kérdőíves felmérés módszerén alapult. A felmérést 2018 januárjában végeztük el a rimaszombati Tompa Mihály Református Gimnázium alsó és felső tagozatában. A kérdőívet a Selye János Egyetem nyelvészeti kutatócsoportja fejlesztette ki, és használta fel egy korábbi felmérésben (vö. Kurtán 2011; Simon 2015). A kérdőív kérdései a nyelvoktatás és a -tanulás különféle területeit érintették; az adatközlők szokványos személyes adatait, nyelvek iránti attitűdjeit, az iskolai nyelvoktatási folyamatokat – jellemző tanórai tevékenységeket, az adatközlők nyelvtanulási stratégiáit, önbevallásukon alapuló nyelvi kompetenciáit stb. A vizsgált kérdések közül ebben az írásban csak néhányra foglalkozunk.

2.1. A kutatás helyszíne

A kutatás helyszíne a Tompa Mihály Református Gimnázium volt, amely az egyetlen magyar tannyelvű gimnázium Rimaszombatban. Az iskola az egykor

¹ A tanulmány a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda támogatásával és a 001UJS-4/2018 *Sociolingvistika v slovensko-mađarskom kontexte* című KEGA-projekt keretében készült a komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.

a városban működő református gimnázium és az 1853-ban alapított Egyesült Protestáns Gimnázium hagyományait folytatja. Az intézmény az 1999/2000-es tanévben kezdte meg működését a több mint százéves, műemléknek minősített épületben. Jelenleg idegen nyelvi tagozatos nyolcosztályos gimnázium nyolc osztállyal és négyosztályos általános tagozatos gimnázium egy osztállyal működik benne. Diákjainak száma 175 fő volt a felméréskor. A Tompa Mihály Református Gimnázium, amint a megnevezése is tanúskodik róla, felekezeti intézmény, amely a teljes vallásszabadságot hirdeti és biztosítja. Nem tesz különbséget a tanulók között vallási hovatartozás szerint sem. Minden tanuló heti két hitoktatás órában saját vallásáról tanulhat, és egyházi alkalmain saját vallását gyakorolja.

2.2. A kérdőíves felmérés adatairól

A felmérést az említett gimnázium alsó és felső tagozatában végeztük, azzal a céllal, hogy átfogó képet kapjunk az intézmény nyelvoktatási és -tanulási folyamatairól a kétnyelvű környezetben, ill. feltárjunk olyan, a háttérben meghúzódó tényezőket, amelyek befolyással lehetnek az iskolai nyelvoktatásra.

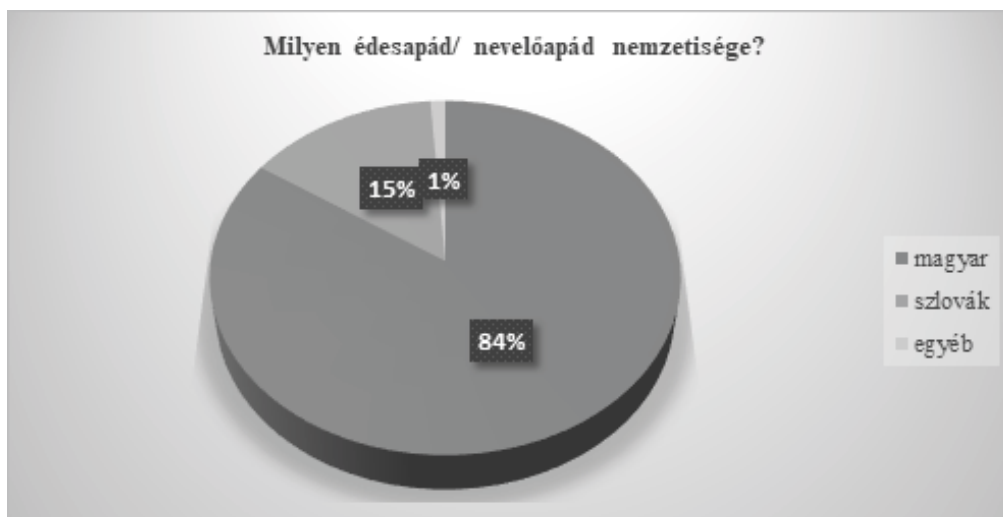
Az alábbi 1. táblázatban a megkérdezett tanulók száma látható – tagozatok és évfolyamok szerinti bontásban.

Tagozat	tanulók száma	évfolyam	a tanulók száma évfolyamonként
gimnázium alsó tagozata	23	3. (8.)	13
		4. (9.)	10
gimnázium felső tagozata	67	1. G	17
		2.G	15
		3.G	21
		4.G	14
Összesen	90	–	90

1. táblázat: Az adatközlő tanulók száma tagozat és évfolyam szerinti bontásban

Az 1. táblázatban látható, hogy a gimnázium alsó tagozatában összesen 23 tanulót kérdeztünk meg. Közülük tizenhárom a 8. évfolyamnak megfelelő harmadik osztályba jár, tíz pedig a 9. évfolyamnak megfelelő 4. osztályba. A gimnázium felső tagozatában 67 tanulótól szereztünk adatokat.

A kérdőív első néhány kérdése a tanulók személyes adataira vonatkozott. A bevezető kérdések magukban foglalták a szülők nemzetiségét, végzettségét, ill. anyanyelvét is.



1. ábra: Az édesapa nemzetisége

Az 1. ábrán láthatjuk, hogy a megkérdezett tanulók közül 76-nak (84%) magyar az édesapja, 13-nak (15%) szlovák, és egy diáknak más nemzetiségű az édesapja, francia (1%).

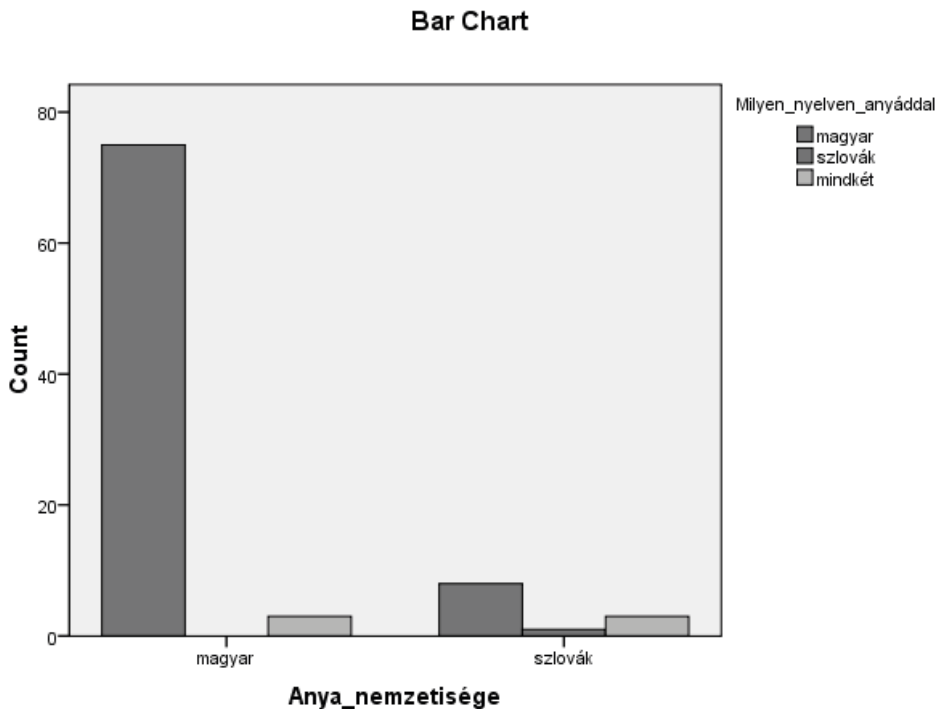


2. ábra: Az édesanya nemzetisége

A 2. ábrán a tanulók édesanyjának nemzetiségi adatai láthatók. 87%-uknak (78 tanuló) magyar az édesanyja és 13%-uknak (12 tanuló) szlovák. Ha összevetjük a két ábrán látható adatokat, megállapíthatjuk, hogy a gimnáziumba járó tanulók szülei

nagyrészen magyar nemzetiségűek. Az adatok emellett arra is engednek következtetni, hogy az intézményt nemzetiségileg és nyelvileg vegyes házasságból származó tanulók is látogatják. 7 tanuló homogén szlovák nemzetiségű családból származik, azaz édesapja és édesanyja is szlovák nemzetiségű.

Felmérésünkben elsőként azt vizsgáltuk, milyen nyelven beszélnek a tanulók édesanyjukkal.

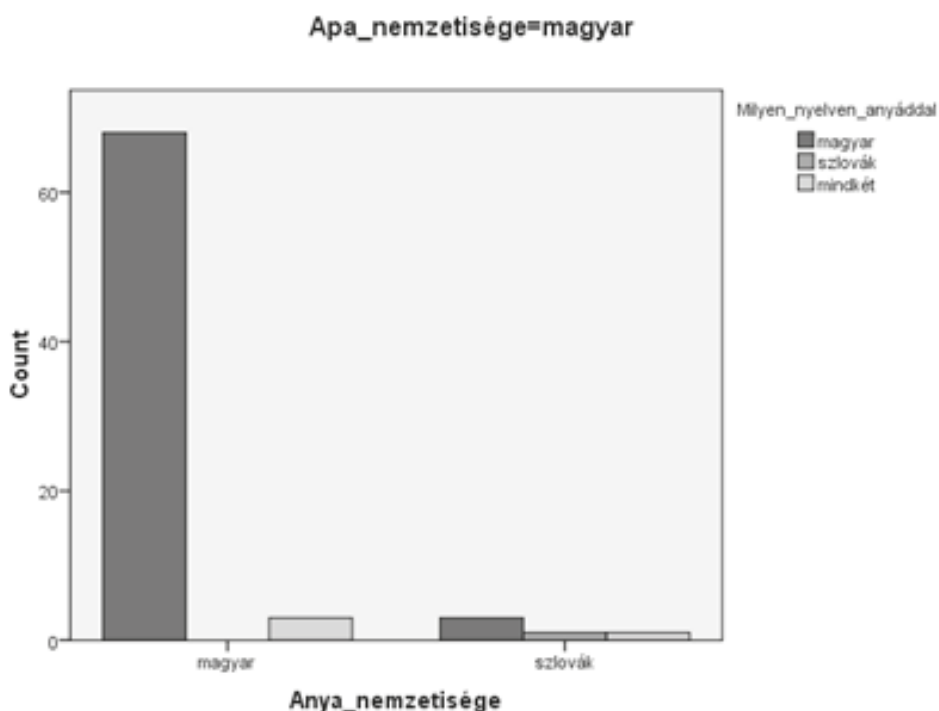


3. ábra: Milyen nyelven beszél az adatközlő az édesanyjával?

A 3. ábrán azt láthatjuk, hogy a magyar nemzetiségű anyával 78 diákból (100%) 75 beszél magyarul (96,2%), ugyanakkor 3 (3,8%) tanuló mindkét nyelvet használja. A második oszlophármas azt mutatja, hogy ha az anya szlovák nemzetiségű, akkor is a 12-ből (100%) 8 (66,7%) tanuló magyarul beszél vele. Az adat némileg meglepő; elvárásunk szerint ugyanis ha szlovák az édesanya, akkor elsősorban szlovákul beszélhetne vele gyermeke, nem magyarul. Ennek okai különfélék lehetnek, például az apa nemzetisége, vagy az, hogy a szlovák nemzetiségű anya nem szlovák anyanyelvű, illetve jól bírja a magyar nyelvet is. Ha az apa magyar, akkor valószínűleg magyarul

kommunikálnak a családban, és az anya is megtanulhatott magyarul, ha ugyan eleve nem tudott már, esetleg vegyesen használják a két nyelvet. A 12-ből mindössze 1 tanuló beszél szlovákul a szlovák nemzetiségű édesanyjával, 3 diák viszont mindkét nyelven.

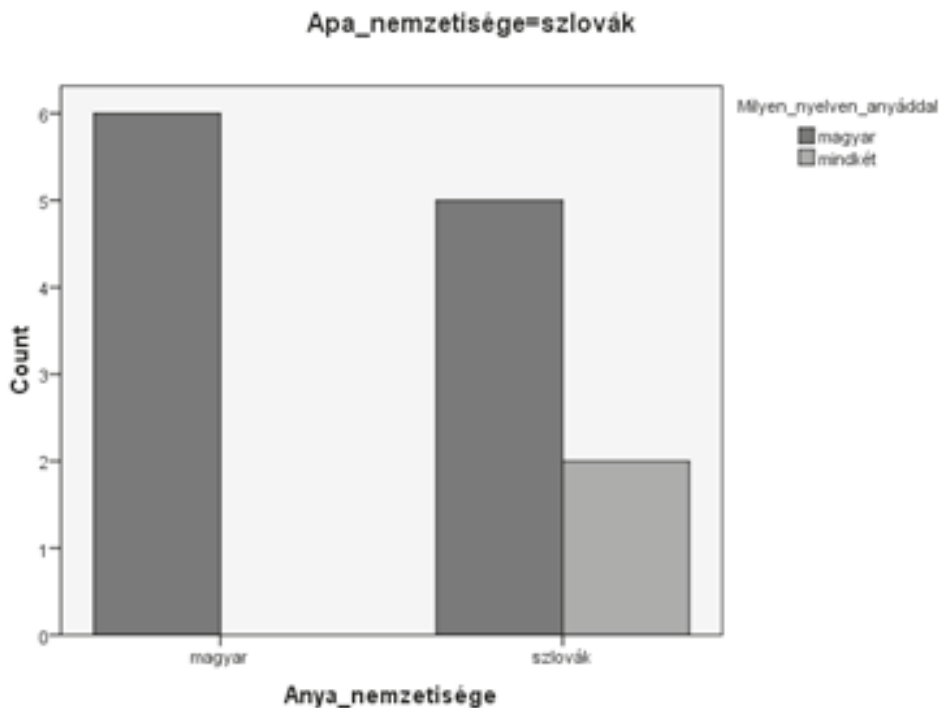
A továbbiakban azt vizsgáltuk meg, hogy vajon befolyásolhatja-e azt a körülményt, hogy a tanuló milyen nyelven beszél az édesanyjával az édesapja nemzetisége?



4. ábra: Milyen nyelven beszél az adatközlő az édesanyjával, ha az édesapja magyar nemzetiségű?

A 4. ábrán az arra vonatkozó adatokat láthatjuk, hogy ha az apa nemzetisége magyar, akkor milyen nyelven beszél a tanuló az édesanyjával – attól függően, hogy az édesanyjának is milyen a nemzetisége. A diagram azt mutatja, hogy ha az apa nemzetisége magyar és az anya nemzetisége is magyar, akkor a 71 (100%) tanuló közül 68 (95,8%) magyarul beszél az édesanyjával és 3 (4,2%) mindkét nyelven. Ha viszont az édesanya szlovák nemzetiségű, akkor is 3 tanuló a 12-ből magyarul beszél vele. Ez az adat is kissé meglepő, hiszen azt várnánk, hogy a szlovák édesanyjával a gyermek főleg szlovákul

beszél. Hogy ez mégsem így történik, az valószínűleg a magyar édesapa miatt van. Ezenkívül 1-1 tanuló szlovákul és mindkét nyelven beszél a szlovák édesanyjával.



5. ábra: Milyen nyelven beszél az adatközlő az édesanyjával, ha az édesapa szlovák nemzetiségű?

A vonatkozó adatok az 5. ábrán azt mutatják, hogy ha az apa nemzetisége szlovák, akkor milyen nyelven beszél a diák az édesanyjával. Ha az édesapa szlovák nemzetiségű az édesanya viszont magyar, akkor mind a 6 diák magyarul beszél az édesanyjával. Ez az adat nem annyira meglepő, ugyanakkor mutatja az anya anyanyelvének/nemzetiségének hangsúlyozott szerepét a gyermekével való kommunikációban. Annál meglepőbb viszont az az adat, hogy ha az édesapa is és az édesanya is szlovák nemzetiségű – ez 7 tanuló esetében fordult elő –, akkor is 5 tanuló magyarul beszél az édesanyjával, ugyanakkor 2 tanuló mindkét nyelven. (A kérdéshez vö. Gažovičová 2017: 19–20.)

Felvetődik a kérdés, hogy ha a tanuló egynemű szlovák nemzetiségű családból származik, azaz az apa is szlovák és az anya is szlovák nemzetiségű, akkor mi okból adhatták gyermeküket magyar iskolába, nemzetiségileg szlovák többségű településen;

ill. gyermekük honnan tanulhatott meg magyarul olyan szinten, hogy gimnáziumba kerüljön, és ott nyelvível is megállja a helyét.

Általános tapasztalat, hogy ha a szülők szlovák nemzetiségűek, akkor nagy valószínűséggel a gyermeküket szlovák tannyelvű iskolába járatják, nem pedig magyar tannyelvűbe. Ellenkező esetben az okok vélhetőleg szerteágazóak; például tudatos magas szintű többnyelvűsége való törekvés a szülők részéről; magyar felmenők, jó minta a környezetben, megfelelőbb körülmények a magyar tannyelvű iskolában, jó kapcsolat a tanárokkal stb.

E rész összefoglalásaként a nemzetiségileg vegyes házasságból származó tanulókkal kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy ha az anya magyar, az apa szlovák, akkor nagyobb a valószínűsége annak, hogy vele a gyermeke magyarul beszél, mint fordítva, vagyis, ha az anya szlovák, az apa pedig magyar.

A kérdőív kérdései arra is kiterjedtek, hogy az adatközlők milyen nyelven tudják jobban kifejezni magukat, milyen nyelven beszélnek a szlovák barátaikkal, és milyen nyelven tudnak jobban olvasni, illetve írni.



6. ábra: Milyen nyelven beszél az adatközlő a szlovák barátaival?

A kérdésből kiderült, hogy a diákoknak egyáltalán vannak-e szlovák barátaik, és ha igen, milyen nyelven beszélnek velük. A tanulók 72%-a azt válaszolta, hogy van szlovák barátja, 28%-uknak viszont nincs. Azok közül, akiknek vannak szlovák barátai, 93% szlovák nyelven beszél a szlovák barátaival, 7% viszont magyarul. Ez az adat abból a szempontból érdekes, hogy ha a tanulók 7%-a magyarul tud beszélni a szlovák barátaival, akkor a szlovák barátoknak is tudniuk, vagy legalább érteniük kell magyarul. Ez a körülmény azt mutatja, hogy a régióban természetes kétnyelvűség a jellemző; sok szlovák nemzetiségű és anyanyelvű ember a magyar környezet hatására megtanul valamilyen

szinten, vagy legalább ért magyarul; ugyanakkor az is valószínű, hogy a magukat szlovák nemzetiségűnek vallók egy része magyar anyanyelvű, vagy esetleg a szülei azok (voltak).

A továbbiakban lássunk néhány adatot a tanulók különböző nyelvekbeli különféle kompetenciáira vonatkozóan. A 7. és a 8. ábra a tanulók szóbeli kifejezőképességét mutatja a magyar és a szlovák nyelv viszonylatában, önbevallás alapján.



7. ábra: Milyen nyelven tudja az adatközlő szóban jobban kifejezni magát?



8. ábra: Milyen nyelven tudja az adatközlő írásban jobban kifejezni magát?

A 7–8. ábrán látható diagramokból kiolvasható, hogy szóban a diákok 88%-a magyarul tudja jobban kifejezni magát, 1%-uk szlovákul és 11%-uk mindkét nyelven. Hasonlóképpen van ez az írásbeli kifejezésben is, 90%-uk magyarul tudja jobban kifejezni magát, 9%-uk mindkét nyelven és 1%-uk nem tudja eldönteni. Azok a diákok, akik mindkét nyelven jól ki tudják magukat fejezni, valószínűleg vegyes házasságból valók, nekik ugyanis bizonyára jóval nagyobb jártasságuk van a szlovák nyelvben, mint azoknak a diákoknak, akik magyar nemzetiségű családból származnak, hiszen a szlovák az egyik családi nyelvük, így különféle helyzetekben élhetik meg, ill. használhatják.

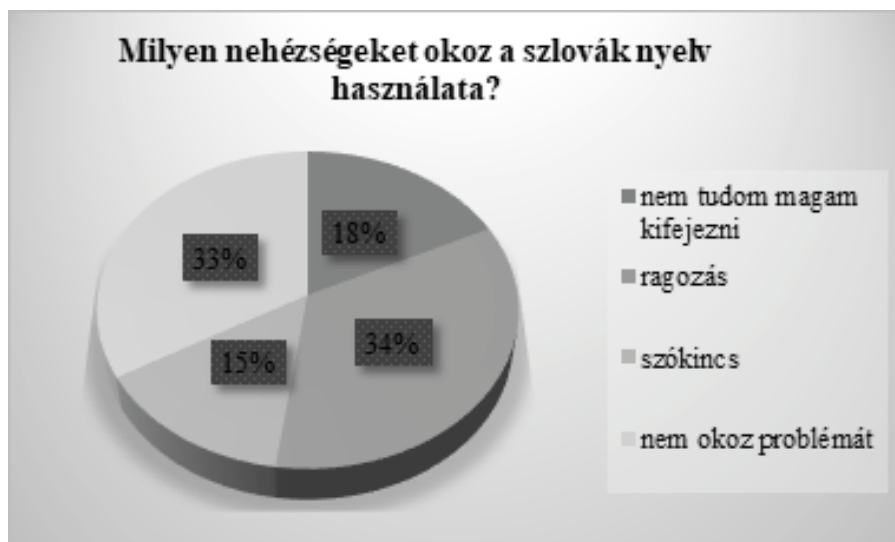
A kérdőíves felmérés egyik kérdéscsoportja a diákok szlovák nyelvbeli kompetenciáit vizsgálta. A tanulók arra a kérdésre, hogy figyelmezteti-e valaki őket, hogyha valamit „rosszul” mondanak szlovákul, és ha igen, akkor ki és hol? – a tanulók 88%-a igennel válaszolt, 12%-uk viszont nem így gondolta. Figyelmeztetni a leggyakrabban tanáraik szokták őket (66%), ezenkívül otthon a szülők vagy a rokonok (8%), és barátaik (12%).

A tanulók kétnyelvű környezetben élnek, számukra mindennapi valóság a természetes kétnyelvűség (vö. Tóth–Petőcz 2009; Simon 2010; Szabó Mihály 2015). A kérdőív egyik kérdése arra vonatkozott, hogy milyen az adatközlő tanulók viszonya a szlovák nyelvhez, szívesen beszélnek-e szlovákul.



9. ábra: Az adatközlő viszonya a szlovák nyelvhez

A 9. ábra adatai azt mutatják, hogy a diákok 48%-a szeret szlovákul beszélni, 52%-uk viszont nem. Az, hogy a tanulók valamivel több, mint fele nem szeret szlovákul beszélni, vélhetően amiatt is van, hogy bizonyos nehézségei vannak a szlovák társalgásban. Azok közül a nehézségek közül, amelyeket megneveztek a tanulók, kiemelve, néhány jelentősebbet láthatunk a következő diagramon (vö. Vančo 2007).



10. ábra: Milyen nehézségeket okoz a szlovák nyelv használata?

A 10. ábra adatai azt tükrözik, hogy a tanulók 67%-ának valamilyen problémát okoz a szlovák használata, 33%-uk, ugyanakkor úgy válaszolt, hogy nem okoz számára problémát a szlovák nyelven való beszélgetés. A legfőbb nehézséget a tanulók számára a ragozás jelenti; így vélekedik a 34%-uk. Ehhez képest jóval kisebb arányban, 18%-ban, úgy vélekedtek a tanulók, hogy nem tudják megfelelően kifejezni magukat, 15%-uk viszont a szókincsét tartja nem megfelelőnek; nem találják a megfelelő szavakat, nem jut eszükbe, és nem értik a nehezebb kifejezéseket. Noha a tanulók természetes kétnyelvű környezetben élnek, általában félnek megszólalni szlovákul. Félelmük okát főképp abban látják, hogy kifogásolják, *ha helytelenül mondanak valamit*, esetleg a beszélgetőpartnert kigúnyolja őket. Más kérdés, hogy tanáraiktól is tartanak e tekintetben; bizonyára a rossz értékelést szeretnék elkerülni.

Arra a kérdésre, hogy *fontosnak tartja-e, hogy tudjon szlovákul?* – a tanulók 90%-a válaszolt igennel. Ugyanakkor 10%-uk ezt nem tartja fontosnak. Az indokok közül leggyakrabban a külföldön való továbbtanulást, letelepedést jelölték meg. Azok közül, akik fontosnak tartják a szlovák nyelvtudást, 62%-ban válaszolták azt, hogy *Szlovákiában élnek*, ezért tudniuk kell szlovákul, 9%-ban pedig azt, hogy *a szlovák az államnyelv*. Ezek mellett megjelentek még olyan válaszok is, hogy ezáltal *jobban tudnak majd érvényesülni az életben* (22%), ill. jobban meg tudják értetni magukat a szlovák nyelvű barátaikkal (7%). Az erre a kérdésre vonatkozó adatokat a 11. ábra szemlélteti. (Az adatokhoz vö. Gažovičová 2017: 20.)



11. ábra: A szlovák nyelvtudás fontossága az adatközlők önbevallása szerint

Néhány kérdésünk a nyelvórákon folytatott különféle tevékenységekre, munkaformákra és a tanulók nyelvi képességeire vonatkozott. Az adatközlőknek – összhangban a Közös Európai Referenciakerettel – meg kellett ítélniük a különböző tevékenységi formákkal kapcsolatos képességeiket, ti. azt, hogy az egyes tevékenységeket a tanult nyelveken el tudják-e végezni. Ezekből kiválasztottunk 4 olyan tevékenységfajtát, képességet, amelyek alapján be lehet sorolni a tanulókat a Közös Európai Referenciakeret (KER) megfelelő szintjeibe, azaz következtetni lehet a nyelvtudásuk szintjére.

Tevékenység	Magyarul	Szlovákul	Angolul	Németül
1. Egyszerű kifejezésekkel be tudom mutatni lakóhelyemet, ismerőseimet, önmagammat.	100%	100%	100%	77%
5. Anyanyelvi beszélővel aktívan részt tudok venni általános témáról folytatott társalgásban.	100%	84%	64%	0%
7. Folyamatosan beszélem a nyelvet, ritkán keresem a szavakat.	100%	42%	26%	0%
9. Érthetően tudok beszélni számos témáról.	100%	43%	28%	0%

2. táblázat: Nyelvi cselekvésekre való képesség az egyes nyelvekben

A 2. táblázat eredményei azt mutatják, hogy a kiválasztott tevékenységek közül magyarul szinte mindegyiket 100%-osan tudják teljesíteni a tanulók; ezt természetesnek is vehetjük. Megvizsgálva az egyes nyelveket, a szlovák esetében azt tapasztaltuk, hogy az egyre igényesebb tevékenységeknél (a fenti táblázatban a 7. és 9.) nagyjából a felére csökken a teljesítményszint. Az angol nyelvénél is hasonlóképpen alakul a helyzet, azzal a különbséggel, hogy az igényesebb tevékenységeknél számottevően kisebb a megjelölt teljesítményszint a szlovák nyelvbelihez képest is. A németül tanuló diákok viszont csak az első tevékenységet képesek megoldani 77%-os arányban, a többi megoldására viszont nem képesek. A tanulók véleménye alapján megállapítható, hogy a magyar után legfejlettebb kompetenciáik a szlovákban, majd az angolban vannak. Mindkét nyelven a KER-szintek szerinti alacsonyabb, azaz A1 és B1 szinten képesek kommunikálni. Magasabb szinten (B2, C1) azonban az eredmények nagy szórást mutatnak. Ahhoz képest, hogy a szlovák a tanulók számára környezetnyelv, vagyis a mindennapi nyelvi valóságuk része, ugyanakkor az angol idegen, tanult nyelvük, nem túlságosan nagy a különbség a két nyelvbéli kompetenciáik között. Olyan válaszadók is előfordultak azonban, akiknek sokkal jobban „megy” az angol nyelv, akár magasabb szinten is, mint a szlovák. Ebben bizonyára szerepet játszik az angol kulturális tekintélye. A fiatalok szívesen néznek angol nyelvű videókat, filmeket, amelyek hatékonyan fejlesztik a nyelvi kompetenciáikat. A szlovák nyelvet ugyanakkor általában kevésbé kedvelik, és nem is keresik a lehetőségeket a gyakorlására; beérik a tanórai aktivitással. A német nyelv minden tekintetben elmarad a többitől az értékelésben. A tanulók csak a legalapvetőbb szinten tudják használni, azaz általában csak egyszerű kifejezésekkel tudják bemutatni saját magukat, környezetüket. Mindennek oka a német nyelv helye, tekintélye az iskolai nyelvoktatás folyamatában.

A fenti kérdéshez kapcsolódva azt is megvizsgáltuk, hogy az egyes nyelvórákon milyen jellemző tevékenységformákat végeznek a tanulók.

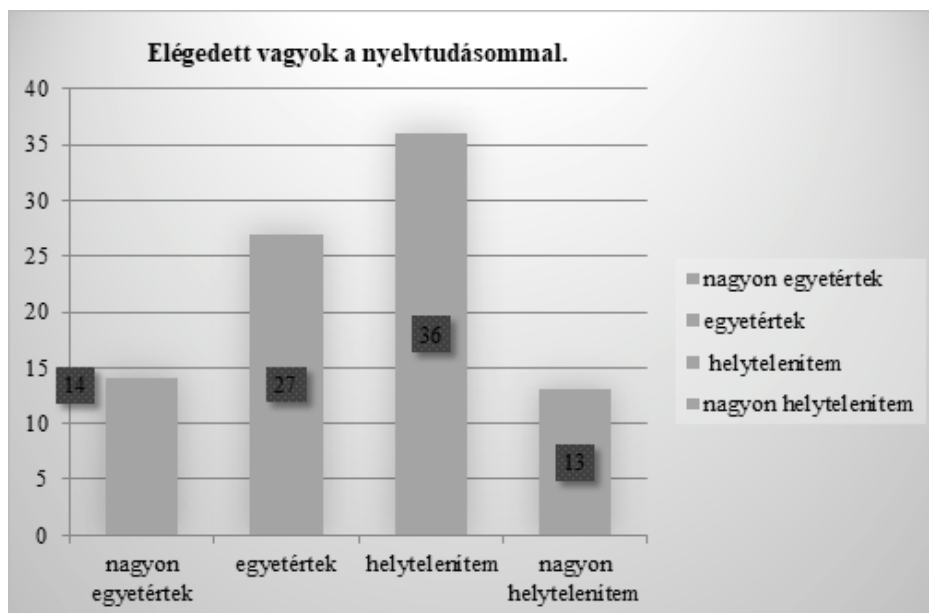
Tevékenység	Magyar	Szlovák	Angol	Német
Szerepjáték	93%	84%	79%	34%
Szituáció eljátszása csoportban	96%	89%	86%	33%
Mondatelemzés	100%	100%	0%	18%
Nyelvtani feladatok megoldása	100%	100%	100%	90%

3. táblázat: Nyelvi tevékenységek a tanórai nyelvtanulás-nyelvfejlesztés folyamán

A magyar nyelv és irodalom tantárgyban a vizsgált tevékenységek 90% feletti gyakorisággal jelennek meg a tanítási órákon. A szerepjáték és a szituáció eljátszása főleg az irodalomórákon fordulnak elő. A mondatelemzés és a nyelvtani feladatok megoldása viszont a nyelvtanórákhoz tartozik, ott „mindennapi” tevékenységformának számít.

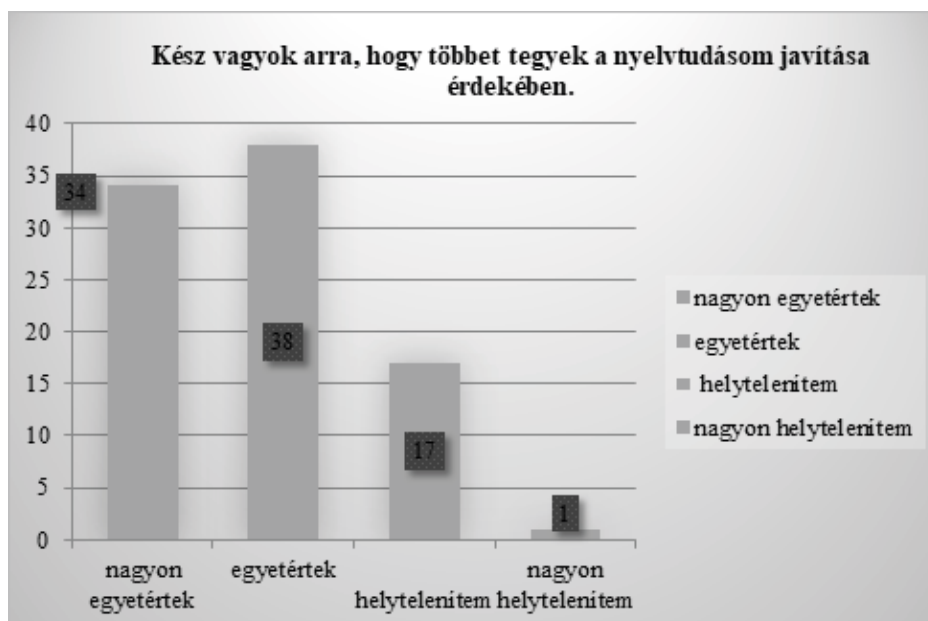
A szlovák nyelv és szlovák irodalom órákon szintén nagy gyakorisággal jelennek meg az említett tevékenységformák. Az angolra esetében a szerepjáték és a szituáció eljátszása hasonlóan gyakori tevékenységforma. Ugyanakkor a mondatelemzés – a tárgy jellege miatt – egyáltalán nem jellemző, noha a felsőbb évfolyamokban helyenként indokolt lenne az alkalmazása. Megjegyzendő, hogy angolból a gimnáziumban a tanulókkal szemben nem követelmény a mondatelemzés. E tárgyban még fontos tevékenységforma a képleírás is a tanulók válaszai alapján. A német nyelv tanulásában a szerepjáték és a szituáció eljátszása a többi nyelvhez képest jóval kisebb mértékben fordul elő. A nyelvtani feladatok megoldása viszont a legjellemzőbb tevékenységnek számít (90%), noha csak közvetve fejleszti a kommunikációs képességeket, amelyek elérése nyilvánvalóan a tárgy elsődleges célja. Tudvalevő, hogy az anyanyelv oktatásában a kognitív kompetenciák fejlesztése a fontos (vö. Misad 2011), az idegen nyelvek oktatásában viszont a kommunikatív kompetenciáé. Az idegen nyelvbeli kompetenciák fejlesztése szempontjából a szerepjátéknak és a szituáció eljátszásának mint nyelvtanítási módszereknek kiemelt jelentőségük van. Hatékonyságuk abban áll, hogy a valós kommunikációs helyzetekhez közelítő nyelgyakorlási lehetőségeket jelentenek a tanulók számára.

A tanulók nyelvi képzettségével kapcsolatban az a kérdés is fontos, hogy mennyire elégedettek általában a nyelvtudásukkal. A felmérésben erre szintén vonatkozott kérdés; 4 lehetőség közül kellett választaniuk melegegedettséget illetően. Az eredményeket a 12. ábrán láthatjuk.



12. ábra: Nyelvtanulói attitűdök a nyelvtudásról

A 12. ábra azt mutatja, hogy a diákok legnagyobb része nem elégedett nyelvtudásával. Véleményükkel összhangban vannak azok az adatok is, amelyeket megjelöltek elsajátított képességekként az idegen nyelvekben (vö. a 2. táblázatban). E tekintetben azonban biztató tendencia, hogy a tanulók készek többet tenni nyelvtudásuk javítása érdekében. Minderről a 13. diagram adatai tanúskodnak.



13. ábra: Nyelvtanulói attitűdök a nyelvtanulásról, a nyelvtudás javításáról

3. A nyelvoktatás órakerete a nyolc éves gimnáziumban

2016. szeptember 1-től új – az addig érvényesnél a szakmai szempontokat jobban érvényesítő – órakeretszám lépett érvénybe. Ez az órakeretszám egyrészt kellő teret biztosít az anyanyelv mellett a többségi szlovák és az angol mint idegen nyelv tanulásának is. Mindez, sajnos, mégsem jelenti azt, hogy a tanulók nyelvi kompetenciái megközelítenék az elvárt szintet (vö. Lanstyák 2005; Misad 2011).

Műveltségi terület	Tantárgy	Alapiskola felső tagozata / nyolcéves gimnázium alsó tagozata – évfolyam					
		5	6	7	8	9	Σ
Nyelv és kommunikáció	Szlovák nyelv és szlovák irodalom	5	5	4	5	5	24
	Nemzetiségi nyelv és irodalom	5	5	5	4	5	24
	Angol nyelv	3	3	3	3	3	15

4. táblázat: Órakeretszámok a nyolcéves gimnáziumban

Megjegyzés: A szlovákórán javasolt az osztályok csoportokra osztása, egy csoportban legfeljebb 17 tanuló lehet.

4. Összegzés, tanulságok

Többnyelvű környezetben a többféle nyelv oktatási folyamatainak tervezése és megvalósítása akkor lehet hatékony, ha a különböző szintereken, különböző szinteken hozott döntések az anyanyelv, a környezetnyelv és az idegen nyelvek elsajátítására, tanulására hasonló nyelvészeti és pedagógiai felfogás, közös szemlélet alapján születnek (vö. Kurtán 2011). A többféle nyelvismeret feltétele, hogy a tanulóknak olyan általános nyelvi kommunikatív kompetenciák alakuljanak ki, amelyeket elsősorban az anyanyelv tanulásának folyamatai tesznek lehetővé (Tolcsvai Nagy 2004).

A szlovákiai magyar tanulóknak a többségi szlovák nyelv mint államnyelv kötelező az iskolában. A fenti kérdőíves felmérés eredményei azonban az tükrözik, hogy a tanulók nagyjából fele nem kedveli a szlovák nyelvet. Ugyanakkor tudatában vannak a jó szlovák nyelvtudás jelentőségének.

A kutatás során megállapítottuk, hogy a tanulók egy nem elhanyagolható részének (7,8%), szülei szlovák nemzetiségűek, akik mégis magyar tannyelvű iskolába járatják a gyermeküket. Emellett vannak olyan tanulók is, akik vegyes házasságból származnak. Ezeknek a diákoknak nem okoz gondot a szlovák nyelv tanulása, és vélhetően az angol nyelv is kisebb gyötrellemmel jár; a szlovákot természetes környezetben, otthon, saját családjukban is gyakorolhatják.

A legtöbb tantárgy tanítása egészen napjainkig hagyományosan frontális módszerrel folyt. Régebben ezt a munkaformát alkalmazták az idegen nyelv tanításában is. Manapság azonban egyre jobban kiszorítja ezt a nyelvtanulás szempontjából kevésbé alkalmas tanulási

módszert a projektmunka, csoportmunka, a páros tevékenység, szituáció eljátszása és egyéb hatékony módszerek. A szóbeli kommunikáció lehetősége ezekkel jelentősen megnőtt.

Tanulságos eredményeket kaptunk a tekintetben, hogy egyes nyelvi tevékenységeket milyen szinten tudnak megoldani a tanulók, önbevallásuk alapján. A szóban forgó nyelvi tevékenységek a KER-szinteknek megfelelően egyre igényesebbek voltak (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Az adatok azt mutatják, hogy a tanulók többsége csupán két tevékenységi szintnek tud megfelelni; egyszerű kifejezésekkel képes bemutatni saját magát, környezetét és ismerőseit, és képes elolvasni és elkészíteni egyszerűbb szövegeket. A megkérdezett tanulók kevesebb mint 50%-a tudja megértetni magát például utazás során, és kevesebb mint 20%-uk tud érthetően beszélni különféle témákról.

Irodalom

- Kurtán Zsuzsa 2011. Nyelvtanulási tevékenységek és attitűdök többnyelvű környezetben. In: Nagy Melinda (szerk.): *A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában*. III. Nemzetközi Tudományos Konferencia Selye János Egyetem: Komárom. CD-ROM.
- Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás veszélyei és esélyei Szlovákiában. In: Ring Éva (szerk.): *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösségek életében*. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány. 43–73.
- Misad Katalin 2011. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 6/1: 175–184.
- Simon Szabolcs 2010. Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In: Simon Szabolcs: *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum Kiadó. 81–103.
- Simon Szabolcs 2015. Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból. Eger: Líceum Kiadó. 51–63.
- Simon Szabolcs 2017. A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem. 9–31.
- Szabómihály Gizella 2015. *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben. A magyar mint anyanyelv oktatása Szlovákiában a kétezres évek elején – helyzetkép és innovációs lehetőségek*. Oktatási segédlet. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

- Gažovičová, Tina 2017. Maďarský jazyk a základné školy na Slovensku – národnostné jazykové politiky nepripúšťajú strednú cestu. In: Misad Katalin – Polgár Anikó (szerk.): *Varii sunt colores. Tanulmányok a többnyelvűség, az identitás és a kulturális sokszínűség kérdéséről*. Bratislava: Univerzita Komenského. 7–25.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tóth Károly – Petőcz Kálmán 2009. A kisebbségek nyelvhasználati és oktatási jogai Szlovákiában. *Regio* 20/2: 108–124.
- Vančo Ildikó 2007. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr* 141/3: 272–291.

N. CSÁSZI ILDIKÓ
Károli Gáspár Református Egyetem
ncsaszuildiko@gmail.com

TERÁPIÁS GYAKORLATOK. NYELVI KOMPETENCIAFEJLESZTÉS A MARIBORI EGYETEM KÉTNYELVŰ HALLGATÓINAK KÖRÉBEN

1. Bevezetés

A kisebbségi közösségekben zajló nyelvi-társadalmi folyamatokban a nyelvmegőrzés-nyelvcserle folyásában az attitűdöknek, ideológiáknak kiemelkedő szerepük van. Miközben a Szlovén Köztársaság Alkotmánya a muravidéki kétnyelvű területen garantálja a magyar közösség különjogait, köztük a magyar nyelv formális színtereken történő használatát, a nyelv és kultúra megőrzéséhez és fejlesztéséhez való jogokat, napjainkban a magyar közösség jó részére a nyelvcserle előrehaladott fázisa jellemző. Jelentős mértékben csökken azok száma, akiknél az identitásuk mellett az anyanyelvüket is megőrzik. Bartha Csilla korábbi kutatása kimutatta a legjellemzőbb sajátosságokat: ha a család nyelvtörökítő szerepe meggyengül, kisebbségi közösségben ezt a szerepet az iskola nem képes átvenni. Ha a családban a kisebbségi nyelv háttérbe szorul, a természetes nyelvtörökítés megszakad, akkor legyen bármilyen kiváló iskolai program, legyen bármilyen jogi támogatottság, a nyelvi asszimiláció folyamatát megállítani önmagában az iskola vagy a jog nem képes. Muravidéken a magyar nyelv leggyakrabban és legmagasabb kompetenciával beszédben van jelen. Az írás és olvasás terén a szlovén az uralkodó, bár életkoronként és iskolázottság szerint vannak különbségek. Minél iskolázottabb valaki, annál inkább szlovénül ír és olvas. Ezek az eredmények szoros összefüggést mutatnak a bevallott nyelvtudással (Bartha 2006: 79–113).

2. A muravidéki kétnyelvű fiatalok nyelvi szintje, nyelvhasználata

2013-tól 2018-ig a Balassi Intézet megbízásából magyar nyelvi lektorként a Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén dolgoztam, ahol magyar nyelvet elsősorban nem idegen nyelvként, hanem magyrésznt környezetnyelvként tanítottam. A legnagyobb kihívást abban éreztem, miként növelhetem a motivációt a magyar nyelvvel kapcsolatban a Muravidékről származó, nem magyar szakos hallgatók körében. Nyelvi csoportjaim tagjai középhaladó (B1) és haladó szintű (B2, C1, C2 nyelvi szint) magyar nyelvhasználók, korábban kétnyelvű általános iskolába és legtöbbsen kétnyelvű középiskolába is jártak, mégis a környezetnyelvi osztályokban (magyar2) szerzett nyelvtudásuk elmarad a magyar standard ismeretétől, nemcsak írásban, hanem szóban is. Ezek

a nyelvi szinteken is gondot okozott, hogy a hallgatók nincsenek tisztában a nyelvhasználatukban lévő nyelvjárási jelenségekkel, nincs meg az a nyelvi-kommunikációs kompetenciájuk, amely alapján különbséget tudnának tenni a vernakuláris nyelvváltozat és a standard között: „a Muravidéken [...] szinte csak nyelvjárási tudat volt, vagy legalábbis a nyelvjárási tudat volt egyenlő a nyelvvel (Kolláth 2005: 45).

A csoportokba járó diákjaim többsége pedagógia (óvodapedagógus és tanító), pszichológia, szociológia szakos volt, egyértelműen olyan tematikájú tananyagot kerestem számukra, amely a későbbi szakmájuk gyakorlásához is hozzásegíti őket. Mivel a későbbiekben kétnyelvű területen kívánnak dolgozni, a magyar nyelv és természetesen a standardra épülő magyar szaknyelv ismerete is elengedhetetlen számukra.

A magyar nyelvi tudásuk csak a mindennapi eseményekkel kapcsolatos. Nem csupán a szavak jelentése, hanem a bonyolultabb mondatszerkesztés is gátja a megértésnek. Az írásbeli nyelvhasználat megértése komoly gondot okozott számukra, hiszen a középiskola óta nem vagy alig olvasnak magyarul, s a szakszöveg feldolgozása még ennél is nehezebb számukra. A felsőbb nyelvtudási szintekhez kapcsolódó grammatikát is tanítani szükséges, mint például a felszólító és a feltételes módot, a kötőmódot, az alárendelő mondatszerkezeteket, a bonyolultabb kötőszókat stb.

3. A *Terápia* sorozat kivetítése a mindennapi életre

A sikerélmény érdekében olyan élőbeszédre épülő tananyagot kerestem a nyelvfejlesztéshez, amely segíti a szakmájukban a magyar nyelvhasználatot. Ehhez az HBO magyar gyártású *Terápia* sorozatát (W1) tartottam a legalkalmasabbnak. Hihetetlen motivációt jelentett számukra, érdekli őket a pszichoterápia, ehhez hasonló terápiás beszélgetést még nem láttak.

Évszázadokkal korábban sámánok, szerzetesek, papok és egyéb segítők már változatos módon alkalmazták a szavak erejét a különböző korokban. A pszichoterápia is kommunikáció segítségével gyógyít. Sigmund Freud osztrák neurológus volt az, aki állította, hogy az akár testi tüneteket is okozó lelki problémákon beszélgetéssel javítani lehet. Ő volt az, aki először tekintett orvosi szemmel a lelkigondozásra, kidolgozta a módszer elméletét és gyakorlatát. Manapság több mint kétszáz pszichoterápiás módszer létezik, közöttük igen sok az átfedés. Jelenleg tizenöt akkreditált módszerről gondolják, hogy nem kuruzslás, hanem valódi, hiteles, hatékony módszer.

Mai világunkban is sok a sérült, narcisztikus, kapuzárás pánikban szenvedő, ellenállhatatlan csábító vagy verbálisan agresszív férfi és nő, szülői támasz nélküli kamasz, a végeláthatatlan párkapcsolati zűr, szeretetlenség, „karrier vagy gyerek” dilemma, az eszeveszett önmegvalósítási hajsza, az önzés, a hűtlenség.

A *Terápia* egy 2005-ös izraeli, majd amerikai sorozat adaptálása. A magyar változat alap gondolata az volt, hogy az eredeti anyagot magyar környezetre, kulturális viszonyokra helyezik át. Míg az amerikai változatban meglehetősen nyugati világrépre

formált világot jelenítenek meg, a kelet-európaiak egy ettől eltérő, sajátos világképet tükröznek. A gyakorlatban először a dialógusokat vizsgálták meg, hogy miképp lehet magyarra ültetni őket. Volt, hogy csak a szófordulatokat kellett magyarítani, máskor az alapkönfliktus és főbb cselekményszál mellett minden újjászületett. Az egyik történetrészben például gyógyszergyáros vállalkozó lett az eredetileg bombázópilóta, mert Magyarországon az utóbbi nem annyira jellemző foglalkozás. A második évadban a politikai figuráját is hazai viszonyokhoz adaptálták. Az alkotók az értelmiségi célközönséget próbálták megszólítani. Mindhárom évad sikeres lett, mivel életszerű mondatokból álló dialógusokból áll, valahogy mindenki magára vagy környezetére ismerhet ezekben a történetekben. Emellett kiváló szereposztásban látható mindhárom évad. Ezzel elismert magyar színészeket is megismertethettem a hallgatókkal.

A szereplők között van egy 12 éves kisfiú, nála fontos, hogyan teremt vele kapcsolatot a terapeuta. Erre jó technikák vannak, például az igen beállítódás kialakítása: sok egymás követő kérdést teszünk fel, amikre nagy valószínűséggel igen választ kapunk, majd a kérdéssor végére odaépítjük azt a kérdést, amivel szeretnénk az együttműködését megnyerni, és nagy valószínűséggel erre is igent fog mondani. Ez a technika például konkrétan szerepel a sorozatban, így szakmailag is hiteles lett. Ezáltal olyan szakmai dolgokat sikerült beemelni, elemezni a dialógusokban, mint amilyen a kapcsolatfelvétel a klienssel. A sorozat terapeuta nem klasszikus módszerekkel dolgozó pszichológus. Az ülések során szokatlanul közel engedi magához a pácienseit, és olykor meg is szegi a szakmai és etikai szabályokat, ami a magánéletére is kihatással van. A pácienseket megismerve tudjuk a beszélgetéstémákat megfelelően felépíteni.

A sorozat nem a pörgős eseményeket jeleníti meg, sokkal inkább a párbeszédiken keresztül mesél. A sorozat különlegessége, hogy a történet jellegéből adódóan a jelenetek többsége egy szobában, egy kanapén és egy fotelben ülve játszódik. Így a színészek arcjátéka, az apró rezzenések, az egymásra figyelés koncentrációja közvetíti és kelti életre az emberi drámákat. Csak az arccal, mimikával lehet a szereplőknek játszani, ráadásul a pszichológus az első részekben csak passzív résztvevője az eseményeknek, a néző pedig nem tud mást nézni, csak az arcát, nincs semmi a képen, ahova elkalandozhat a tekintetünk. A sorozat azonban jóval többet mutat „egyszerű” lelki történéseknél, a terápia során hétről hétre újabb és újabb titkok kerülnek felszínre a terapeuta és a páciensek múltjából egyaránt. A társadalmi kérdések helyett mindennapi problémákkal, elfojtott vágyakkal, elhallgatott félelmekkel és gyáva szerelmekkel találkozunk. Mindez zömmel külső felvételek nélkül egy kanapén történik, mégsem unalmasak a beállítások, vagy vonatottak a párbeszéddek.

A pszichoanalitikusok, a szakma megosztottan nyilatkozott az elkészített részekről. Voltak, akik szerint egyes jelenetek teljesen elrugaszkodtak a valóságtól. Voltak sokan, akik nagyra értékelték a jól átgondolt dinamikai megoldásokat. Ennek oka az, hogy a dinamikus terápia és a modern terápiák állnak szemben egymással. A dinamikus, freudánus terápia egyik alapfeltevése, hogy a múlt és a tudattalan feltárása gyógyuláshoz

vezet, valamint a páciens problémáit, tüneteit az elfojtott tartalmak okozzák, ezért kell azokat feltárni. Ennek szemléletében a terapeuta megkérdőjelezhetetlen tekintély, ő mindent jobban lát, ő hitelesebben képviseli a páciens érdekeit. A modern terápiák ezzel szemben abból indulnak ki, hogy a páciensnek itt és most van baja, az okok tehát nem a múltban keresendők. A páciens baja az, hogy hiányzó képességei, megoldási technikái, gondolati manőverei, vagy téves értelmezései, megoldási sémái miatt nem képes megbirkózni élete feladataival. Ezért sikertelen a párkapcsolataiban, a munkájában, ezért csökkent az önértékelése stb. Sokszor a problémák akkor jelentkeznek, amikor változik az ember élete. Addig jól elboldogult eszköztárával, de az új helyzetre nincs megfelelő válasza. A terapeuta dolga, hogy felismerje ezeket a hiányosságokat vagy téves valóságértelmezéseket, és segítsen korrigálni azokat. A terapeuta nem tévedhetetlen, a terapeuta partner, a pácienssel együtt tanácskozva keresik a megoldást. A terápia tanulási folyamat, a hiányzó tudás, szemléletmód, készségek bepótlása (Szendi é. n.).

4. A sorozat felhasználása a nyelvi készségfejlesztésben

A történet egy pszichológus körül bonyolódik: egyrészt a családjával való viszonya és konfliktusa bomlik ki a részek során, másrészt látjuk a férfit – mint szakembert –, akihez különböző páciensek érkeznek terápiára; ki önszántából, kit köteleznek erre. A páciensek életéből nemcsak modellezhetők hétköznapi problémáink, de kétségtelenül alkalmasak arra is, hogy valamiféle önértékelést végezzünk.

A következő szempontok mind alkalmasak arra, hogy a vizsgált sorozatot felhasználjuk a nyelv és a kultúra közvetítésében:

- A párbeszédekben olyan mindennapi élethelyzetekkel találkozhatnak a hallgatók, amelyeket egyetlen nyelvkönyv sem tud hűen visszatükrözni, még a filmek forgatókönyve is sokkal laposabb párbeszédet tartalmaz. A gyakorlatban az is kiderült, hogy magyarul nem is néznek filmeket.
- Szókincsfejlesztés.
- Történelmi háttérismeretek megismerése: kulákok, recski munkatábor (Máté történetében).
- Nyelvváltozatok megfigyelése, pl. a kamaszlány szlenges nyelvváltozata, vagy a gyakori verbális agressziója; börtönszleng és a székely nyelvhasználat megfigyelése. Az anyaországon kívüli hallgatók a Muravidéken kevésbé ismerik a fiatalok közötti szlenges nyelvváltozatot, ennek értelmezése sokszor problémát okoz, félreértéshez vezethet.
- Nonverbális jelzések elemése, pl. a nyelvhasználat magas szintjét feltételezi, ha már a gesztusokból rájövünk, hogy Laura még az érzelmei bevallása előtt kacérkodik a terapeutával, helyenként kihívóan viselkedik. Az állandóan vitatkozó-veszekedő házaspár is kiváló tükröt tart az ellaposodott kapcsolatban élőknek, a beszédükben alkalmazott szupraszegmentális elemek (gúny, ironia) teljesen hiányoznak a nyelvkönyvi dialógusokból.

- Az epizódok párbeszédeiből egy-egy szereplő jellemrajzát lehet elkészíttetni a hallgatókkal.
- Dialógusok értelmezése, elemzése. A sorozat sok tekintetben profi terapeutája sokat értelmez és keveset empatizál. A terápia sikerét nagyban meghatározzák az úgynevezett empatikus visszajelzések. Míg az empátia a laikus nyelvben nagyjából együttérzést jelent, a szaknyelvben egy tanulható technikát értenek alatta, mégpedig azt, amikor a terapeuta megérti, hogy a páciens épp most mit érez, és ezt szavakkal megfogalmazva vissza is jelzi neki. Az empatikus beavatkozás célja szavakba önteni a páciens érzelmeit, így a páciensek élményei elmélyülnek azáltal, hogy a visszatükrözött, szavakba öntött érzéseken képesek elgondolkodni. Az érzelmek verbális megfogalmazására lehet a hallgatókat ösztönözni egy-egy szereplő nézőpontjába bújva, ez még az anyanyelvűek számára sem egyszerű feladat. Az értelmezéskor – ami az empatikus visszajelzéstől különbözik – a terapeuta észrevesz valami összefüggést, amit a páciens nem tud magáról, és ezt közli vele. Ezeket a dialógusokat is például kiválóan be lehet mutatni.

Az (1) párbeszédrészletben az empatikus visszajelzésekre, a (2)-ben pedig értelmezésekre láthatunk példát.

(1)

a. Páciens: *Maga meg mit dumál nekem, köcsög!*

Terapeuta: *Úgy érzem, most hirtelen nagyon dühös lett rám.*

b. Páciens: *Azt hiszem, anyám sose szeretett igazán.*

Terapeuta: *Nagyon nehéz lehetett ezt megélni Önnek.*

c. Páciens: *Úgy össze vagyok zavarodva.*

Terapeuta: *Sokféle érzés kavarog magában, és nehéz őket megfogalmazni.*

(2)

a. Páciens: *Maga meg mit dumál nekem, köcsög!*

Terapeuta: *Maga most amiatt haragszik, mert az apjára emlékeztetem.*

b. Páciens: *Azt hiszem, anyám sose szeretett igazán.*

Terapeuta: *De, az anyja szerette magát, csak rosszul fejezte ki. És most maga az anyjával kapcsolatos érzéseit vetíti a feleségére is, és ez problémát okoz a házasságukban.*

c. Páciens: *Úgy össze vagyok zavarodva.*

Terapeuta: *Ez azért van, mert a főnöke bizonytalanságban tartja, ugyanúgy, ahogy a válásuk idején a szülei.*

5. Beszélgetéstémák a sorozat kapcsán

5.1. Gyerekkori traumák

A gyermeknek nincs más tudása önmagáról, mint az, amit a felnőttek visszajeleznek neki: dicsérik, szidják, jutalmaznak, büntetnek. A szülő mindenható a létezés kezdetén. Amit a szeme tükröz a beszéd előtti korban, amit az ölelése kifejez, a szeretet vagy a harag, az indulatok kifejezéseként csapódik le a gyermekben, akképp, hogy ő jó vagy rossz, azaz elfogadható-e a szüleinek, szerethető-e vagy sem. Hosszú folyamat vezet a tudattalan (beszéd előtti), az érzelmi (más néven implicit) memóriában tárolt, név nélküli, de erősen hatékony tapasztalati bevéődésektől a beszéd útján kapott pozitív, elfogadó vagy negatív, elutasító visszajelentésekig. Ezeknek tömegéből alakul ki az önértékelés. Az elhanyagolás, a szeretethiány, a magára hagyottság, a „nem vagyok képes” beszorultsági helyzeteibe beragadás a lélek megsebződését hozza létre.

Tízéves korig nincs más, mint az, amit visszacsatol a fontos személy, felnőtt. Olyanok vagyunk, amilyenek szüleinél mondanak bennünket. Hat- és tízéves kor között sérülnek a gyerekek a leggyakrabban az önbecsülésben. Ez a fejlődésben szenzitív periódus. Ha ügyetlennek, alkalmatlannak, tehetségtelennek, butának minősítik a gyereket, akkor megsebződik az önkép. Ha viszont biztatják, hisznek és bíznak bennük, akkor megerősödik az önbizalom, és minden nehézség leküzdésére alkalmas emberré válhatnak. Sajnos ezt kevesen veszik komolyan, még a pedagógusok körében is! Ezért nagyon fontos, hogy erről magyar nyelven is beszéljünk a hallgatókkal.

Tízéves kor után feltörik az önismereti zárlat, a gyerekek már nem azt hiszik magukról, amit ezerszer hallottak szüleiktől, tanáraiktól. A kamaszodó fiatal a gyermekséget elhagyó úton igen gyakran (sokszor indulatosan) nemet mond arra, amit a szülei mondanak róla. Zsófi viselkedésében sok ilyenrel találkozunk. A kortársakhoz folyamodik, elsősorban barátokhoz, majd a szerelmi kapcsolatokban a szeretett lényhez, hogy megtudja, ki ő, milyen is és szerethető-e. Ennek a folyamatnak lehetünk tanúi Zsófi, Misi, Virág és Zsolt történetében is. De a gyerekkori és kamaszkori sérülések valamennyi történetben előkerülnek.

Az önértékelési zavar lehet már kamaszkorban is tipikus, később pedig a korai, gyermeki rögzültségek miatt általában úgy jelenik meg, mint a „szülői szajkózottság beégése”. A fiatal vagy felnőtt személy úgy érzi, és azt éli át magáról, amit a számára fontos személyek éveken át mondogattak. Nem becsülték őt, így ő sem tudja magát becsülni, értékelni. Nem szereték, így küzd a kisebbségi érzéssel, nem bíztak benne, így ő sem bízik magában. Ezt figyelhetjük meg Tamás (a párterápia férfi tagjának) kamaszkori történetében.

Családi erőszak, önvédelem vagy gyilkosság erkölcsi problémaköre már gyermekkortól kísért Zsolt történetében, előítéletektől nem szabadulhatunk, büntudat miatt olyan bűnt is képesek vagyunk magunkra vállalni, amit el sem követtünk.

5.2. Szülői elvárások

A sorozat több történetében szó kerül a szülői elvárásokról. Ezek tisztázása is fejleszti a nyelvi kompetenciát. Az elvárások pozitív és negatív területét is érintenünk kell a beszélgetések során. A szülő-gyermek kapcsolat a legszorosabb érzelmi kapcsolat. Ennek a kapcsolatnak a mintájára hozzuk létre (tudattalanul) későbbi kapcsolatainkat. Ha azt tanuljuk meg szüleinktől, hogy bátran kezdeményezzünk, legyenek ötleteink, céljaink, küzdjünk a céljainkért, bízzunk azok sikerében, akkor úgy fogunk viselkedni, hogy a környezetünk is bízni fog a sikereinkben, és valóban sikereket fogunk elérni.

A szülői elvárások a magas teljesítményre, sikerre vonatkozóan komoly teljesítmény-kényszereket hozhatnak létre a gyermekben, azonban a szülői szeretetből és hitből származó elvárások szárnyakat is adhatnak. Azok a gyermekek, akikhez szüleik úgy viszonyulnak, hogy gyermeküktől optimális (nem kimagasló, nem a gyermek képességeit meghaladó teljesítményeket) jó eredményeket várnak el, bíznak a gyermek képességeiben, az eredményeket értékelik, kifejezik, hogy büszkék gyermekük eredményeire, magabiztos, önbizalommal teli, büszke, autonóm gyermekekké, majd felnőttekké válnak. Azonban azok a gyermekek, akiktől azt várjuk el, hogy soha nem lesznek képesek minket meghaladni, több iskolát végezni, nagyobb egzisztenciát építeni, sokszor valóban ezeket az elvárásokat fogják beteljesíteni. Ilyenkor a szülők nem egyszer a legnagyobb odaadással, szeretettel, aggódással terelgetik gyermeküket, folyton tanácsokat adnak nekik, megpróbálnak segíteni. Ezzel azt érik el, hogy a gyermek soha ne váljon igazán önállóvá, ne nőjön az önbizalma, ne tapasztalja meg, hogy mire képes, hiszen folyamatosan annyira mellettük állnak, ami már önállóságukat, saját céljaik megtalálását, saját autonómiájuk megszilárdítását gátolja.

Túlzott elvárásról akkor beszélünk, ha a gyermek életkorának vagy képességeinek nem megfelelő teljesítményt várnak el. Ha egy gyereket hosszasan túlterhelnek, a gyerek egy ideig igyekszik teljesíteni, hiszen próbál megfelelni. De ha sorozatosan figyelmen kívül hagyják kéréseit, vágyait és teljesítményének határait, annak beláthatatlan negatív következményei lesznek. Megkeseredik, hitét veszti azokban az emberekben, akikben eddig vakon bízott. Sokszor előfordul, hogy a szülő-gyermek viszony hosszú időre megromlik. A gyermek fejében kialakulhat az a hamis kép, hogy az élet egy harc. Harc a feladatokkal, harc a felnőttekkel, és szinte alig van öröm benne. Erről szól valójában Ferenc, a politikus esete is, mert nem is a politikusi konfliktusai okozák a pánikrohamait, hanem az, hogy nem tudja elengedni felnőtté vált gyermekeit, akik emiatt kénytelenek külföldre menekülni. A túlzott terhek mellett felnövő gyerek felnőttként nem lesz kellemes társ, nem lesz kedves kolléga, és kevéssé fogják a legjobb barátoknak nevezni.

Azok a gyermekek, akik helyett nem szeretnének minden feladatot megoldani a szülők, hanem tudatosítják a gyermekben, hogy bíznak a tudásában, képességeiben, nem adnak tanácsot arra vonatkozóan, hogy miként kell megoldani egy feladatot, azok a gyermekek önbizalommal teli, határozott felnőttekké válnak. Ők azt tanulják meg, hogy nyugodtan

merjenek célokat kitűzni, próbálkozni, megvannak az adottságaik ahhoz, hogy sikereket érjenek el, és ezt hajlamosak is beteljesíteni.

5.3. Öngyilkossági hajlam a tinédzserek körében

A tinédzszerkorú fiatal lelki feladata, hogy kialakítsa saját önazonosságát, identitását. Már nem gyerek és még nem felnőtt, nagy az életbizonytalansága, és gyakorta homályos a jövőképe. Ha a fontos szeretetkapcsolatokban vagy a számára jelentős barátságokban sebeket kap, feleslegesnek kezdi érezni magát, akit nem lehet szeretni, aki a magánytól nem fog tudni szabadulni, és nem érdemes tovább élnie, nincs kiért és/vagy miért. Ilyen és ehhez hasonló okok viszik be az önpusztítási kísérletbe.

A bizalmi kapcsolat hiánya és a magány, a magára maradottság gyilkos erő. Ezért is keresi buzgón a kortárskapcsolatokat. Ha nem talál kötelékre, veszélyeztetett! Egyetlen öngyilkosnak sem a halál a célja, hanem az, hogy másként éljen. Szeretné ezt valakinek megüzenni, valakivel tudatni. A végzetes tett előtt valamilyen jelzést mindig lead valakinek a személyes környezetéből, segélykiáltását azonban gyakorta nem hallja meg, szándékát nem veszi észre a közönyös környezet. Kezelése szeretetadó, megértő, odafigyelő, segítő emberi (családi, baráti) kapcsolatokkal lehetséges, megelőzősképpen. A pszichoterápia az esemény előtt volna igazán fontos. Utána pedig elengedhetetlen, mert sokszor áll fenn az ismétlés veszélye. A halálvágy és az önpusztító erők megértése fontos, mert a másikért halunk meg, a másikkal, és nem magunk akarjuk a halált.

5.4. Hatékony párkapcsolati kommunikáció, játszmák a párkapcsolatokban, párkapcsolati elnyomás hatása betegségtünetekben

A kommunikáció információcsere az emberi jelrendszerben. Amikor beszélünk egymással, interakcióról beszélünk, ez már több mint információ, mert jelentéscsere két ember között. Mindig van kommunikáció, mert ha nem szólok, de veled vagyok, az neked is üzenet, nekem is. A párkapcsolatok sokfélék. A szeretetkapcsolatok (barátság, szerelem, együttélés) érzelmileg-indulatilag felfokozottak. Jobban tudjuk szeretni is, sebezni is egymást. A testbeszéd sokkal jelentősebb, mint máskor. A szavak a jelentés 7%-át, a hangcsatorna 38%-át, a nem verbális kifejezési formák (mimika, gesztus) a jelentés 55%-át határozzák meg (Oláh 2006: 284). Ezért nagyon fontos, hogy tudjuk, megtanuljuk, hogyan lehet együttműködően kommunikálni. A szabályai egyszerűek: ne a konkrét jelentésre, hanem a mögötte rejlő érzelmekre próbáljunk reagálni. Mit érez a másik, amikor például támad, és mi az ő szükséglete, amiben frusztráltak, amiért dühös. Fejezzük ki érzelmeinket őszintén, tiszta üzeneteket küldjünk. Ha nehéz mondanivalónk van, először biztosítsuk a partnert szeretetünkről, a tisztelet és megbecsülés kifejezésével, azután álljunk elő a problémával.

Chapman az öt szeretetnyelv leírásával megerősíti, hogy az őszinteség, a szeretet figyelmességként való kifejezése, a figyelmesség (pl. apró jelekkel, meglepetésekkel), cselekvésben igazolása, a másikért és másikkal tett szívességek, a minőségi idő (csak

vele és együtt) valamint az elismerő szavak mindig pozitív hatást tesznek a kapcsolatra és megerősítik a köteléket (Chapman 2015).

A játszma nyelvi szempontból kettős jelentésű üzenetek küldésén alapuló interakciók sora, rituálisan zajló intimitáspótlék, helyettesíti a valódi és őszinte szeretetkapcsolatot, kerülőutakon közöl érzelmeket, indulatokat. Játszma esténként a fejfájásrohammal elhárított szex, a kezdeményezés, de a lefekvés előtti veszekedés provokálása is. A példákat szaporíthatnánk. A játszmában nincs nyertes. Az ilyen kerülőutas szükséglet és érzelki-fejezés megbosszulja magát. Sose tudhatjuk meg, hogy enélkül is szeretnek-e bennünket. Márpedig döntő szükségletünk, hogy tudjuk, biztosak legyünk abban: valaki számára fontosak (a legfontosabbak) vagyunk, szerethetők vagyunk önmagunkért. Tamás éppen ezt fogalmazza meg Petrával szemben: elege lett a játszmázásokból, elismeri, hogy Petra győzött, őszinte szerelemre vágyik, ezért új kapcsolatba kezd.

Hogyan keményedik meg egy erőszakos közegben felnövő fiatal Zsolt történetében, aki az intézeti világban kénytelen megtanulni, hogyan mutassa minden helyzetben erősnek magát, mennyire tudatosan használja a metakommunikációját.

5.5. Párok közötti iskolázottságbeli, műveltségbeli különbség

A történetek során két pár életébe is bepillanthatunk. Az egyik Petra és Tamás esete, amelyben a nő magasabb végzettségű, sikeres, ezt nehezen tolerálja Tamás, állandó kisebbségi komplexusokkal küzd kapcsolatukban. A másik pár Máté és a felesége, aki nem jelenik meg a sorozatban, csak Máté elmeséléséből ismerjük meg. Bár közöttük nincs iskolázottságbeli különbség, mégis Mátét felettebb zavarja, hogy a felesége rendkívül okos, talán még nála is okosabb, s pont ugyanúgy tudja Mátét lekezelni, ahogy kiskorától kezdve az apja is teszi.

A nők a legtöbb esetben éppen úgy képesek örülni a férfi sikereinek, ahogyan a sajátjuknak is. Mindkettőt közös sikernek tekintik, és büszkének tudnak lenni rá. Fordított esetben azonban sokszor a férfi nem nézi jó szemmel a sikeres nőt, esetleg megpróbálja túlszárnyalni, és csak a sajátja után méltatja az eredményeit.

A 21. század lehetőségei szétzilálják a megszokott családmodelleket. Felvetődik a kérdés, hogy a karrierre vágyó nők valóban karrierre vágnak, vagy csak a megfelelési vagy önmegvalósítási kényszer hajtja őket. Azok a nők, akik mindenhol meg akarnak felelni, otthon, a munkában, s mindent maguk akarnak csinálni, azok saját csapdájuk készítői, s egyszerűbb a helyzetükért az egész társadalmat okolni önmaguk helyett. Ez esetben a karrierista nő eredendő bűne csupán az, hogy mindent akar, karriert, családot, s ezeket egyszerre jól csinálni nehéz.

5.6. Életközépi krízis

Az élet „delén” a felnőtt visszatekintve az életútra gyakorta megállapítja, hogy sok minden hiányzik, kimaradt az életéből. Lemaradt olyan örömökről, melyekre ifjú korában sóvárogva vágyott. Az élet újrakezdésének reménye tölti el, kivirulnak az érzelmei,

újra húszévesnek érzi magát, és belebódul a felé irányuló érzelmekbe, elcsábul. Néha elmenekül otthonról, átgondolatlanul maga mögött hagy mindent, kész arra, hogy felégesse a múltját, ámokfutóvá válik, életének felelős vitelére nem képes, nem hallgat a barátaira és környezetére, és gyakorta öngyilkosságig jutó mélypontokba zuhan. A történetekben nemcsak András, hanem Máté és Petra cselekedeteiben is fellelhetjük ezeket a jelenségeket.

Sajnos, a baráti és környezeti segítség nem szokott hatékony lenni, szilárd és konzekvens terápiás segítségre van szükség, hogy az egzisztenciális krízist, élete értelmének és céljának megkérdőjeleződését sikerüljön feldolgozni, mert ennek része a kapuzárási pánik. A kapuzárási pánik figyelhető meg Orsolya esetében is, aki kétségbeesetten keres egy férfit, akitől gyereke lehetne.

5.7. Szakmai kiégés

Kiégés mindenkit fenyeget, aki munkáját és magánéletét huzamosan nem tudja összehangolni. A megterhelések, stresszek nyomán fizikai, érzelmi, mentális kimerülés lép fel, ami reménytelenséggel, a célok, törekvések elvesztésével jár. Csökken az önértékelés, a munka eredményessége, nő a mások iránti negatív beállítódás.

A kiégés főleg azokat érinti, akik munkájuk révén közvetlenül kapcsolódnak más emberekhez. Az orvostól a pedagógusig, a vezető beosztásútól az ügyintézőig, a jogásztól a rendőrig széles skálán mozognak azok a szakmák, ahol minden nap emberekkel kell dolgozni, bánni, s amelyek művelőinél fennáll a kiégés veszélye. Tehát a motivált személyiség is telítődik azokkal a problémákkal, amelyek folyamatosan rázúdulnak.

A kiégés vagy angol nevén burnout nemcsak az előbbi munkaterületeken, hanem gyakorlatilag minden foglalkozásnál megfigyelhető, s a közvélekedéssel ellentétben, nemcsak a felső vezetésben, hanem alacsonyabb szinteken ugyanúgy előfordul/terjed. Szakemberek szerint az alacsonyabb pozíciójú munkatársak kiégése mentálhigiénés szempontból mindenképpen veszélyesebb, hiszen az alacsony képzettséggel járó mobilitáshiány miatt az emberek ekkor nehezen változtatnak munkahelyet.

5.8. Örökbefogadási kérdések, etikai határok, vétségek

Orsolya történetében ezek a kérdések is a beszélgetés témái lehetnek. Milyen folyamata van az örökbefogadásnak, szabad-e évtizedekkel később zaklatni az örökbe adott gyereket és a családot, van-e joga a biológiai szülőnek arra, hogy feldúlja egy család életét.

Megbeszélhetjük, hogy Magyarországon milyen lehetőségek vannak az örökbefogadásra, ezt összehasonlíthatjuk a szlovén lehetőségekkel. Nálunk többféle örökbefogadási eljárás lehetséges. A nyílt örökbefogadás kétféle, az egyik, amikor a szülő az egyik rokona javára mond le a gyermekéről (régebben a nagycsaládoknál ez természetes folyamat volt), a másik pedig, amikor az örökbefogadó egy közvetítő civil szervezet révén ismerkedik meg azzal a kismamával, aki kifejezetten az ő javára fog lemondani az újszülöttjéről. Ezek a civil szervezetek segítenek, hogy a bajba került nők ne vetessék el a nem kívánt terhességüket,

ne öljék meg az újszülöttet, ne adják intézetbe a gyermeket, hanem bízzák olyan szerető családra, ahol szívesen felnevelnék. A nyílt örökbefogadás nagy előnye, hogy a kisbabában élete első perceitől az örökbe fogadó iránt alakul ki kötődés. A kismama találkozhat velük, és ha szimpatikusak egymásnak, akkor létrejöhet az örökbefogadás, ha nem, akkor másik családot keresnek. A kölcsönös szimpátia azért fontos, mert azt a csecsemőt fogják feltétel nélkül szeretni az örökbe fogadók, akinek az életet adó anyját is el tudják fogadni.

A titkos örökbefogadásnál az örökbe adó és az örökbe fogadó soha nem találkozik, ezeket az örökbeadásokat a Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatok közvetítik. Egy gyermek akkor fogadható örökbe, ha a szülei lemondanak róla vagy meghalnak, vagy ha a bíróság megvonja tőlük a szülői jogot, mert súlyos cselekményt követtek el a gyerek sérelmére, illetve ha a szülő önhibájából egy évig nem tart rendszeresen kapcsolatot a gyermekével, és nem hajlandó változtatni a körülményein annak érdekében, hogy a gyerek visszakerülhessen a családba. Azok a gyerekek, akik jogilag örökbe fogadhatóvá válnak, már jó néhány traumán átestek életükben, ezért számukra a lehető legideálisabb családot kell megtalálni.

6. Összegzés

A széria magyar verziójának számos pillanata meghatározó, és ami talán a legfontosabb: élő-lélegző, komplex karakterekkel ajándékoz meg minket, akiktől megtanulhatunk szembenézni saját kisszerű életünk tévedéseivel, és akiket még nagyon sokáig nem fogunk elfelejteni. A hallgatók hihetetlen motivációval jártak órára, hogy a sorozat egy-egy szereplőjének történetét megismerhessék, szívesen készítették el az összefoglalóikat, a következő alkalommal szóban beszámoltak az előző részek tartalmáról. Ez segítette a szóbeli beszédképesség-fejlesztést. Ezeket az összefoglalókat össze tudtuk vetni a sorozat részeinek felvezetőjével is. A terapeuta főként a gyerekekkel és fiatalokkal került azonos hullámhosszra. Főként ezért is alkalmas pedagógushallgatók nyelvfejlesztésére használni. Zsófi, Misi, Virág és Zsolt terápiás ülésén jobb terapeuta, mint a többi részben: kevesebbet értelmez feleslegesen, nem hagyja magát provokálni, nagyon sok empatikus visszajelzést ad – az empatikus visszajelzések száma pedig a pszichoterápiák hatásosságának egyik kulcstényezője a kutatások szerint is. Próbálja megérteni, kibogozni, min lehetnek keresztül a fiatal páciensei, és ezekben jól tetten érhető az a jelenség, amit interszubjektivitásnak nevezünk. Ez a jelenség két személy összehangolódását, vagyis érzéseik, figyelmük, szándékaik közös megosztását jelenti: András és Virág beszélgetésében tetten érhetőek olyan részek, amikor csendben ülnek, így vagy úgy néznek egymásra, és közben lehet tudni, hogy az egyik pontosan érti, mit gondolhat, mit érezhet most a másik.

A páciensek történetszállai egymástól jórészt függetlenek, ezért lehetséges ezeket a részeket összefűzve megnézni, elemezni. Ezért is tartom nagyon fontosnak, hogy a pszichológus-, pedagógus- és szociológushallgatók képesek legyenek magyarul is jól, pontosan fogalmazni. Sokszor a magyar anyanyelvűeknek is gondot jelent az érzéseiket

szavakba önteni, ez a kétnyelvű hallgatóknak még nehezebb. A beszélgetéstémák részletes megtárgyalása nemcsak az általános nyelvi kompetenciájukat, hanem a hallgatók szaknyelvi (pszichológiai, pedagógiai) nyelvi kompetenciáját is fejleszti.

Források

<http://www.hbo.hu/series/terapia> (2020. 04. 23.)

Irodalom

- Bartha Csilla 2006. Kétnyelvűség a Muravidéken. A magyar nyelv megőrzésének lehetőségei és korlátai egy szociolingvisztikai vizsgálat tükrében. *Muratáj* 1–2: 79–113.
- Chapman, Gary 2015. *Az 5 szeretetnyelv: Egymásra hangolva*. Budapest: Harmat Kiadó.
- Kolláth Anna 2005. *Magyarul a Muravidéken*. Maribor: Zora.
- Oláh Attila 2006. *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium. <http://mek.oszk.hu/05400/05478/05478.pdf> (2017. 10. 06.)
- Szendi Gábor é. n. *Egy terapeuta bukásának tanulságai*. <https://www.tenyek-tevhitek.hu/a-terapia-sorozat-terapeuta-szemmel.htm> (2020. 04. 23.)

