

ACTA ACADEMIAE AGRARIENSIS

NOVA SERIES TOM. XL.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

...a, dumál. *Ne ~j*
...a cselekvés, tény, ho
ga lapot kapott.
szöveg ① fn **1.** Nyelvileg me
tatott v. beszédbeli) mondan
egésze. *Kézírtásos ~; kép alatti*
meg! | *biz* <Kif-ekben:> üres
Dalnak, (színpadi) zeneműnek
ból, m-okból álló része. *Ki írt*
szöveget ④ tn (és ts) ige *t*
eszél, dumál. *Ne ~j an*
cselekvés, tény

REDIGIT
VILMA EÖRY



EGER, 2013

Tartalom

Bevezető	3
Tankönyvszöveg-kutatás	5
Eöry Vilma: A tankönyvszöveg és a szövegértés. Beszámoló egy kutatásról	5
Domonkosi Ágnes: A tankönyvszöveg érthetőségének vizsgálati szempontjai	27
B. Fejes Katalin: A szöveg konnexitása (A szintaxis szerepe a szövegalkotásban és a szövegértésben)	36
Laczkó Mária: A központosítás szerepe egy szöveg értelmezésében	53
V. Raisz Rózsa: Egy ének-zenei tankönyv mint multimediális szöveg	72
Dobóné Berencsi Margit: Egy anyanyelvi tankönyv szerepe a személyiségformálásban	80
Az oktatás a szövegértés szolgálatában	89
Medve Anna: Formalom és tartoma. Nyelvtanulmányfej. Anyanyelv és irodalom az oktatásban, anyanyelvi megközelítésből	89
Márkus Róbert Zsolt: Az innovatív magyarnyelv- és irodalomoktatás, avagy szövegértés-szövegalkotás a közoktatásban	106
Nyelvészeti tárgyak a tanárképzésben	111
Zimányi Árpád: Nyelvészeti tantárgyaink rendszere az alap- és mesterképzésben	111
Bozsik Gabriella: „Az eredményesebb tanárképzésért”. Az Eszterházy Károly Főiskola Mestertanár videoportáljának bemutatása	127
Kalcsó Gyula: Az infokommunikációs technológiák és a magyartanárképzés módszertana	132
Budai László: Általános nyelvészet	138
Eöry Vilma: Funkcionális vagy leíró nyelvészet? Milyen grammatikát tanítsunk a leendő magyartanároknak?	150
Lőrincz Julianna: A jelentéstan és a lexikológia kapcsolata a magyar szakos tanárok képzésében	158
Bíró Ferenc: Kell-e változtatni a nyelvtörténeti oktatáson?	164
Balásné Szalai Edit: Az uráli nyelvrokonságról (Új elméletek)	175
Stilisztikai elemzések	183
Kiss Tímea: Retorikai-stilisztikai alakzatvizsgálat Ady Endre <i>Új versek</i> című kötetében	183
Jakus Ágnes: Metaforák Kosztolányi Dezső <i>Esti Kornél</i> című művében	198
Kitekintés	229
Szabó Tünde: A felvidéki anyanyelvi oktatásról	229

**ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE
AGRIENSIS**

NOVA SERIES TOM. XL.

SECTIO LINGUISTICA HUNGARICA

REDIGIT
VILMA EŐRY

EGER, 2013

Lektor:

A. Jászó Anna
professor emeritus

ISSN: 1785-6906

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Igazgató: Kis-Tóth Lajos
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Megjelent: 2013-ban

Készült: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László

Bevezető

Több év eltelt a kiadvány utolsó nyelvészeti számának megjelenése óta. Ez alatt az idő alatt kezdte el működését az EKF Magyar Nyelvészeti, valamint Általános és Alkalmazott Nyelvészeti tanszékein egy kutatócsoport, amely a tankönyvszövegek érthetőségének vizsgálatára vállalkozott. A kötet első része, a **Tankönyvszöveg-kutatás** című ezzel a témával foglalkozik. Az első tanulmány bemutatja a kutatás tervét és az eddigi eredményeket (Eöry Vilma), a második a kutatás lényegi szempontjaival, fogalmainak értelmezésével foglalkozik (Domonkosi Ágnes). Ezek első formájukban a kutatócsoport első, 2009. november 18-i házi konferenciáján hangzottak el. A konferencia vendége volt B. Fejes Katalin, a kötetben található akkori előadásának szerkesztett változata. Meghívtak voltak még Laczkó Mária és Medve Anna, ők azonban a tanácskozáson nem tudtak részt venni, de elküldték tanulmányukat. Laczkó Mária szövegértés-vizsgálata ebben a részben található.

Tematikailag ide tartozik még, bár csak tágabb értelemben Raisz Rózsa és még tágabb értelemben Dobóné Berencsi Margit dolgozata is. Ezeket kutatócsoporti összejöveteleken beszéltük meg, és szintén a kötet első részében kaptak helyet.

A kötet második része **Az oktatás a szövegértés szolgálatában** című. Itt olvashatjuk Medve Anna tanulmányát az anyanyelv- és irodalomoktatás szövegértés- és gondolkodásfejlesztő lehetőségeiről. Beszámoló tanulmánnyal szerepel Márkus Róbert Zsolt, aki korábban a Heves Megyei Pedagógiai Intézet keretében koordinált egy kutatást, és nekünk is segített hasonló feladatoknak az észak-magyarországi térségben való elvégzésében.

A kötet harmadik egységét adja **Nyelvészeti tárgyak a tanárképzésben** címmel a 2010 őszén rendezett házi konferenciánk szerkesztett anyaga az oktatás és a tudomány aktuális kérdéseiről, nagyrészt további tudományterületekre bontva. A szerzők tanszékeink tagjai: Balásné Szalai Edit, Bíró Ferenc, Budai László, Eöry Vilma, Kalcsó Gyula, Lőrincz Julianna, Okosné Bozsik Gabriella és Zimányi Árpád.

Negyedik, egyben utolsó – terjedelmesebb – része a kötetnek **Stilisztikai elemzések** címmel Kiss Tímeának, a komáromi Selye János Egyetem egyik PhD-hallgatójának dolgozata, valamint volt hallgatónk, Jakus Ágnes szakdolgozata. Ezeket követi a **Kitekintés**, amelyben Szabó Tündének, a Selye János Egyetem

egy másik PhD-hallgatójának gondolatait olvashatjuk a felvidéki anyanyelvi oktatásról.

Ez utóbbiakat, természetesen a többi tanulmánnyal együtt, különösen ajánljuk hallgatóink figyelmébe is.

Eőry Vilma
szerkesztő

TANKÖNYVSZÖVEG-KUTATÁS

Eőry Vilma

A tankönyvszöveg és a szövegértés Beszámoló egy kutatásról

1. Bevezetés

Beszámolómban a tanszékeinken néhány éve tartó kutatómunkát mutatom be. Beszélek a kutatási ötlet megszületéséről, fő motivációjáról, céljáról; az alkalmazott tudományok területén elfoglalt helyéről, a felmerülő szemléleti-módszertani kérdésekről, az eddigi munkáról, az elért eredményekről és nem utolsósorban a további tervekről.

1.1. A kutatás kezdetei, motivációi

A kutatási téma ötlete a 2008/2009-es tanévben született meg, többek között azért, mert a kutatás vezetője korábban már érintette néhány konferencia-előadásban a tankönyvek nyelvhasználatának és a diákok szövegértésének lehetséges összefüggéseit (a Tankönyves Vállalkozók Országos Testületének *Milyen legyen a jó tankönyv?* című konferenciáján Budapesten 2006. február 3-án *Milyen a jó tankönyvszöveg?* címmel, az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. december 16-án *A tankönyvszöveg és a szövegmodellek* címmel) és kisebb közleményekben (Eőry 2005a–f, 2006, 2008).

A Magyar Nyelvészeti, valamint az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék oktatói pedig, akik a megalakult kutatócsoportot alkotják, fő feladatukként éppen az anyanyelvet oktatják tudományos szinten, anyanyelv-pedagógusokat képeznek. Ennek a munkának része a módszertan is, amelyben többek között a taneszközök felhasználása is téma. Kik lehetnének tehát alkalmasabbak a tankönyvszövegek érthetőségének vizsgálatára, mint azok a nyelvész kutatók, akik anyanyelv-pedagógusokat s így anyanyelv-pedagógiát is tanítanak?

Nemcsak a mai, a pedagógusképzésre szóló akkreditáció, hanem a tanárképző főiskolai múlt is indokolja, erősíti a választást, az oktatással-tanulással kapcsolatos terület, a tanulást célzó kommunikáció egy részterületének tudományos vizs-

gálatát. Ráadásul néhány évtizeddel ezelőtt már foglalkozott is a tanszék a választott témával érintkező területtel, tanulói szövegek elemzésével, az akkori viszonyok között korszerű módszerekkel (korpuszelemzés) és jelentős eredménnyel (vö. Dobóné, Fekete, Okosné, Pásztor, Raisz, Varga 1986). A kutatás akkori résztvevői közül többen (Dobóné Berencsi Margit, Okosné Bozsik Gabriella, Raisz Rózsa) ma is tagjai a kutatócsoportnak, így őrizzük a folytonosságot („új” tagok: Balásné Szalai Edit, Bíró Ferenc, Budai László, Domonkosi Ágnes, Eöry Vilma, Kalcsó Gyula, Lőrincz Julianna, Zimányi Árpád).

Intézményünk jellege (tanárképzés a múltban és a jelenben is) miatt kínálkozik a lehetőség a témában érintett intézetekkel, tanszékekkel, valamint a gyakorlóiskolákkal való együttműködésre is. A tanszékek közül elsősorban a Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar Módszertani, Neveléstudományi és Pszichológia Tanszékével tervezzük a kapcsolattartást, különösen módszertani kérdésekben, a gyakorlóiskolákkal pedig a kutatás során szükséges felmérésekkel kapcsolatban szükséges az együttműködés.

A témaválasztás közvetlen motivációja azonban kétségkívül az volt, hogy az akkorra már nagy múlttal rendelkező szövegértésmérések, elsősorban a PISA-felmérés magyarországi rossz eredményei a figyelem középpontjába állították szövegértési nehézségeket, illetve az egyébként is folyamatosan napirenden levő kérdést: miért nem kielégítő a magyar diákok szövegértése? Ez a kérdés további kérdéseket indukált: milyenek voltak az értelmezendő szövegek (megfeleltek-e a korosztályi sajátosságoknak)? Gyakorolták-e a diákok az iskolában a szövegértést, jelesül olyan módon, ahogyan azt a PISA-tesztben mérték? Tud-e úgy gondolkodni az átlagos magyar tanuló, hogy a szövegből képes legyen kiolvasni más is, mint ami kifejtetten benne van? Egyáltalán tud-e olvasni, tehát érti-e, amit olvas? Képes-e egy feladatra kellőképpen koncentrálni, vagy felületes, s legföljebb vélt elvárásoknak megfelelően teljesít? Mennyiben vezethető vissza a sikertelenség az oktatás inkább ismeret-, mint képességcentrikusságára? Milyen szerepet játszik mindebben az olvasástanítás, és végül lehetséges-e összefüggést találni a tankönyv mint a tudásanyagot olvasás által befogadhatóvá tevő taneszköz szövege, szövegének jellemzői és a tanulók szövegértése között?

1.2. A kutatás célkitűzései és hipotézisei

A kutatás célja kettős:

- a) Válaszolni a feltett legfontosabb kérdésre: Hogyan függ össze a szövegértés az olvasott szöveg „minőségével”? A válaszadáshoz a szövegértésnek olyan módszerű vizsgálatát kell elvégeznünk és elemeznünk, amely lehetőséget ad arra is, hogy feltárjuk az esetleges nem értésnek (elsősorban a szövegben vagy a nyelvi képességekben, ill. a

kornak és ismereteknek való meg nem felelésben stb.) keresendő okait is.

- b) Az eredményeknek a publikálása, eljuttatása a felhasználókhöz: a tankönyvírókhoz és a tankönyvminősítőkhöz, ezáltal funkcionáló tankönyv-minősítési szempontok megteremtése, ill. a meglévők differenciálása, finomítása.

Hipotézisként a következő kijelentéseket tehetjük:

- a) A tankönyvszövegek sokszor nem felelnek meg a korosztályok elvárható szövegértési képességeinek, ezáltal nehezítik a tananyag elsajátítását, egyúttal olyan „olvasásélményt” nyújtanak, amely nem motiválja a tanulóknak a szövegek értő olvasására való törekvését.
- b) A szövegértés szignifikáns jellemzője az olvasott szöveg nyelvi jellemzőinek (szóválasztás, mondat- és szövegszerkesztés stb.) és az olvasó feltételezhető képességeinek és ismereteinek viszonya. Ezek a jellemzők jóval differenciáltabbak, mint a szokásos, statisztikai adatokkal operáló tankönyvszöveg-követelmények (hány ismeretlen, ill. idegen szó lehet egy oldalon, hány n egy mondatban stb.). Kissé leegyszerűsítve azonban szintén alkalmasak pl. tankönyv-minősítési feladatok ellátására is.

2. A kutatás tudományos környezete

2.1. Helye az alkalmazott tudományokban, az oktatáslingvisztikában

Ha az alkalmazott kutatások területén igyekszünk elhelyezni a kutatási témát, a magyarországi gyakorlat szerint a pedagógiával foglalkozó tudományok közé soroljuk, azok között is az oktatás eszközeinek vizsgálata csoportba. De már a téma bemutatása is bizonyította, hogy nem csupán erről van szó, hanem egy pedagógiai célról (a szövegértés fejlesztése), egy nyelvészeti módszerről (tesztelt szövegek szövegtani kiindulású elemzése), valamint a tankönyvminősítés szempontjainak differenciálásáról is. Az alkalmazott kutatásban természetesen nem ritka, inkább szükségszerű az interdiszciplinaritás. Ennek ellenére röviden bemutatok egy nálunk még nem alkalmazott, de a hasonló kutatásokra érvényesíthető keretet. Ez **az** elmúlt években Amerikában kialakult alkalmazott nyelvtudományi terület, az Educational Linguistic, **magyarul** oktatáslingvisztika **vagy inkább** oktatásnyelvészet, amelyről összefoglalóan a *The Handbook of Educational Linguistics* (Spolsky, B., Hult, F. M. 2008.) tájékoztat. E tudományág két nagy területet ölel fel. Egyrészt (sőt túlnyomórészt) az idegennyelv-, ill. az anyanyelvoktatással kapcsolatos nyelvészeti kérdésekkel foglalkozik, megközelítésmódja elsősorban neurolingvisztikai, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai stb. Másrészt a nyelvnek mint az oktatás és a tanulás eszközének

vizsgálata a tárgya. E területnek két nagyobb kutatási iránya van: a tankönyv-szöveg-kutatás, valamint a tanóra nyelvhasználatának kutatása. A megközelítés általában funkcionális nyelvészeti, de sajnos sokszor nem kellően szöveg szemléletű, a vizsgálatok többször kiragadott nyelvi mutatók alapján (szavak, szóhossz, mondathossz stb.) vonnak le következtetéseket (ennek hatásait láthatjuk a megfelelő magyar szakirodalomban is).

2.2. A tankönyvkutatás hazánkban

A modern tankönyvkutatás jelentős múlttal rendelkezik már Magyarországon. Az utóbbi évtizedekben a komplex kutatási szemlélet fokozatosan lesz egyre koherensebb, az egyes részterületek speciális feladatai pedig folyamatosan rajzolódnak ki a szakirányú tanulmányokban (vö. elsősorban Dárdai Ágnes 2002). A kutatásban elért eredmények mérhetők a nemzetközi kutatásokon belül is (Dárdai Ágnes 2005).

A tankönyv tekinthető médiumnak, amely világ- és értékszempőre nevel, valamint szaktudományi ismereteket tartalmaz; tekinthető tanulási eszköznek, amely valamilyen feltételeket teremt a tanuláshoz; valamint tekinthető árunak, piaci terméknek. Az első kettő jelentőségét az oktatásban nem lehet vitatni, és abból a szempontból a harmadikat sem, hogy a nagy választék lehetőséget ad a legjobb tankönyvek kiválasztására. A bőséges kínálat azonban önmagában, sajnos, nem garancia arra, hogy valóban jó tankönyvekből tanulnak a diákok. Mindegyik szempontból születnek tanulmányok, zajlanak viták. Számunkra most azonban a tartalom fontos, tehát a szemléletformáló és információhordozó taneszköz, hiszen a tartalom minél teljesebb megértéséhez van szükség a jó szövegértésre, ehhez pedig az érthető szövegre. A nyelvész kutatónak pedig az a feladata, hogy a szakmódszertani és nevelépszichológiai feltételek figyelembevételével a szemlélet- és információtartalom nyelvi megformálásának minőségét vizsgálja.

Megnövelte ezt az igényt, és felgyorsította ezt a folyamatot a szövegértésmérés rendszeressé válása az iskolákban. Már 1986-tól vannak monitorvizsgálatok, 2001-től kezdve pedig rendszeres az országos kompetenciamérés (2001, 2003, 2004, 2006, 2007 stb.), amely egy-egy tanulói korcsoport egészének szövegértési képességét méri. Részt veszünk nemzetközi vizsgálatokban is: 1970 óta az IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement) mérései keretében folytak felmérések nálunk is, majd ugyancsak az IEA keretében zajló PIRLS- (Progress in International Reading Literacy Study) vizsgálatok zajlottak le 2001-ben és 2006-ban. Ez utóbbival nagyjából párhuzamosan zajlanak az OECD-n belüli PISA- (Programme for International Student Assessment) vizsgálatok 2000 óta három évenként. Az eredmények természetesen változók voltak, de érdemes csak egy pillantást vetnünk a nemzetközi mérések eredményeire. A PIRLS-vizsgálatokban a magyar diákok ugyanis az OECD-országok

átlagánál jobban teljesítettek, míg a PISA-felmérés itthoni átlageredménye általában is, de a szövegértés tekintetében is jóval alatta maradt az OECD-országok átlagának. Ez az eredmény, „eredményhiány” sarkallt sok kutatót arra, hogy keressék a szövegértés hiányosságainak okát. (Igaz, hogy a 2009. évi felmérésben már elértük az OECD-átlagot. Lehet, hogy a hiányosságok okainak keresése eredményes volt?)

A fenti szempontú tankönyvkutatás az utóbbi években – szerencsére – egyre inkább a kísérleti kutatás irányába tolódott el: a tanulók szövegértési teljesítményének mérése adja az alapot nemcsak az egyéb pedagógiai feladatok kijelöléséhez, hanem a tankönyvszöveg mint információközvetítő vizsgálatához, majd minőségének megállapításához is. A felmérések értékelése tehát az a kutatási fázis, amely releváns következtetések levonására alkalmas.

De vannak olyan, sokszor más országokban használt módszerekkel szerzett eredmények is, amelyek alapján megszületett egy olyan követelményrendszer, amely a tankönyvekben az érthetőség érdekében megszabta a mondatok maximális karakterhatárát, az idegen és szakszavak oldalankénti mennyiségét stb. (Kojanitz 2004b). Ez az érthetőség szempontjából nyilván fontos, de nem elégséges előíráscomag buzdította arra a cikk íróját, hogy előbb egyénileg, később egy kutatócsoport keretében másfajta, a szöveg érthetőségét legalább ennyire vagy még jobban jellemző „mutatókat” keressen a tankönyvszövegekben, mégpedig kísérleti kutatásokkal.

A tanulásközpontú szemlélet által előtérbe helyezett taneszközkutatásra nálunk is jöttek létre intézmények. Speciálisan ilyen volt a Tankönyvkutató Intézet, ez közben, sajnos, már meg is szűnt, és részben ilyen az Oktatókutató és -fejlesztő Intézet. Különösen az elsőként említett intézmény kutatómunkájának eredményeként született nagyszámú, jelentős publikáció a tankönyvkutatás különböző területeiről a tankönyvelemzéstől a tankönyvértékelésig (pl.: Kojanitz L. 2002., 2004a., 2004b., 2004c., 2008a., 2008b., Kerber 2005, továbbá Dárdai 2005). A tanulmányok szemlélete tanuló- és tudásközpontú, bár sokszor inkább az utóbbi, tematikájuk a tudáselemzéstől a taneszközelemzéseken át a módszertani kérdésekig terjed. Itt is hiányzott azonban a tanulás nyelvi kódjának mélyreható vizsgálata. Kevés tanulmány foglalkozik – legalábbis az említett intézmények keretében megjelentek közül – az oktatás nyelvvel, a tanóráival és a tankönyvvel. Ha mégis foglalkozik, inkább néhány nyelvi mutatót emel ki mint az érthetőség kritériumát, miközben nincs elégséges empirikus kutatási eredménye annak alátámasztására, hogy bizonyos kiemelt szempontok valóban meghatározzák-e a szöveg érthetőségét (Kojanitz 2004b).

2.3. A tankönyvszövegek vizsgálata

A valóban szervezett kutatás hiánya mellett, illetve ezen belül különösen hiányzik a tankönyvek rendszerszerű pedagógiai, kommunikációelméleti és különösen

nyelvi szempontú elemzése, bár ez világszerte ritkaságnak számít (Dárdai 2005: 123). Pedig a tankönyvek általános követelményei között a nyelvek sajátos helyet foglalnak el. A nyelv szolgál eszközként ugyanis ahhoz, hogy bármelyik tantárgy tankönyvei teljesíthessék feladatukat: érthető ismereteket közöljenek a tanulókkal, és gyakorlataikkal, feladataikkal elmélyítsék ezeket az ismereteket.

Ha tankönyvről beszélünk, folyamatosan szem előtt kell tartanunk, hogy a tankönyv a tudásanyag átadásának eszköze. Szövege vizsgálatának is mindig ennek tudatában kell történnie: bármilyen szempontból vizsgáljuk is, mindig tekintetbe kell vennünk a kommunikációs célt, helyzetet és elsősorban a befogadót.

A tankönyvek nyelvezetét sokat emlegetik, többen írnak is róla. A közlemények egy része azonban egyszerűen a közvélekedés megnyilvánulása, tehát nem kellően szakszerű, és csak másik részük helyezi a kérdést tudományos alapra. Mikközben a közvélekedés nem mellékes, eredményt ígérő tankönyvszöveg-kutatás csak szigorú tudományossággal érhető el.

Élénken él az a vélemény még a szakmai körök egy részében is, hogy a tankönyvszövegek feleljenek meg a nyelv szabályainak. A tankönyvekben valóban az ún. köznyelvi normának megfelelő s természetesen a szakterületre jellemző nyelvváltozatot szükséges használni. Annak nem lenne szabad előfordulnia, hogy a nyelvtanórán tanult szabályokkal ellenkező jelenségekkel találkozzon a diák a tankönyvekben. Az iskolai élőbeszédben ezek az „eltérések” úgyis megjelennek, s jó alkalmat adnak, különösen a magyar szakos tanároknak arra, hogy megvilágítsák a köznyelv és a különböző nyelvváltozatok, az írott és a beszélt nyelv, a régi és az új stb. viszonyát. A nyelvtani szabályoknak való megfelelés önmagában azonban még nem tesz kifogástalanná egy szöveget sem, a szituációnak, a témának, a befogadó kondícióinak való megfelelés nélkül a szöveg nem töltheti be feladatát. (Ezt több eddigi elemzés is felismerte, pl. Kerber Zoltán inkább tananyagközpontú elemzése, vö. Kerber 2005). Ezt a megfelelést pedig nem lehet a szövegegészből kiragadott szempontok szerint mérni, csak úgy, ha a szöveg egészét vizsgáljuk az összes releváns körülmény figyelembevételével, mégpedig úgy, hogy bármely szintű nyelvi jellemzőt aszerint nézünk, hogy milyen szerepet tölt be a szövegjelentés kialakításában. Megvan már az a tudományos (szövegtani) eszköztár, amelyből kiindulva a tankönyvszövegek elemzési modellje felállítható (tankönyvszövegekről, illetőleg ezek mondatairól is születnek már szöveg szemléletű elemzések, pl. B. Fejes 2002, 2005). A modell által képviselt, komplexitásra törekvő, a szövegösszetevőket az egészhez viszonyító szemlélet mindenképpen új távlatokat nyithat a tankönyvszöveg-kutatásban.

3.1. Elméleti-módszertani kérdések

A szövegértésmérésnek és -kutatásnak nagy általánosságban a tanulók szövegértésének vizsgálata a tárgya. Pedagógiai szempontból ez természetes is. De a tankönyvszöveg-kutatás szempontjából a tanulók szövegértésének és a szöveg „minőségének”, milyenségének az összefüggései kerülnek a vizsgálat közé-

pontjába. Az, hogy a megértés foka hogyan függ össze szövegjellemzőkkel, hogy melyek azok a szövegjellemzők, amelyek a fokozott, illetve mérsékelt értés, esetleg a nem értés mögött állhatnak. Azért lényeges a „megengedő mód”, mert ezek nyilvánvalóan csak egyéb összetevőkkel (a kornak, szaktárgyi és egyéb előismereteknek stb. megfelelő szöveg) együtt mutathatnak rá a szöveg milyensége és a szövegértés kapcsolatára. Ez a kapcsolat természetesen nem tárható fel teljes egészében, nem fogalmazható meg száz százalékos biztonsággal, többek között a már említett körülmények és pl. a tanulók egyéni látásmódja és képessége miatt is.

De ha hasznos és hasznosítható eredményeket szeretnénk elérni, a kutatócsoportnak egy nagyon összetett szempontrendszer kell kidolgoznia: egy olyan nyelvváltozó-rendszert, amely az eddigi kutatási eredmények, valamint hipotéziseink alapján méri azt, hogy a különböző változók milyen mértékben járulnak hozzá a szöveg érthetőségéhez, természetesen az egyes korosztályokra, az ő intellektuális (szellemi) és mentális (lelki) jellemzőikre tekintettel.

Az itt körvonalazott összetett szempontrendszer és alkalmazhatósága/alkalmazása a kutatásnak nemcsak alapja, de kutatási feladata is. Domonkosi Ágnesnek a kötetben megjelent tanulmánya (Domonkosi) részletesen tartalmazza az itt nem jelzett szempontokat, problémákat. Az ott vázolt tisztázandó kérdésekre adandó válaszok a kutatócsoport folytonos feladatait képezik, és valószínűleg még a felmérés és felmérésértékelés stádiumában is tovább alakulnak. Mint a talán legnehezebb és legfontosabb kérdés, a kutatócsoporton belül folyamatosan a középpontban marad.

3.2. A tankönyvek szövegének érthetőségvizsgálata

A Domonkosi Ágnes által a fentebb említett tanulmányban szereplő szempontok mellett, illetve részben azok megerősítésére vázoltam azt a nyelvészeti szemléletet, amely alapjául szolgálhat a tankönyvszövegérthetőség-vizsgálatnak.

A tankönyvszöveg-kutatás eddigi tapasztalatainak alapján kijelenthető, hogy a szöveg érthetőségéről csak akkor tudunk releváns értékelést adni, ha érvényesítjük a funkcionális grammatikai szemléletet. A szövegnek bármely jellemzője csak a szövegegész (sőt a tágabb kontextus), ill. a jellemző az abban elfoglalt helyének figyelembevételével vizsgálható, és csak így nevezhető meg mint a szövegértést befolyásoló tényező. Mindezek alapján szükséges kidolgozni a szövegértés-elemzés módszertanát. A következőkben a kutatás egyes stádiumainak rövid, elsősorban módszertani leírása következik.

Ahhoz, hogy megállapíthassuk a „neuralgikus” pontokat, illetőleg ezek sorát, szövegértés-vizsgálatokat kell végeznünk.

A tanulói csoportok életkorának meghatározása a legegyszerűbb feladat: a kutatási kapacitástól függően lehet ugyanis egyetlen vagy több korcsoportot megjelölni. Ha céljaink között szerepel a szövegértési szint változása, természetesen több korcsoportot szükséges kijelölnünk. Hasznos, ha a felmérést különböző:

városi, falusi, kis létszámú, nagy létszámú és különböző színvonalú iskolákban vegyesen végezzük.

A felmérésben használt értelmezendő szövegek szerencsés esetben többféle tantárgynak a korosztálynak megfelelő, és valóban használt tankönyvből származnak. Itt ügyelnünk kell arra, hogy a felmérésben használt szöveg a tanulók által már tanult anyagból származzon. Kontrollvizsgálatra természetesen használhatók a még nem tanult tananyagból származó szövegek, sőt nem tankönyvszövegek is.

A tesztek összeállításában törekednünk kell arra, hogy a kérdések különféle, az érthetőség szempontjából releváns „nyelvi” jelenségekre vonatkozzanak. Hogy melyek lesznek ezek a szempontok, és hogy egy felmérésben mennyi szerepelhet belőlük, további „kísérletezés” tárgya lesz. De azt már itt leszögezhetjük, hogy a tesztek összeállításakor mindig figyelniük kell arra, hogy az adott kérdőívben különböző jellegű, a szöveg különböző mélységeit érintő kérdéseket tegyünk fel: legyen bennük információkeresés: (*Fejezd be a mondatot..., Nevezd meg..., Válaszolj a kérdésre... stb.*), a jó és rossz válasz közti választás (*Húzd alá a megfelelő....*), értelmezés, kifejtés, összehasonlítás stb. A feladatok egy része legyen olyan, hogy a megoldás pontosan legyen benne a szövegben (könnyebb), de legyenek olyanok is, amelyeket csak a jelentés-összefüggések alapján, nem „szó szerint” lehet megoldani. Nagyon jó felmérési módszer az, amelyben az értelmezendő, nehezebb szöveget egyszerűbben megfogalmazva egy külön pontban értelmeztetjük, esetleg a két szöveg közti összefüggések felismerésére is rákérdezhetünk. Ez utóbbiak a különböző típusú, ill. nyelvi megformálásmódú szövegek megértése közti különbséget méri. A tankönyvszövegeknek az érthetőség szempontjából lényeges nyelvi jellemzőire pedig éppen ezek a különbségek mutatnak rá.

Az értékelés feladata a szövegek érthetőségének nyelvi jellemzőit kimutatni a tesztek megoldásai alapján. Reprezentatívnak számító számú teszt alapján várhatóan kirajzolódnak azok a szövegjellemzők, amelyek különösen befolyásolják a szövegértés fokát az adott korosztályban. Feltételezésünk és próbafelméréseink szerint ebben a szöveg szerkesztésének logikája, kifejtettsége főszerepet játszik. A teljes felmérés és elemzés után azonban szükség lesz kontrollvizsgálatra, amellyel a már vizsgált csoportokban olyan szövegek segítségével ellenőrizzük az elemzés eredményeit, amelyeknek az érthetőség szempontjából releváns jellemzőit már „javítottuk”.

4. A kutatás eddigi története, részeredményei, további feladatai

4.1. Szűkebb témánk tehát az írott szöveg, közelebről a tankönyvszöveg érthetősége az adott korosztály által. Első lépésben felmértük a téma eddigi eredményeit a szakirodalom (kiinduló bibliográfia) alapján. Ebbe beletartozik az angol és a német nyelvterület kutatási irányainak és módszereinek számbavétele, valamint a hazai eredmények. Ez utóbbiakat tágabb körben, az érintkező terüle-

teket is bevonva tekintettük át. A kiinduló bibliográfia a szakirodalmi tájékozódás közben egyrészt folyamatosan bővül, másrészt egyre inkább közelít szűkebb kutatási témánkhoz. A havonta megtartott kutatócsoporti megbeszéléseken az első időkben egy-egy részterület szakirodalmáról tartottak beszámolót a kollégák, természetesen a mi témánk szempontjából értékelő kommentárokkal (pl. Raisz Rózsa a korábbi egri kutatásról, Dobóné Berencsi Margit egy korábbi saját, a témával kapcsolatos kutatásáról, Domonkosi Ágnes a szövegértésmérés problematikájáról beszélt). Meghallgattunk ugyan, már elvégzett tankönyvelemzéseket is, amelyek a kutatási témánk tágabb környezetébe tartoznak (pl.: Raisz Rózsa, Dobóné Berencsi Margit?)

A tájékozódás részét képezi még a magyarországi tankönyvszöveg-kutatás „hivatalos” műhelyeinek, munkásságuknak számbavétele (erről Zimányi Árpád tartott előadást), ill. folyamatos figyelemmel kísérése.

4.2. Az előkészületek másik területe a szövegértés-felmérések előkészítése volt. Ez elsősorban a tesztek módszertani kidolgozásából áll (Domonkosi Ágnes, Eöry Vilma), másrészt a felmérések alapjául szolgáló szövegek kiválasztásából (elsősorban Kalcsó Gyula és Okosné Bozsik Gabriella). Mind a módszertani kérdések (milyen mélységű megértést mérjünk, milyen kérdésekkel-feladatokkal), mind a szövegválasztás (tankönyvszöveg – nem tankönyvszöveg, tankönyvszövegből, amit már vagy éppen most tanultak, amit régebben tanultak, esetleg amit nem tanultak, a nem tankönyvszöveg milyen szöveg legyen stb.) alapos kidolgozást igényel.

Az előkészületnek része a vizsgálati korpusz összeállítása, ezt a munkát Kalcsó Gyula végzi. Terveink szerint olyan tankönyvek szövege alkotja a korpusz gerincét, amelyeket gyakran használnak (ígéretet kaptunk arra, hogy rendelkezésünkre bocsátanak egy tankönyveladási statisztikát, amelyből kiderülhet egy legalább hozzávetőleges használati arány). A korpusz vegyesen tartalmazza majd különböző tantárgyak különböző korú diákoknak szánt tankönyveinek szövegét. Kontrollanyagként ritkábban használt tankönyvek szövege, valamint egyéb szövegek szolgálnak. Ez része lesz az EKF könyvtára szövegtörzsének, ezért a digitalizálási munkához segítséget is kapunk. Ez a megoldás azért is szerencsés, mert így módon a tankönyvek szövege az elektronikus könyvtár használatának is rendelkezésére áll majd.

4.3 Próbafelmérés

Elvégeztünk egy tájékozódó felmérést 65 6. osztályos tanuló részvételével. A tanulók az EKF 2. számú gyakorló iskolájának voltak tanulói a 2010/11-es tanévben. A szövegértési feladatlap, amelyet kitöltöttek, az 1. számú mellékletben található. A feladatlapon értelmezendő szöveg Takács Etelnek *A magyar nyelv*

könyve 5–6. című tankönyvéből származik. A könyv maga viszonylag régi, több évtizedes, de az egyes javított kiadások igyekeztek, legalábbis tananyagukban valamelyest követni a nyelvtudomány eredményeit. A feladatlap sokban nem különbözött az általában használatos szövegértési feladatlapoktól, mind kérdéstípusai, mind értékelése tekintetében. Talán egyetlen ponton, a 11–12. feladatban tértünk el a szokástól, itt ugyanis átfogalmaztuk az eredeti szöveget egy informálisabb kódba, a tanulót közelebb hozva a szöveghez, „bevonva a szövegbe”, ezzel más, a főszövegnél kevésbé szakmai stílusú szöveget tettünk az értelmezés tárgyává.

A felmérés eredménye, ha az érthető-nem érthető oppozíciót nézzük (2. melléklet) azt mutatja, hogy azok a helyek, amelyekre rákérdeztünk, kb. 66%-ban érthetők, és 34%-ban nem érthetők (az 1 és a 0 pont, a világos és a sötét szín aránya). De az abszolút arány különböző összetevőkből áll össze. Az 1, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 14-es számú item feltűnően sikeres, ezek mondatbefejezésre, -kiválasztásra vonatkozó feladatok, valamint kérdések, amelyekre a szövegben könnyen megtalálható a néhány szavas válasz, a kérdés és a szöveg adott mondata ui. nagyjából azonos szavakból áll. Feltűnően sikertelen az 10-es és a 15-ös item, ezek olyan hiperonima vagy magyarázat megtalálását célozzák, amelyek benne vannak ugyan a szövegben, de vagy távolabb a kérdésben megfogalmazottaktól vagy nem szó szerint: csak következtetési műveletekkel lehetett volna megadni a helyes választ.

Az eredmény is tovább differenciálható, ez a későbbiekben meg is történik. Ami pedig szempontunkból legalább ilyen fontos, hogy megvizsgáljuk azokat a szöveghelyeket, amelyek a különböző fokú megértési nehézségeket okozták. Ezek várhatóan pl. olyan szövegjellemzők lesznek, amelyek a szöveg kifejtetlenségéből, elliptikusságából adódnak, ezek a jellemzők pedig eredeti feltételezésünk szerint is nehézséget kell, hogy okozzanak pl. a 11 évesek számára. Ezenkívül bizonyára más, nem a szöveg, hanem a mondat szerkesztésből vagy szóválasztásból stb. adódó nehézségek is megfogalmazód(hat)nak az elemzés során.

Az elemzés rámutatott néhány módszertani hiányosságra is (pl. egy feladatban egyetlen dolgot szabad csak kérdezni), valamint arra, hogy a szövegértési/szövegérthetőségi feladatlapot érdemes kiegészíteni egy olyan kérdőívvel, amely felméri a tanulók nyelvhasználati szokásait (Hol található a betűkkel? Milyen az arány az egyes területek között? Ezekre Pléh Csaba professzor hívta fel a figyelmemet).

4.4 További feladatok

Az elemzés után véglegesítjük a már használt kérdőív új változatát, és ezt töltetjük ki újra azonos korú tanulókkal. Annak ellenére, hogy a más tanulócsoporthoz, és hogy kb. csak 60-an lesznek, a kérdőív kérdezési formáinak, feladattípusainak alkalmasságát igazolhatja, vagy továbbra is megkérdőjelezheti. Ezek után kerülhet sor a különböző nyelvhasználati formák érthetőségét célzó felmérésekre,

amelyek különböző tankönyv- és nem tankönyvszövegeket dolgoztatnak majd fel.

Az addigra kijelölt iskolákban (általános iskola 5–8. osztály, egri, budapesti és elsősorban észak-magyarországi kisebb és nagyobb települések iskoláiban tervezzük terepmunka elvégzését. Ezt többek között tanszékünk mindenkori levelező hallgatóinak, valamint a Heves Megyei Pedagógiai Intézet és az észak-magyarországi régió egyéb pedagógiai intézetei segítségével tudjuk megtenni. A kérdőívek kiértékelése az akkora kidolgozott, ma még csak kirajzolódni látszó szempontok szerint bizonyára igénybe vesz további legalább egy évet.

A kérdőívek eredményei alapján dolgozzuk ki az érthető tankönyvszövegek jellemzőinek rendszerét. Vannak e területen is előmunkálatok idehaza is (pl.: Albertné Herbszt 1992, B. Fejes 2002, 2005, Honffy 2003, Kojanitz 2004b, Eöry 2006, 2008), mégis az a feltevésünk, hogy egy komplex, de áttekinthető és releváns szempontrendszer kidolgozása rója az egyik legnagyobb feladatot a munkatársakra. Annál is inkább, mivel a **szövegérthetőség-vizsgálat** új szempontot hoz be a szövegértés-vizsgálathoz képest, és mivel a szövegközpontúság mint szerintünk alapvető követelmény kevesebb teret enged a formalizálásra, ill. az elektronikus feldolgozásra, mint másfajta nyelvi elemzések, egyben óhatatlanul is nagyobb teret ad a szubjektív értékelésnek. Ennek a lehetséges mértékű kizárására kell mégis a lehetőségek határáig egységesíteni, sőt formalizálni a szövegelemzés szempontjait. Különösen azért fontos ez, mert eredményeinket hasznosítani szeretnénk a tankönyv-minősítési rendszer finomításában-módosításában.

A különböző tantárgyak és korosztályok különböző típusú tankönyvi szövegeinek (elbeszélés, leírás, magyarázat, példa, idézet stb.) szövegértés-vizsgálati eredményei jelölik ki a szövegelemzés szempontjait, így bezárul a kör. Ennek a kutatásnak ugyanis, ahogy már említettem, nem abszolút adatok, értékek lesznek az eredményei, hanem szövegjellemzők és adott korosztályú tanulók viszonya. S ez a viszony az, hogy kapcsolatba tudjanak lépni egymással, tehát a gyerekek átlaga jól értse a neki szánt szövegeket. Az eredményeket pedig végül össze kell vetni a szövegelemzések eredményeivel.

Zárszóként

Ahhoz, hogy mindezt elvégezhesük, nemcsak sok munkára, szervezésre van szükség, hanem támogatások szerzésére is, amelyek egyrészt segítik a munka folyamatát, lehetőséget adnak a segédmunkák elvégzésére, másrészt építik azokat a kapcsolatokat, amelyek segítségével kutatásunk eredményei, ha alkalmazhatók lesznek, alkalmazva is lehessenek.

Irodalom

- Albertné Herbszt Mária 1992. Tankönyvi dialógusok társalgáselemzési szempontú vizsgálata. *Magyartanítás* 3: 14–7.
- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- B. Fejes Katalin 2005. Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In: *Szintaxis és koreferencialitás*. JGYFK. Szeged. 39–48.
- Dárdai Ágnes 2005. A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 2005/10: 120–6.
- Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus. Pécs.
- Dobóné Berencsi Margit – Fekete Péter – Okosné Bozsik Gabriella – Pásztor Emil – Raisz Rózsa – Varga Gyula 1986. Ötödik osztályos tanulók szókincsének vizsgálata. In: Szende Aladár (szerk.): *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Tankönyvkiadó. Budapest. 413–30.
- Eöry Vilma 2005a. A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra*. November, 59–62.
- Eöry Vilma 2005b. A tankönyvszöveg megértése. *A földrajz tanítása* 5: 29–31.
- Eöry Vilma 2005c. A tankönyvszöveg megértése. *A matematika tanítása* 5: 25–7.
- Eöry Vilma 2005d. A tankönyvszöveg megértése. *A kémia tanítása* 5: 21–3.
- Eöry Vilma 2005e. A tankönyvszöveg megértése. *A fizika tanítása* 5: 32–4.
- Eöry Vilma 2006. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 2: 28–33.
- Eöry Vilma 2008. Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve Anna–Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra. Budapest. 7–16.
- Honffy Pál 2003. Megjegyzések a tankönyvek nyelvéről. *Könyv és Nevelés* 4: 23–33.
- Kerber Zoltán 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 1–2. *Iskolakultúra* 9: 97–124, 10: 107–19.
- Kojanitz László 2002. A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. *Iskolakultúra* 11: 109–12.
- Kojanitz László 2004a. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia* 104/4: 429–42.
- Kojanitz László 2004b. A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási Minisztérium. <http://www.om.hu/main.php?folderID=965>
- Kojanitz László 2004c. Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* 9: 38–56.

- Kojanitz László 2008a. Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Kojanitz László 2008b. Tanuló- és tudásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Spolsky, Bernard–Hult, Francis M. (eds.) 2008. *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell. Malden–Oxford–Carlton.

Mellékletek

1. melléklet

A tankönyvszöveg-kutatás szakirodalmából

- Adamikné Jászó Anna 2002. A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás* 4: 4–14.
- Albertné Herbszt Mária 1992. Tankönyvi dialógusok társalgáselemzési szempontú vizsgálata. *Magyartanítás* 3: 14–7.
- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- B. Fejes Katalin 2005. Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In: *Szintaxis és koreferencialitás*. JGyFK. Szeged. 39–48.
- Cs. Czachesz Erzsébet 2005: Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. *Iskolakultúra* 10: 44–52.
- Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus. Pécs.
- Dárdai Ágnes 2005. A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 10: 120–6.
- Dobóné Berencsi Margit – Fekete Péter – Okosné Bózsik Gabriella – Pásztor Emil – Raisz Rózsa – Varga Gyula 1986: Ötödik osztályos tanulók szókincsének vizsgálata. In: Szende Aladár (szerk.): *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Tankönyvkiadó. Budapest. 413–30.
- Eöry Vilma 2005: A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra* 11: 59–62.
- Eöry Vilma 2006: A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 2: 28–33.
- Eöry Vilma 2008: Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra. Budapest. 7–16.
- Eöry Vilma 2010. Egy induló kutatásról: a tanóra nyelve és a tankönyvszöveg. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*. MANYE, Vol. 6. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. Székesfehérvár–Eger. 296–302.
- Gósy Mária 1996: Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 2: 168–78.
- Kojanitz László 2002. A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. *Iskolakultúra* 11: 109–12.

- Kojanitz László 2004. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia* 104/4: 429–42.
- Kojanitz László 2004. A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási Minisztérium. <http://www.om.hu/main.php?folderID=965>
- Kojanitz László 2004. Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* 9: 38–56.
- Kojanitz László 2008. Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Kojanitz László 2008. Tanuló- és tudásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. www.oki.hu/oldal.php?tipus=file&kod=Tankonyvdialogusok
- Laczkó Mária 2004. Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. I. rész. *Tanító* 4: 6–8.
- Laczkó Mária 2004. Egy szöveg- és szóértési felmérés tanulságai. II. rész. *Tanító* 5: 8–9.
- Laczkó Mária 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9: 39–57.
- Laczkó Mária 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1.
- Pléh Csaba 1998. *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Rauch, M. – Wurster, E. 1997. *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt) mit ausführlicher Dokumentation der Meßinstrumente*. Freiburger Beiträge zur Erziehungs-wissenschaft und Fachdidaktik. Lang. Frankfurt.
- Simon Orsolya 2001. Ötödik és hatodik osztályosok szövegértési mutatói. *Iskolakultúra* 11: 92–100.
- Spolsky, Bernard – Hult, Francis M. (eds.) 2008. *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell. Malden–Oxford–Carlton.
- V. Raisz Rózsa 1995: Mondat- és szövegformálás a tanár beszédében. In: Szende Aladár (szerk.): *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. MNyT. Budapest. 115–22.

2. melléklet

Feladatlap szövegértés felméréséhez

Olvasd el a tankönyv (Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6. Nemzeti Tankönyvkiadó) **következő részletét!**

A tömegkommunikációs eszközök (a sajtó, a rádió, a televízió) „*egyirányú csatornán*” közvetítenek információkat; a „*címzettek*” ugyanis *közvetlenül* nem válaszolhatnak a „*feladó*”-nak: egy-egy műsorra vonatkozó gondolataikat, véleményüket más úton – telefonon, levélben – juttathatják el az újság, a rádió, a televízió szerkesztőségébe.

Az említett tömegkommunikációs eszközök tájékoztató közleményeihez hasonló az *ismeretterjesztő könyvek* információközvetítő szerepe is. A *regények* és *versek* másfajta eszközökkel: a *művészi kommunikáció* eszközeivel közvetítik az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását. Az irodalmi műveket másféleképpen olvassuk, mint az ismeretterjesztő könyveket: az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött a hozzánk is szóló üzeneteket keressük. A *képzőművészet* és a *zeneművészet* alkotásai sajátos kódrendszerben: a formák, a színek, a hangok „nyelvén” szólnak hozzánk.

A szöveg megértését bizonyítsd a feladatlap megoldásával! A válaszadáshoz használd a szöveget!

1. Fejezd be azt a mondatot, amelyik igaz a most olvasott szövegre!

A tömegkommunikációs eszközök egyirányú csatornán közvetítenek információkat, ugyanis _____

1	
2	

Az ismeretterjesztő könyvek egészen más formáját valósítják meg a kommunikációnak, mint a tömegkommunikáció, mert

Az irodalmi műveket és az ismeretterjesztő szövegeket ugyanúgy olvassuk, mert _____

2. Húzd alá azt a mondatot, amely igaz a most olvasott szövegre!

A rádióhallgatók közvetlenül válaszolhatnak a rádióban hallott információkra.

3	
---	--

Az ismeretterjesztő könyvekben nem egyirányú kommunikáció valósul meg.

4	
---	--

A képzőművészet és a zeneművészet nem valamely emberi nyelven szól hozzánk, hanem formák, színek, hangok segítségével.

3. Hogyan nevezi a szöveg a kommunikáció két résztvevőjét?

5	
---	--

6	
---	--

4. Milyen tömegkommunikációs eszközökről van szó a szövegben?

Sorold fel őket!

7	
---	--

8	
---	--

9	
---	--

5. Hogyan nevezi a szöveg alkotója a regényeket és a verseket együtt?

Két szóval válaszolj!

10	
----	--

6. Mihez hasonlít az ismeretterjesztő könyvek információközvetítő szerepe?

11	
----	--

7. Sorold fel a képző- és zeneművészetben használt kódrendszereket!

_____	12	
_____	13	
_____	14	

8. Magyarázd meg, miért olvassuk másképp az irodalmi műveket, mint pl. az ismeretterjesztő szövegeket!

_____	15	
_____	16	
_____	17	

9. Mely irodalmi műveknek van cselekményük?

_____	18	
-------	----	--

10. Mi tartozik a szöveg a 2. bekezdése szerint a nem irodalmi, de művészi kommunikációhoz?

_____	19	
_____	20	

11. Olvasd el a következő szöveget!

Ha gondolkodunk, tanulunk, tulajdonképpen magunkkal beszélgetünk. Ha a barátoddal találkozol, egyszer te beszélsz, egyszer ő, és ez így folytatódik. Ha este otthon vagytok, és mindenki a konyhában van, apa, anya Juli meg te felváltva beszéltek, és mindenki hallgatja a másikat. Ha egyszerre beszéltek, nem értitek egymást, az nem is igazi beszélgetés. Ha tévét nézel, a műsorvezető nemcsak hozzád beszél, hanem mindenkihez, aki éppen tévét néz, és nem szólhatsz vissza neki, de ha mégis mondasz valamit, arról ő nem tud.

12. Milyen kapcsolatot találsz az első szöveg és e rövid szöveg között?

Fogalmazd meg röviden!

20	
21	
22	

Javítókulcs

A tanulók teljesítményét itemenként, azaz a feladatmegoldásokat részösszetevőkre bontva értékeljük, így differenciált kaphatunk arról, hogy egy-egy feladat megoldásakor mi okozott problémát a tanulónak. Az itemeket sorszámokkal láttuk el (1. a feladatok végén a keretben). Minden itemre, megoldásrészletre – a javítókulcsban megadott – helyes megoldás esetén 1-1 pont adható. Ha a megoldás nem felel meg a javítókulcsban megadott kritériumnak, értéke 0 pont.

A feladat száma	Az item sorszáma	A helyes válasz
1. feladat	1.	<i>A tömegkommunikációs eszközök</i> kezdetű mondat jó befejezése. (Pl.: ugyanis a hallgató, a néző nem szólhat bele a beszélgetésbe, vagy más, az szöveg tartalmának megfelelő indoklás.)
	2.	Csak az 1. mondatot fejezte be. Ha más mondatot is befejezett, 0 pont. (Ez az item a válaszadás biztonságát mutatja.)
2. feladat	3.	<i>A képzőművészet és a zeneművészet</i> kezdetű mondat aláhúzása.
	4.	Csak a 3. mondatot húzta alá. Ha mást vagy mást is aláhúzott, 0 pont. (Ez az item a megoldás biztonságát mutatja.)
3. feladat	5–6.	(5) <i>címzetnek</i> és (6) <i>feladónak</i>
4. feladat	7–9.	(7) <i>sajtó</i> , (8) <i>rádió</i> , (9) <i>televízió</i>
5. feladat	10.	<i>irodalmi művek</i>
6. feladat	11.	<i>a tömegkommunikációs eszközök tájékoztató közleményeihez</i>
7. feladat	12–14.	(12) <i>a formák</i> , (13) <i>a színek</i> , (14) <i>a hangok „nyelve”</i>

8. feladat	15. 16. 17.	Mert a művészi kommunikáció eszközeivel közvetítik az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását. Mert az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött a hozzánk is szóló üzeneteket keressük. A mondat értelmes.
9. feladat	18.	Az elbeszélő műveknek
10. feladat	19–20.	(19.) A képzőművészet és (20) a zeneművészet
12. feladat	21. 22. 23.	Mindkettő a kommunikációról szól. Mindkettő az egyirányú és a nem egyirányú kommunikációról szól. Értelmesen fogalmazta meg a gondolatát.

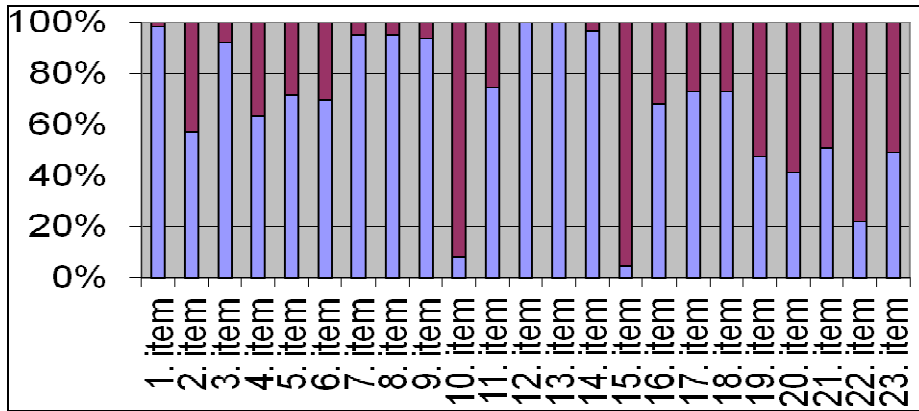
A felmérés értékelése

A tanulók feladatmegoldásait a javítókulcs használatával értékeljük. Az egyes ítemekre adható 1 vagy 0 pontot a feladatlapon, az adott ítem sorszáma mellett tüntessük fel. A teljesítmények kiértékeléséhez készítsünk összesítő táblázatot. Bal szélére írjuk egymás alá a tanulók nevét vagy kódszámát, a fejrészbe pedig vízszintes irányban pedig sorszámozva adjuk meg a feladat sorszámaát. A tanulók feladatlapjáról írjuk be a táblázatba a megfelelő sorszámnál szereplő értéket: 1 vagy 0.

A feladat száma:	1. feladat	2. feladat	3. feladat
Az ítem száma	1. 2.	3. 4.	5.
A	1 0	1 1	0
B	0 0	1 0	1
C	1 1	1 1	1

Valamennyi adat bevitele után a táblázaton kirajzolódik a teljesítménytérkép. Leolvashatók a sikeres területek – ahol az 1-esek tömörülnek –, és a 0 pontokkal fedetten körvonalazódnak a gyengeségek. Az egyes feladatok elemzésével – remélhetőleg – feltárhatók az okok is.

3. melléklet: Az egyes itemek megoldási aránya



Magyarázat: világos: 1 pont

sötét: 0 pont

Domonkosi Ágnes

A tankönyvszöveg érthetőségének vizsgálati szempontjai

Egy hosszabb távú, nagyobb ívű kutatás egy nagyméretű táblaképhez, festményhez hasonlítható: hogy hozzá merjünk kezdeni a nagy tér betöltéséhez, színezéséhez, előkészítésként számos kisebb vázlat, kompozíciós próba, színtanulmány, az egyes részleteket, arányokat kidolgozó kép, kisebb festmény születhet. Dolgozatom célja egy olyan kisebb tanulmányrajz felvázolása, amely a szövegek érthetőségének lehetséges kritériumait veszi számba, azokat kontúrozza, ezáltal készítve elő a tankönyvszövegek tervezett érthetőségi vizsgálatait.

1. A jó tankönyvszöveg vizsgálatának néhány elméleti megfontolása

Az Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti és Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke által létrehozott tankönyvszövegeket vizsgáló kutatócsoportunk egyik fontos célkitűzése a tankönyvszövegek érthetőségének empirikus vizsgálata, a jó, hatékony tankönyvszöveg nyelvi kritériumainak vizsgálatokkal alátámasztott kimutatása. Egy ilyen kutatás során már most, az elméleti tájékozódás kezdeti szakaszában is látszanak bizonyos olyan elméleti és módszertani problémák, amelyeket a kutatás során szükséges lesz figyelembe venni.

1.1 Az olvasás folyamatát interaktív jelentésképzésként értelmezve a szövegek érthetőségének nem alakíthatók ki általános érvényű mérőszámai. A befogadók korosztályi sajátosságai, előzetes tudása, világismerete ugyanis nem hagyható figyelmen kívül, ezért a szöveg minőségét általános érvényű mérőszámok révén leíró megközelítéseket csak ezekkel a megszorításokkal szabad figyelembe venni.

1.2. A „tankönyvszöveg” összefoglaló névvel megnevezett szövegek a megértés, a szükséges érthetőség foka tekintetében nem tekinthetők egységesnek. A tankönyvszöveg több különböző funkciójú: narratív, érvelő, leíró, sőt a feladatok esetében instrukcionális közléstípusra bontható, és a különböző közlésmódokhoz különböző befogadási sémák társulnak. Ebből adódóan valószínűsíthetően különbözőnek, vagy legalábbis arányaikban eltérnek a megértésüket befolyásoló kritériumok is.

1.3. Megnehezíti a vizsgálati hipotézisünk felállítását az is, tankönyvszöveg célja nem pusztán információátadás, hanem egyrészt a gondolkodási struktúrák fejlesztése, másrészt valós nyelvi helyzetekre való előkészítés is, tehát felvetődhet az a kérdés is, hogy ha a hatékony tankönyvszöveg kritériumait keressük, akkor egyértelműen a legkönnyebben érthető, legegyszerűbben olvasható szöveg kritériumait keressük-e? A jó, hatékony tankönyvszöveg sajátosságai nehezen határolhatók körül, ugyanis a mentális erőfeszítés tekintetében „még érhetőnek, de már érdekesnek” (Kojanitz 2004: 432) kell lennie.

2. A tankönyvszövegerthetőség-vizsgálatban felhasználható előzmények

A tankönyvszövegek érthetőségének vizsgálatával kutatócsoportunk olyan kutatási területet jelölt ki a maga számára, amelyen számos különböző kutatási irány eredményei hasznosulhatnak, mégis számos megoldandó feladatot, empirikusan ellenőrizendő kérdést tartogat. A tankönyvszövegek vizsgálatában szerepet kaphatnak a tankönyvkutatásnak az érthetőségre is kiterő eredményei (pl. Dárdai 2005; Kojanitz 2004, 2006); a szövegtérkép-kutatás (pl. Laczkó 2004, 2006, 2008; Tóth 2006; Horváth 2003; Loch 2004); a pszicholingvisztika (pl. Gósy 1995, 1998, 2009); a kognitív pszichológia (pl. Pléh 1998) a megértés folyamatának vizsgálatában, és érvényesíthetők a mondat szerkezeti vizsgálatának tanulságai (pl. Deme 1971; B. Fejes 2002, 2005), illetve a szövegtani kutatások sokasága (vö. Fehér 2000) által feltárt sajátosságok is. A számos felhasználható eredmény ellenére azonban nincsenek megbízható, empirikus adatok arról, hogy a valójában milyen kritériumok teszik könnyebben vagy nehezebben érthetővé az egyes tankönyvszövegeket, ahogy Kojanitz László fogalmaz: „Nincs ellenőrizhető és számon kérhető szabálya annak, hogy mi alapján kell eldönteni a szövegezés érthetőségét. Mindez visszavezethető az olyan jellegű kutatások és kutatási eredmények hiányára, amelyek tényszerűen ellenőrizhető adatokat szolgáltatnának ehhez” (Kojanitz 2008: 31).

2.1. A tankönyvszövegek nyelv- és megértésközpontú vizsgálatában meghatározó előzménynek számítanak az átfogó tankönyvkutatások, amelyek az érthetőség, olvashatóság kérdését is érintik. A tankönyvkutatásban a nyelvi-kommunikációs szempont a tankönyvek egyéb használhatósági kritériumai között jelenik meg, kiegészítve a szociológiai háttérű értékelemzést, a pedagógiai-pszichológiai megközelítést, a rejtett tantervek vizsgálatát, sőt akár a tankönyvek gazdaságosságának mérését. Ezeknek a vizsgálatoknak a nyelvi modulja az érthetőség mérésében szigorú kvantitatív elveket követve általában olyan mérőszámokat érvényesít, amely a mondatok hosszára, a szavak hosszára, a szövegben bevezetett új szavak arányára, a szakszavak arányára összpontosítanak (Kojanitz 2004). Ezekkel a kutatási előzményekkel, a bennük érvényesített nyelvszemlélettel és módszertannal a saját mérésünk tervezése során igen fontosnak látszik számot

vetni. Részben azért is, mert a jelenlegi tankönyvvé nyilvánítást szabályzó miniszteri rendelet mellékletei ilyen szemléletű kritériumokat tartalmaznak, korosztályonként növekvő mértékben megszabják, hogy milyen arányban tartalmazhatnak a tankönyvek hosszú mondatokat, és hogy mekkora lehet a szakszavak előfordulási gyakorisága (23/2004. (VIII. 27.) OM-rendelet). Ezeknek a kritériumoknak a szövegek valós érthetőségével, feldolgozhatóságával való összefüggéseit azonban nem igazolják empirikus kutatási eredmények. Kojanitz az empirikus kutatásokat a tankönyvkutatás minden területén hiányolja, és tankönyv-értékelési tapasztalataira építve úgy látja, hogy a mondathosszúság ilyen korlátozása mellett a szövegezés komplikáltságának tekintetében nagymértékben eltérő szövegek is elfogadhatónak minősülhetnek (2008).

2.2. Tervezett kutatásunk másik meghatározó és módszereiben inspiráló előzménye a szövegértés-kutatás területe. A szövegértési vizsgálatok az olvasás interaktív folyamatát nem a szöveg, hanem a másik oldal, a befogadó felől, azaz az olvasó teljesítményét, az olvasó kompetenciáját mérve közelítik meg. A szövegértés-vizsgálatokban kidolgozott kérdéstípusok és megkülönböztetett megértési szintek azonban segíthetnek abban is, hogy az olvashatóság, érthetőség mértéke empirikusan tesztelhető legyen. Az elvégzendő méréseknél használt kérdezési technikák hasonlóak lehetnek a szövegértés mérésére használt eljárásokkal, azzal a különbséggel, hogy itt vizsgálati egységnek nem a befogadót, hanem magukat a szövegeket tekintjük. Ehhez pedig az érthetőség tekintetében különbözőnek ítélt kísérleti szövegek összevető tesztelésére van szükség. Az összehasonlítható szövegek kiválasztásának előfeltétele azoknak a nyelvi kritériumoknak a számbavétele, amelyek befolyásolhatják a szöveg érthetőségét. A szövegértési vizsgálatok kutatás-módszertani hasznosíthatósága mellett, ahogy Laczkó Mária is hangsúlyozza, magában „a szövegértés kutatásában is gyakori a szövegértés eredményességéért vagy eredménytelenségéért felelős faktorok vizsgálata” (2008). E vizsgálatok eredményei szerint az érthetőségét befolyásoló tényező lehet például a szöveg terjedelme vagy a szöveg típusa (Laczkó 2006), a szöveg szintaktikai szervezettsége vagy az egymással kapcsolatban álló elemek közötti távolság is (vö. Laczkó 2008) is.

2.3. Miként a szövegértési kutatásokban, úgy szövegerthetőségi vizsgálatunkban is megkerülhetetlenek azok a pszicholingvisztikai, kognitív pszichológiai eredmények, amelyek – részben kísérletek révén – a megértés folyamatának, szakaszainak vizsgálatára törekednek. A jelenleg alkalmazott mérőszámok használhatóságának empirikus ellenőrzését az is indokolja, hogy a nyelvi megértést alulról felfelé való építkezésként elképzelő nyelvi modellre alapoznak, holott az olvasáspszichológia eredményei szerint vannak ugyan az olvasásban alulról felfelé irányuló folyamatok is, a felülről lefelé való feldolgozás, illetve a két típus interakciója a meghatározó (vö. Farkas 2003).

2.4. Nem elhanyagolható előzményt jelentenek azok a szintén kvantitatívásra törekvő mondat szerkezeti vizsgálatok, amelyek B. Fejes Katalin (2002, 2005) révén már a tankönyvszövegek vizsgálatában is megjelentek. A szövegtan eredményeiből pedig a szövegtipológia, a szövegszerkezeti vizsgálatok, a szöveggrammatika és a szövegsemantika szempontjai egyaránt hasznosíthatók (vö. Petőfi S. 1997; Szikszainé 1999; Tolcsvai 2001).

3. Vizsgálati szempontok, az érthetőséget befolyásoló kritériumok

A kutatás tervezése során elsődleges feladat azoknak a nyelvi tényezőknek, nyelvi változóknak a kijelölése, amelyeknek a szöveg érthetőségére való hatását mérni akarjuk, és ebben nagymértékben támaszkodhatunk több említett előzményre.

3.1. A megértési nehézségek vizsgálataiban szokásos a nyelvi szintek szegmentálása (vö. Kojanitz 2004: 232): jelentkezhetnek megértési problémák (1) a szavak, (2) a mondatok, (3) a mondatok közötti kapcsolatok és (4) a szöveg nagyobb egységeinek kapcsolata szintjén. Német nyelvű szövegek empirikus vizsgálata azt mutatta (idézi Kojanitz 2004: 432), hogy a megértési nehézségek 13%-a a szavak szintjén, 43%-a a mondatok szintjén, 44%-a a szöveg szintjén érvényesül. Ezek a felosztások a szövegértés alulról felfelé építkező modelljében gyökereznek, ezzel együtt a szintek szétválasztása az empirikus kutatás érdekében praktikus lehet, még akkor is, ha figyelembe vesszük azt, hogy az olvasás egészének folyamatában akár egy-egy szó megértése sem függetleníthető a szövegégtől, a kontextustól.

3.1.1. A szavak szintjén elsősorban a szöveg ún. lexikai sűrűségét szokták figyelembe venni, azonban ez a fogalom a kutatás számára nehezen objektíválható, csak az olvasó szókincsének nagysága és mélysége relációjában határozható meg. Olvasáspszichológiai kísérletek szerint az ismerős, a mindennapi nyelvben is előforduló szavak elolvasása szignifikánsan gyorsabb (vö. Kojanitz 2004: 233).

Az idegen nyelvek tanítására szánt szövegek esetében egyes kutatási eredmények szerint (Nuttall 1996) az ismeretlen szavak aránya nem haladhatja meg a 2-3%-ot, az anyanyelvű tankönyveknél ez az arány, a jobb kikövetkeztethetőség miatt, másképp alakul. Még idegennyelv-oktatásra szánt szövegek esetében is szokás árnyalni ezt a felfogást azzal az elképzeléssel, mely szerint (vö. Loch 2004: 3) egy szöveg ismertnek tételezett szókészletébe a helyesen kikövetkeztetett szavak is beletartoznak. Egyes anyanyelvű tankönyvek esetében, mivel az egyes tudományterületekkel együtt azok szaknyelvi regisztereinek, azaz egy sajátos addig ismeretlen szókészletnek a bemutatása is a céljuk, a szövegből kikövetkeztethető vagy akár értelmezett, elmagyarított szavakat nem célszerű a megértést akadályozó, idegen szóként értelmezni, ebbe az arányszámba beszámítani.

A szavak szintjén ezek mellett vizsgálati kritériumot jelenthet még a jelentésének elvontsága. Mikk például (Mikk 2000) a főnevek három csoportját különböztette meg: (1) a közvetlenül érzékelhető tárgyakat jelölő; (2) a közvetlenül érzékelhető folyamatokat, jelenségeket jelölő; és (3) a közvetlenül nem érzékelhető fogalmakat jelölő főneveket, és ezeknek arányából képezte a szöveg elvontsági mutatóját.

A jelenlegi magyarországi tankönyvvé nyilvánítási gyakorlatban a szavak szintjén a szakszavak és az idegen szavak arányát veszik figyelembe. A szöveg érthetőségét befolyásoló nyelvi változók közé kutatásunkban célszerűnek látszana emellé felvenni a szöveggörnyezetből kikövetkeztethető, illetve a ki nem következtethető szavak arányát, a leggyakoribb 1000, illetve 5000 szóba bele nem tartozó szavak arányát, illetve a különböző elvontsági szintű szavak arányát is.

Egyes, az olvashatóság mérésére kidolgozott mutatók a hosszú szavak (az angol nyelv tekintetében a 4–5 szótagnál hosszabb szavak) százalékarányának szerepét is figyelembe veszik (vö. Kojanitz 2004: 434), ennek a változónak a kijelölése a magyar nyelv morfológiai gazdagsága, az összetett és toldalékolt formák transzparens volta, illetve az alaktani információk mentális lexikonbeli aktiváltsága miatt ebben a formában nem tűnik szükségesnek.

3.1.2. A nyelvi szerkezetek, a mondat szintjén tapasztalható sajátosságok mérésére a tankönyvkutatásban ún. olvashatósági mutatókat, ún. „readability index”-eket dolgoztak ki (az olvashatósági mutatók ismertetése és nyelvészeti kritikája: Bailin–Grafstein 2001). Ezeknek az olvashatósági indexeknek a nyoma fedezhető fel a tankönyvvé nyilvánítási arányszámokban, mint például a 150 karakternél hosszabb mondatok arányának behatárolásában. A leggyakrabban használt két ilyen mutató a Flesch-képlet és a Fog index. A Flesch-képlet (1942) a mondatok és szavak terjedelmére épít, a Fog Index pedig a mondatonkénti átlagos szószámot, valamint a három vagy több szótagú szavak előfordulásának százalékos arányát veszi figyelembe. Ezekben a mutatókban azért csak két számszerűsíthető sajátosságot érvényesítenek, mert a kutatások alapján két változó elegendő a számításokhoz, további változók bevezetése nem módosít szignifikánsan az eredményen. Ezeknek a mutatóknak a szövegalkotás során való figyelembe vétele mindenképpen félrevezető, mert még ha empirikusan igazolható is összefüggés a mondatok hosszúsága és érthetősége között, ezt a viszonyt számos más, ún. közbejövő nyelvi változó befolyásolja, és nincs biztosíték arra, hogy pusztán a rövidítés révén könnyebben érthető mondatokat kapunk.

3.2. A szövegek szintaktikai komplexitásának mérésére termékeny anyaggal szolgálnak azok a mondatszerkezeti sajátosságokat vizsgáló kutatások, amelyeket B. Fejes Katalin tankönyvszövegekre is kiterjesztett (2002, 2005). A szerkesztettségi mutató, a bonyolultsági és megoszlási mutató, a szintnépesség és a mélységi mutató; a mondategészek és a mondategységek átlagos tagoltságának mutatója; a szövegek mondategészeinek telítettsége; a szerkezetes mondatrészek

zsúfoltsága; a szerkezetes mondatrészek átlagos szintmélysége olyan sajátosságok, amelyeknek az érthetőséggel való korrelációját a kutatásunkban érdemesnek tartjuk empirikusan ellenőrizni. E jelenségek vizsgálata hipotézisem szerint azért nyerhet nagyon fontos szerepet a kutatásunkban, mert a mondatok hossza és az érthetőség közötti korrelációban valószínűleg éppen ezek azok a tényezők, amelyek közbejövő változóként működhetnek.

3.3. Az olvashatósági mutatókat számos kritika érte amiatt is, mert teljesen figyelmen kívül hagyják a szövegegész szerepét, a szöveg kohézióját és koherenciáját. A szövegek érthetőségének, feldolgozhatóságának a kritériumait kutatva mindenképpen célszerű hasznosítani a szövegtani kutatások eredményeit. Eddigi tankönyvelemzéseiben Eöry Vilma (2005, 2006, 2008) elsősorban a szöveg szerkezetére és szerkesztettségére vonatkozó szempontok figyelembe vételét hangsúlyozta. Meglátása szerint a szövegérthetőséget befolyásoló tényezőként szerepet játszik: a szövegtagolás és gondolati egységek, a szövegegységek kapcsolata egymással, a mondategész kapcsolata a szövegegésszel, a mondategységek kapcsolódása egymáshoz, a szöveg mondatainak szerkesztettsége, a mondategységek szerkesztettsége, a mondatrészek zsúfoltsága és telítettsége, a szöveg aktuális tagolása és a lexikai anyag (2008: 10).

3.4. A szövegtani kutatások és elsősorban a kognitív nyelvészet szövegtani szempontjai emellett más, a szöveg érthetőségét befolyásoló tényezőre is felhívhatják a figyelmet. Tanulságos lehet számításba venni a szöveg koreferenciarelációit, a koreferenciát megteremtő elemek típusainak szerepét is, azaz azt, hogy milyen nyelvi elemek láncolata reprezentál bizonyos fogalmakat, a szövegvilág bizonyos elemeit (Petőfi S. 1997; Szikszainé 1999; Tolcsvai 2001). A koreferencia sajátosságainak a mondatmegértésben igazoltan szerepük van (vö. Pléh 1998), ezenkívül pedig ezek a tényezők a szöveg mikroszerkezetének szintjén hasonlóan érvényesülnek: az előre- és hátrautalások révén létrejövő hálózatok felismerése összefügg a szöveg érthetőségével. A szöveg kognitív megközelítésének eredményei azt mutatják, hogy a feldolgozásra és a megértésre hatással lehet még a szöveg szövegtopik-szövegfókusz rendszere, a topikfolytonosság és a topikváltás mikéntje, azaz a szövegvilágban már aktivált és éppen aktiválódó elemek megoszlása, viszonya is (Tolcsvai 2001: 127–31).

További szempontként lesz érdemes érvényesíteni a szövegben megjelenő fogalmi sémáknak, a szövegben érvényesülő nézőpontváltásoknak, a szöveg tér- és időviszonyainak, a tételmondatok és az érvelő mondatok arányának, a különböző szövegstruktúrák, szövegsémák (pl. időrenden alapuló, tulajdonságokat hozzárendelő, állításokat ütköztető, kauzális, problémafelvető) arányának vizsgálatát is.

3.5. Az olvashatósági mutatók kritikájának indítékául szolgáló másik meghatározó tényező az, hogy az olvashatóságot pusztán a szöveghez kötik, nem pedig a szöveg és a befogadó kognitív készenlétének interakciójaként fogják fel. A szerző és az olvasó közötti kommunikációs viszony, az olvasóhoz kapcsolódó válto-

zók: az érdeklődés, a motiváció, az iskolázottság, a háttérismeretek, az olvasási stratégiák azok a tényezők, amelyek tervezett kutatásunk legnehezebben mérhetővé tehető változóinak tűnnek, és csak a vizsgálni kívánt korosztályok pedagógia-pszichológiai tanulmányozása és feltérképezett háttértudása révén válhatnak értékelhetővé.

3.6. Vizsgálatainkban a nyelvi szempontok mellett célszerűnek tűnik majd azt is figyelembe venni, hogy a szövegértésre a szöveg elrendezésének, tipográfiájának, illusztrációinak is jelentős hatása lehet (vö. Gósy 1998).

4. Összegés, a kutatás feladatai, irányai

Kutatásunkban mindezek alapján a szöveg érthetőségét meghatározó nyelvi változóként a hagyományos tankönyvkutatási kritériumokat és a szövegtan által vizsgált jelenségeket egyaránt mérni, egymással is szembesíteni kívánjuk. Ebben a folyamatban szükségesnek látszik a tankönyvértékelésben jelenleg használt mutatók alkalmasságával való számvetés is.

A kutatási folyamatban szükséges lehet egyrészt különböző szövegértési szintet eredményező szövegek elemzése a változók pontosabb körülhatárolásához; másrészt a kijelölt változók alapján (pl. az alárendelő összetett mondatok aránya, a mondatok és szavak átlagos hosszúsága, az elvont jelentésű főnevek sűrűsége) készített szövegvariációk különböző tanulói csoportokkal való feldolgoztatása is. Azaz még számos vázlatképre, színpróbára van ahhoz szükség, hogy ezeket a kijelölt változókat ténylegesen mérni tudjuk, és esetlegesen prediktívvá válhasson az egyes tankönyvszövegek érthetősége.

Napjainkban a tankönyveknek az oktatásban betöltött szerepe átalakulóban van (vö. Dárdai 2006: 68–9), ezért kutatásunk későbbi fázisaiban célszerűnek látszik a modernebb oktatási segédanyagok, audio-vizuális eszközök mint multimediális szövegek érthetőségének vizsgálata is. A szöveg és kép, a hangzó és írott szöveg viszonya az információk közvetítésében és a megértésben pedig a pedagógiai célú anyagok vizsgálatán túl is számos olyan kérdést felvet, amely hozzájárulhat napjaink kommunikációs világának megértéséhez.

Irodalom

Bailin, Alan–Grafstein, Ann 2001. The linguistic assumptions underlying readability formulae: A critique. *Language & Communication* 21 (3): 285–301.

Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Eőry Vilma 2005. A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra* 11: 59–62.

Eőry Vilma 2006. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 2: 28–33.

- Eöry Vilma 2008. Milyen a jó tankönyvszöveg? In Medve Anna – Szépe György: *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.* Iskolakultúra. 7–16.
- Fehér Erzsébet 2000. *A szövegkutatás megalapozása a magyar nyelvészetben.* Akadémiai Kiadó. Budapest. *Nyelvtudományi Értekezések* 147.
- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- B. Fejes Katalin 2005. Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In: *Szintaxis és koreferencialitás.* JGyFK. Szeged. 39–48.
- F. Dárdai Ágnes 2006. *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás II.* Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának Kiadványa. Pécs.
- Farkas Károly 2003. Gyorsolvasás – számítógép. *Új Pedagógiai Szemle* április: 34–45.
- Gósy Mária 1997. A mondatértés és a szövegértés összefüggései (óvodás és iskolás gyermekeknél). *Magyar Nyelv* 414–26.
- Gósy Mária 1998. Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. In Zoltán András – Bańcerowski Janusz – Han Anna – Kassai Ilona – Nyomárkay István (szerk.): *Nyelv-stílus-irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára.* ELTE BTK Keleti Szlav és Balti Filológiai Tanszék. Budapest. 173–9.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1.
- Horváth Zsuzsa 2003. A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban. <http://www.oki.hu>
- Kojanitz László 2004. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintjén. *Magyar Pedagógia.* 4: 429–42.
- Kojanitz László 2008. Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 23–32.
- Laczkó Mária 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9: 39–57.
- Laczkó Mária 2008. Az anyanyelvi szövegértés és a grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1. (2009. november 15.) <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2008-01-ta-Laczkó-Anyanyelvi>
- Loch Ágnes 2004. A szövegkiválasztás szempontjai olvasásértés-feladatokhoz. In *BGF Tudományos Évkönyv: Tudástranszfer és információs társadalom.* Budapest. BGF. 299–305.
- Mikk, Jaan 2000. *Textbook: research and writing.* Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.

- Nuttal, Christine 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan. Oxford.
- Petőfi S. János 1997. *Egy poliglott szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram*. Officina Textologica 1. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Pléh Csaba 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 457–69.
- 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről

B. Fejes Katalin

A szöveg konnexitása

(A szintaxis szerepe a szövegalkotásban és a szövegértésben)

A) Problémafölvétel: a tanulók szövegértése – egy PISA-fölmérés tanulságai

1. Ha **szövegértés**ről beszélünk, két irányból kell megközelítenünk a kérdést: mennyire *érti* a kérdéses szöveget az olvasó, illetőleg mennyire *érthető* az olvasott szöveg. Vagyis tanulóink szövegértésének fölmérésekor azt is vizsgálnunk kell(ene), hogy a kapott szövegből mennyire tudja a 'címzett' ugyanazt kiolvasni, amit a 'küldő' beleírt. Ennek föltárásában a nyelvész illetékes. Nézzük meg az alábbi két példát ilyen szempontból!

(1) „*Ha az őrláng nem gyullad be, vagy begyullad ugyan, de kialszik, az újragújtással legalább tíz percig várni kell.*”

Vajon mely tényezők adnak esélyt arra, hogy az idézett mondatba foglalt figyelmeztetést az olvasó felfogja, vagyis ugyanazt olvassa ki belőle, amit a kazánt gyártó cég vele közölni akart? E tényezők 'nyelvi' és 'nem nyelvi'.

Nem nyelvi eszköz az egyértelmű kommunikációs helyzet, amelyben az olvasó a szöveg verbális és ábrás utasításait magára a kazánra vonatkoztatja. Itt nemcsak az üzembe helyezés lépéseit leíró szöveg s a szöveg részeként lerajzolt ábra, hanem maga a tárgyi valóságában jelen lévő gázkazán is tartalmazza azt az alkatrészt, amely a valóságos gázkazánon keletkez(het)ő *őrláng* létrehozásának eszköze. Akinek ez az első gázkazánja, lehet, hogy az *őrláng* szó előtagját ebben az összetett szóban még nem érti, de a *láng* szót igen, s azt is, hogy azt neki mint üzembe helyezőnek kell létrehoznia; s ha első kísérletre nem sikerül, az újabb próbálkozással „legalább tíz percig várnia kell”.

Az idézett mondat kisebb-nagyobb szerkezetei éppúgy nyelvi eszközök, mint a szavak, amelyek, mint látjuk, a köznyelvi érintkezésből pontosan ismerhetők (*őrláng, begyullad, kialszik* stb.). Esetünkben az olvasónak nincs nehéz dolga a szövegegység szerepű többszörösen összetett mondat szerkezetével sem. Ez ugyanis jól láthatóan két egységből áll. A választó viszonyú tényállásleírás (*nem*

gyullad be, vagy begyullad ugyan, de hamar kialszik) a *ha...*, *akkor*-féle szerkezetbe tisztán ágyazódik be; s a választó viszony utótagjában lévő megengedő tagmondat is (*begyullad ugyan, de*) tipikus módon ékelődik be. Végül is tehát az, aki a gázkazán üzembe helyezéséről szóló tájékoztató szöveget írta, bízhat abban, hogy szövegének olvasói ugyanazt olvassák ki szövegéből, amit ő a szövegbe számukra követendő utasításként beleírt, vagyis remélhetőleg nem robannak fel.

2. Az (1)-gyel jelölt példát nem témájának veszélyessége miatt bocsátottuk a (2)-vel jelölt mondat elé, hanem azért, mert a mondat érthetőségének a már ismert *ha...*, *akkor*-féle szerkezet a feltétele, illetőleg e szerkezetnek a hibája nehezíti a mondat megértését.

(2) „A fenti tájékoztató szöveg alapján azt mondhatjuk, hogy ha valaki védekezni akar az influenza vírus ellen, akkor a védőoltás

A/ hatékonyabb, mint a testmozgás és a helyes étrend, de kockázatosabb azoknál.

B/ fontos segítség, de nem helyettesíti a testmozgást és a helyes étrendet.

C/ hatékonyabb, mint a testmozgás és a helyes étrend, és nem kell annyit vesződni vele.

D/ főleg, ha az ember sokat mozog, és megfelelő az étrendje.”

(Influenza, 3. feladat. OECD, PISA, 2000)

A (2) példa szövegértésének 'nem nyelvi' feltételeként azt az általános vélekedést kell tekintenünk, amely a vizsgált (esetünkben a magyar) társadalomban az egészségről, az egészséges életmódról, ezen belül a helyes étrendről, a testmozgásról, a védőoltásról s ezek értékrendjéről feltételezhető. Optimális esetben, azaz egy egészségügyileg kulturált országban a tanulók a feladat alapjául szolgáló 35 soros szöveg elolvasása nélkül is a B/-vel jelölt mondatot karikáznák be (*A védőoltás fontos segítség, de nem helyettesíti a testmozgást és a helyes étrendet*). Ebben a helyzetben a (2) példa félkövérrel szedett bevezető részének szintaktikai hibájára aligha figyelne fel bárki is. Ha az alábbiakban mégis erről a 'nyelvi' eszközről lesz szó, abban nem a szövegértés nem nyelvi oldalának lesz szerepe, hanem a nyelvész szándékának, hogy felhívja a figyelmet a teszt műfajának szintaxist rontó erejére.

2.1. A vizsgált szöveg érthetőségének szintaktikai szempontú szerkezeti megközelítése

A 'feleletválasztós' teszt szerkezetét úgy kell kialakítani, hogy a felkínált válaszok azonos szintaktikai szerkezetbe ágyazódjanak be, a (2) példa esetében tehát

úgy, hogy mind a négy válasz a (relatív) főmondatnak a mondatrésze (állítmánya) legyen; s ez a műfaji kívánalom teljesül is:

- A/ *a védőoltás hatékonyabb,*
- B/ *a védőoltás fontos segítség,*
- C/ *a védőoltás hatékonyabb,*
- D/ *a védőoltás fölösleges.*

Az eddigiekből úgy tűnhetik, hogy az azonos szintaktikai beágyazódást a válaszok mellékmondatos széttagolódása is azonos módon, vagyis kötőszóval követi (*hatékonyabb, mint..., fontos segítség, de..., hatékonyabb, mint..., fölösleges, ha...*), s ez az első három esetben lényegében így is van. Nincs ugyan oki-okozati viszony az előre vetett mellékmondat s az őt közvetlenül követő (relatív) főmondat között, de ezek kötőszóval és utalószóval jelölt viszonya (*ha..., akkor*) annyira erős, hogy az első három választ akadály nélkül fölveszik:

- A/ **Ha** *valaki védekezni akar az influenza vírus ellen, akkor a védőoltás hatékonyabb, mint a testmozgás és a helyes étrend, de kockázatosabb azoknál.*
- B/ **Ha** *valaki védekezni akar az influenza vírus ellen, akkor a védőoltás fontos segítség, de nem helyettesíti a testmozgást és a helyes étrendet.*
- C/ **Ha** *valaki védekezni akar az influenza vírus ellen, akkor a védőoltás hatékonyabb, mint a testmozgás és a helyes étrend, és nem kell annyit vesződni vele.*

Így lenne a negyedik válasz esetében is, ha a mellékmondatot beágyazó *ha* kötőszó szerepe nem ütköznék a feladatot bevezető főmondati rész *ha* kötőszavának szerepével. Itt a (relatív) főmondat szerepű „*akkor a védőoltás fölösleges*” tagmondat *akkor* utalószavába két feltételes mondat látszik beágyazódva lenni, de erre csak az egyiknek van lehetősége. Ha beágyazódásuk indokoltságát vizsgáljuk, akkor a másodikat kell választanunk

- D/ *A védőoltás fölösleges, ha az ember sokat mozog, és megfelelő az étrendje.*

Amint látjuk, ebből a D/ válaszból elhagytuk a feltételes mondatot (**ha** *valaki védekezni akar az influenza vírus ellen*). Kérdés azonban, hogy el lehet/kell-e hagyni, ha az első három válaszban benne van a benne foglalt információ. A válasz egyértelmű. Vagy mind a négyből, vagy egyikből sem. A szintaxis arra való, hogy az „egyikből sem” válaszra megoldást adjon.

Szintaktikai szempontból egyrészt azt kell megemlíteni, hogy a tagmondat (*ha valaki védekezni akar az influenza vírus ellen*) 'közbeékel' helyzetben van, ahonnan tartalmi összefüggésétől függetlenül is ki lehet emelni; ez a megoldás aztán fölerősíti a közelebbi-távolabbi tartalmi kapcsolatokat. Esetünkben ekkor azonnal láthatóvá válik, hogy e vitatott helyzetű tagmondat valójában nem annak a (relatív) főmondatnak a mellékmondata, amelybe a szövegíró beágyazta, hanem a szövegmondat egészének előre vetett feltétele:

Ha valaki védekezni akar az influenza vírus ellen, akkor neki azt mondhatjuk, hogy a védőoltás

A/ *hatékonyabb, mint...*

B/ *fontos segítség, de...*

C/ *hatékonyabb, mint...*

D/ *fölösleges, ha az ember sokat mozog, és megfelelő az étrendje.*

A (2) példát a PISA-teszt feladatsorából idéztük. Jól mutatja, hogy mennyire fontos figyelni a gondolatok nyelvi megfogalmazásakor az elemek beszerkesztettségére és megszerkesztettségére. (Erről bővebben: B. Fejes, 2005).

2.2. A szövegértés vizsgálatának – az egyes szövegfajták vonatkozásában – valamilyen mértékig figyelemmel kell lennie az aktuális szöveg nyelvi természetére is. Már az egymondatos feladat is *szöveg*, hiszen – mivel be van ágyazva valamiféle mindennapi és/vagy szakmai tudásba – a befejezettség és a lezártág érzetét kelti; így nyelvi természetére irányuló kutatásnak egyik első feladata a folyamatosság-összefüggőség három fő területének: a koherenciának, a koheziivitásnak és a konnexitásnak a feltárása (Gopnik 1986). Az eddig elmondottakban és az alábbiakban idézendő Deme-féle megközelítésekben a folyamatosság-összefüggőség grammatikai vetületére, azaz a *konnexitásra* s annak is legkomplexebb összetevőjére, a szintaktikai eszközrendszerre igyekszem fölhívni a figyelmet.

B) Deme László mondatszerkezeti alapvizsgálatai (1971)

3. A szintaktikai alakulatok szinteződése és tömbösödése

Elemzéseiben Deme László megkülönböztetett figyelemmel vizsgálta a szintaktikai alakulatok lineáris, valamint hierarchikus tagolódásait. Úgy találta, hogy a lineáris tagolódásban a tartalmi részek közötti szorosabb-lazább kapcsolódás, azaz a tömbösödés segíti a jobb megértést; a hierarchikus tagolódásban pedig jobbra a grammatikai kapcsolatokra figyelünk. Ez utóbbi esetben az információrészek grammatikai alapú, azaz szinteződésbeli kapcsolódása irányítja a megértést.

Az információ elhelyezkedését tehát a közlés kommunikatív, valamint informatív tengelyén ajánlatos vizsgálunk. Ennek szemléltetésére szolgálnak az alábbi példák.

3.1. A mondategész kommunikatív, lineáris tagolódása Tagmondattömbök és tagmondatok

(3) *A mérnök a daru tövében állt, és aggódva nézte a rakodókat, hisz a legveszélyesebb munkát végezték: a bálát láncsal átkötötték, majd egy intéssel a magasba indították.*

((F és F) hisz (F ti. (F majd F)))

Példamondatunkban lineáris tagolódást, azaz tömbösödést figyelhetünk meg. A tagmondatok (itt tartalmi egységek) szerkezetileg azonos szinten állnak, a közöttük lévő tartalmi-logikai összefüggés alapján lehet fontossági különbséget megállapítani. Ezt a zárójelek közé zárt tömbök hierarchiája tükrözi.

(Az egyes kötőszók helyébe a szokásos szimbólumokat is beírhatjuk:

← okadó magyarázó, ↦ kifejtő magyarázó, + kapcsolatos mellérendelések.)

3.2. A szöveg tagolódása mondategészekre

3.2.1. A szöveg mondategészei egyszerű mondatok

A szöveg tagolódásának lineáris sorát a mondategységnyi mondategészek adják. A mondategységnyi mondategészekben a mondatrészek többnyire elemiek

(3.1.) *A mérnök a daru tövében állt. Aggódva nézte a rakodókat. A rakodók a legveszélyesebb munkát végezték. A bálát kötötték át a láncsal. Majd egy intéssel a magasba indították.*

((A - xH_h - Á) + (H_{áp} - Á - T)) ← ((A - xT - Á) ↦ ((T - Á - H_e) + (H_e - H_h - Á)))
(Jelmagyarázat: az x a mondatrész szintagmatikus szerkesztettségét jelöli.)

3.2.2. Szövegértékű mondategységnyi mondategész

Az alábbi példában lineáris és hierarchikus szerkezeti egységek sorát figyelhetjük meg, a mondatrészek elemiek és szerkezetesek.

(3.2.) *A daru tövében álló mérnök aggódva nézte a legveszélyesebb munkát végző, azaz a bálát láncsal átkötő, majd egy intéssel a magasba indító rakodókat.*

(jb₃ \ h_{h2} \ jm_{1(ign)} \ A) - H_{áp} - Á - ((jm₃ \ t₂ \ jm_{1(ign)})) ↦ (t₂ ~ h_{e2} \ jm_{1(ign)} +
h_{e2} ~ h_{h2} \ jm_{1(ign)}) \ T)

(Jelmagyarázat: a ~ a közömbös, azaz a közvetett heterogén viszony jele. Az **ign** a jelző igenévi szófajára utal.)

A (3.2.) példán belüli linearitás több szinten is megjelenik: a szabad mondatrészek szintjén és a szerkezettagi szinteken. Ezekben a három azonos szerkezeti szinten álló igenévi jelzők között tartalmi-logikai tömbösödést is megfigyelhetünk.

C) Tanulói és tankönyvi szövegek konnexitása; a műfaj kérdése

4. A mondat szerkezeti jellemzők összefüggés-rendszere

Ezt a kérdést itt csak a felsorolás szintjén érintem. Maga a rendszer Deme László alapművében (1971); tanulói, valamint tankönyvi szövegre való alkalmazása eddigi munkáimban megtalálható (B. Fejes 1981, 1993, 2002). Hangsúlyozni szeretném, hogy az egyes mondat szerkezeti jellemzőknek önmagukban nincs értékük, fontosságukat és szerepüket a kölcsönös összefüggések adják. Az egyes mondat szerkezeti jellemzők gyakoriságának, valamint e jellemzők gyakoriságának tipikus összefüggéseit nevezzük a vizsgált szöveg konnexitásának.

Az egyes mondat szerkezeti jellemzők:

- a szöveg szerkesztettségi mutatója,
- a szöveg mondat egységeinek kapcsolásai: a bonyolultsági és megoszlási mutató,
- a szintnépesség és a mélységi mutató,
- a mondat egységek és mondat egységek átlagos tagoltságának mutatója,
- a szövegek mondat egységeinek telítettségi jellemzői,
- a szerkezetes mondat részek telítettségi és zsúfoltsági mutatója,
- a szerkezetes mondat részek átlagos szintmélysége.

A mondat szerkezeti jellemzők kölcsönös összefüggései:

- a szerkesztettségi mutatóval összefüggő kapcsolatok,
- a mondat egységek telítettségének összefüggései,
- a szintmélységmutatóhoz kapcsolódó összefüggések,
- a mondat részek zsúfoltsági mutatójához kapcsolódó összefüggések.

5. A szövegfajta és a mondat szerkezeti jellemzők összefüggése

Vizsgálataimban arra a kérdésre is kerestem a választ, hogy egy-egy életkori szakaszban milyen a tanulók szövegeinek szintaktikai fölépítése, illetőleg milyen a nekik készült tankönyvek szövegeié. Egyértelműen kirajzolódott a szövegfajtanak (a műfajnak) és a szerkezeti építkezésnek a szoros kapcsolata. A következő példák a leírás köréből valók, és azt mutatják meg, milyen földolgozási-megértési nehézséget jelentenek a műfajból eredő szerkezeti kérdések a tanulóknak bizonyos életkorban.

5.1. A leírásban statikus jegyekkel látjuk el a személyeket, dolgokat, jelenségeket. Ez a sajátság tipikusan a mondat egység belső szerkezeti fölépítését érinti. (Érdeemes külön kezelnünk a jellemzést, amelyben a személyekről készített képet az általuk végzett cselekvés földézésével tesszük hitelessé, azaz a statikusság mellett szerep jut a dinamizmusnak is.) Ha például a népzene gyűjtést úgy mutatjuk be, hogy az a *falusi dallamok megörökítésének sokszor nehéz és fáradtságos munkája*, ebből az azonosításból kell kiolvasniuk a tanulóknak a transzformációkba rejtett állításokat. Vagyis az a szerkezeti könnyebbség, hogy kevesebb gondjuk van a tanulóknak a leírások olvasásakor az összetett mondatok szerkezeti földolgozásával, egyáltalán nem biztos, hogy érvényesülhet, ha közben több transzformációt is tartalmazó szintagmákat kell megérteniük. Hogy a fölvázolt problémát adatokkal is alátámaszthassuk, vessük egybe a leírás műfajú tankönyvi szövegek mondat egységre vonatkozó mutatóit az értekezés mondat egységre érvényes átlagaival, valamint a tanulók szövegeinek hasonló mutatóival!

	Értekezés		Leírás	
	Tankönyvi szövegek	Tanulói szövegek	Tankönyvi szövegek	Tanulói szövegek
Szerk.	2,48	1,9	1,47	1,36
Telítettség				
M	10,57	7,26	8,89	6,16
Me	4,27	3,8	6,05	5,12
Tagoltság				
M	7,03	5,16	4,94	4,18
Me	2,84	2,7	3,21	3,07
Zsúfoltság				
R	1,52	1,41	1,89	1,66
xR	2,8	2,19	2,92	2,47
ignR	3,71	2,68	4,94	2,74

Összehasonlító táblázatunkban azokat a mondatszerkezeti mutatókat tüntettük fel, amelyek hangsúlyosan megmutatják a szövegek mondat egységeinek belső szerkezeti összefüggését. A mondat egységekre (**M**) vonatkozó átlagos jellemzők közül csak a telítettség és a tagoltság mutatója szerepel a két műfaj jobb összehasonlíthatósága érdekében. Mutatják, hogy a tanulóknak az értekezés műfajú szövegekben (zömében ilyenek a megtanulandó szövegek) nagyobb ívű mondatokat kell megérteniük, de igaz ez a saját maguk által írt szövegek mondat egységeinek átlagos telítettségére és tagoltságára is.

Itteni elemzésünkben azonban a mondat egység (**Me**) belső szerkezeti felépítésére figyelünk, ezért is emeltük ki a rá vonatkozó mutatók átlagos értékeit.

Összevetésünkben a tankönyvi szövegek mondat egységeinek telítettségében (tartalmas szavak aránya mondat egységre vetítve) nyilvánvaló eltérést figyelhe-

tünk meg: az értekezésben a 2,48-as szerkesztettségi mutatóhoz (mondat egységek és mondat egységek átlaga) 4,27-es mondat egység-telítettség társul, a leírásban az 1,47-es szerkesztettséggel 6,05-os tartalmasszó-szám jár együtt. Több mint másfél tartalmas szóval van több a leírás műfajú szövegek mondat egységében átlagosan (4,27 – 6,05). Ha a telítettségi mutatók eltéréseit összehasonlítjuk a tagoltsági értékekkel (mondat egységre jutó szabad mondatrészek aránya), akkor ez a különbség már csak 0,37-os lesz (2,84 – 3,21) a mondatrészi tagoltságban. Ezek az összevetések is bizonyítják, hogy az alacsonyabb szerkesztettségi mutatóval erőteljesebb szintagmatikus szerkesztettség jár együtt a leírás műfajú szövegekben.

5.2. Ezt az összefüggést erősíthetjük meg akkor is, ha a különbségeket műfajon belül vizsgáljuk meg. Az értekezés műfajú szövegekben a mondat egységek telítettségi és tagoltsági mutató értékének különbsége (4,27 – 2,84) 1,43 tartalmas szó, ugyanez a leírás műfajában 2,98-ot jelez átlagosan (6,05 – 3,21). Most is azt a másfél tartalmas szónyi különbséget látjuk, mint amit az előző összefüggésekből kiolvashatunk. Más módon erősíti meg ez is azt a műfaji sajátosságot, hogy a leírás műfajában a szintagmákba sűrített jelentések kihámozása jelenti a nagyobb gondot a tanulóknak a viszonylag könnyebben átlátható mondat szerkezetekben. Ebből az is egyértelműen kitűnik, hogy az általános iskola 4. osztályától már komoly fejlesztő munkával kellene segíteni a tanulókat abban, hogy minél járatosabbak legyenek a szó szerkezetek használatában, szerkezetük fölbontásában, átalakításában. (Ilyen gyakorlatokat szép számmal tartalmaznak a Bánréti Zoltán-féle alternatív program tankönyvei 5-6. osztályban.)

A másfél tartalmas szóban kifejezhető különbség a mondatrészek zsúfoltságába épül be és osztódik szét. A közel 0,4-nyi eltérés mondatrészi átlagban számottevő különbség (1,52 – 1,89). Különösen azt is figyelembe véve, hogy a leírásban több mondatrész van a mondat egységekben átlagosan. Első rátekintésre viszont elcsodálkozhatunk a szerkezetes mondatrészek átlagos zsúfoltsági értékein. Mintha csökkenne a különbség, pedig csak arról van szó, hogy az értekezésben kevesebb a szerkezetes mondatrész, mint a leírásban, így az eltérése kevesebb mondatrész osztozik, mint a leírásban.

Kiemeltük a táblázatban az igeneves szerkezetek zsúfoltsági mutatóit. Bár itt is figyelembe kell vennünk, hogy az átlagos érték mögött nem látjuk a részesedési arányok eltéréseit, vizsgálati szempontunkból azonban most elegendő megállapítanunk, hogy a szövegekben található igeneves szerkezetek a leírás műfajú szövegekben számottevően zsúfoltabbak, mint az értekezésben találhatóak.

Ez az átlagban kifejezett eltérés is azt igazolja, hogy a leírásban előforduló főnevekhez több információt kapcsolnak a szövegek írói előzetes állítások transzformációja révén.

5.3. Mielőtt eddigi megállapításainkat példákkal is szemléltetnénk, érdemes röviden kitérnünk a tanulók szövegeinek mondat szerkezeti jellemzőire is. A

szerkezeti mozgások tendenciáit tekintve ugyanazokat az összefüggéseket fogalmazhatjuk meg az adatok alapján, mint amelyeneket a tankönyvi szövegekre vetítve láttunk, csupán alacsonyabb mutatóértékekkel. Egyedül az igeneves mondatrészekre kapott átlagos értékeken kell és érdemes eltűnődnünk. Amíg az értekezés műfajba a tankönyvi szövegek szerkezetei az átlagos szerkezeti zsúfoltságtól 0,9-es értékben térnek el (3,71 – 2,0), a tanulók szövegeiben csupán a 0,5-et közelíti. A leírás műfajában ez az eltérés majdnem 2,0, a tanulói szövegekben a 0,3-nyit sem éri el. Vagyis azt látjuk, hogy a tanulók szinte műfajtól függetlenül csupán 2,7 körüli zsúfoltsággal tudnak igeneves szerkezetet használni, míg a leírás műfajában a tankönyvi szövegekben átlagosan tekintve is majdnem kétszeres zsúfoltsággal találkozunk. A feldolgozás során azonban olyan szövegeket is elemeztem, amelyekben az igeneves mondatrészek zsúfoltsága 6,0-et mutatott. (Lehet, hogy a szövegértés rossz eredménye legalább annyira a szavak egymáshoz kapcsolódásának, szerkezeti szerveződésének meg nem értéséből adódik, mint amekkora akadályt jelent az egyes szavak jelentésének a nem tudása?) Az igenévi szerkezettag igei természetét megőrizve magával viszi az előző állításban meglévő bővítményeit, s ezekkel együtt kapcsolódik főnévi alaptagjához.

Kiemeltük a táblázatban az igeneves szerkezetek zsúfoltsági mutatóit. Bár itt is figyelembe kell vennünk, hogy az átlagos érték mögött nem látjuk a részesedési arányok eltéréseit, vizsgálati szempontunkból azonban most elegendő megállapítanunk, hogy a szövegekben található igeneves szerkezetek a leírás műfajú szövegekben számottevően zsúfoltabbak, mint az értekezésben találhatóak.

Ez az átlagban kifejezett eltérés is azt igazolja, hogy a leírásban előforduló főnevekhez több információt kapcsolnak a szövegek írói előzetes állítások transzformációja révén.

D) Egy tankönyvi mondat szintaktikai jellemzői

6. Alábbi példákban a leírás műfajába tartozó szövegek szintagmatikus építkezéséből eredő megértési nehézségeket mutatom be.

6.1. Az 5. osztályos tankönyvi példában alapvetően az okozza a megértési gondot, hogy a fogalmazó alany szerepében használja az azonosítás két tagját. A szerkezet értelmezését azonban elsősorban nem ez, hanem az azonosítottban meglévő többszörös birtokos jelzői viszony nehezíti, mert elmarad a második birtokos jelzőről a rag. Ezért alanyként olvassák a tanulók, s míg a szerkezet végére nem érnek, nem veszik észre, hogy nem alany, hanem birtokos jelző.

Érdeemes az egész mondatot végigolvasni, hiszen történelmi olvasókönyvről lévén szó, ezeket a szövegeket ötödikes tanulóink is többnyire önállóan olvassák, dolgozzák fel otthon.

- (4) *Az út két oldalán kék alapon sárgán vagy fehérén, a csempék ragyogó színeiben Istár istennő szent állatai, az oroszlánok színes csempékből pontosan összeillesztett alakjai követik egymást.* (Horváth Lászlóné: Barangolás a művészettörténetben. Az őskor és ókor művészet 5. osztály számára. Celldömölk, 2000. 39)

A szöveg megfogalmazója csak az elsődleges azonosításra gondolt, arra, hogy a tanuló számára egyértelmű legyen: *Istár istennő szent állatai az oroszlánok*. Szándékosan hagytuk el a tagoló vesszőt, hiszen elsődlegesen egy alany-állítmányi azonosító szerkezetéről van szó. Csakhogy a szerkezetben mindkét főnévnek birtokos jelzőnek kell lennie, hiszen a mondat alanya, vagyis az alanyi tömb abszolút alaptagja az *alakjai* birtokszó. Az azonosított részben ugyancsak birtokszó, azaz birtokos jelzős szerkezet alaptagja az *állatai* főnév. Értelmetlensége miatt viszont tanulóink nem fogják összekapcsolni az olvasás során ilyen formában a többszörös birtoklást:

- (4.1.) *Istár istennő szent állatai, az oroszlánok színes csempékből pontosan összeillesztett alakjai.*

Vagyis itt is kötelező lett volna kitenni a birtokos jelző ragját, s akkor már nyilvánvalóan ki kell tenni (a kettő azonosítása miatt és érdekében) az *oroszlánok* birtokos jelzői szerepű főnévre is. Helyesen tehát így lenne a szerkezet:

- (4.2.) *Istár istennő szent állatainak, az oroszlánoknak színes csempékből pontosan összeillesztett alakjai.*

Az alanya vonatkozó kérdésünkre ezzel a szerkezettel felelhetünk értelmesen: Mik követik egymást?

A teljes mondatot végigolvasva, rengeteg információt tud meg a tanuló, ha képes jól követni a szerkezetek belső összefüggéseit. Csak az alany tömbjén végigtekintve az alábbi szintaktikai viszonyításokat kell értelmező munkájuk során feldolgozniuk az ötödikeseeknek:

Istár istennő szent állatai, az oroszlánok színes csempékből pontosan összeillesztett alakjai.

$((j_k \setminus j_b) \setminus (j_m \setminus j_b)) \mapsto j_b \setminus (j_m \setminus h_{er2} \sim h_{m2} \setminus j_{m1(ign.)} \setminus A(Fn))$

6.2. Az alany minőségjelzős tömbjében arra is jó példát látunk, hogy az igenévi jelző (az *összeillesztett* melléknévi igenév) viszi magával saját bővítményeit, az eredet- és módhatározót. Ha a leírás már kialakult állapotot ismertet, esetünkben azt, hogyan néz ki Babilonban a felvonulási út és az Istár kapu, a fogalmazónak igen gyakran van szüksége a múltbeli cselekvést befejezett melléknévi igenévvvel

leíróvá, statikussá változtatnia. Előfordulhat, hogy egymásra épülő igeneves transzformációval helyezi el a mondatban a sok információt. Az elemzett szöveg befejező mondatában is olvashatnak ilyet tanulóink:

(5) „*A fal és a kapu **maradványaiból**, az ásatásoknál előkerült színes, mázzal bevont **téglatöredékekből szakemberek az egyik berlini múzeumban – teljes pompájában – felépítették Babilon hajdani nagy látványosságát.***” (Uo. 39.)

(A mondatban a szabad mondatrészeket emeltük ki félkövérrel.)

Nézzük meg a megismert mondatszerkezeti jellemzők alapján ennek a mondat-egésznek a szerkezetét!

Tagmondati szerkesztettségét tekintve 1,0 a mutató, hiszen egyetlen predikatív viszonyt találunk a mondatban, ezért a tagmondatok szintbeli elhelyezkedését nem kell vizsgálnunk: egyetlen főmondati szintű tagmondatból áll. Tehát a telítettségi mutató is ugyanaz lesz mondategészre és mondategységre vonatkoztatva is: 20 tartalmas szó található benne. A mondat tagoltsági mutatója 6, azaz hat mondatfunkciós tömböt alkot a 20 tartalmas szó. Így egy-egy mondatrésze átlagosan 3,33 tartalmas szó jut, vagyis igen magas a mondatrészek átlagos zsúfoltsága. Ha csak a szerkezetes mondatrészeket vizsgáljuk, akkor a zsúfoltsági értékünk 4,5. Ha pedig csak azt a szintagmát nézzük zsúfoltság szempontjából, amelynek szerkezeti építkezésében igenév játszott szerepet, akkor a zsúfoltsági mutató értéke 9, de még az azonosító tagon belül is (amelyben a két befejezett melléknévi igenévi jelző van) ez az érték 6. Egyetlen (kétségtelenül az átlagosnál telítettebb és zsúfoltabb) mondatban annyi mindent dolgoz föl a tanuló az értelmezésben, mint amennyit mi most a szintaxis felől vettünk szemügyre.

Mivel a tanuló a fentebb felsorolt és az elemzésekben fölhasznált szintaktikai ismereteknek nincs birtokában, csak a szavak jelentésébe tud kapaszkodni, illetőleg abba, hogy ismeri és használja anyanyelve grammatikai eszközeit. Mindez segíti abban, hogy megállapítsa a szavak összetartozásának rendjét a mondatban. Ha ezt a 'rendet' számára átláthatónak alkotjuk meg, könnyebben megérti az olvasottakat. Vizsgált mondatunk szerkezetét így ábrázolhatjuk:

(5.1.) *A fal és a kapu **maradványaiból**, az ásatásoknál előkerült színes, mázzal bevont **téglatöredékekből***

$$[(\mathbf{j}\mathbf{b}_1 + \mathbf{j}\mathbf{b}_1 \setminus \mathbf{H}_{er}) \mapsto ((\mathbf{h}_{h2} \setminus \mathbf{j}\mathbf{m}_{1(ign)}) \setminus (\mathbf{j}\mathbf{m}_1 + \mathbf{h}_{e2} \setminus \mathbf{j}\mathbf{m}_{1(ign)} \setminus \mathbf{H}_{er}))]$$

szakemberek az egyik berlini múzeumban – teljes pompájában – felépítették Babilon hajdani nagy látványosságát.

$$- \mathbf{A} - [\mathbf{j}\mathbf{k}_2 \setminus (\mathbf{j}\mathbf{m}_1 \setminus \mathbf{H}_h)] - [\mathbf{j}\mathbf{m}_1 \setminus \mathbf{H}_{4p}] - \hat{\mathbf{A}} - [\mathbf{j}\mathbf{b}_1 \setminus (\mathbf{j}\mathbf{m}_1 \setminus \mathbf{T})]$$

A szintaktikai jellemzők kiemelve:

- telítettség (a tartalmas szavak mennyisége): 20,
- tagoltság (a mondatrészek mennyisége): 6,
- zsúfoltság (telítettség/tagoltság):
 - a mondatrészeké: 3.33,
 - a szerk. mondatrészeké: 4.5,
 - igenevet tartalmazó szerk. mondatrészi tömbbé: 9,
 - tagmondati szerkesztettség: 1.0.

6.3. A tankönyvi mondat tagolhatósága

Ezt a szempontot azért tartom fontosnak megemlíteni, mert az anyanyelvi ismeretek egyik központi kérdéséről van szó. Hogy az egymást követő szavak lineáris sorában hogyan tud tájékozódni a diák, abban nagy szerepe van a benne kialakított szerkezetlátásnak. Meg kell tanítanunk az elvi struktúra és a megvalósult konstrukció vizsgálatára. Az állítmánynak mint a mondategység grammatikai központi elemének a megkeresetése nem cél, hanem annak szükséges eszköze, hogy a tanuló már az állítmány jelentése alapján föl tudja vázolni: minek kell lennie, illetőleg mi lehet még a mondatban. Itteni mondatunk igei állítmánya az alábbi elvi struktúrát írja elő.

A *felépít* ige vonzatstruktúrája:
valaki, valamit, (valamiből?),
hol, milyen állapotában (?)

A mondat szerkezeti jellemzőinek áttekintése után térjünk vissza az igenevet tartalmazó szerkezetes (és halmazott) mondatrészhez:

(5.2.) *a fal és a kapu maradványaiból, az ásatásoknál előkerült színes, mázzal bevont téglatöredékekből.*

Szerkezete: $[(j\mathbf{b}_1 + j\mathbf{b}_1 \setminus \mathbf{H}_{er})] \rightarrow ((\mathbf{h}_{h2} \setminus j\mathbf{m}_{1(ign)}) \setminus (j\mathbf{m}_1 + \mathbf{h}_e \setminus j\mathbf{m}_{1(ign)} \setminus \mathbf{H}_{er}))]$

A kilenc tartalmas szóból kettő befejezett melléknévi igenév, amely saját határozóval bővül. A szerkezetet olvasó tanulónak az igei állítmány felől értelmeznie kell a két határozót, amelyek között azonosítás van: a maradványok → téglatöredékek. Értelmeznie kell továbbá a két főnévi határozóhoz jelzőként kapcsolódó transzformációkat: minek a maradványai, illetőleg a téglatöredékek az ásatásoknál kerültek elő, színesek, és mázzal vonták be őket. (Egyszerűsíthető lett volna a szerkezet, ha a *színes* jelzőt a fogalmazó meghagyta volna a máz tulajdonságának. Nagy a valószínűsége, hogy tanulóink így is értelmezik olvasás közben.)

6.4. Az eddig elemzett, erősen szerkezetes mondatrészekben a szintagmák nem mélyültek az alárendelés harmadik szintje alá, hanem szakaszosan követték

egymást a transzformált szerkezeti részek. A transzformációk azonban folyamatos hierarchiát is alkothatnak, így a szerkezet szinteződésében minden következő elem egy szinttel mélyebbre kerül, vagyis újabb és újabb transzformáció relatív alaptagja lesz. Különös figyelmet érdemel az ilyen szerkezet mondategységen belüli helye. Továbbá az is nagyon fontos, hogy ezt a szintagmaépítkezést se használjuk teljesen új információ bevezetésére. Alábbi példánk az 5. osztályosok természetismereti tankönyvéből való, a tanulók ebben a szerkezetben olvasnak először arról, hogy mi a humusz:

(6) *Felső réteggént jól megkülönböztethető a növényi és állati eredetű anyagok bomlásából származó, sötét színű humusz.* (Természetismeret 5.: 23.)

Ábrázolva is tekintsük át ennek az egyszerű (?) mondatnak a szerkezetét:

$[j_m \setminus H_{ap}] - H_m - \hat{A} - [(j_{m_5} + j_{m_5} \setminus j_{m_4}) \setminus j_{b_3} \setminus h_2 \setminus j_{m_1} + (j_{m_2} \setminus j_{m_1}) \setminus \hat{A}]$

Ha a tanuló a mondat szintjén értelmezi a megfogalmazottakat, akkor a legfontosabb kérdés, amire meg kell keresnie a választ: mi az, ami jól megkülönböztethető *felső réteggént*. Ám hiába mondhatjuk azt, hogy a mondatrészek sorrendjében az állítmányt követi az alany, ez az egymásmellettség mégis nyolcszónyi távolságot jelent vizuálisan (olvasva), illetőleg akusztikusan (kimondva). A szerkezet igenévi jelzője hierarchikusan épülő transzformációsor indít el, amely egészen az 5. alárendelési szintig mélyül, és így az állítmány után mindjárt a két 5. mélységi szinten lévő minőségjelzői determináns kezd a választ, alaposan eltérítve a tanuló gondolkodását. És még mindig nem jutott el ahhoz a főnévi elemhez, amely alanyként válaszolna a kiinduló kérdésre, még egy mellérendelt jelzői tömböt olvashat előbb, amely a humusz színére utal. Mennyivel könnyebb lenne a tanuló dolga, ha szintagmatikus szerkesztettség helyett mellékmondatos formát használt volna a megfogalmazó. Például:

(6.1.) *Felső réteggént jól megkülönböztethető a sötét színű humusz, amely növényi és állati eredetű anyagok bomlásából származik.*

Így a tanulóknak lenne ideje olvasás-tanulás közben elrendezni az új ismereteket: a *talaj* rétegződésében felső réteggént található a *humusz*; a *humusz sötét színű, növényi és állati eredetű anyagok bomlásából származik*. A mellékmondatos megoldással a tankönyv írója az alárendelés harmadik szintjére emelte volna föl az eredetileg ötödik szinten álló információt. Ezzel nagy mértékben közelített volna ahhoz a mélységi tagoltsághoz, amelyet az 5-6. osztályos tanuló figyelme még képes követni.

6.5. Összefoglalásul elmondhatjuk: a leírás műfajában szintaktikai szempontból a szerkezetek építkezésére kell nagyobb figyelmet fordítaniuk a szövegek írói-

nak. Nemcsak azt kell eldönteniük tehát, hogy a megjelölt életkorban a tudományos ismeretekből mennyit, milyen mélységben kell elsajátítaniuk a tanulóknak, hanem azt is tudniuk kell, hogy milyen nyelvi formában képes a legtöbb tanuló ezeket az ismereteket földolgozni, megérteni.

Ha a tanulói kompetencia és performancia között túlságosan nagy a különbség, nem éri el a tankönyv szerzője a kívánt eredményt.

Komolyan fontolóra kell tehát vennünk a tankönyvi szövegek mondatszerkezeti jellemzőinek arányaiban, hogy szintagmatikus szerkesztésben lehetőleg csak azok az ismeretek kerüljenek, amelyek alkalmasak erre az 'emlékeztető' helyzetre, ne itt találkozzon a tanuló olyan információkkal, amelyeket még nem ismer. A transzformációk visszabontása, szerkezeti értelmezése ugyanis igen nagy szellemi energiát kíván meg a tanulótól, és hamar elfárad az értelmezési munkában. Nemcsak ráun a tanulásra, hanem még azt sem tudja elsajátítani, amit már elolvasott.

E) A konnexitás vizsgálatának módszerbeli kérdései: az ábrázolás szerepe a szintaktikai szerkezetek olvashatóság szempontjából

7. A kutatás megtervezésekor az egyik legfontosabb kérdés a vizsgálatához illő módszer megválasztása.

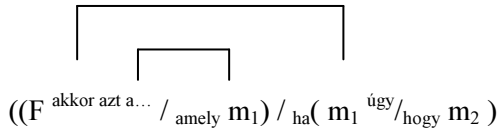
A szintaktikai elemzéshez olyan szerkezeti leírásra van szükség, amely több szempontból is megfelel a célnak, azaz a legkönnyebben 'olvashatók' a szerkezeti elemek, továbbá amelynek a kezelhetősége egyszerűen áttekinthető. A De-me László által kidolgozott lineáris reprezentáció segítségével követni tudjuk a szöveget alkotó szerkezeti elemek természetes sorrendjét, és egyetlen folyamatos szerkezeti ábrában jeleníthetjük meg a szöveg egyes mondatait akár összetettek, akár egyszerűek.

A lineáris reprezentációban a kis- és nagybetűs szimbólumok használatával jól elkülöníthetők az egyes szerkezeti szinteken szereplő elemek, a szintbeli elhelyezkedést (tagmondatokét és szerkezettagokét) pedig egyértelműen jelezhetjük az alsó indexekkel. Az alábbiakban egy-egy példán mutatom be a lineáris és ágrajzos ábrázolás közti különbséget. A szövegek konnexitásának kutatásában továbbá azért is praktikus módszer a lineáris ábrázolás, mert a szöveg természetes 'folyásának' megfelelően szófajtani, kötőszói stb. kiegészítéseket is tehetünk, amelyek mindig a szövegbeli pontos helyükön jelölhetők és értelmezhetők.

7.1. Az összetett mondatokban

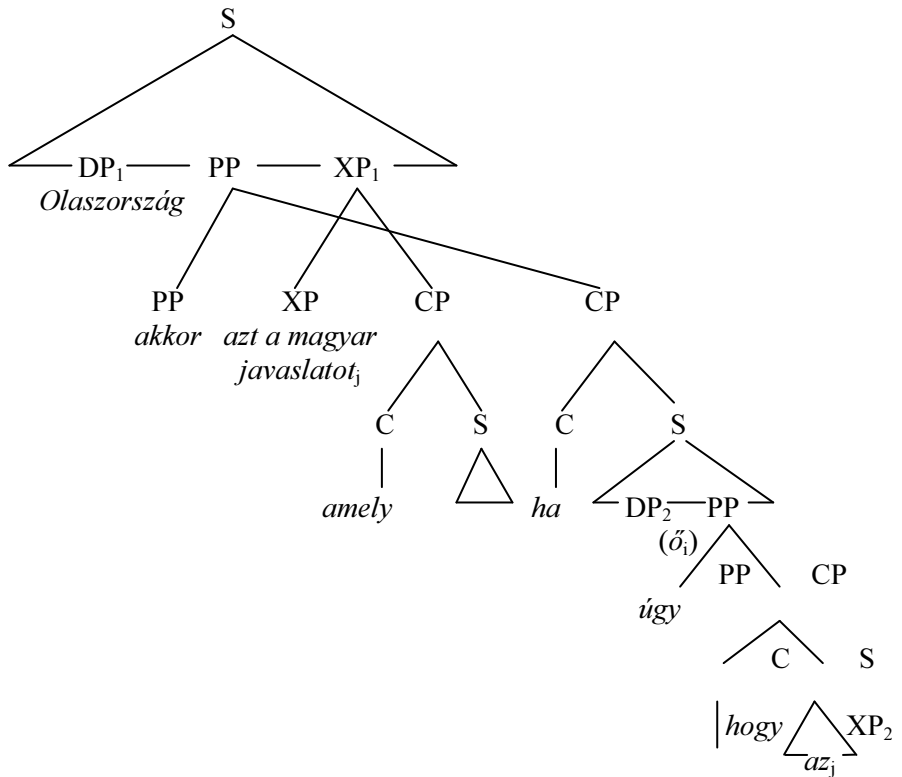
- (7) *Olaszország uniós elnökként akkor tudja támogatni azt a magyar javaslatot, amely alapján az alkotmányos szerződés tükrözné a nemzeti kisebbségek jogainak védelmét, ha az ősz végén nem értékeli úgy, hogy az esetleg veszélyezteti az alkotmánytervezet elfogadását 2003 végéig.* (NOL, 2003. szept. 23.)

A mondat lineáris reprezentálása:



Egyszerűsítve a tömbösödés ábrázolását: $((F/jk_1)/(hi_{1(\text{felt})}/hm_2))$

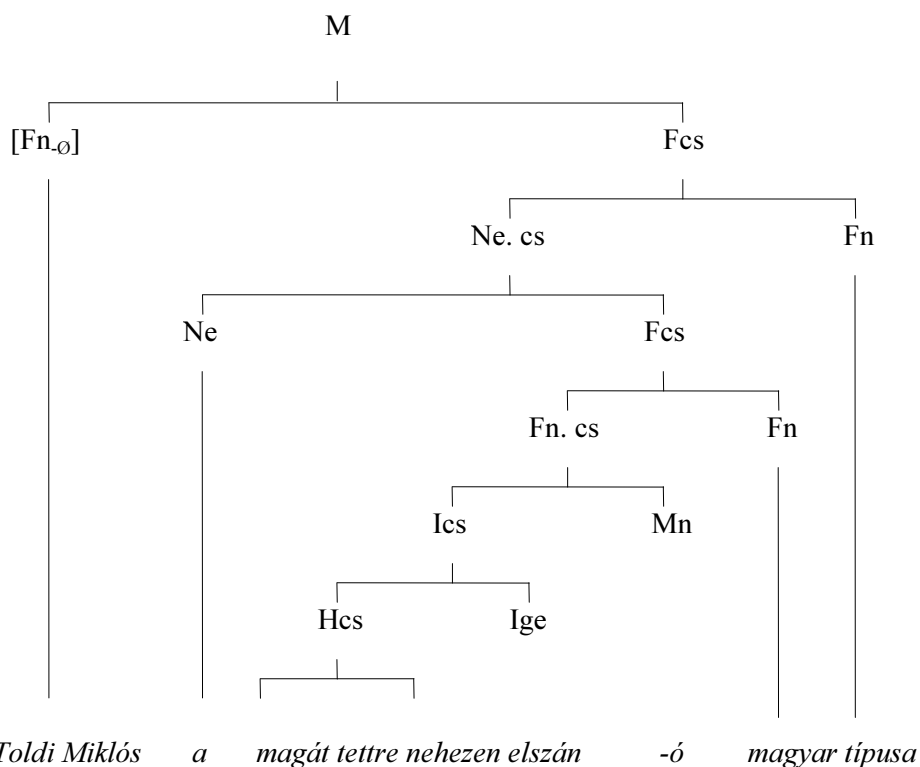
A mondat ágrajzos reprezentálása:



7.2. Az egyszerű mondatokban és a szintagmákban

(8) „Toldi Miklós a magát tette nehezen elszánó magyar típusa.” (Kolozsvári Grandpierre Emil: A beton virágai. Magvető Kiadó, Budapest, 1988. 161)

A mondat ágrajzos reprezentálása:



A mondat lineáris reprezentálása:

(A — (t₃ ~ h₃ ~ h₃ \ jm₂ \ jb₁ \ Á))

Toldi Miklós a magát tette nehezen elszánó magyar típusa.

7.3. A reprezentációra kínált változatok két célt is szolgálnak. Egyrészt azt szemléltetik, hogy ugyanazt a szintaktikai összefüggést nem csupán egyféleképpen lehet megjeleníteni. Főképp azonban azt szeretnék igazolni, hogy gyakorisági vizsgálatokhoz legkézenfekvőbb a Deme-féle lineáris leírás. A zárójelpárok belüli szimbólumok egyértelműen kódolhatók egy matematikai statisztikai igényű kutatáshoz.

Irodalom

Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

- B. Fejes Katalin 1981. *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- B. Fejes Katalin 1993. *A szintaktikai állomány természete gyermekszövegekben.* (Nyelvtudományi Értekezések 136.) Akadémiai Kiadó. Budapest.
- B. Fejes Katalin 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- B. Fejes Katalin 2005. *Szintaxis és koreferencialitás.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged. 43–8.
- Gopnik, Myrna 1986. The development of connexity in young children, In János S. Petőfi (ed.): *Connectedness from Psychological Point of View.* Papiere zur Textlinguistik 55. Buske Verlag. Hamburg.

Laczkó Mária

A központosítás szerepe egy szöveg értelmezésében

Bevezetés

Az írott szöveg köztudottan nagyobb összefüggő egységekre tagolódik, amelyet tipográfiai szakkifejezéssel bekezdésnek neveznek. Ezeket, továbbá az őket felépítő grammatikai, szintaktikai egységeket (mondatok, tagmondatok, szószerkezetek, szavak) a szóközökön kívül az írásjelek és/vagy kötőszók választják el és kapcsolják össze. Ezek nyelvtani, grammatikai jelzések, amelyek az adott szöveg értelmileg összetartozó részeinek elkülönítését szolgálják. Vagyis a dekódolásra váró üzenet megfelelő tagolását biztosítják, így elsődleges céljuk az olvasó, a dekódoló megértésének segítése. Közöttük meghatározó a szerepe az írásjeleknek.

Amikor írásban fogalmazunk, e jelekkel érzékeltetjük a szöveg ritmusát, tagolását, s a szöveg összefüggő olvasását szintén e jelek segítik. A különböző írásjelek alkalmazását megszabják a szöveget alkotó grammatikai szerkezetek, illetve az e szerkezetek közötti viszony mélysége. Így például a tagmondatok határát vesszővel, a nagyobb összefüggő mondatömböket pontosvesszővel különítjük el, de ugyanezt a jelet alkalmazzuk a szorosan összetartozó tagmondatok határán vagy a felsorolásban is, míg a mondatzáró írásjeleket a grammatikai forma, a mondatfajta figyelembevételével választjuk meg (vö. Keszler 2004, Bakonyiné Kovács 2005). Az írásjelek használatát befolyásolja továbbá a szöveg jelentése és stílusa is, ez utóbbi esetben az írásjeleket rendszerszerűen és következetesen tesszük ki az adott szövegben. Az, hogy az író mit tart fontosnak mondanivalójának megértetése szempontjából, nagyban behatárolja az írásjelek alternatíváinak helyes megválasztását, s minthogy érdeke, hogy megértesse magát az olvasóval, az olvasó szempontjait is szem előtt tartva él az írásjelek adta választás szabadságával. Így például egy mondatnak a szokásos formától eltérő szerepű megjelenítésére is lehetősége nyílik, s ezzel az adott írásjel külön stílusértető erőt kap. A kérdőjellel lezárt mondat ennek megfelelően nem csupán a szokásos kérdést, de bizonytalanságot is tükrözhet, csakúgy, mint a felkiáltójel az indulat erejét. Következésképpen az írásjelek alkalmazása, a központosítás a szöveget befogadó olvasó oldaláról is igen lényeges. Ez biztosítja ugyanis a jelentéssel bíró szöveg/üzenet idő- és térbeli megformálását, vagyis előfeltétele a megfelelő szintű befogadásnak és a rá épülő értelmezésnek. E grammatikai jelzések hangzó

változatát a szövegfonetikai eszközök adják (vö. Wacha 1988). Így például a kettőspontot az élőszóban szünettel jelezhetjük, s hasonlóképpen szünetet tarthatunk a tagmondatokat elkülönítő vesszők esetén, míg a mondatvégi írásjeleket mondatfajtaktól függően hanglejtéssel, illetve hangsúlyozással érzékeltethetjük. S bár a felolvasók hajlamosak a vizuális megerősítéshez igazítani a szünetek tartását, és így például minden vesszőnél szünetet tartani (Goldman – Eisler 1968), megállapítható, hogy egy megfelelően központosított szöveg olvasásakor az értelmileg összetartozó szerkezetek elkülönítése általában nem okoz különösebb nehézséget a befogadónak (Laczkó 1993). Épp ellenkezőleg, az adott egységek helyes megértését segítik, hiszen egyféle értelmezési lehetőséget biztosítanak számára. Ha egy ilyen szöveget olvasunk fel, akkor a felolvasó nagyon tudatosan választhatja meg azokat a szövegfonetikai eszközöket, amelyekkel a hallgató felé az összetartozó egységek jelentését közvetítheti. Kimutatták például azt, hogy a helyes központoszással ellátott, felolvasott szövegekben a hallgatók a mondathatárok percepcióis jelölésére is nagy biztonsággal képesek (Batlinger 1998), vagyis az értelmezéshez meglehetően egyöntetűen tudják elkülöníteni a szöveg egyes grammatikai, szintaktikai egységeit. Ugyanakkor a mondatközi és mondatvégi írásjelek elhagyása a modern lírában nemegyszer a gondolatok partalan áradását érzékelteti, vagy az adott versben, prózai szövegben többféle értelmezési variációt kínálhat. Az írásjelek elhagyásának klasszikus példája a vesszők elhagyása, amelynek hiánya esetén megváltozhat a mondat értelme. Például az *Egy másik városból jött lány kérdezte* mondat jelentése teljesen különbözik az *Egy másik városból jött lány kérdezte* mondat szemantikai tartalmától. Az sem mindegy, hova tesszük ki a tagmondatokat elkülönítő vesszőt, hiszen megjelenési helyétől függően az adott mondat szintén másfajta értelmezési lehetőséget hordoz. A közbeékelés miatt *A diák, mondta a tanár, agresszív* mondatban a főmondat és a neki alárendelt tagmondat jelentése is éppen az ellenkezőjére változik *A diák mondta, a tanár agresszív* mondatban, vagyis akkor, ha a mondat első szavát követő ige után helyezük el a vesszőt. A közbeékelés megszüntetése ugyanis a főmondat és a mellékmondat cseréjét eredményezi.

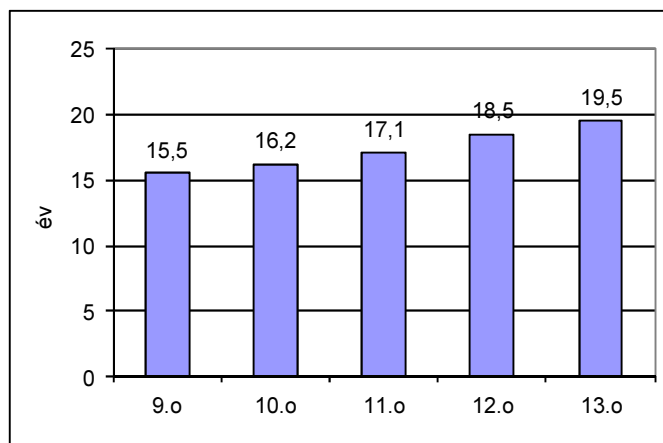
Mínt hogy a szöveg tagmondatainak és mondatainak írásjelekkel történő tagolása az olvasó, a szöveget befogadó minél pontosabb megértése érdekében történik, elmondható, hogy a központosítás a pedagógiában a szövegértő olvasásnak nevezett folyamat szerves részét képezi. Ily módon a szöveget alkotó kisebb egységek (mondatok, mondattömbök) helyes elhatárolása az egész szöveg megfelelő szintű értését és értelmezését befolyásolja.

Jelen tanulmányban a központosítás és a szöveg megértésének kapcsolatát elemezzük. Azt vizsgáljuk, hogy az olvasott szöveg mondatainak észlelésében és megértésében milyen szerepet játszik/játszhat a központosítás. Másképpen fogalmazva: választ keresünk arra a kérdésre, hogy egy központosítás nélküli (prózai) szöveg milyen értelmezési lehetőségeket kínál, és miféle nehézségeket jelenthet. Feltételezzük, hogy egy szövegben a mondatot záró írásjelek és ezzel a mondat-

határok kijelölése, továbbá a tagmondatokat elkülönítő írásjelek megfelelő használata rámutathat a szöveg megértési szintjére. Következésképpen az írásjelek alkalmazási nehézsége jelezheti a szöveg kisebb egységeinek tagolási problémáit és a szövegértési gondokat. Vizsgáljuk továbbá, hogy vajon a szöveg típusa hatással van-e az említett összefüggésre. Azaz a narratív (elbeszélő) szöveg és a leíró szöveg megértési szintje függ-e és hogyan a központosástól. Empirikus vizsgálatok eredményei szerint a jól központosított s hasonló nehézségi fokot mutató szövegtípusok különbsége a szövegértésben is megmutatkozik. A narratív szöveghez képest csökken a leíró szöveg megértési eredménye (Brown 1986, Laczkó 2006).

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A hipotézis ellenőrzéséhez kísérletsorozatot folytattunk tipikus fejlődésű, átlagos értelmi képességű középiskolai tanulókkal. A vizsgálatot 116 diákkal végeztük, valamennyien ugyanabban a középiskolában tanulnak, öt évfolyamon. A kísérletben részt vevő diákok egy-egy évfolyamot megközelítően azonos számban képviseltek. Életkori megoszlásukat az 1. ábra mutatja.



1. ábra: A tanulók életkori megoszlása

A tanulóknak két szöveget adtunk központosítás és a mondathatárok jelzése nélkül. Mind a két esetben az volt a feladatuk, hogy a szöveget néma olvasással el kellett olvasniuk, és jelölniük kellett a mondathatárokat a mondatvégi írásjelekkel, illetőleg a mondatkezdő nagybetűket is. Arra kértük továbbá őket, hogy a tagmondatokat is különítsék el a megfelelő írásjelekkel. Az első szöveg leíró, a másik narratív szöveg volt. Az első szövegre tehát a statikus megjelenítés jellemző, stílusát a nominalitás jellemzi, míg a második időbeliségre épül, a cse-

lekmény lineárisan halad előre benne, stílusához a verbalitás kapcsolható (Bal, 1998). A szövegek az eredeti központosításban öt-öt mondatra tagolódtak, s mindkettőben két-két hosszabb, több tagmondatra bontható mondat szerepelt. Az írásjelek tekintetében csupán a mondatokat záró pont, valamint a tagmondatokat elkülönítő vessző szerepel. Ez alól az első szöveg jelent némi kivételt, hiszen ebben egy helyen kettőspontot kell kitenni, ott, amikor a többszörösen összetett, felsorolásokból álló tagmondatokat követően egy lényeges gondolatra hívjuk fel a figyelmet. Az első szöveg 70 szóból, a második 51 szóból állt, mindkét szám tartalmazza a névelőket, kötőszókat is. (A szövegeket központosítás nélkül és az eredeti központosítással is a melléklet tartalmazza.)

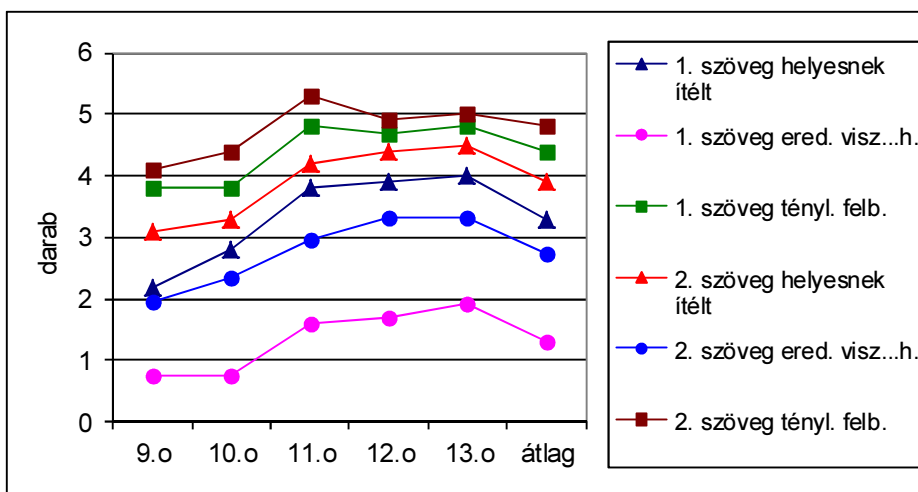
A diákok a feladatot tanórán oldották meg, a feladat megoldására 10 perc időt biztosítottunk nekik a tanórák első részében.

Az értékelésben a szövegek eredeti tagolását tekintettük kiindulópontnak, de jó megoldásként értékeltük azt is, ha egy hosszabb, több tagmondatból álló mondatot a megfelelő helyen megbontanak a diákok, és értelmes, a szövegbe illő egyszerű mondatként értelmezik. Elemeztük a mondatokra tagolást és a tagmondatok elkülönítését is. A statisztikai vizsgálatokat (t-próba) az SPSS 10.0 verziójával végeztük.

Eredmények

Először azt néztük meg, hogy a tanulók hány mondatra különítették el a szöveget átlagosan, valamint ezek közül hány tekinthető helyesnek a szöveg eredeti tagolásához viszonyítva, és hány a szöveg értelmi tagolását, tehát az összetartozó részeket figyelembe véve (2. ábra). (Utóbbira a helyesnek ítélt kifejezéssel utalunk, míg az előbbire az eredetihez viszonyított helyes kifejezést használjuk.) Először tehát csak a mondatzáró írásjelek alkalmazását elemeztük.

A diákok összességében a második szöveget egy kissé több mondatra tagolták, mint az elsőt, s az is elmondható, hogy a helyesnek ítélt és az általuk tagolt mondatok száma között mind a két szövegben hasonló eltérést találtunk. A helyesnek ítélt mondatok száma átlagosan eggyel kevesebb (az első szövegben 3,3, a másodikban 3,9), mint az általuk ténylegesen felbontott mondatok száma (első szövegben 4,4, a másodikban 4,8). (Ez a különbség leíró statisztikai értelemben szignifikáns (egymintás t-próba ($t(23) = 36,582$, $p = 0,000$)). A különbség jól követhető az életkori csoportosításban is, valamint ekkor az is látható, hogy az idősebb tanulók mind a két szöveg esetében több helyes mondatot produkáltak.

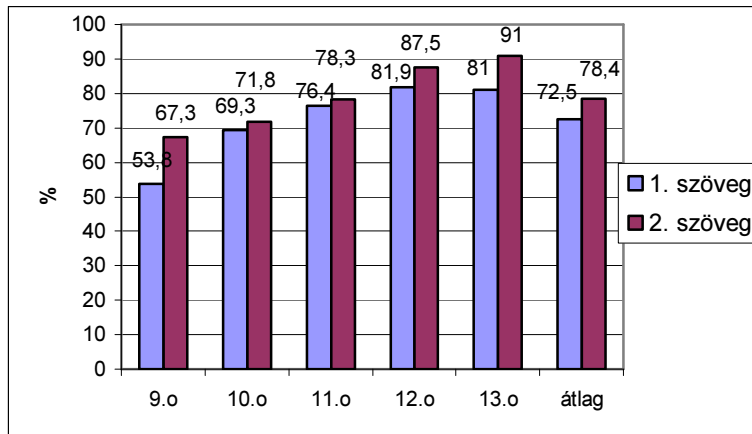


2. ábra: A tanulók mondatainak és helyes mondatainak megoszlása

Az életkor tekintetében a teljesítménybeli eltérés két csoportra tagolódást mutat. A 9–10. osztályosok jelentik a gyengébb teljesítményt nyújtó, míg a 11–13. osztályos tanulók a jobb eredményű csoportot. Megfigyelhető továbbá, hogy az első szöveg helyes mondatainak száma alacsonyabb, mint a másik szövegéi (egymintás t-próba: $t(11) = 18,193$, $p = 0,000$). Az adatok így azt mutatják, hogy a diákoknak mind a két szöveg tagolása nehézséget okozott, ám nem azonos mértékben. Úgy tűnik, a második, a narratív szöveg mondatainak kialakítása valamelyest könnyebbnek bizonyult, mint a leíró szövegé. Ha a szöveg eredeti mondatainak tekintetében nézzük meg a helyes mondatokra kapott megoldásokat, ez a különbség még inkább szembetűnő, s az életkori eltérések is erőteljesebben megmutatkoznak. Az első, vagyis a leíró szöveg eredeti mondatainak írásjelekkel történő elhatárolása még a 12. és 13. évfolyamos tanulóknak is problémát okozott. (Átlageredményeik az említett sorrendben 1,71, illetve 1,94.) A legfiatalabbak gyakorlatilag egyetlen mondatot sem tudtak „megtalálni” a szöveg eredeti formában tagolt mondataiból. (A kapott átlag 0,75 a 9. osztályosok, és 0,76 a 10. osztályosok csoportjában.) Az események egymásutánosságára épülő narratív szövegben a legfiatalabbak a leíró szövegben kapott eredményeikhez képest kétszer olyan jól teljesítettek (9. osztályosok: 1,95, 10. osztályosok: 2,34). Megállapítható továbbá, hogy valamennyi életkori csoportban látszódik, hogy ennek a szövegnek a tagolásában az eredeti mondatok jelölése jóval könnyebb feladat volt számukra. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az író közvetítette üzenet megtalálása ebben az esetben lényegesen egyszerűbbnek bizonyult a diákok számára, ez vélhetően a szöveg típusával és szerkezetével magyarázható. Az elbeszélő szövegben a cselekvések, történések „időbe ágyazottak, tehát termé-

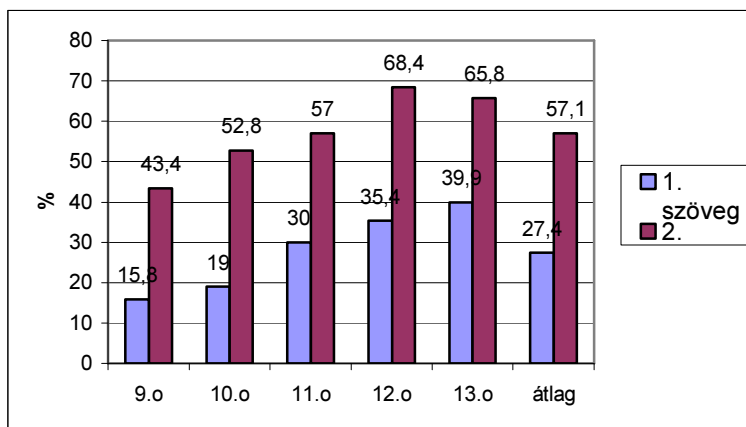
szetes egymásutániségük van, sorakoznak maguktól” (Bal 1998: 136). Jelen esetben a szövegbeli események egyes szám első személyű elbeszélést jelentenek, a beszélő életének fontos állomásait sorolja fel, a történések egymásutániségát a múlt idejű igelakok biztosítják. Ez a szerveződés segítséget jelent számukra a szöveg értelmezéséhez, s így megkönnyíti a szöveg mondatainak írásjelekkel történő helyes tagolását. Ugyanakkor a leíró jellegű szöveg tárgya egy érzelmi állapot megvallása, amelyben tárgyak, helyszínek szerepelnek felsorolós tagmondatokban. A tagmondatok alanyai általános érvényűek, a hozzájuk kapcsolódó állítmányok sem minden esetben igei állítmányok, s ez a felépítés megnehezíti a tanulóknak a mondatok határainak pontos kijelölését. S bár a kötőszók a tagmondatok elhatárolásához és ezzel a mondat lezárásához adhatnának némi támpontot, ez, úgy tűnik, nem segítséget, inkább nehézséget jelent.

A diákok egyéni teljesítménye szintén megerősíti mindezeket. Ha a helyesnek ítélt megoldásokat vetjük össze az életkor és a szöveg típusának tekintetében (3. ábra), akkor a következő megállapítások tehetők. A tanulók az elbeszélő szöveg (második szöveg) mondatainak elhatárolásában biztosabbak voltak, és ezért jobb a teljesítményük, mint a leíró szövegben. A különbségek minden életkori csoportban kimutathatók, és statisztikailag igazolható eltérésnek tekinthetők (egymintás t-próba: $t(9) = 22,166$, $p = 0,000$). Mindkét szövegben jól látszódik, hogy az életkorral haladva lineáris a változás, ennek megfelelően jobb az eredmények.



3. ábra: A jónak ítélt egyéni eredmények

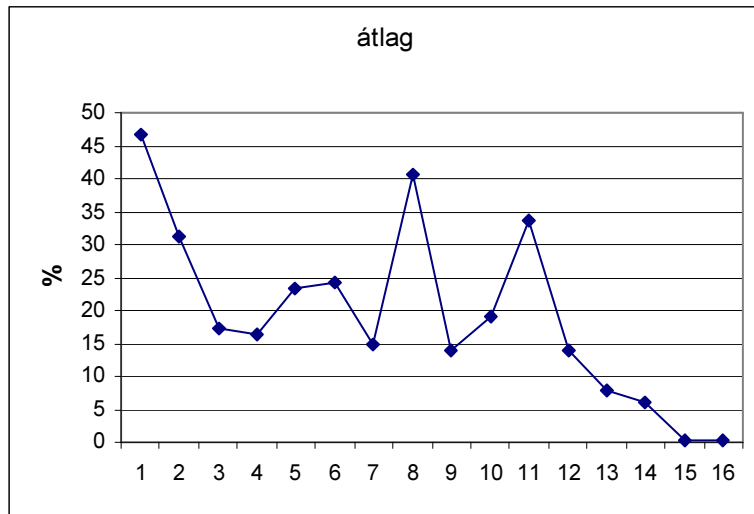
Megnéztük, hogyan alakulnak az egyéni teljesítmények akkor, ha csak a szöveg eredeti tagolásához viszonyított mondatvégi írásjelek alapján tagolt mondatokat tekintjük helyesnek (4. ábra).



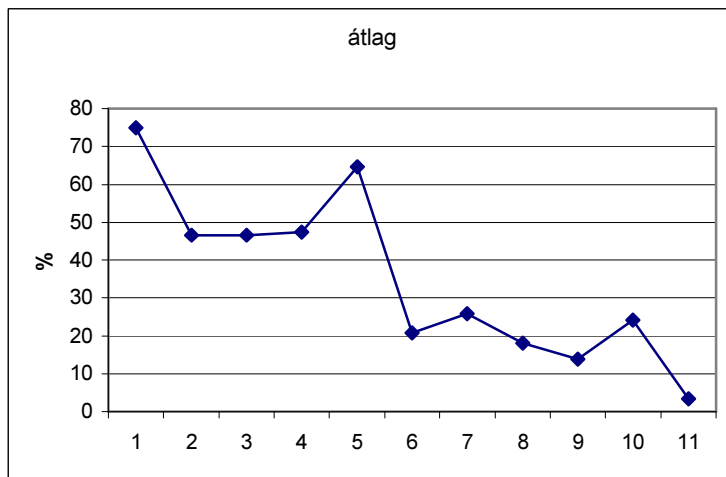
4. ábra: Az egyéni eredmények az eredeti központozáshoz viszonyított értékek alapján

Ebben az esetben a két szöveg közötti eltérések sokkal markánsabbak. A leíró szöveg eredeti mondatainak „megtalálása” minden korcsoportban igen nehéz, a legnagyobb problémát a legfiatalabbaknak, a 9. és a 10. osztályosoknak jelenti. A narratív szöveg eredeti központozásának megfelelő mondathatárok elkülönítése lényegesen jobb minden korcsoportban. A két szöveg mondathatárainak elkülönítésére talált különbség leíró statisztikai értelemben szignifikáns eltérés (egymintás t-próba $t(9) = 7,394$, $p = 0,000$). Az elbeszélő szöveg eredeti mondatainak elkülönítése és az ettől eltérő, de helyes mondathatárok jelölése között sokkal kisebb az eltérés minden korcsoportban, mint a leíró szöveg ugyanilyen összehasonlításakor, noha mindkét esetben szignifikáns különbség mutatkozott az említett összehasonlításban (egymintás t-próba a leíró szövegben: $t(9) = 6,202$, $p = 0,000$, a narratív szövegben: $t(9) = 14,526$, $p = 0,000$). Vagyis a leíró szöveg értelmezése, úgy tűnik, sokkal problémásabb a diákoknak, mint a narratív szövegé. Ha a legfiatalabbak eredményeit vesszük tekintetbe, akkor elmondható, hogy ebben a szövegben ők alig tudták megfejteni az író közvetítette mondanivalót, de az idősebbeknek sem volt ez problémamentes feladat. Ugyanakkor a legfiatalabbaknak a narratív szöveg tagolásán alapuló megértés is sokkal nehezebbnek bizonyult, mint az idősebbeknek, bár teljesítményük lényegesen jobb a leíró szövegben elért teljesítményüknél.

A két szöveg megértése közötti különbség jól követhető a helyesnek ítélt és az eredeti központozáshoz viszonyított egyes helyes mondatok elkülönítésekor is. A 5. ábra a leíró, az 6. a narratív szöveg helyes mondatainak elkülönítésére kapott átlagokat mutatja, mindkét ábrán az eredeti központozásnak megfelelő mondathatárokat a vízszintes tengelyeken az 1–5. sorszámmal tüntettük fel, a többi sorszám a lehetséges mondatok számának feleltethető meg.



5. ábra: A leíró szöveg egyes mondatainak elkülönítése



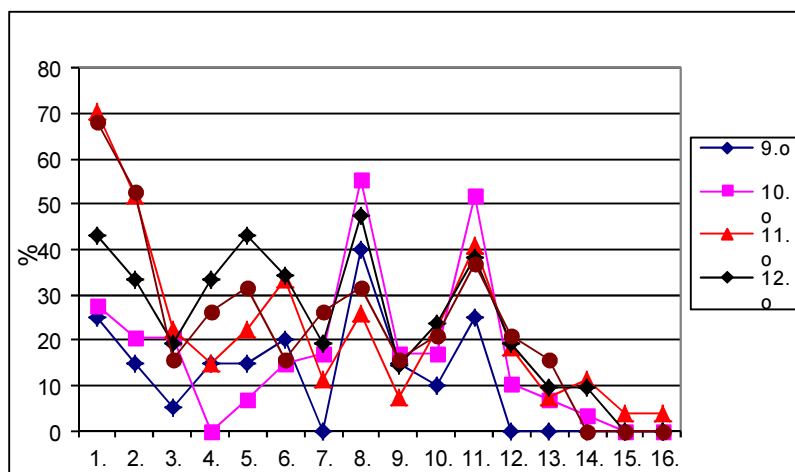
6. ábra: A narratív szöveg egyes mondatainak elkülönítése

A kétféle típusú szöveg összehasonlítása az alábbiakban következőket mutatta. A leíró szöveg több helyes mondat elkülönítését tette lehetővé, mint a narratív. A leíró szövegben az eredeti központozástól eltérően két olyan egyéb, helyesnek ítélt mondatelhatárolás emelkedik ki, amelynek százalékos értékei a legelső mondat „megtalálásához” hasonlóak. A narratív szövegben az eredeti központozástól eltérő egyéb jó megoldások százalékos megoszlásai sokkal alacsonyabb

értékek. Ilyen módon a narratív szövegben az eredeti központosításnak megfelelő mondatok és az egyéb lehetséges mondatok értelmezése közötti határvonal jól elkülöníthető. Ugyanakkor a leíró szövegben az eredeti központosításnak megfelelő és az ettől eltérő lehetséges jó megoldásokra kapott eredmények között nincs éles határvonal, alacsony vagy jobb eredményeket egyaránt találunk. A szövegek eredeti mondatainak megtalálásakor a százalékos értékek a narratív szövegben jóval magasabbak, különösen a szöveg első és ötödik mondatát illetően. Az ebben a szövegben a közbülső mondatokra kapott gyengébb eredmények a leíró szöveg legjobb eredményeinek feleltethetők meg. A narratív szöveg tehát sokkal egyöntetűbb értelmezést biztosít a diákoknak, ami tükröződik abban, hogy lényegesen könnyebben tudják a szöveget helyes mondatokra tagolni. A leíró szöveg viszont szerkezetéből adódóan, vagyis amiatt, hogy nem elbeszél, hanem felsorolásokkal megjelenít, többféle jó megoldást tesz lehetővé, és így többféle értelmezést enged meg. Ám ez a lehetőség egyúttal meg is nehezíti a tanulóknak a szöveg üzenetének megfelelő mondatokra bontást, és ezzel a szöveg jelentésének „megfejtését”.

A leíró szöveg első mondatát tudták a diákok a legjobban elkülöníteni (*Csendesen, de erősen érezzük, hogy tartozunk valahova*). Az életkori csoportok tekintetében (7. ábra) van eltérés, mert a legfiatalabbak (a 9. és 10. osztályosok) ezt is nehéznek találhatták, hiszen megoldásaik sokkal alacsony értéket mutattak az idősebbekénél. Gyakori volt ugyanennek a mondatnak és a szöveg következő mondatának az együttes jelölése, amely értelmileg tekinthető összetartozó résznek, s így jó megoldásnak (*Csendesen, de erősen érezzük, hogy tartozunk valahova, egy fizikai és szellemi tájhoz, mely elidegeníthetetlenül a miénk*). (Ezt a grafikonon a 8. számnak megfelelő érték jelzi.) Az említett megoldás az életkori bontásban is tükröződött (7. ábra), főleg a fiatalabbakra volt jellemző. Következésképpen az eredeti központosítás szerinti második mondat megtalálásakor alacsonyabbak a százalékos értékek. A legtöbb problémát a harmadik mondat értelmezése jelentette, ezt a korcsoportonkénti bontásban kapott alacsony százalékos eredmények is láttatták (*Néhány mező, domboldal, amit talán csak a vonatablakból láttunk, egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk*). E mondat több tagmondatra tagolódik, s a nehézség abban nyilvánult meg, hogy a diákok nem tudták pontosan, hol a felsorolások szerkezet vége, vagyis hány tagmondat adhat egy mondatot. Ezért az eredetileg egyetlen mondatot sok helyen bontották meg, és tagolták több mondatra. Így mondathatárt jelöltek a *láttunk* ige után (*Néhány mező, domboldal, amit csak a vonatablakból láttunk*). Mások a felsorolások szerkezet végét, az összetartozó gondolatok határát a *strófa* szó után gondolták (*Néhány mező, domboldal, amit csak a vonatablakból láttunk, egy-két szobor és regény, néhány Ady strófa*), s megint mások a *regény* szó után zárták le a mondatot (*Néhány mező, domboldal, amit csak a vonatablakból láttunk, egy-két szobor és regény*). (A grafikonokon ezek a 6., a 7. és a 9. sorszámmal jelölt monda-

tok.) E mondatok elkülönítésekor a diákok vélhetően a jelentést vették alapul, és összetartozónak azokat a felsorolásokat tekintették, amelyek földrajzi tájak és élettelen tárgyak egymásutániságára vonatkoznak. Ezt támasztja alá az is, hogy jelölnek egy másik mondatot (a 12. sorszámút), amelyben a felsorolás személyekre irányul (*Csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk*). A jelentésnek az értelmezésben betöltött szerepét igazolják továbbá azok a tagolások is, amelyek az *Egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa* valamint a *Néhány Ady-strófa, csendes parasztok külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk* mondatokat eredményezték (14. és 13. mondatok). Utóbbiban vélhetően a *strófa* szó jelentésének ismeretlensége miatt érezték az „élőkre” vonatkozó felsorolásos szerkezetbe illőnek az *Ady-strófa* szerkezetet, és ezért összetartozónak a felsorolás többi tagjával. Néhány megoldásban, vagyis az említett mondatnak két mondatra tagolásában a grammatika szerepét valószínűsítjük. Ez látszik igazolódni a *láttunk* ige utáni mondatthatár jelölésekor (*Néhány mező, domboldal, amit csak a vonatablakból láttunk*), és az ezt követő egység egy mondatként történő értelmezésekor (*Egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk*). (Az utóbbi mondat elhatárolását a grafikonon a 10. sorszám jelzi.) Vagyis ezekben az esetekben a vonatkozó névmások jelenthettek fogódzót a diákoknak, s így a megjelenési helyüket követő egység után mondatvéget érezték. Ugyanakkor e névmások előtt a tagmondatthatárt jelző vesszőt (vö. 9. ábra) mindkét esetben alacsony százalékban tették ki, különösen igaz ez a 9. és a 10. osztályosokra.



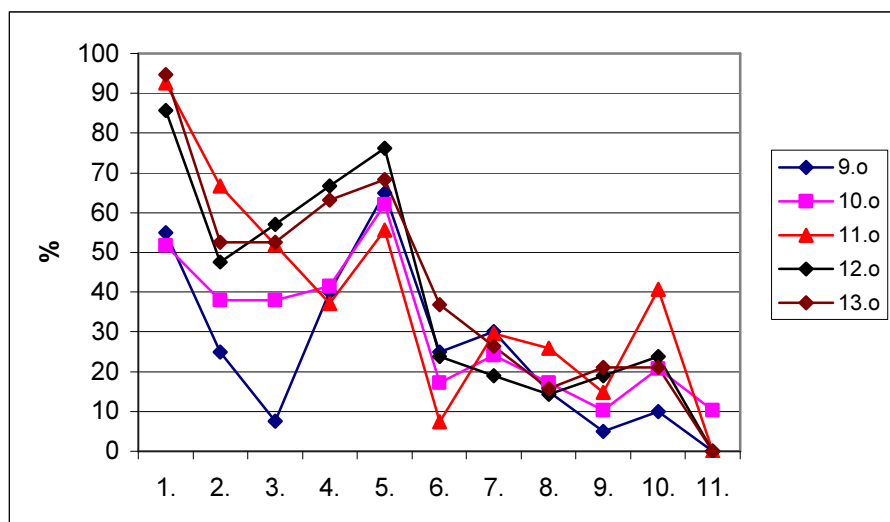
7. ábra: A leíró szöveg egyes mondatainak elkülönítése korcsoportonként

A vízszintes tengelyen a szöveg mondatokra tagolását sorszámok jelzik.)

A leíró szöveg eredeti központosítás szerinti negyedik mondatának értelmezése (*Nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk*) szintén nehézséget jelentett (5. ábra), s ez korcsoportonként is kimutatható volt (7. ábra). Ebben az esetben a probléma egyrészt abból adódott, hogy a *nagyjából* határozószót az előző mondatához tartozónak vélték, ami hibaként értelmezhető (l. hibázások), hiszen az előző mondat értelmét változtatja meg. Másrészt a hasonló szerkezetek (*ez az, amit;* illetve *ez az, amitől*) előfordulása miatt az eredetileg negyedik és ötödik mondatot összetartozónak vélték és egy mondatként értelmezték. Ezt támasztja alá a grafikonon 11. számmal jelölt mondat (*Nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez, az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni, és amit a legtöbbször meghamisított, leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza*) tagolására kapott „magas” százalékos arány, és ez az életkori bontásban is tükröződött. Így a szöveg utolsó mondatának elkülönítésére kapott eredmény szintén alacsony, főleg a 9. és a 10. osztályosok csoportjában.

A narratív szövegben is az első mondat elhatárolása (*1950-ben születtem Pernecepusztán*) bizonyult a legjobbnak (6. ábra), bár az életkor tekintetében (8. ábra) a jó eredmények inkább csak az idősebbeket jellemezték, így számottevő különbség mutatkozott náluk a fiatalabbak eredményéhez viszonyítva. Az eredeti központosításhoz viszonyított második és harmadik mondat értelmezése már problémásabb volt. Ez abból fakadt, hogy a második mondatot (*Apám vasutas, az ottani állomás alapító tagja*), és az azt követőt (*Anyámmal együtt segítettem neki a munkában*) együtt, egy mondatként értelmezték a diákok. (Ezt a megoldást a grafikonokon a 6. számmal jelölt mondatra kapott érték mutatja.) Egy-egy esetben előfordult olyan variáció is, amelyben az első három mondatot (*1950-ben születtem Pernecepusztán, apám vasutas, az ottani állomás alapító tagja, anyámmal együtt segítettem neki a munkában*) érezték szorosan összetartozónak a diákok, és jelölték egyetlen mondatként (11. mondat a grafikonokon). A második mondatához képest a harmadikban a fiatalabbak és az idősebbek közötti életkori eltérések (7. ábra) még jobban megmutatkoznak. A negyedik mondat (*Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt, de azért az általános iskolát befejeztem, majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz*) határának kijelölése is nehézséget okozott, s ez minden bizonnyal összefügg a mondatot alkotó tagmondatok felsorolós jellegével. Annak ellenére, hogy a leíró szöveg felsorolós szerkezetéhez képest a jobb megoldást ezúttal a tagmondatokat elválasztó kötőszók elősegíthették, inkább csak a 12. és a 13. osztályosok tudták elég nagy biztonsággal együttesen értelmezni az összetartozó tagmondatokat. Ugyancsak az ő jobb teljesítményük látszódott akkor is, ha a tagmondatot nem kötőszó vezeti be. Ezt támasztja alá az a tagolás, amelyben az utolsó tagmondat (*Majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz*) önálló mondatként értelmeződik, csakúgy, mint a kötőszókkal összekapcsolt egység (*Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt, de azért az általános iskolát befejeztem*). (A 6. és 7. ábrák grafikonjai, ezt a 7. és a 8. mondatokra kapott értékek szemléltetik). A

narratív szöveg utolsó mondatának elkülönítése (*Most szeretnék továbbtanulni, be szeretnék iratkozni szakközépiskolába, és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltarthassam magamat*) szintén könnyűnek mutatkozott nemcsak összességében, de életkori bontásban (8. ábra) is. Vélhetően itt ismét inkább a jelentés alapján döntöttek a tanulók, szemben az előző mondatnál, ahol a grammatikai jelzések és a szemantikai jelentés együttes szerepe valószínűsíthető a tanulók megoldásaiban. Ezt erősítheti a jelenre utaló időhatározóval kezdődő tagmondatnak (*Most szeretnék továbbtanulni*) külön mondatként történő értelmezése, valamint a jövőbeli terveket összefoglaló tagmondatok (*Be szeretnék iratkozni szakközépiskolába, és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltarthassam magamat*) szintén önálló mondatként történő jelölése. A grafikonokon e lehetséges megoldásokat a 9. és a 10. mondatokra kapott értékek szemléltetik.



8. ábra: A narratív szöveg egyes mondatainak elkülönítése korcsoportonként

(A vízszintes tengelyen a szöveg mondatokra tagolását sorszámok jelzik)

A mondathatárok elkülönítésére kapott hibázások rendkívül széles skálát mutatnak, főleg a leíró szövegben. Utóbbiban összesen 53-féle hibás mondathatárjelölés történt, míg a narratív szövegben 36-féle. Ha életkoronként nézzük meg a hibázásokat, azt találjuk, hogy a leíró szövegben a legfiatalabbak és a 10. osztályosok egyaránt 26-féle, a 11. osztályosok 22-féle, a 12. osztályosok 14-féle, a 13. osztályosok 7-féle hibás megoldást produkáltak. A narratív szövegben a hibázások megoszlása a következőképpen alakul: a 9. osztályosok 13-féle, a 10. osztályosok 20-féle, a 11. osztályosok 18-féle, a 12. osztályosok 9-féle, a 13.

osztályosok 6-féle hibás mondatat jelöltek. A hibás megoldások közül mindkét szövegben csak a leggyakoribb előfordulásukat emeljük ki.

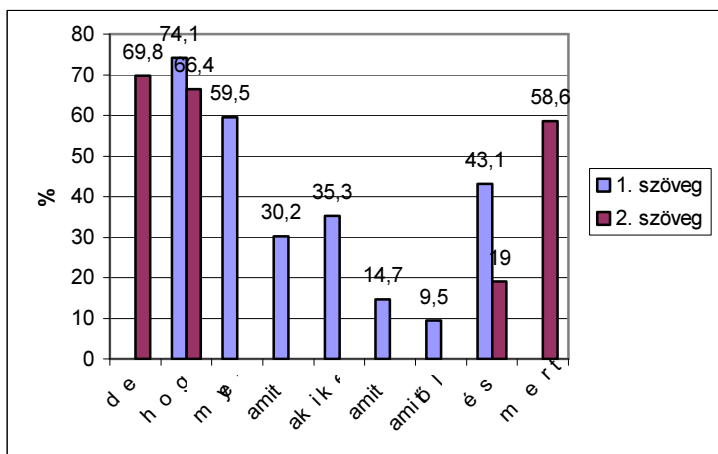
A leíró szöveg leggyakoribb hibázása a szöveg utolsó mondatához kapcsolható. A diákoknak 10,3 százaléka ezt a hosszú, több tagmondatos mondatot lezárta az utolsó tagmondatot bevezető kötőszó előtt, és a kapcsolatos kötőszóval kezdődő részt (és amit a legtöbbször meghamisított leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni haza) önálló mondatként értelmezte. Jellegzetes hibázást mutat az eredeti központosításnak megfelelő negyedik mondatot kezdő *nagyjából* határozószó, ezt ugyanis gyakran jelölik mondatzárónak többféle módon. A diákok egy része az *Egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk* mondat végére, egy másik része az eredeti harmadik mondat végére (*Néhány mező, domboldal, amit talán csak a vonatablaktól láttunk, egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk.*) teszi. A tanulók egy csoportja az eredeti központosítás szerinti harmadik mondat egy részét (*Csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk*) zárja le az említett szóval, azonban mindegyik megoldás az előző mondat értelmét változtatja meg szinte az ellenkezőjére. Ugyancsak e határozószóval függnek össze azok a tagolások és értelmezések is, amelyekben jól kezdik a mondatot vele a diákok, ám a mondat végének megtalálása okozza a nehézséget, és lezárják a mondatot a szöveg utolsó, kapcsolatos kötőszóval kezdődő tagmondata előtt (*Nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni*). Egy másik gyakori értelmezés az, hogy az előbbi mondatot hozzák létre, de a mondat kezdése nem helyes (*Ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni*). Gyakori helytelen megoldás az is, amikor a szövegnek az eredeti központosítás szerinti második tagmondatát felismerik a tanulók, de rosszul „találják meg” a végét (*Egy fizikai és szellemi tájhoz, mely elidegeníthetetlenül a miénk, néhány mező, domboldal, amit talán csak a vonatablaktól láttunk*). Nagy valószínűséggel itt a *miénk* birtokos névmás és az utána következő határozatlan számnévvel kezdődő felsorolás (*néhány mező, domboldal*) az, ami megzavarja őket a mondat értelmezésében, és a *miénk* névmás jelentését a felsorolásra vonatkoztatva gondolják a mondat zárását. Gyakori azoknak a megoldásoknak az aránya (9,5%) is, amikor a szöveg utolsó két mondatát érzik szorosan összetartozónak. Ezt egyetlen mondatként oly módon jelölik, hogy a határozószó (*nagyjából*) az előző mondataikat zárja le helytelenül (*Ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni, és amit a legtöbbször meghamisított, leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza*). A diákok egy kisebb csoportja a felsorolásos szerkezetből álló mondat közepétől a szöveg végéig egyetlen mondatot jelöl (*Csendes parasztok külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk, nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk, ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megsza-*

badulni, és amit a legtöbbször meghamisított leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza). Vannak olyanok is, akik ugyanezt a mondatkezdést hamarabb (*Csendes parasztok külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk, nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk*) vélik lezárni. Néhányan (4,3%) a szöveg legutolsó tagmondatát (*Leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza*) jelölik teljesen külön mondatnak.

A narratív szöveg leggyakoribb helytelen megoldása (10,3%) az, amikor a szöveg első két mondatát jelölik együttesen egy mondatként (*1950-ben születtem Pernecepusztán, apám vasutas, az ottani állomás alapító tagja*). A szöveg negyedik mondatának utolsó tagmondatát némelyek (9,5%) különállónak gondolták, és a szöveg ötödik mondatának első tagmondatához kapcsolták annak ellenére, hogy a tagmondatokat kezdő időhatározó-szók sem sugallják az összetartozást (*Majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz, most szeretnék továbbtanulni*). Egynéhány tanuló ugyanezzel a kezdéssel a szöveg végéig tartó részt összetartozó egységként és egy mondatként jelölte (*Majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz, most szeretnék továbbtanulni, be szeretnék iratkozni szakiskolába, és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltarthassam magamat*). Jellemző volt azon diákoknak a száma is, akik a negyedik mondat első két tagmondatánál jelöltek mondatvéget (*Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt*). E diákok az ellentétes kötőszóval kezdődő tagmondatot a negyedik mondat végéig szintén összetartozónak vélték (*De azért az általános iskolát befejeztem, majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz*). A diákok egy másik csoportja a szöveg második mondatának két tagmondatát megbontotta, és az elsőt (*Apám vasutas*) külön jelölte, a másodikat pedig vagy külön jelölte, vagy az utána következő mondathoz kapcsolta.

Összességében a hibázások szintén azt mutatták, hogy a szöveg típusa számottevően befolyásolja egy központosítás nélküli szöveg mondatainak elkülönítését is. A narratív szöveg kevesebb hibája a leíró szövegben talált jóval több hibához képest, továbbá a hibatípusok különbözősége azt támasztja alá, hogy a narratív szöveg jelentése jóval könnyebben felismerhető a leíró szövegéhez viszonyítva.

Megnéztük a tagmondatokat elkülönítő írásjelek alkalmazását is mind a két szövegben (9. ábra).



9. ábra: A tagmondathatárok jelölése a kötőszók esetén

Az előforduló alárendelő kötőszók közül a *hogy* kötőszóval kezdődő tagmondatokat mind a két szövegben biztonsággal tudták felismerni és jelölni, ami minden bizonnyal segítette őket az adott mondatok elhatárolásában is. Ezt láttuk a leíró szöveg első mondatára (*Csendesen, de erősen érezzük, hogy tartozunk valahova*) kapott helyes tagolás magas százalékos eredményében, illetőleg a narratív szöveg utolsó mondatának lehetséges értelmezésére kapott megoldásokban (*Most szeretnék továbbtanulni, be szeretnék iratkozni szakközépiskolába és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltarthassam magamat*). Az utóbbi esetben, ahogy írtuk, az előfordult, hogy a mondat első tagmondatát külön értelmezték, ám a *hogy* kötőszóval kezdődő mellékmondatot egyetlen egyszer sem jelölték önállóan. E tagmondatok jelölése az életkori bontásban is jónak mondható. A másik alárendelő kötőszó (*mert*) csak a narratív szövegben fordult elő, felismerése és jelölése összességében szintén elfogadható, a korcsoportokból csak a 9. osztályosoknál gyengébb az eredmény (40%). A szöveg harmadik mondatának (*Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt, de azért az általános iskolát befejeztem, majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz*) értelmezésekor szintén azt tapasztaltuk, hogy csak a *de* kötőszó előtt bontják meg a mondatot, a *mert* előtt soha, vagyis az összetartozó részek megtalálásakor vélhetően az okhatározói alárendelő kötőszó támpontot jelentett a tanulóknak. Az alárendelő kötőszók közül a vonatkozó mellékmondatok megtalálása és jelölése a legproblémásabb, s ez a korcsoportonkénti megoszlásban éles elkülönülést mutat a legfiatalabbak és az idősebbek között, a legfiatalabbak szinte egyáltalán nem jelölik (5-5-5, illetve 10% az eredményük a grafikonon megtalálható vonatkozó kötőszók sorrendjében). A mellérendelő kötőszók közül az ellentétes kötőszóval (*de*) kezdődő tagmondat csak a narratív szövegben fordult elő, jelölése a 9. osztályosokat

leszámítva az átlag körüli vagy afölötti. A kapcsolatos kötőszóval (*és*) kezdődő tagmondatok jelölése különbözött a két szövegben, különösen a narratív szövegben volt alacsony, noha a leíró szövegben sem voltak olyan biztosak a diákok, mint a *hog*y vagy a *mert* alárendelő kötőszóval kezdődő tagmondatok elkülönítéskor. S bár a leíró szövegben jelöltek e kötőszóval kezdődően önálló mondatot, a narratív szövegben nem, vélhetően mindkét szövegben azonos mértékű segítséget nyújtott a diákoknak a szövegek mondatainak egyértelmű elhatárolásában.

Következtetések

Jelen tanulmányban azt vizsgáltuk, hogy egy központosítás nélküli szövegben hogyan képesek középiskolás tanulók elkülöníteni a mondathatárokat, és ennek megfelelően hogyan tudják az adott szöveget megérteni és értelmezni. Lehetséges vizsgálati szempontunk volt a szöveg típusa. Azt is elemeztük tehát, hogy az eltérő szerveződésű leíró és narratív szövegben mutatkozik-e eltérés a szöveg központosítását illetően.

Az empirikus kutatás igazolta feltevésünket, azt, hogy a központosítás nélküli szövegek tagolása rámutathat az adott szöveg megértési szintjére és jelezhet szövegértési gondokat. Az eredmények szerint e szövegek értelmezése nehézségeket okoz szinte minden életkorban. Még a legidősebb tanulók sem képesek teljes biztonsággal az eredeti központosításnak megfelelő mondattagolásra és az író közvetítette mondanivaló megtalálására. A középiskola alsóbb évfolyamain tanulók számára a központosítás nélküli szövegek helyes megértése sokkal nehezebb feladat. A kísérlet eredményei azt is megerősítették, hogy mindezeket a szöveg típusa tovább befolyásolja. A narratív szöveg mondatainak elkülönítése és így a szöveg megértése minden életkorban sikeresebb volt, mint a leíró szöveg mondatainak hibátlan elhatárolása és a szöveg üzenetének pontos dekódolása. Mindehhez hathatós segítség a szövegek más-más felépítése és szerveződése. Vagyis a narratív szöveg időbeliségre épülő eseményeinek felsorakoztatása vezérli a tanulókat a megoldás során, szemben a statikus megjelenítésre épülő, nominális stílusú leíró szöveggel, ahol kevésbé tudnak biztos pontra támaszkodni. Azt is láttuk, hogy a legfiatalabb középiskolások még az egyszerűbb narratív szöveg jelentését sem tudták nagyon könnyen megfejteni. Úgy tűnik, a tanulók a mondathatárok elkülönítéskor a szöveg típusától függetlenül inkább a jelentéviszonyokra támaszkodnak, mint a grammatikai relációkra. A hibázások azonban azt mutatták, hogy a szemantikai bizonytalanság szintén vezethet zsákutcába (l. a *nagyjából* határozószóval kapcsolatos tévesztésekről írtakat a leíró szövegben, vagy az időhatározó-szók: *majd*, *most* jelentésének bizonytalanságairól említetteket a narratív szövegben), csakúgy, mint a grammatikai viszonyok föl nem ismerése.

Mindezek arra engednek következtetni, hogy a központosítás nélküli szövegek nem csupán a helyesírás gyakorlására és a szabályok bevézésére alkalmasak. A jelen kísérlet eredményei szerint megmutathatják egy szöveg megértésének

szintjét és azokat a nehézségeket is, amelyek az adott szöveg értelmezésekor felléphetnek. Ez viszont azt sugallja, hogy a központosítás nélküli szövegek alkalmazhatók és hasznosak a szövegértés gyakorlásához és fejlesztéséhez. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az interpunkciók gyakorlása az integrált anyanyelvi oktatás szerves részeként többféle didaktikai célt szolgálhat. Meggyőződésünk szerint még a középiskolában is rendkívül gyümölcsözőek lehetnek a rendszeres, központosítással összefüggő feladatok (beleértve a mondatok elhatárolásával kapcsolatosokat is). Különösen, ha meggondoljuk, hogy napjainkban a tanulók írásbeli szövegalkotási folyamatában sem jellemző az írásjelek használata, ami a befogadó, jelen esetben a magyartanár számára okoz nehézséget, amikor megpróbálja értelmezni a tanulók hosszúira sikeredett, ám írásjelekkel szinte egyáltalán nem tagolt írásbeli gondolatait.

Melléklet

A vizsgálathoz használt feladatlap

Pótold a megfelelő írásjeleket! Jelöld a mondathatárokat (a mondat kezdete és vége) és a tagmondatokat is a megfelelő írásjelekkel!

Az 1. szöveg (leíró)

csendesen de erősen érezzük hogy tartozunk valahova egy fizikai és szellemi tájhoz mely elidegeníthetetlenül a miénk néhány mező domboldal amit talán csak a vonatablaktól láttunk egy-két szobor és regény néhány Ady-strófa csendes parasztok külvárosi gyerekek akiket szavak nélkül is megértünk nagyjából ez az amit nem lehet elvenni tőlünk ez az amitől nem tudunk és nem is akarunk megszabadulni és amit a legtöbbször meghamisított leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni haza

A 2. szöveg (narratív)

1950-ben születtem Pernecepusztán apám vasutas az ottani állomás alapító tagja anyámmal együtt segítettem neki a munkában keveset jártam iskolába mert nagyon messze volt de azért az általános iskolát befejeztem majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz most szeretnék továbbtanulni be szeretnék iratkozni szakközépiskolába és a tanulás mellett tovább dolgozni hogy eltarthassam magamat

A szövegek eredeti központosásai

1. szöveg (leíró)

Csendesen, de erősen érezzük, hogy tartozunk valahova. Egy fizikai és szellemi tájhoz, mely elidegeníthetetlenül a miénk. Néhány mező, domboldal, amit talán csak a vonatablaktól láttunk, egy-két szobor és regény, néhány Ady-strófa, csendes parasztok, külvárosi gyerekek, akiket szavak nélkül is megértünk. Nagyjából ez az, amit nem lehet elvenni tőlünk. Ez az, amitől nem tudunk, és nem is akarunk megszabadulni, és amit a legtöbbször meghamisított, leggyakrabban félrehangsúlyozott szóval így szoktunk jelölni: haza.

A 2. szöveg (narratív)

1950-ben születtem Pernecepusztán. Apám vasutas, az ottani állomás alapító tagja. Anyámmal együtt segítettem neki a munkában. Keveset jártam iskolába, mert nagyon messze volt, de azért az általános iskolát befejeztem, majd dolgozni mentem egy építőipari vállalathoz. Most szeretnék továbbtanulni, be szeretnék iratkozni szakközépiskolába, és a tanulás mellett tovább dolgozni, hogy eltart-hassam magamat.

Irodalom

Bakonyiné Kovács Bea 2005. Az írásjelek. *Magyaritanítás* 5: 36–7.

Bal, M.: 1998. A leírás mint narráció. In: Thomka Beáta (szerk.): *Történet és fikció. Narratívák* 2. Kijárat Kiadó. Budapest. 135–71.

Batlinger, A. – Kompe, R. – Kiessling A. – Mast, M. – Niemann, H. – Nöth, E. 1998. Syntax + prosody: A syntactic-prosodic labelling scheme for large spontaneous speech databases. *Speech Communication* 25: 193–222.

Brown G. 1986. Investigating listening comprehension in context. *Applied Linguistics* 7/3: 284–302.

Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics*. London, New York.

Keszler Borbála 2004. *Írásjeltan*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Laczkó Mária 2008. Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle* 1: 2–23.

Laczkó Mária 2006. Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9: 39–57.

- Laczkó Mária 1993. A tempó és a szünet viszonya a hangos olvasásban. In: Gósy Mária – Siptár Péter (szerk.): *Beszéd kutatás. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 185–93.
- Wacha Imre 1988. Élő nyelvi (spontán) szövegek megnyilatkozásainak (szintaktikai) vizsgálati szempontjaihoz (a gazdagréti kábeltelevízió élő nyelvi felvételei alapján). In: Kontra Miklós (szerk.): *Beszélt nyelvi tanulmányok*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 102–58.

V. Raisz Rózsa

Egy ének-zenei tankönyv mint multimediális szöveg

A mindennapi nyelvhasználatban szövegen verbális megnyilatkozást értünk, ilyenkor nem is gondolunk arra, hogy minden „szöveg” nyelvi és nem nyelvi összetevőkből áll, sőt ismeretesek „non-verbális médiumok” is, például akár látható formában a zenei nyelvi médium, a hangjegyzés rendszerének elemei (Petőfi–Benkes 1998: 149). De egyelőre maradjunk a verbális szövegeknél: Tolcsvai Nagy Gábor szerint ezeknek nem nyelvi összetevői a beszédhelyzetből és a nem nyelvi médiumokból erednek (2001: 59). Az élőbeszéd valójában multimediális jelrendszer (Szikszainé 1999: 74–5.): verbális és szupraszegmentális sajátosságokon kívül (ez utóbbiak a hangerő, a hangsúly, a dallam, a hangszín, a hangterjedelem, a hangmodulációk – ezek nyelvi jelekhez köthetők), nonverbális (metakommunikációs) jeleket is tartalmaz (gesztus, mimika, a beszélő megjelenése stb.), mégsem szokás multimediálisnak nevezni, mert dominánsan verbális. A multimedialitással és a multimediális szövegekkel a magyar szakirodalomban Petőfi S. János és szerzőtársa, Benkes Zsuzsa foglalkozott elméleti és gyakorlati vonatkozásban, úttörő jelentőséggel. Petőfi is felveti a kérdést: vannak-e egyáltalán uni- vagy monomediális szövegek: van-e létjogosultsága „kizárólag verbális elemekből álló szövegek”-ről beszélni (Petőfi–Benkes 200: 117., Petőfi 1995: 216). Ha az írott-nyomatott szövegre gondolunk, a fent felsorolt szupraszegmentális és metakommunikációs jelek nem jöhetnek szóba, mégis megjelennek a nyelvin kívül más természetű jelek: a betűformák, betűnagyságok, betűtípusok, a szöveg vizuális tagolása, a papír, a könyv milyensége/minősége stb., azaz az íráskép, a szöveg tipográfiai megjelenési formája (Petőfi 1994: 17). Ezeket sem tekinti azonban a szövegtan multimediális szövegeknek, csak azokat, amelyek a nyelvi összetevő mellett más – zenei, képi, illusztratív stb. – összetevőket is tartalmaznak (Benkes–Petőfi 1996: 183). Megkülönböztethető tehát unimediális szöveg, multimediális szöveg (verbális szöveg+illusztráció, diagram stb.) és multimediális kommunikátum (verbális jelet nem tartalmaz: például hangszeres zene képi összetevővel) – Petőfi–Benkes (1998: 17.) rendszere szerint.

A multimediális szöveg több jelrendszer együttese: a nyelvi mellett vagy a nyelvvel együtt szereplő zenei, képi stb. jelrendszer, a médiumok vagy egyenrangúak benne, vagy egyaránt meghatározók (Szikszainé 1999: 125.), sőt lehetséges, hogy valamelyik médium domináns.

A tankönyvek szövegei jellegüknél fogva multimediálisak: a verbális összetevőkön kívül – az oktatott tárgynak megfelelően – tartalmaznak reprodukciókat, fotókat, kottákat, térképeket, rajzokat, táblázatokat, grafikonokat stb. Benkes Zsuzsa hangsúlyozza: „A multimediális szövegek (ezen belül a szöveg és illusztráció kapcsolata) kérdései tárgyalásának az iskolai oktatás keretében nincs egyértelműen biztosított helye. Ez annál is elgondolkoztatóbb, mert egyrészt a szaktudományok szövegei mind multimediálisak, másrészt pedig a ’vizualitás’ a köznapi kommunikáció modern eszközeiben is egyre nagyobb szerepet játszik” (Petőfi–Benkes 1998: 36). Igaza van B. Fejes Katalinnak abban, hogy a tankönyvi szövegekben a nyelvi és a képi rendszernek szinkronban kell maradnia (2000: 93).

Választott szűkebb témám: egy ének-zene tankönyv (Király 2008) vizsgálata a multimedialitás szempontjából.

A zenei tárgyú könyvek és egyéb kiadványok (talán a zenekritikát kivéve, de az sem szükségszerűen kivétel) természetüknél fogva multimediálisak, azaz a verbális szövegeken kívül a zenei írás jelrendszerét (kottát) is tartalmazzák.

Az ének-zene tankönyvekben található verbális szövegek (zenei fogalmak meghatározásai, zenetörténeti tények ismertetése, életrajzi adatok stb.), valamint Petőfi terminológiáját használva (2004: 123.) egyéb statikus médiumok, amelyek részben nem konvertálhatók folyamatokká (képek, fotók stb.), részben konvertálhatók folyamatokká: partitúrák és nem partitúrák.

A vizsgálandó tankönyv előszóként Szőnyi Erzsébet zeneszerző-zenetudóstól, a könyv lektorától idézi a következőt: „kaput nyit a zene, az irodalom, a történelem, a képzőművészet, a honismeret felé is. Előtérbe kerül a művészeti szemlélet egységének kiteljesítése” (Király 2008. 3).

A könyvben domináns az ének és a zene, tehát a kottakép, de a fejezetekben eltérő arányban a verbális szöveg, illetve képi ábrázolásban a képzőművészet, a színházművészet (reprodukciókban, fotókban) stb. is megjelenik.

A szöveg összetevői a következők (nem fontossági sorrendben):

1. Verbális szöveg

- a) A tankönyvíró szövege (történeti, zenetörténeti tények ismertetése, zenei fogalmak értelmezése, zenei és irodalmi műfajok meghatározása, zenei műszavak magyarázata, zenei stílusok ismertetése, zeneszerzők életének-munkásságának felvázolása, feladatok megfogalmazása stb.).
- b) Jeles személyiségektől idézett szakmai vagy irodalmi szövegek. Ezek kurzív szedéssel elkülönülnek a tankönyv szerzőjének szövegeitől

(visszaemlékezések részletei, levélrészletek, regényrészlet, méltatások, értékelő szakmai szövegek stb.)

c) Kézírásos szöveg faksimile megjelenítésben.

2. Verbális szöveg és zenei összetevő együttese – kotta és „szöveg”

(Ez már önmagában is multimediális kommunikátum.)

a) Egyszólamú mű (dal) hangszeres összetevő nélkül.

b) Több szólamú mű hangszeres összetevő nélkül.

3. A zene verbális szöveg nélkül (kotta verbális összetevő nélkül)

a) Egyszólamú mű (részlet), dal kottája.

b) Több szólamú mű (részlete).

c) Zenei motívum leírása nem hagyományos kottairással, hanem a ritmusképlet alatt a hangok szolmizációs nevének megjelölésével.

4. Képi összetevők („statikus médiumok”)

a) Jeles zeneszerzők arcképei

b) Műalkotások (festmények, szobrok) reprodukciói

c) Színpadi jelenetek képei

d) A zenei anyaghoz illő tárgyak fényképei

e) Hangszereket ábrázoló képek

f) Népi motívumokat ábrázoló rajzok

g) Tájéftók, amelyek a zenei anyag hangulatához illenek

h) Táblázatok, logo stb

Nem törekszem a tankönyv teljese elemzésére: kiemelt jellegzetes részleteket szeretnék bemutatni. (A forrásjelölés nélküli lapszámok mind (Király 2008)-ban találhatóak.)

Verbális szöveget természetesen *A romantika kora* című zenetörténeti fejezet tartalmaz a legnagyobb arányban (65–114.), a *Dalgyűjtemény* című részben viszont csaknem kizárólag a verbális szöveg + kotta együttese típust találjuk meg (115–21.) stb.

Az *Ünnepek, ünnepélyek* című fejezet a Himnusz sokoldalú megjelenítésével kezdődik. Erkel Himnusza keletkezéstörténetét tíz soros ismertetés foglalja össze, adatszerűen, a tárgyiasság mellett kellő mértékben ünnepélyességet sugall az öt mondatból álló szövegben néhány jelzős és határozós szerkezet (*izzó légkör, megdöbbenve tapasztalta, jeles szerzemény*). A verbális szöveg mellett fotó: iskolások ünnepi ruhás, éneklő kórusa vezénylő karvezetővel, háttérben Kölcsey arcképét és a Himnusz kéziratát ábrázoló halvány színű poszter. A nyelvi és a képi elem közötti viszony nem illusztratív, tehát nem magyarázó, szemléltető, hanem ismeretet felidéző-terjesztő és hangulatkeltő. Ugyanezen a lapon Erkel Ferenc Gárdonyi Gézához írt levelének részlete olvasható a Himnusz első meg-

szólaltatásának fogadtatásától. A lelkes szavakat tartalmazó idézet kurzív szedésű. Alatta a *Himnusz* című képzőművészeti alkotás képe: Majzik Mária Budakeszin 2006-ban felavatott művének fotója. Ez a kép Kölcsey szövegéhez illusztrátnak tekinthető, esetleges többféle értelmezése azonban lehetőséget nyújt a tanulók műveltségének és kreativitásának fejlesztésére: a férfi főalak glóriája és a szentséget jelentő háromszög, az oszlopok és a harangok sora templomi elemként magyarázható; a palástszerű háttér az áldást és a védelmet jelentheti; ugyanakkor ősmagyar elemekként értelmezhetők a madarak, a lepel szárnyak is látható stb.

A következő – az előbbivel szemben levő lapon – az önmagában is multimédiális szöveg: Kölcsey költeményének első versszaka látható, Erkel zenéjével, háromszólamú (szoprán, mezzoszoprán, alt) gyermek- (vagy női) karra feldolgozva. A tankönyv értelmezi az előadói utasítást: *andante religioso*: áhítatos lassúsággal.

Ez tehát olyan „statikus médium”, amely folyamattá konvertálható (Petőfi 2004: 123.), azaz az osztály tanulói együttesen, kórusműként (esetleg három muzikális tanuló által) megszólaltatva a multimédiális szöveg két összetevőjét szerves egységként élik át.

A tanárnak törődnie kell a nem zenei és nem verbális elemek befogadtatásával is, fel kell fednie a köztük lévő kapcsolatot, megbeszélnie a lehetséges értelmezéseket. Fontos, hogy a könyv képi anyaga nem kizárólag a múlt műalkotásainak – akár a zeneművel vagy irodalmi művel azonos korban született – reprodukcióit alkalmazza, hanem korunk alkotásait is. Ez a törekvés egyrészt a múlt és a jelen folyamatosságát érzékelteti, másrészt a fiatalok ízlésvilágát irányítja.

A fejezet elsősorban a magyarság értékeinek megbecsülésére nevel (Szent István királyhoz szóló népének, az 1848–49-es idők emlékét felidéző dalok, verbunkosok), a jelen ünnepét: a zenei világnapot megismerteti rövid verbális szöveggel, mely zárásul Yehudi Menuhinnek alapító leveléből idéz. Szervesen kapcsolódik hozzá a hegedűművészt, aki a Nemzetközi Zenei Tanács elnöke is volt, a magyar zenei élet nagyjaival, Kodály Zoltánnal és Ferencsik Jánossal együtt ábrázoló fényképe.

Találón és sokoldalúan mutatja be a tankönyv a Marseillaise-t; a mű egyszólamú kottájához Jankovich Ferenc fordításában kapcsolódik a verbális szöveg, további két versszak követi a kottát. A multimedialitás kitűnően szolgálja a történelmi korszakban való elhelyezést: az induló kottája francia szöveggel, menetelő katonák, katonazenészek egy korabeli kiadvány fakszimile másolatban. További fontos zenetörténeti információk egy mondatban: Schumann, Liszt, Csajkovszkij egy-egy műve idéz a Marseillaise dallamából. Több szempontból is szerencsés a lapon Isidore Pils tematikailag ide kapcsolódó festményének színes reprodukciója: Rouget de L’Isle, a Marseillaise szerzője először adja elő művét. (A mű 1792-ben keletkezett, s 1897 óta Franciaország nemzeti himnusza – mint azt a verbális szövegből megtudjuk.) A festményre visszatérve: a főalak lendüle-

tes, színpadias mozdulata, a mellékalakoknak a főalakra irányuló figyelme a romantika jellemző stílusmegoldásaival él, s ilyen módon előretal a tankönyv zenetörténeti fejezetére, *A romantika kora* címűre.

A *Népdalok, feldolgozások* című fejezet tartalma nem korlátozódik a magyar népdalkincsből való válogatásra; a Kalevalából kiemelt részlet – egyszólamú változatban és Kodály kétszólamú feldolgozásában – szövege éneklésre szólít fel. A fejezetet bevezető verbális szöveg a népdalgyűjtésről szól, 19 soros kurzív szedésű idézet olvasható Vikár Bélától az erdélyi népdalgyűjtésről, mellette Vikár Béla arcképe. A lap alján színes fénykép Edison találmányáról, a fonográfáról, mely a XIX. század végi és XX. század eleji népdalgyűjtés hangfelvevő eszköze volt.

A fejezetből kiemelem Kodály *Háry János* című daljátékának sokoldalú tárgyalását.

A 46. lap Kodály visszaemlékezéséből való részlet a szerző kézírásával. (A faksimile szónak sajnos félrevezető a magyarázata: „eredeti kézirat = faksimile” ’az eredeti hasonmása, hű másolata’ helyett.) A 47–57. lap a dalmű részletes bemutatása.

Verbális szöveg: a műfaj, a zenei anyag, a szöveg, a szereplők – hangfajuk pontos meghatározásával –; illusztratív szerepű játékos színes rajz: Napóleon és a lovon ülő Háry, a háttérben Bécs városa. Újabb verbális szöveg: Ki volt Háry János? A daljáték „rövid tartalma”, majd négy versszak Garay János költeményéből. További információ az operaházi bemutató időpontjáról, Oláh Gusztáv 1. felvonásbeli díszlettervének színes fényképe. A kép itt illusztratív szerepű.

A zenei anyag: a daljáték tíz dala, egyszólamú kotta, szöveggel. A dalokon kívül az Intermezzo zenei témája, a „Bécsi harangjáték” ritmusképlete, alá írt szolmizációs jelekkel.

A tíz dal mellett az operaházi színpadi jelenetek fotói szintén illusztratív szerepűek, Kodály Zoltánnak Palló Imrével, az 1926-os bemutató Háryjával látható fekete-fehér fényképe ellenben nem illusztratív, hanem tájékoztató-ismeretnyújtó szerepű, bár az énekes Háry jelmezében áll a képen.

A tankönyv **zenetörténeti fejezete** a romantika korát tárgyalja, azonosítva ezt a XIX. század művészetével. A nagy fejezetet Szinyei Merse Pál *Majális* című festményének színes reprodukciója nyitja meg. A háromsoros verbális szöveg találóan állapítja meg, hogy a kép a romantika érzelemgazdag alkotása, de már megjelennek rajta a korai impresszionizmus vonásai is. (Kérdés számomra, hogy érdemes-e ilyen kitűnő, de stílusában átmenetet képviselő műalkotást általános iskolai könyvben, főként fejezetnyitó szerepben alkalmazni.) A kép hangulata egyébként ellentétes a romantikus művészetnek – még ezen a lapon – megfogalmazott jellemzésével: „A nagy győzelmek kiváltotta lelkesedés, illetve bukások miatti kiábrándultság valamennyi művészetben ellentétként, végtelenségként

mutatkozik meg.” – „nagy szenvedélyek, a szélsőséges indulatok és hősiesség magatartás ábrázolása” (65).

A fejezet többi képi anyaga már összhangban van a fent idézett jellemzéssel.

Erkel *Hunyadi László* című operáját tárgyalja a fejezet egyik része. Képi illusztrációval kezdődik – s ez valóban illusztratív szerepű. Székely Bertalannak *V. László és Cillei Ulrik* című festménye viseli magán a romantika jegyeit, s a király jellemzését is teljesíti: a meleg tónusú, pompázatos drapériák közt színpadias beállításban ábrázolja a gyenge, fiatal királyt, amint nagybátyja ölébe hajolva enervált pózban, élvezetesen figyeli az érzéki táncot lejtő lányokat.

A képet verbális szöveg követi: a műfaj meghatározása, a szöveggönyv és szerzője; kurzív szedéssel hétsoros idézet Erkelről arról, hogyan jutott Egressy librettójához. Következik: az opera helyszínei, a zenei előadói apparátus, a szereplők megnevezése hangfajuk megjelölésével. További tizenhat sor a mű bemutatójának hatásáról szól, továbbá arról, hogy a XIX. század közepén példaként tisztelték a nemzet hősi múltját, s az esküszegő idegen király szerepeltetése ugyancsak aktuális és hatásos a Habsburg-ellenes hangulatban. E szöveg mellett a bemutató plakátjának fotója látható.

Az első zenei idézet egyszólamú részlet: a nyitány témája. A továbbiakban a cselekmény részeinek néhány soros verbális bemutatása váltakozik zenei idézetekkel: László hívei megölik Cilleit – „Meghalt a cselszövő”-kotta szöveggel, egyszólamú multimediális szöveg. Hunyadi László és Gara Mária lakodalmának ünneplése – egyszólamú zenei részlet: a Palotás témája, mellette a *palotás* szó verbális értelmezése. Lászlót elfogják, Mária beszökik a börtönébe – kettősük részlete: egyszólamú kotta szöveggel. László feje a porba hull – a gyászinduló zenei témája, egyszólamú, verbális összetevő nélkül.

Képi illusztráció: Madarász Viktor: Hunyadi László siratása. A festmény sötét színekkel jeleníti meg a hitszegés, az igazságtalanság következményét, a tragédiát. A csaknem fekete háttérből élesen kiválik a lepel, mely a hős holttestét borítja. A kétségbeesett, sápadt nőalak szinte a nemzet szimbóluma.

A tankönyvnek terjedelmesebb fejezete mutatja be Liszt Ferenc művészetét (78–86).

Barabás Miklós *Liszt Ferenc* című festményének színes reprodukcióját mintegy huszonöt soros verbális szöveg követi: Liszt életének és jelentőségének rövid bemutatása. Továbbá: legismertebb művei címük és zenei műfajuk megnevezésével. Az első zenei anyag: háromszólamú kórusmű, szövege négy versszakos. Alatta színes fotó: Szalon a Liszt Ferenc emlékmúzeumban, rajta két zongora és két mellszobor látható.

A következő lap a zongorát és részeit ismerteti verbális szöveggel és fényképekkel. A zenei idézet (Csárdás obstine) érdekes módon egyszólamú. A 81. lap fontos verbális szövegekből áll, egyetlen festmény reprodukciójával, amelynek az 1838-as pesti árvíz a témája. Az egézszerű szöveg nyolc sor kivételével idézet, kurzív szedéssel. A 21 soros részlet Liszt leveléből való, melyben a nagy árvíz

hírére feltörő érzéseiről szól, majd (a 12 sorban) a korabeli sajtó tudósításai a művész hangversenyeinek hatásáról, melyeket az árvízkárosultak megsegítésére adott.

A következőkben a 15. magyar rapszódia sokoldalú bemutatását követhetjük nyomon. Verbális szöveg: a rapszódia zenei műfajának fogalmi meghatározása; a 15. rapszódia – mint közli – a Rákóczi-induló témáját dolgozza fel zongoraművé. A szöveg utal Erkel és Berlioz e témára alkotott műveire is. Kotta: egy szólamban a Rákóczi-induló témája, majd a rapszódia szerkezetének ábrázolása. Zenei anyag: a Rákóczi-induló háromsoros részlete Goll János vegyes kari négy-szólamú feldolgozása (szoprán, alt, tenor, basszus), szöveggel. Érthető, hogy Liszt bravúros, virtuóz előadást kívánó zongoraművéből nem tartalmaz részletet a tankönyv.

A következő Liszt-mű: Magyar ünnepi dal, többszólamú kórusmű, kotta szöveggel. A vegyes karra írt mű történetét a következő lap tartalmazza, ez a lap csaknem teljesen verbális szövegű, Vajda-, Vörösmarty-, Jókai-idézetek értékelő verses és prózai sorai a zeneszerzőről. Képi anyag: korabeli (1865-ből származó) illusztráció. Liszt a pesti Vigadóban vezényli Szent Erzsébet legendáját.

A *Mazeppa* című szimfonikus költemény a tankönyv utolsóként bemutatott Liszt-szerzeménye. A szimfonikus költemény és a programzene fogalmának tisztázását a mű négy zenei témájának kottája követi. A négy téma programzenei mivoltát címeik is jelzik (Lóra kötözés, kikorbácsolás – A fájdalmas száguldást követő önmarcangolás stb.). A zene is lehet tehát ábrázoló funkciójú – igazolja a négy téma –, nemcsak a kép vagy a verbális szöveg. Van azonban egy festmény is: egy francia festő Mazeppát ábrázoló képének kisméretű színes reprodukciója. Liszt műve egyébként francia ihlettségű: a kozák vezér alakját és történetét Victor Hugo művéből ismerte meg a zeneszerző, amint a tankönyv közli.

Dolgozatommal nem a vizsgált tankönyv bemutatására vállalkoztam. Ezért nem tértem ki benne arra, ami egyébként természetes, hogy a tárgy óráin az éneklés és a hangzó zene a legfontosabb, annak kell dominálnia. Átolvasva a 8. osztályosok számára írt könyvet is, meggyőződtem róla, hogy így van: a két kötet több mint száz dalt közöl, s megjelöli a zenehallgatás anyagát is. Alapfokú zenei ismereteket nyújt zeneelméleti, zenei műfajismereti, zenetörténeti anyagával; nem zenészeket nevel – ez a speciális zeneoktatás feladata –, hanem a zenét is szerető művelt, illetve műveltségre törekvő fiatalokat. A magyar zenén kívül az egyetemes (főként európai) zenéből is tartalmaz fontos anyagot, sőt 8. osztályban a dzsessz is kap egy fejezetet.

A könyv zenei anyaga vonzó, közérthető; a magyarázó, értelmező verbális anyag világosan megfogalmazott, idézetei is közérthetők; a képi összetevő a zeneihez illő, amellet színes, sokoldalú, gyönyörködtető. Így a könyv megfelel a Szőnyi Erzsébet által megfogalmazott ideális célnak: a művészeti szemlélet egységére nevel. Mindehhez a multimedialitás nyújt lehetőséget.

Irodalom

- Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János 1996. A szövegelemzéskor felhasznált 'háttér- ismeretek' feltárásnak kreatív módja. Tájékoztató. *Szemiotikai Szövegtan* 9: 169–86.
- B. Fejes Katalin 2000. A képi és nyelvi információ összefüggése alárendelő szerkezetekben. (a Természetismeret 6. és a *Fizika* 7. című tankönyvek szövegében. *Szemiotikai Szövegtan* 13: 93–104.
- Petőfi S. János 1994. Vers – próza. Irodalmi szöveg – nem irodalmi szöveg. Néhány megjegyzés. In: Petőfi S. János – Bácsi János – Békési Imre – Benkes Zsuzsa – Vass László: *Szövegtan és prózaelemzés*. Trezor Kiadó. Budapest. 11–22.
- Petőfi S. János 1995. Válaszok és megjegyzések a szemiotikai textológia felépítését érintő kérdésekre és megállapításokra. *Szemiotikai Szövegtan* 8: 212–26.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 1998. *A szöveg megközelítései. Kérdések – Válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba*. Iskolakultúra. Budapest.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 2000. Anyanyelvi nevelés szövegtani keretben. *Szemiotikai Szövegtan* 13: 115–24.
- Petőfi S. János 2004. *A szöveg mint komplex jel. Bevezetés a szemiotikai textológiába*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Szikszainé Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Forrás

- Király Katalin 2008. Ének-zene. 7. osztály. Mozaik Kiadó. Szeged.

Dobóné Berencsi Margit

Egy anyanyelvi tankönyv szerepe a személyiségformálásban

„Az anyanyelvnek életünkben, a felnövekvő diák személyiségének, gondolkodásmódjának fejlesztésében és így az iskolai nevelésben-oktatásban alapvető szerepe van. A nyelvi hatóerő és a nyelvi minták követése kultúrát, értékeket közvetít: lehetővé teszi és gazdagítja a társas kapcsolatokat: az anyanyelvi készségek csiszolódása, az anyanyelvi ismeretek bővülése egyre szélesedő lehetőségeket ad információk megszerzéséhez, problémák megértéséhez, megoldásához” – mondja a még érvényben levő Nemzeti alaptanterv (NAT 1995: 14). A személyiség általános és speciális fejlesztése elválaszthatatlan az emberiség által felhalmozott műveltségartalmaktól. Mivel a műveltségartalmak jelentős részét az anyanyelv hordozza, ezért az anyanyelvi nevelést sajátos és igen fontos szerep illeti meg az iskolák személyiségfejlesztő programjában. Hiszen az anyanyelv feltétele és biztosítéka az oktatásban folyó megismerő tevékenységnek. Éppen ezért a helyi tantervek általában hangsúlyozzák is a nevelés és az oktatás egységének szükségességét. Nyilvánvaló tehát, hogy igen hasznos, ha a tananyag körülhatárolásában, elrendezésében, feldolgozásában érvényesülnek a személyiségfejlesztés szempontjai is.

Mivel az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb eszköze a tankönyv, célszerűnek tartottam abból a célból vizsgálni, hogy egy anyanyelvi tankönyv szövege az ismeret közvetítésén, bizonyos anyanyelvi kompetenciák elsajátításán túl milyen mértékben alkalmas a tanulók személyiségének formálására. Szándékom az volt, hogy jellegzetesen grammatikai fejezetet választok a felső tagozatos tankönyvek egyikéből. Szem előtt tartva Rác Endre megállapítását: „A grammatika jól megszervezett tanítását két szempont is kívánatossá teszi. Egyrészt a nyelvtanoktatás elősegíti az anyanyelv spontánul megismert működési törvényeinek a tudatosítását, s így továbbra egyik sarkpillére marad az anyanyelvi nevelésnek. Másrészt az anyanyelv grammatikája mint tudomány fő elemeit tekintve szerves része az általános műveltségnek, ideértve azt a segítséget is, amelyet az idegen nyelvek elsajátításában nyújt” (Rác 1986: 123). Így jutottam el Lehrné dr. Egri Zsuzsának a hatodik osztály számára készített *Nyelvtan – Helyesírás – Fogalmazás* című tankönyvéhez (a továbbiakban: Lehrné 1996)

A tankönyv legterjedelmesebb fejezetét, a szinte egész tanéven átnyúló *A szófajok* című anyagrészt választottam. Igen fontos, sokoldalú ismeretet nyújtó témakör ez. Hozzásegíti a tanulókat az anyanyelv szókészletének, rendszerének megértéséhez, nélkülözhetetlen alapokat nyújt későbbi tanulmányaikhoz, a mondat- és szövegtan elsajátításához. Fejleszti és formálja képzeletvilágukat, nyelvestéttikai ízlésüket, eljuttatja őket az árnyalt kommunikációhoz. Az órákon megszerzett ismeretek, kompetenciák által gyakorolhatják a nyelvi magatartás elemeit, formáit, a szófaji s a hozzájuk kapcsolódó alaktani alapfogalmak birtoklása pedig megkönnyíti más nyelvek tanulását is. Jól tudjuk, a nyelvnek nemcsak logikája van, tehát nem csupán az intellektus fejlesztésére alkalmas, hanem érzelmi, akarati tényezők is érvényesülnek benne. Így az anyanyelvi nevelés a teljes, a harmonikus személyiség formálásának lényeges eszköze lehet.

A személyiségjegyek alakításában persze elsősorban a gondolkodási képesség fejlesztésére koncentrálhatunk leginkább. Ez tantárgyunk természetéből adódik. A nyelvtanítás alkalmat ad az összefüggések vizsgálatára, az absztrakcióra, a lényeglátás, az emlékezet és képzelet fejlesztésére, ezáltal több ismeret tárolására, aktivitásra készíti fel a tanulót. A diák közben elsajátíthatja a nélkülözhetetlen logikai műveleteket, analizál, szintetizál, variál, kombinál, összefüggéseket keres, megkülönbözteti a lényeges jegyeket a lényegtelenektől stb. Ebből következik, hogy a gondolkodási képesség fejlesztése egyaránt oktatási és nevelési, tehát komplex személyiségfejlesztési feladat.

A gondolkodás tanításában igen fontos szerepe van a *megfigyeltetés*nek. Mondhatnánk, ez az első lépés a logikai műveletek sorában. A megismerő tevékenység a nyelvtanórákon s a tankönyvekben a **szemléltetés**re épül. A vizsgált tankönyvi fejezet szemléltető szövegei eredetüket tekintve **természetes** szövegek, nagy többségükben szépirodalmi példák. Főként a XIX. és XX. század ismert költőitől és a XX. század prózaíróitól vett idézetek, de szerepel még néhány népköltészeti alkotás, szólás és közmondás is. Aránylag kevés a **mesterséges**, a tanár által alkotott, a beszélt nyelvhez közelebb álló szemléltető szöveg. Viszont szinte valamennyi tartalmilag is igen alkalmas a személyiség sokoldalú fejlesztésére. Az irodalmi művekből kiemelt idézetek rövidek, nemcsak a nyelvi tények megfigyeltetésére használhatók, hanem érdekesebbek az emlékezetbe vésésre, a választékos nyelvhasználatra ösztönöznek, ezáltal előnyösen befolyásolják a nyelvi viselkedési formákat, gazdagítják a tanulók érzésvilágát, fejlesztik nyelvi ízlésüket, gyarapítják irodalmi műveltségüket.

Az indukciós szöveg elsődleges feladata természetesen logikai, azaz célja a vizsgálandó nyelvi jelenség bemutatása, megfigyeltetése, s ezáltal a tanulók eljuttatása az általánosításhoz. Például *Az ige* című fejezetben már az alcím is utal arra (*Régi és új ismeretek*), hogy a szerző támaszkodik az addig megszerzett s vélhetőleg meglévő tudásra. A Kosztolányi-riport részletében kiemeli az igéket (kurzív szedés), összesen tizenhetet, majd a jelentés szerinti csoportosítással,

rákérdezéssel eljut az általánosításhoz (Lehrné 1997: 60), és a továbbiakban ezeket az ismereteket bővíti.

Vannak persze nehezebb anyagrészek is, például az igenevek vagy a többszó-fajúság kérdésköre. A főnévi igenév „kétarcú” szófaji jellegét mesterséges szöveg, képzelt, tömör párbeszéd szemlélteti. A megfigyeltetést az ismert három szempont érvényesítésével végzi a tankönyv: jelentés, mondatbeli szerep, toldalékolás (Lehrné 1997: 80). Még világosabbá válna az igenév fogalma, ha kiegészülne az igével való összehasonlítással. Például a *tanul* ige (van ideje: jelen idő, módja: kijelentő mód, száma és személye: egyes szám harmadik személy), a *tanulni* főnévi igenév pedig nem fejez ki sem időt, sem módot, sem számot és személyt (Chikán 1978: 17).

Az **analízis** és a **szintézis** a leggyakoribb alapvető logikai művelet. Fontos szerepet játszik a fogalomalkotásban és a rendszerezésben. A nyelvtani elemzésben a két művelet szinte elválaszthatatlan. A magyar szófaji rendszer szerzteágazó, sok az alfajta. Ezek fogalmi jegyeit a 12 éves korúaknak nem könnyű megjegyezniük. Pedig a szófaji elemzés elsősorban a fogalmi kategóriák elhatárolására törekszik. A szófajok rendszerezéséhez a szakirodalom, így a tankönyvek is többféle megoldást kínálnak. A vizsgált tankönyv szerzője – nyilván tantárgypedagógiai megfontolásból – a következő megoldást választotta: *A névszók* (és toldalékaik), *Az ige* (és toldalékai, valamint az igeiktő), *Az igenevek*, a *Kevésbé népes szófajok* (a határozószó, névutó, névelő, kötőszó, módosítószó, indulatszó). A szófaji elemzést mindig mondatkörnyezetben végzi, az alaktanit a szóalakok vizsgálatával. Az elemzés során felhívja a figyelmet a tövváltozatokra is, a kötőhangnak jelentés-, illetve szófajváltoztató szerepére, például: *halasok* – *halasak*, *kettes* – *kettős*. Ezek és az ezekhez hasonló műveletek soha nem öncélúak, a tankönyv íróját többnyire funkcionális, nyelvhasználati szempontok vezetik. Így elősegíti a gyermekek dialektikus gondolkodásának, nyelvi logikájának, nyelvszemléletének fejlesztését.

A tanulók konkrét szemlélete megnehezíti a nyelvtani fogalmak megértését, ez sokszor a helyesírásban is problémát okoz. A határozószó például konkrét tartalmú (helyet, időt, módot stb. kifejező szó), az igeiktő többnyire elvontabb. A konkrét és elvont jelentéstartalmak egymás mellé állítása, összehasonlítása segíti a tanulók **absztraháló képességének** fejlesztését, például a melléknév jelentései anyag részben (Lehrné 1997: 29–31). Az is követhető, ahogy a köznyelvi fogalom az absztrakció révén szaktárgyi szintre emelkedik, például *A helyettesítő szófaj* című fejezetben (Lehrné 1997: 42). Ennek természetesen előfeltétele, hogy a tanulók el tudjanak igazodni az alapkategóriák, illetve az egyszófajú szavak között, csak így képesek differenciálni, tájékozódni a szófaji határkérdésekben, például az igenevek (80–1.) és a kettős szófajúság kérdéskörében (Lehrné 1997: 39).

Magas szintű **differenciáló képességet**, tudást igényel az igei és névszói toldalékok felismerése és elkülönítése: a tárgyrag, a múlt idő jele, a befejezett mellék-

névi igenév képzője, például: *Ibolya feladott egy táviratot. A feladott távirat megérkezett.* (Lehrné 1997: 82). Vagy a többszófajúság felismerése: *Gyere utánam! Utánvétellel jött a csomag. Suli után megvárlak.* (Lehrné 1997: 89). A nyelvtanórákon, így a tankönyvekben is gyakoriak a meghatározások. Ezekben sokszor megtalálhatók a csoportosítás, a rendszerezés szempontjai. Ilyen esetekben a tankönyv szerzője általában tisztázza, hogy egy nyelvi tényt sokféleképpen vizsgálhatunk, ezért többféle megállapítás is igaz lehet (Lehrné 11–2).

A **rendszerezésre**, osztályozásra az órai összefoglalás során vagy egy-egy anyagrész, fejezet lezárásakor kerül sor. Jelentős szerepe van a tananyag elmélyítése és a gondolkodási készség fejlesztése szempontjából. Gyakran jelenti az anyag belső elrendezését, új szempontú osztályozását. Ilyen például az igemódok és az igeidők összefüggő táblázata, majd a kifejező- eszközök, illetve az igeragozás, az igemódok és igeidők kombinált táblázata (Lehrné 1997: 66–8.) vagy a névszók különböző szempontú csoportosítása (58–9.) stb.

Az eddig megemlített, a tankönyv anyagával összefüggő logikai műveletek természetesen korántsem mutatják a teljességet, csupán jelzesszerűek és kiegészíthetők. A tankönyv szövege, feladatai, példaanyaga gyakran nyújt lehetőséget az egyéni megoldásokra, ötleteket ad. Jól felkészült tanárok egyéniségüknek megfelelően alakíthatják tanítványaik felkészültségének, képességének, érdeklődésének figyelembevételével.

A gondolkodás a megismerni képes és problémamegoldó személyiség alakulását szolgálja, ezért fejlesztése primátust élvez az oktatásban. Jól tudjuk viszont, hogy a nyelvben érzelmi, erkölcsi, akarati tényezők is szerepelnek. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy az anyanyelvtanítás s annak igen fontos eszköze, a tankönyv alkalmas lehet nemcsak a gondolkodás fejlesztésére, hanem a teljes személyiség formálására is. A szófajok fogalmának és rendszerének tanítása során a tankönyv szövege igyekszik meggyőzni a tanulókat ennek az ismeretnek a gyakorlati hasznáról. Így például a hétkötetes értelmező szótár adatai alapján készült kördiagram, amely a szófajok arányára hívja fel a figyelmet (Lehrné 1997: 13.), vagy A helyettesítő szófaj szemléltető szövegének átírása, amely jól érzékelteti a névmások funkcióját, fontosságát (Lehrné 1997: 42). A szerző más-más módon mutatja be, vagy csak utal arra, mennyire szükséges a szófajok közötti tájékozódás, ha a tanulók pontosabbá, kifejezőbbé szeretnék tenni beszédüket.

A **főnevek** című fejezet tanítása is számos nevelési lehetőséget kínál. A tankönyv kiemeli megnevező jellegüket, érzékelteti, hogy környezetünkben nem tudnánk nélkülük tájékozódni (Lehrné 1997: 14–5). Fontosságukat gyakori előfordulásuk, mennyiségük is alátámasztja (l. kördiagram). Ha látják a tanulók, milyen sok beszédhelyzetben, összefüggésben alkalmazható a főnév, könnyebben megértik, talán el is fogadják: hasznos lesz, ha minél többet meg tudnak róla (Dobóné 1986: 90).

A tulajdonnevek közül igen fontos szerepük van a személyneveknek. A név hozzátartozik az emberhez, egyénít, hívja fel rá a figyelmet a tankönyv. Sok olyan információt közöl, amelynek nem csupán a gyakorlati haszna nyilvánvaló, de a gyermek személyiségét érintve, abba beleépülve mindenképpen pozitív hatású lehet. Különösen, ha a tanár is meglátja a benne rejlő lehetőségeket (Lehrné 1997: 16–23). Megmutatja, miért szükséges a név pontos ismerete, milyen félreértésekre adhat okot, milyen kellemetlenségekhez vezethet a pontatlan névhasználat. Utalhat arra, hogy nem csak jogi következményei lehetnek, de a figyelmetlenség, sőt esetenként a tiszteletlenség jele is. Jó, ha tudják a tanulók, hogy a családnevek nemzedékről nemzedékre öröklődnek, s kifejezik a kisebb közösséghez, a családhoz való tartozást. A személynévadás rövid története nem csupán művelődéstörténeti ismeret marad akkor, ha a tanár bevonja a tanulókat saját családjuk, rokonságuk nevének, neveinek vizsgálatába, erősítve ezzel a velük való kapcsolatukat. Így öntudatosabban viselik majd saját nevüket, érdeklődőbbé válhatnak a névtani kérdések iránt. A tankönyv felhívja a figyelmet a magyar és az idegen nyelvek, kultúrák névhasználatára. Érdeemes megmutatni, miért célszerű a magyar sorrend (névsorok összeállítása, lexikonokban, telefonkönyvekben való tájékozódás stb.). A névviseleti szokásokról, az asszonynévhasználatról való ismeretek, beszélgetések, a tanulók véleménynyilvánítása utalhat érzelmi kötődésükre jelenlegi családjukhoz, illetve elképzeléseikre leendő családjukat illetően.

Az utónévválasztás szempontjai is több nevelési lehetőséget tartogatnak. A névben rejlő hangulat, zeneiség, esztétikum figyelhető meg egy-egy verssel, zenedarral kapcsolatban. Például Áprily: *Tavasza a házsongárdi temetőben*, Kosztolányi: *Ilona*, Nagy László: *Árvácska sírverse*, Beethoven: *Für Elise* stb. A személynevekkel, különösen az utónevekkel kapcsolatos szakirodalom általában érdeklődésre tarthat számot, ezért érdemes ajánlani, kezükbe adni a tanulóknak, megmutatni a ritka nevek kedvelőinek, hogy azok nemcsak idegenek lehetnek (Lehrné 1997: 26). A becenevekről, a ragadványnevekről, az álnevekről szerzett ismeretek is igen alkalmasak a személyiségjegyek formálására, a kedveskedés, a szeretet, a megbecsülés, a tapintat, a humor, a játékosság, a rejtőzködés megnyilvánulását reprezentálhatják, persze a gúny, a bántás eszközei is lehetnek. Általában a névdivat is érdeklődést vált ki, állásfoglalásra és véleményük indoklására készítheti a tanulókat.

A földrajzi és az intézménynevek tanítása egyrészt a más tárgyakhoz való kapcsolódásra buzdít, másrészt segíti a diákokat a természeti, társadalmi, művészeti tájékozódásban, ezek értékeinek felismerésében, megbecsülésében. Ösztönzést ad egy-egy ilyen nevezetesség felfedezésére (kirándulási terv, tudósítás, beszámoló készítése). A képzeletbeli helyek, az irodalmi (kitalált) helynevek szintén felkelthetik az érdeklődést, élénkíthetik a gyerekek fantáziáját. Az idegen városok magyar nevei pedig történelmi ismereteik bővítésére adhatnak lehetőséget. Tehát a tankönyv tulajdonnevekkel kapcsolatos grammatikai, sőt helyesírási

tudnivalói alkalmasak arra, hogy élményszerűen épüljenek bele a tanulók személyiségébe, így helyes irányba fejlődhet értékrendjük, gazdag, változatos világképet alkothatnak maguknak, sokoldalúbb egyéniségekké válhatnak (Lehrné 1997: 17–23).

A dolgozat keretei nem teszik lehetővé, hogy minden szófajt górcső alá vegyünk nevelési szempontból, ezért a továbbiakban csupán néhány szembetűnő lehetőséget említek. Például a külső, érzékelhető és a belső, lelki tulajdonságokat kifejező melléknevek, a rokon és többjelentésű, illetve az ellentétes jelentésű szópárok bemutatása, gyakoroltatása alkalmas a szókincsgyarapításra, a pontos, adekvát fogalmazásra, a nyelvi szépségek iránti fogékonyság elsajátíttatására, a stílusnevelésre (Lehrné 1997: 29–31). A számnév megismerése, helyes használata többek között a számnévnek a mindennapi életben betöltött szerepére irányítja a tanulók figyelmét (Lehrné 1997: 38–41).

A **helyettesítő szófajok** közül a tanulók nyilván a személyes névmást ismerik leginkább. Ez a szófaj lehetőséget kínál az udvarias megszólítási formák gyakorlására, a tegezés, a magázás és az önözés alkalmazásának megbeszélésére. Bár a tizenéves korosztály elsősorban a tegezést használja, nem árt, ha annak funkcióját árnyaltabban megismeri: bizonyos szituációkban lenézést, megszegyenítést, sértést jelent. Jó, ha a magázásról és az önözésről is hallanak, hiszen későbbi életükben gyakran kell majd használniuk a verbális kommunikációban.

Természetesen tanulságos az igék, az igekötős igék jelentésárnyalatainak bemutatása is (Lehrné 1997: 62). Sok-sok hangulati elem is tapad hozzájuk, szóhasználati, nyelvészeti szempontból nagyon hasznos lehet tehát a velük való foglalkozás.

A tankönyv a szófajokkal együtt tárgyalja az **alaktani kérdéseket**. Mivel a szófaji érték mindig meghatározza a szó alaktani viselkedését, nagyon fontos tudatosítanunk, hogy általában két szófaji csoportot látunk el toldalékmorfémákkal: a névszók és az igéket, s az igék és a névszók toldalékai nem cserélhetők fel. Nehéz feladat az alaktan tanítása. A tankönyv igyekszik a nyelvhasználat oldaláról megközelíteni a kérdést (Lehrné 1997: 64–5). Ötletes például a szerelmi vallomás: *szerelemek* több nyelven való bemutatása, alkalom arra, hogy a tanár felhívja a figyelmet nyelvünk agglutináló jellegére, a *-lak*, *-lek* igei személyrag funkciójára, az ebből eredő tömörségre, ugyanakkor a tankönyvi példa kapcsán (*szerelemek*) számíthat a diákok érdeklődésére is. A toldalékok használatának olykor társadalmi vetülete is lehet. A főnévi igenevet például ritkán, csak az igényes beszédben használjuk ragos formában. Meg lehet mutatni, hogy a ragtalan alak általánosan, elvontan fejezi ki a cselekvéstartalmat: *el kell intézni*, *meg kell tenni*. A cselekvéshordozóra (logikai alanyra), illetve a feladat gazdájára személyraggal utalunk: *el kell intézmem*, *meg kell tennie* (Dobóné 1996: 192). Az alaktani elemek állandósult stílusértéket hordozhatnak. Jó, ha ezeket érzékelik a

tanulók: *jön – jó, őrzöm – őrizem, barátaim – barátim, kérj – kérjél, gyümölcs – gyümi, doktor – doki – dokikám* stb.

A nyelvi nevelés integráló funkciója minden tárgy tanításában megmutatkozik, de elsősorban az irodalomtanításban nyilvánvaló, hiszen az irodalom- és a nyelvtanításnak sok érintkezési pontja van. Azt a magyartanár dönti el, hogy az órán mit és milyen mértékben használ fel a tárgyalt műben lévő grammatikai és stilisztikai formákból, illetve hogy hogyan gazdagítja, árnyalja a tanulók nyelvi, stilisztikai ismereteit az irodalmi művek segítségével. Az utóbbira a vizsgált tankönyv korábban már említett szemléltető szövegei is gyakran szolgálnak ösztönzésül.

Érdemes figyelmet fordítanunk a tankönyv verbális szövegének tagolására, elrendezésére. A szemléltető szöveg és annak megfigyeltetése, értelmezése után *Jegyezd meg!* címmel a legfontosabb, megtanulásra szánt követelmény tömör összefoglalása következik. Az *Érdekesség! Jó, ha tudod! Tanács!* felkiáltójellel ellátott, figyelemfelhívó címek nem szorulnak magyarázatra, önmagukért beszélnek, szerepük egyértelmű. A szerző ezzel is a tanulók megnyerésére, tanulási kedvük fokozására törekszik, hiszen a diákoknak sok nehéz, új fogalmakat, szabályokat tartalmazó anyagrészt kell elsajátítaniuk. Ezért az érdeklődés felkeltéséhez és fenntartásához világos szerkezetű, könnyen áttekinthető, tanulható tankönyvre van szükség. Ebben a vizuális elrendezés, a nyomdatechnikai megoldások is szerepet kapnak.

Végezetül: nem gondolom, hogy rá tudtam mutatni a tankönyv művelődési anyagában rejlő valamennyi nevelési lehetőségre. Ez nyilván lehetetlen, a téma kimeríthetetlen. És nem is ez volt a célom. Nem törekedtem a tankönyv bemutatására, elemzésére vagy értékelésére sem, bár ez a hivatkozások miatt helyenként elkerülhetetlen. Célom csupán az volt, hogy a tankönyvet mint a tanítás-tanulás folyamatának nélkülözhetetlen eszközt egyetlen szempontból vizsgáljam: milyen módon és mértékben vesz részt a tanulóifjúság személyiségének formálásában. Jól tudom, a megbízható, egzakt következtetésekhez további, elmélyültebb, nagyobb korpuszt felölelő elemzések szükségesek. Ez a rövid vizsgálódás csupán arra volt elég, hogy meggyőzzön bennünket arról, a tankönyv nemcsak a műveltségi tartalmak hordozója, különböző kompetenciák kialakításának eszköze, hanem tevékenyen részt vállalhat a teljes személyiségformálásban is. Hogyan és milyen mértékben? Ez a tankönyvszerző felkészültségén, személetén, szándékán múlik. Tudjuk persze, még a legkitűnőbb tankönyv is csak akkor töltheti be feladatát, ha jól képzett, elkötelezett, kreatív, tanítványai elismerését birtokló tanár használja és használztatja. Az anyanyelvi tankönyv és a magyartanár legszébb közös eredménye – sok más között – az lesz, ha a diákokkal sikerül elsajátítani a művelt, demokratikus nyelvi magatartás elemeit, és ha rábírák őket, hogy vállalják és használják is ezeket az eszközöket.

Irodalom

- Bozsik Gabriella – Dobóné Berencsi Margit – Zimányi Árpád 2003. *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlata*. EKF Líceum Kiadó. Eger
- Chikán Zoltánné 1978. A gondolkodás fejlesztése az anyanyelvi nevelésben. Tankönyvkiadó. Budapest
- Dobóné Berencsi Margit 1986. *A személyiségformálás lehetőségei az anyanyelvi órákon*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Dobóné Berencsi Margit 1996. Morfológia és anyanyelvoktatás. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 207: 178–83.
- Rác Endre 1986. *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének grammatikai megalapozásáról. Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szebenyi Péterné 1986. Az anyanyelv mint személyiségformáló tényező. In: Szende Aladár (szerk.): *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Tankönyvkiadó. Budapest. 317–27.

Forrás

- A boldogi Berecz Antal Általános Iskola pedagógiai programja*. 2008.
- Lehrné dr. Egri Zsuzsa 1997. *Nyelvtan – Helyesírás – Fogalmazás* (Az általános iskolák 6. osztálya számára). Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1997. Harmadik, javított kiadás.
- NAT 1995 = *Nemzeti alaptanterv. Anyanyelv és irodalom*. Korona Kiadó. Budapest.

AZ OKTATÁS A SZÖVEGÉRTÉS SZOLGÁLATÁBAN

Medve Anna

Formalom és tartoma. Nyelvtanulmányfej Anyanyelv és irodalom az oktatásban, anyanyelvi megközelítésből

1. A tünetekről

Anyanyelvi nevelésünk funkciózavara már rég nem mondható a szakma belső ügyének: az elektronikus média politikai háttérműsoraiban, a napilapok és a színes magazinok lapjain is megjelenik. Nem csoda: gyermekeink egyik legfontosabb képességét érezzük kockán forogni, de az sem elhanyagolható, hogy a felnőtt társadalom tűrőképességét is próbára teszik a következmények. Az utóbbi nem intézhető el a szokásos érvekkel a generációs ellentétek állandóságára hivatkozva. Nem ízlésbeli különbségről van szó csupán: a szülők korosztályának felelősségteljes tagjai magának a verbális kommunikációs képességnek elvesztését vizionálják a fiatalok jelentős részének esetében. Nem azért aggódnak, mert sok gyerek „csúnyán” beszél, hanem mert nem beszél. Nem makacsságból, nem fiatalos titkolózásból, hanem mert semmiféle nyelvi formát nem talál, ami adott helyzetben alkalmazható lenne.

Az irodalom területén csak annyival jobb a helyzet, hogy ott a generációk közt nagyobb az egyetértés: a szülők sem olvasnak szépirodalmat. Nem azért, mert igénytelenek, hanem mert nem sikerült az „olvasóvá nevelésük” programja, arra meg nincs sem idejük, sem felkészültségük, hogy maguk vágjanak bele a program teljesítésébe.

Az anyanyelv esetében a betegséget szakmailag alapvetően két szimptóma jelzi. Az egyik a népszerűtlenség. Takács Viola (2003) és Csapó Benő (2000) reprezentatív mintán végzett felmérései mutatták ki ezt, és megerősítik a tanítványaim szakdolgozataiban található, kisebb mintán végzett követő mérések. Az anyanyelv (és irodalom) tantárgy népszerűtlenségének okai: unalmas, fölösleges. Az érdekesség ebben az, hogy az anyanyelv esetében a magyartanárok jelentős része

is így vélekedik, ennek következtében – főként a gimnáziumokban – nem tart nyelvtanórákat.

A másik tünet összefügg az előzővel, hiszen a motiváció hiánya ott húzódik mögötte: a sikertelenség. Az anyanyelvi nevelés egyik szegmensében mutatkozó kudarcról van szó: a PISA-mérések eredménye az olvasásértés területén lehangoló volt. Ez a közmédia felkapott témájává is vált, így egy ország visszhangzott tőle.

A fiatalok különféle szubkulturát képviselő csoportjaikon belül természetesen szavak nélkül is megértik egymást, ami nem nóvum: Bernstein korlátozott kódja régtől magyarázza a jelenséget. Az igazi érdekesség az, hogy mindezzel párhuzamosan köreikben a nyelvi képességnek magas a presztízse: a DJ-k, a rapperek a népszerűségi skála magaslatán helyezkednek el, és a „jó szöveg”, a frappáns nyelvi reakciók vetekszenek a kiváló testi paraméterekkel és az öltözékekkel. A nyelv a társas kommunikáció eszközeként alig működik, de az önkifejezés eszközeként még funkcionál, és mint játékos tevékenység – akrobatika? művészet? – felértékelődött.¹

Mindezeket figyelembe véve vajon reménykedhetünk-e abban, hogy az írásom elején vázolt probléma megoldásában az anyanyelv és az irodalom tantárgyak integrációja a megoldás egyik eszköze lehet? Nem a „vak vezet világtalant” kevés sikerrel kecsegtető esete áll-e elő? A továbbiakban erre keresem a választ.

2. Öröklött tisztázatlanságok

„Magyarból jó vagyok”, mondtuk gyerekkorunkban, hiszen a nyelvtanra és az irodalomra egy jegyet kaptunk. Akinek a tudása az egyikből ingatag volt, kompenzálta a másikkal. Az órák ugyanis szigorúan kétfélék voltak. Aki kedvelte a szépirodalmat, jó fogalmazási készséggel rendelkezett, de a nyelvtani szerkezeteket nehezen látta át, vagy fölöslegesnek érezte a toldalékfajták megnevezését, amelyeket amúgy hibátlanul használt, szerencsés volt: az irodalom óraszámá mindig magasabbra rúgott a nyelvtanénál.

Azóta számos variációban jelent meg a két terület kapcsolata a közoktatásban tartalmilag és szerkezetileg egyaránt.

„A magyar tanszéken hallottuk” – mondják a diákjaim, és az irodalom tanszékek valamelyikére gondolnak, a klasszikusra és a modernre, amelyek egyike sem *magyar*: nem a világirodalom és magyar irodalom a vízvonal a képzésben. Nyelvészeti tanszékünk egy van, Nyelvtudományi Tanszék elnevezéssel. Próbáltam megtudni a szóhasználat okát: a közoktatásból hozták.

¹ Az olvasási képesség helyét fokozatosan átveszi a vizuális információ gyors és értő befogadásának képessége. Én magam egy mozgóképes kommunikációval foglalkozó kurzus oktatójaként hat éve tapasztalom ezt.

Irodalom és (anya)nyelv kapcsolata az oktatásban az irodalomtudomány és a nyelvtudomány önállósodása óta fokozatosan válik egyre szövevényesebbé: minden kor és ideológia sajátos szempontjai nyomokat hagynak rajta.

A nyelvtan kutatása és oktatása kezdetben gyakorlati célokat szolgált, és az irodalomnak, jobban mondva az írásbeli tudományosságnak² volt alárendelve: a klasszikus irodalmi és/vagy tudományos szövegek megértését szolgált. Az anyanyelv és az idegen nyelv grammatikájának feltárása párhuzamosan haladt, nyelvtan és irodalom együtt járt az irodalmi szövegek megértése kapcsán.

A spontán, vulgáris „nyelvészet” is a gyakorlatban gyökerezett: a vernakuláris nyelvre szocializálódott egyének és csoportok a társadalmi gyakorlat során nem csupán saját nyelvük változataival találkoztak (a koinéval és a dialektusokkal), hanem más nyelvekkel is, amelyeket összehasonlítottak sajátjukkal és egymással, az összehasonlításból pedig következtetéseket vontak le. Nem feltétlenül gyakorlati céllal: az ember fajspecifikus tulajdonságaként számon tartott megismerési és elméletalkotási igényből adódóan is.

Az oktatásban történetileg végigvonul a normatív, preskriptív, a társadalmi presztízshez igazodó és a leíró, deskriptív alapokon nyugvó, szerkezetérzékelést fejlesztő nyelvi nevelés kettőssége. Ez rendben is lenne: a grammatika szabályait célszerű deskriptív módon kezelni, a nyelvhasználati szabályok preskriptívek. (Összefüggésben van ez a kétféle szabály konstitutív és regulatív voltával.) A probléma a nyelvváltozatok értéktelített szemléletéből adódott. A művelt köznyelv kialakításának társadalmi célja idején ez racionális volt, a cél elérése után azonban túlhaladottá vált, de a dialektus vagy szociolektus használata stigmatizálандónak minősült az oktatásban még a 20. század közepén is: gondoljunk Illyés Gyula esetére a matematikatanárral az „áff” pont felvétele kapcsán. Sőt mondhatjuk, hogy e szellem máig él a suksükölés és a nákozás egysíku megítélésében.

Nyelvi és irodalmi nevelés a középkori iskolarendszerben is egységet alkotott: a betűk osztályait, a *triviumot* alkotta a nyelv- és költészet, az ékeseszólás, a vitatkozás. Ma, a tudományterületek elkülönülésével a stilisztika és retorika státusa nem tisztázott.

Kerber (2002) bemutatja, hogy ismeretátadás és képességfejlesztés kettőssége miként alakult ki, maradt meg és vált jól láthatóvá a cambridge-i és a londoni iskola ideológiájában és anyanyelv-oktatásában, s miként függ össze a jelenség az irodalom és az anyanyelv oktatásának viszonyával. Az elitista cambridge-i iskolában a nyelvi eszmény a klasszikus irodalom nyelve volt, a londoniban a nyelvi regiszterek pluralizmusára törekedtek. Mindkettő racionális problémaérzékelés és -megoldás volt a társadalmi igények szempontjából.

² Az irodalom és a szépirodalom kapcsolata kezdettől tisztázatlan volt elméletileg, és számos próbálkozás ellenére az is maradt.

Különösen erőteljessé vált az irodalmi nyelv mint norma a nemzetállamok kialakulásakor azokban az államokban, amelyek egy másik nemzet és/vagy nyelv dominanciája alól kellett, hogy kikerüljenek. Ekkor és itt lett a költő vátesz, és az általa használt nyelvváltozat norma. Vélhetően innen származik az irodalmi nyelv mint egységes nyelvi regiszter víziója. Ekkor az író és költő a „fentebb stílt” érezte kötelességének képviselni, ami az akkori politikai és ideológiai kontextusban, az érdekek érvényesítésének folyamatában szintén racionális volt. Az oktatás ezt természetesen követte. Mára azonban szinte teljesen kiüresedett fogalom lett az irodalmi nyelv, látható ez a tankönyvírók és magyartanárok gondjából is. Bagi Zsolt a hagyományos irodalmi nyelv széttobbanásának szentel egy kötetet (Bagi 2006). E folyamat magát az irodalmi képzést is más alapokra helyezte: „A 'Bildung' – amelynek fogalma mintegy választóvonalként áll a retorika és a modern irodalom között – éppen abban különbözik a hagyományos irodalmi neveléstől, hogy az abszolútumhoz vezető utat nem egy előre adott kultúrjóság elsajátításaként gondolja el” (Bagi 2006: 18). Mindemellett él az egységesként létező irodalmi nyelv feltételezése is: Balázs Géza például a média nyelvi normájáról írva a kívülről ható normák közt számon tartja az irodalmi (művészi) nyelvet (Balázs 2000).

Az irodalom diskurzusokba széledt szét, fogalmát (vagy inkább a vele kapcsolatos intuíciót) felváltotta az irodalmi kánon(ok) fogalma. A társadalom és benne a pedagógustársadalom mindezt úgy tapasztalja, hogy nincsenek olvasók. A kötelező olvasmányok elolvastatása lehetetlennek tűnő feladat, immanenciát nélkülöző trükkök bevetését igényli. Számos államban mára levonták ennek oktatási konzekvenciáit, és az anyanyelvi-irodalmi integráció zászlaja alatt az anyanyelvi nevelés „felfalta” az irodalmi. Nem indokolatlanul: a diskurzusokba szétszóródott irodalom nyelvi természetű, végső soron nyelvjátékokban valósul meg.

Nálunk ez a megoldás nem vert gyökeret. Egyrészt a pedagógusokban – minden vele való gondjuk-bajuk ellenére – hihetetlenül erősen él az igény egy egységes kánon fenntartására: nemzeti identitásunk fő garanciáját látják benne. Indokoltságáról szó lesz később. A kánon átadásának lehetőségét azonban sokan egy poroszos pedagógiai szemlélet visszatérésétől várják, ami azonban nem tűnik adekvát megoldásnak akkor, ha az olvasás megszerettetését is célul tűzzük ki.

Másrészt a generatív nyelvészet – színre lépésekor – az anyanyelvi és az irodalmi képzés eltávolodását eredményezte. Az anyanyelven belül előtérbe került a grammatikai komponens, amelynek leírása a generatív elvek értelmében a matematikával tartott kapcsolatot, hiszen egy mondat generálása nem más, mint levezetés, (matematikai) bizonyítása annak, hogy a szóban forgó mondat a magyar mondatok halmazának eleme. A Fialat Nyelvészek Munkaközössége által kidolgozott és kipróbált tananyag kéziratban fennmaradt háttéroidalma ki is mondja, hogy a grammatika tanításának egyes részeit a matematika szakos pedagógusokra lehet bízni. A tanárképzésben elindult a nyelvészet–matematika szak, irodalom nélkül. Az elméleti keret – a strukturális-generatív nyelvészet –

akkori állapotában indokolta ezt, de a tanárok intuíciója is indokolt volt, amikor az anyanyelvet az irodalommal szerették volna egy kézben látni az oktatás területén: ebben nem csupán egzisztenciális aggályok játszottak szerepet.

3. Új keletű anomáliák

Természetesen az alább bemutatásra kerülő jelenségek gyökerét is ott találjuk a már említett tradíciók közt, de diagnosztizálásuk az elmúlt évtizedek hozadéka.

Az anyanyelv mint iskolai tantárgy napjainkban már – miként Takács Viola és Csapó Benő írásai kapcsán említettük – köztudottan és felmérésekkel bizonyíthatóan népszerűtlen. Az irodalom is, bár némileg jobb a helyzete. A népszerűtlenség okaként is szó esett már a motivátlanságról. A tananyagban sem gyakorlati hasznot, sem intellektuális vagy emocionális vonzerőt nem találnak. Módszertani érdekességet sem említenek³, ugyanakkor a magyartanár személye jórészt rokonszenves: megértő, empatikus, segítőkész, szakmaszerető.

Nyelvészszemmel mindez nem csodálható. A kompetenciaalapú képzés a grammatika ügyében tanácstalan volt, illetőleg egy rövidlátó kompetenciaértelmezés jegyében gyakorlatilag minimalizálta annak oktatását. Ha a referencianyelvtanokat tekintjük, szintén érthető a diákok idegenkedése. A normatív, taxonomizáló grammatika nem támaszkodik a tanulók anyanyelvtudására, így a diákok joggal érzik úgy, hogy olyat tanulnak, ami idegen attól a tudástól, aminek alapján használják anyanyelvüket.

A nyelvi kommunikációs képességek fejlesztése első megközelítésben a kompetenciaalapú képzés egyik fő vadászterületének tűnik. Ha azonban megnézzük a tananyagot, azt tapasztaljuk, hogy az gyakran elavult, semmitmondó, holott a modern nyelvészet diszciplínái rendkívül gazdag és kihasználatlan lehetőségeket tartogatnak (forgatókönyv-elmélet, előfeltevések elmélete, beszédaktus-elmélet, konverzációelemzés, homlokzatmunka, gendernyelvészet stb.). Szabó (2009) részletesen és példákkal gazdagon illusztrálva bemutatja felhasználásuk lehetőségeit.

A grammatika területén is lenne mód arra, hogy az oktatás ne fulladjon unalomba: a generatív elmélet alapja a grammatikai kompetencia (anyanyelvtudás) feltételezése. Ennek alapján nem gondoljuk, hogy a gyerek a magyarórán tanulja meg anyanyelvét. Anyanyelve szabályainak felfedezését azonban – mivel azokat implicit módon birtokolja – itt tanulja meg: miért nem jól formált a *Kivel te megbeszéled a terveknek a teljesítése határidejét?* Érdemes figyelembe venni egyrészt, hogy a szabályfelfedezés az egyik legfontosabb képesség és legvonzóbb tevékenység (gondoljunk a szabályjátékokra); másrészt pedig azt, hogy az

³ Ez azért elgondolkodtató, mert talán (mérési eredmények nem állnak rendelkezésre) a magyartanárok körében a legismertebb és legerőteljesebb a kooperatív-reflektív módszer, amelytől jelentős motiváló erőt is várt a szakma.

idegennyelv-oktatás, túljutva a kommunikatív szempontok abszolutizálásán, alapozni szeretne a grammatikai tudásra. Elsősorban nem is a metanyelv ismeretére, hanem a szerkezetek feltárásának, összehasonlításának képességére. Nem gondolom, hogy ehhez a generatív elmélet bonyolult mondatábrázolási technikáját kéne megtanítanunk, azt azonban igen, hogy a grammatikaoktatás alapjának az átalakítások, hangalak-jelentés megfeleltetések képességét kellene tekintenünk.

Az irodalomoktatás egyrészt a kánonnal küszködik. Kézenfekvő lenne azt mondani – Derridára és követőire hivatkozva –, hogy ha nincs elkülöníthető irodalmi diskurzus, akkor kánon sincs. Ugyanakkor egyrészt Paul de Man nyomán a retoricitással mint jellemzővel mégiscsak elkülöníthetőnek tűnik az irodalmi diskurzus⁴, másrészt az etológus Csányi Vilmos felhívja a figyelmet a hagyomány szerepére – ez tartja fenn a közösséget és az egyént. „Az iskolai képzés az irodalom segítségével, a mesék, versek, regények bemutatásával és egy részük memorizáltatásával segítheti az embereket a társadalomba történő beilleszkedésben, a kapcsolati hálók kiépítésében és működtetésében. Ezt tudatosan kellene építeni. Legyen [...] egy közös hiedelem, közös narratíva, amelynek az elemeit nagyjából mindenki elfogadja. Az iskolának is közös narratívája kell legyen az életről, a kultúráról, a világról. Ennek vannak hagyományos kulturális elemei: írók, költők és a szövegeik, és vannak idetartozó természettudományi ismeretek” (Csányi 2006)⁵. Összezseng ezzel Bańcerowski Janusz nézete is képesség és tudás viszonyáról (Bańcerowski 2001).

Az irodalomoktatásnak meg kell küzdenie az irodalomtörténettel mint hagyományos és empirikusan is igazolható rendező elvvel. Ennek szellemében ugyanis korai életkori szakaszban találkoznak a diákok tőlük nyelvileg távol álló művekkel.

4. A ki nem használt lehetőség: nyelvi fordulat

Nem gondolom, hogy az (anya)nyelvi nevelésnek mindezek megoldásaként be kellene kebeleznie az irodalmi nevelést. Megfontolandónak tartom Csányinak a problémát tágabb kontextusba helyező figyelmeztetését. A közös narratívák elvesztése az egyén és a közösség fennmaradási esélyeit is csökkenti, és lássuk be, hogy maga az irodalomtörténet az egyik legjelentősebb narratíva.

Anyanyelvi nevelés és irodalmi nevelés kapcsolatának többféle természetét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy hiba lenne bármelyiket is kritika tárgyává tenni. Az adott kontextusban mindegyik léte igazolható volt, az adott kommunikációs szintéren a probléma felismeréséhez és megoldáshoz szükséges felkészültség

⁴ „a trópus retorikai modelljében rejlik a kulcs, vagy ha úgy tetszik, az irodalomban, mint a legnyíltabban retorikai alapokon nyugvó nyelvben” (Paul de Man: Az olvasás allegóriái, 131).

⁵ <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-np-Toth-Lassan.html>

birtokában gondolkodtak az ágensek. Az pedig a (tudományos) paradigmák sajátossága, hogy maradandóak, s egy más kontextusban kolonccá válhatnak, akadályává a probléma felismerésének.

A megoldások egyike: megtalálni a két terület kapcsolatának természetét a jelen (fentebb részben bemutatott, alább tovább árnyalandó) szintéren, ez majd kijelöli a gyakorlati megvalósítás módját is. A másik – ami nem független az előzőtől –: megtalálni a motiváció lehetőségét. Enélkül az oktatás sikere nem lehet teljes, hiszen a személyiség fontos komponenséhez nem jut el a tudás.

Az irodalom említett széthullása kánonokra és diskurzusokra számos (oktatási) következménnyel jár. Egyrészt nincs definíció az irodalomra és nem-irodalomra. Ez még tradicionális jelenség: a két terület közt mindig is nagy volt az átfedés és folyamatos az átjárás, az irodalom mindig is életlen fogalom volt, és egy alkotás besorolása (társadalmilag is determinált) intuíción alapult, hacsak nem képezte a hajdan egységes kánon részét. Sarkítottan úgy is fogalmazhatnánk, hogy az irodalom definiálása a halmazelméletből ismert módon történhet a legkorrektebben: halmazdefiníció felsorolással. Irodalom az, ami ezeket és ezeket a műveket tartalmazza. Ettől idegenkedve és belátva a felsorolás lehetetlenségét, marad a befogadó-központú definíció: irodalom az, amit akként olvas valaki.

A diskurzusokra való széthullás összefügg az úgynevezett **nyelvi fordulattal** is az irodalomban. Az irodalom nyelvjátékká válik, így a megoldás vélhetően ehhez a folyamathoz való alkalmazkodásban rejlik és annak a felismerésében, hogy nyelv és irodalom talán legtermészetesebb és legtöbb érdekességgel kecsegtető kapcsolata jelenik itt meg: a szerzők napjainkban szinte tobzódnak a nyelv által nyújtott tengernyi lehetőségben. Ennek formáit és oktatási hasznosíthatóságát vizsgáljuk a továbbiakban.

4.1. Szaknyelv

A nyelvi fordulat érdekessége, hogy nem csupán a művekben tapasztalható, hanem a szakirodalomban is. A műértelmezések fogalmi közt ott vannak a mélyszerkezet, felszíni szerkezet, generálás, szabályrendszer (benne 1. szabály, 2. szabály stb.), megkülönböztető jegyek (Simon 2003) és a modern nyelvészet matematikai ihletettséggű fogalmi: permutáció, kombinatorika (Nádor 2009). Olyan irodalmi szakszöveg is születik, amelynek egyes részei önironikus imitatív szépirodalmi szövegek, nyelvészeti terminológiával:

– *Érted, Lajos? A kis szintaktikai-szerkezet gyerekek anyukája az analógia – magyarázta Bruckner Szigfrid.*

– *Ha felnőnek, belőlük lesz a paralelizmus – folytatta Ló Szerafin.*

– *De sajnos néhányukból beszűkült izokolón lesz, és ezek aztán összevesznek az analógiával – mondta Vacskamati.*

– *Mert féltékenyek a kólonokra és a kómmákra – fejezte be Nagy Zoárd.*

– *Így már világos! Hát miért nem ezt mondja ez a Nádor Zsófia? – örvendezett Szörnyeteg Lajos (Nádor 2008).*

A fenti szöveg jól alkalmazható a tudományos nyelv sajátosságainak bemutatására: a parodisztikus elemek markánsan jellemzik a parodizált jelenséget.

Látszólag tartozik csak ide a szépírók tradicionális nyelvészkedése: Arany és Kosztolányi élen jártak ebben. A 20. századi és a kortárs írók jelentős része folytatta ezt a hagyományt, bár más-más elméleti/ideológiai alapon.

Az oktatás és a népművelés előszeretettel hivatkozik nagy íróink nyelvről tett kijelentéseire. Ez érthető is, hiszen egy művésznek természetesen saját tapasztalata van arról az anyagról, amit megmunkál. A képzőművészek hasonló magállapításai is széles körben ismertek, példa rá Michelangelo híres mondása, hogy a kőben ott van a szobor, csak le kell fejteni a felesleget.

Jó azonban óvatosnak lenni ezekkel a megállapításokkal, hiszen gyakorta (jóindulatú) dilettantizmus bújik meg mögöttük. Az oktatás gyakran – tekintélyelvű indíttatásokból – nem kellőképpen óvatos. Míg a közetekkel foglalkozó természettudósok esze ágában sincs a kőben elbújó szobrokat keresni, a nyelvészetben és főként az anyanyelvoktatásban a nyelv vizsgálatának mottójaként is előfordulnak minden ízükben tudománytalan és stigmatizáló ideológiákat megalapozó idézetek.

„A magyar nyelv természeténél fogva az egyszerűséget és a világosságot kívánja. Nem minden nyelv ilyen. Vannak nyelvek, amelyek nem is annyira az észhez, mint inkább az érzelmekhez akarnak szólni. Vannak még csavaros, sőt köntörfalazó természetű nyelvek is.

A magyar nyelvnek a maga sajátos természete onnan van, hogy kialakításában vajmi kevés része volt az alkuszoknak, kereskedőknek, fiskálisoknak s más efféle csűrő-csavaró beszédű embernek. Jobbára kétkezi emberek nyelve volt a magyar.

Olyanoké, akik valóságot és igazságot akartak közölni egymással. Akik világos, tiszta gondolatot fejeztek ki általa. Akiknek nem volt rejtegetnivalójuk egymás előtt. Akik nem szorultak se hazugságra, se hízeltésre.” (Illyés Gyula)

Az idézetet reflektálandó szöveggént alkalmazva nagyon hasznosnak is bizonyulhat: lehet állításai kapcsán vitatkozni, érvelni, cáfolni, koreferálni, kiválóan alkalmas a kritikai érzék fejlesztésére, miközben tekintélyesen bővülnek a gyakorlati tevékenység során a tanulók általános nyelvészeti ismeretei. Mottószerepre – erre szánták – azonban nem alkalmas.

4.2. Szépirodalom

A modern szépirodalom egyebek mellett **tematizálja** a nyelvet, a nyelvi eszközöket, a nyelvvel végezhető műveleteket. Az irodalmat diskurzusokként felfogva azt mondhatjuk, hogy az egyik diskurzusfajta explicit témája a nyelv.

Tandori a formális nyelvészet eszközeit használva írta alábbi versét, amely maximalizálja az olvasó aktivitását:

Tandori Dezső: Az innenső és a túlsó part

I.

Kérdőszó; jelző (határozó);

(lét-) ige (feltételes jelen); névmás (3. sz. „részes”); időhatározó.

II.

1.); 2.);

3.); 4.); 5.);

1.)	} Hiányzó	} <i>kérdőszó, jelző (határozó) (lét-) ige (feltételes jelen), névmás (3. sz. „részes”), időhatározó.</i>
2.)		
3.)		
4.)		
5.)		

Tandori a grammatikával játszik, a szótannal és a mondattannal. Partnere az olvasó. Megvalósul Kosztolányi intenciója: „A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?”

Weöres háromsorosának alapja a szöveg egy részének metanyelvi (mondatrészek) megfogalmazása, valamint a toldalékformák önálló jelentésére történő implicit hivatkozás.

Ha ... (állítmány)

akkor (alany)

... - tatik-tetik.

(Még egyszer az élet értelméről)

A szűken vett hozadék – a grammatika sajátos módon történő megjelenítése – mellett e rövidke szöveg tekinthető a regulatív szabályok megfogalmazásának (ha *p*, akkor *q*) példajaként is. E szabályformáról hasznos tudniuk a diákoknak, hiszen nyelvtani szabályfelfedező útjaik eredményét ebben a formában foglal-

mazhatják meg. Vannak anyanyelvi nevelési programok, amelyekben tananyagként szerepel.

A fiatalok közt valószínűleg Varró Dániel számít a legnépszerűbb – és legkönnyebben népszerűsíthető – kortárs szerzőnek, akit szinte csak familiáris megnevezéssel illetnek: Varró Dani. *Nyelvművelés* című írása bármely nyelvművelő kézikönyvnél hatásosabban mutatja be a nyelvművelés lényegi kérdését:

Sok mindenben nem értünk egyet, kedvesem, – például nyelvi kérdésekbe sem. – Te elborzadsz, és téged el iszony fog, – ha meghallasz mondjuk egy deviszontot, – és azoknak a mondatoknak, amikben szóvalok vannak meg ízék, – nem érzed az ízét. Tény és való ámde máskülönben, – hogy nem fogalmaz nálad más különben, – és mint egy bűvész húzgárod elő a kalapból – azokat a szavakat, amik a hétköznapi ember aktív szókincsének nem képezik a részét már alapból, (...) – Rám nem áll a főnti állítások egyike sem, – és az ígéket sem ragozom ikesen. – Nem beszélek pergő mondatokban, – inkább vontatottan, – legtöbbször túltelések – miatt túltelített – mondatzörnyeteg – az, amit magam előtt görgetek, – és időbe telik míg az ilyen hátok meg megek meg tudodmik között, – amikbe ütközök...”

A szöveg számos anyanyelvi terület számára kincsesbánya: remélhetőleg e részletből is kiviláglik: a hangtan szempontjából a rímek (köztük az alliterációk), a központosítás, a látszólag makámaforma (ami felolvasásra készlet), alaktanilag a szófajváltások (*ízék, deviszontok, sőt tudodmik*), a mondattan terén a sajátos szórendű mondatok (*és téged el iszony fog*). Mindez az explicit módon megadott témán, a nyelvművelésen kívül is érdekes. Az idézet utolsó mondata jelzi, hogy vélemények ütköztetése következik. Megfigyelhetők az érvelés technikái és az érvrendszerek (például autoritásokra történő hivatkozás). Az sem elhanyagolandó szempont, hogy a szöveg jól bizonyítja: vitatkozni nem csupán közéleti kérdésekről vagy más tudományterületek témáiról lehet, hanem nyelvi problémákról is.

Gyakran jelennek meg az irodalmi művekben nagy hozzáértéssel leírt vagy nem leírt, hanem bemutatott **fiktív nyelvek**. Ez is természetes: fiktív világoknak fiktív lehet a nyelve.

Szőcs Géza Limpójának részlete korrekt leírást ad a struccok nyelvéről, jó alapot nyújtva a Sapir–Whorf-hipotézis megvitatásához és a nyelvtipológia jó-részt árnyalatlan tanításához.

„A struccok nem ismerik a többes számot és láthatóan nem is hiszik, hogy a Földön bármi »megszámolható« lenne, vagyis, hogy bármi is együvé – mondjuk úgy: azonos kategóriába – lenne sorolható hasonló dolgokkal. Minden, ami van, az önmaga: egyszeri és egyetlenegy-

természetű. (»Két strucc« – ez értelmetlen kifejezés. Van egy strucc, meg még egy strucc. Az nem annyi, mint kettő.[...] »A kutya ugatott« mondat, mint elvont kijelentés, mint általános közlés nem is nagyon fogalmazható meg ezen a nyelven. Struccnyelven ebben az egyszerű kijelentésben megjelenik a helyszín (a kerítés mellett), az időpont (éjszaka, holdfényben), az időtartam (hosszan vagy röviden), a tárgy és a cél (kit ugat, miért ugatja), az eszköz (a szájával, tele torokból) stb. stb. [...] A nyelv logikája nem a bástya lineáris futásához hasonló a sakkasztán, hanem olyan, mint ahogy a huszár ugrál. Úgy is lehetne fogalmazni: a struccok lóugrásban gondolkodnak. És ugyanígy beszélnek.”

A Tolkien által alkotott és A gyűrűk urában bemutatott *quenyan* (miként a többi tündényelv is) tudatos munka sikeres és népszerű eredménye. Alapja a latin és a finn, a szerző nyilatkozata szerint a nyelv hangtana, szókinccse és szerkezete által igazolva. Az anyanyelvi órákon nagyokat unatkozó fiatalok szabadidejükben tetemes energiabefektetéssel építik e fiktív nyelv nyelvtanát és szókinccsét.⁶

A fiktív nyelvek nagy hagyományra visszatekintő variánsa a halandzsa, a tömorfémák jelentését nélkülöző nyelv. Alig érthető, miért nem alkalmazza az oktatás. A halandzsa nyelvspecifikus: egy adott nyelvre épül rá, használja annak grammatikai rendszerét, affixumait, gyakran szókinccsének elemeit (főleg a formaszavakat) is. Mindezen okból fordítható, ami tetemes általános és kontrasztív nyelvészeti hozzáadékkal jár. Különösen érdekes – kulturális narratívaként – Carroll *Jabberwockyje* az *Alice Tükkörországban*-ból. Az érdekesség egyrészt abban rejlik, hogy igen népszerű: több nyelv is van, amelyre többen lefordították (Hofstadter 1980). Magyarra Weöres Sándor (*Szajkóhukky*) és Tótfalusi István (*A Gruffacsór*), németre Liselotte és Martin Remane (*Brabbelbrack*), Robert Scott (*Der Jammervoch*), Christian Enzensberger (*Der Zipferlake*), oroszra E. Orlova és O. Demurova (*Barmaglot*). Donovan megzenésítette, a szerző előadta (a YouTube felületén megtalálható mindkettő), de legérdekesebb – mert nyelviileg a legtanulságosabb – talán az az előadás (szintén a YouTube-on látható), ahol egy kisgyerek olyan átérzéssel adja elő fejből, mintha lenne referenciális jelentése. Láthatóan érti a verset.

Álljon itt ízelítőül a fordítások első versszaka:

⁶ A vers, ami ezen a nyelven született (*Namarie*), meghallgatható a szerző előadásában, valamint több változatban is megzenésítve a YouTube-on, és le is fordítható az alábbi web-oldalon található nyelvelírás alapján:

<http://www.fullextra.hu/modules.php?name=News&file=article&thold=1&mode=flat&order=0&sid=2671#21028>

*'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe:
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.
(L. Carroll)*

*Es sunnte Gold, und Molch und Lurch
krawallten 'rum im grünen Kreis,
den Flattrings ging es durch und durch,
sie quiepsten wie die Quiekedei
(L. és Martin Remane)*

*Es brillig war. Die schlichte Toven
Wirrten und wimmelten in Waben;
Und aller-mümsige Burggoven
Die mohmen Rät'h' ausgraben.
(R. Scott)*

*Verdaustig war's, und glaße Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.
(Enzensberger)*

*Volt egy brillós, a csuszbugó
imbelt és gált távlengibe,
Minden mimirc purrogó,
Mómája ingibe.*

*Nézsorra járt, nyalkás brigyók
turboltak, purrtak a zepén,
nyamlongott mind a pírtyók,
bröfityent a mamsi plény.*

(Weöres Sándor)

(Tótfalusi István)

A halandzsaszövegek az anyanyelvi nevelés bármely területén sikeresek: hangtani szabályok működnek bennük, szófaji és mondattani elemzésnek vethetők alá, miközben megtapasztaljuk a nyelv formális természetét anélkül, hogy egy szót ejtenénk róla. (Magyar szerzők halandzsaszövegei is ismertek: Karinthy *Diadalmas halandzsája* pragmatikai tanulságokkal szolgál, Kálnoky *XIX. Henrikje* pedig kiváló paródia.)

Sajátos nyelvi világot képviselnek az **imitációk**: azok a művek, amelyekben a szerző álneven, mintegy maszkban szólal meg, nyelvileg konstituálva saját alter-egóját vagy egy költőtárs alteregóját. Az egyik esetben egy sosemvolt szerzőt alkot meg, aki megjeleníti saját személyiségének valamely részét vagy egy vágyott/vizionált személyiséget (alter-ego), a másik esetben egy költőtárs bőrébe bújjik bele, magára öltve nyelvének jellemzőit.

Az anyanyelvi nevelésben az egyéni stílus, a nyelvtörténet, a különféle nyelvi regiszterek bemutatására alkalmasak e szövegek⁷, s egyben érzékeltethető velük a posztmodern nyelvhasználat változása is. Németh Zoltán (2009) a szóhasználatomban alter-ego/alterego típusban három szakaszt állapít meg abból a szempontból, mennyire törekednek a szerzők az elhíhetőségre. Az első típusba tartozik Weöres Psychéje és Baka István Szytepan Pehotnija. Mindegyikük körül van

⁷ Minthogy gyakori az az eset, amikor férfi szerző női alter-egót alkot, a gendernyelvészet is becsempészhető, nem feltétlenül ismeretként, hanem tapasztalat formájában.

bástyázva történelmi adatokkal, igazolható tárgyakkal és valós, adatolható referenciaszemélyekkel.

Esterházy Csokonai Lilije már a második posztmodernhullám terméke Németh Zoltán szerint, miként a Parti Nagy Lajost bújtató Sárbogárdi Jolán is. Lili fiktív volta evidens, és lássuk be, a nyelv is hozzájárul ehhez, nem csupán a modern élet referenciatárgyai árulkodóak, ahogy Németh Zoltán véli: a barokk keveredik a mű megírásakor aktuális argóval néhány betétszövegben, s nem csupán szókincsében, hanem szerkezeteiben is. Ezekből kevés van, és elkülönülnek a narráció szövegétől nyomdatechnikailag is, de éppen elegendők ahhoz, hogy a két szerző különbségét szövegvilág tekintetében is egyértelművé tegyék: „*Imádom ezeket a palikat!*” „*Két sráccal moziban, gumicukor, tökmag.*” Figyeljünk fel ugyanakkor arra is, hogy a nyelv rendelkezik referenciaponttal saját világában: Lili egy helyütt Pázmány Péterhez beszél, és a nyelve – Pázmány korának nyelve – itt az első típusba viszi át a művet.

„Beszélgetnék véled, tiszta életű, nagy ember. Az egyedüli végem vala, hogy bódog akarnék lenni, nem szaggaték másra. [...] ennek átellenében, ehelyt huzonost rombolok, suvadva egyberomlanak nyomomban minden állatok. [...] Szeretek egy férfit. Nem enyim. Soha nem es lössz. Ez ebbe még bennebékülnék. De el fog árulni. Meg fog tagadni. [...] Jónál es jobb jó Uram, dücsőséges kardinális Péter, járj közben erősen Istenednél...” (Esterházy Péter: *Csokonai Lili: Tizenhét hattyúk*⁸)

A nyelv hasonlóságát és a Pázmány-prédikációban rejlő választ egyaránt megtalálják a diákok a két szöveg összehasonlításával:

„Nem csuda, hogy ily sokképpen jelentette Isten, mint kívánja, hogy magunkat ismérjük: mivel ennél hasznosb és üdvösségesb tudomány nem lehet. A több tudományok felfújnak és kevélyé tésznek, ez megalázza kevélységünket. A több tudományok nélkül mennyországba juthatunk: de senki nem üdvözü, ha magát nem isméri: mivel a kedves jegyesnek is azt mondotta Isten, hogy: ha magát nem isméri, véle együtt nem lakhatik, nem nyájaskodhatik: hanem ki kell üzetni házából és barmokhoz illendő vétek útjára kell szakadni. Végezetre: Jobb és dicséretesb, aki isméri magát, hogysen aki érti és tudja az egek forgását, a csillagok erejét, a több teremtett állatok micsodásságát és tulajdonságát, mivel a magunk ismereti megfojtja a kevélység mérget” (Pázmány Péter: *Mely üdvösséges a magunk ismerése*)⁹

⁸ http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ESTERHAZY/esterhazy00026_kv.html

⁹ <http://mek.oszk.hu/06200/06223/html/pazmany0179/pazmany0179.html>

Visszatérve a második hullámhoz: Parti Nagy Lajos is nyelviileg „buktatja le” magát: meglátásom szerint ez egyértelműen csupán a könyvborítón történik meg: *ez a történet olyan, amit az élet és a born írt*. Német Zoltán szerint az alacsony nyelvi kompetenciájú olvasó előtt is világos, hogy itt nem dilettáns nyelvvil és nyelviileg dilettáns íróval van dolgunk, hanem egy nagyon is rafinált szerző bújik meg Sárbogárdi Jolán maszkja mögött. Ezt nem látom bizonyítottnak, semmiféle adattal nem rendelkezünk a nyelviileg dilettáns olvasók befogadási technikáiról. A nyelviileg művelt olvasó azonban valóban át kell hogy lánson – és át is látott (ez ”tapasztalatom ténye”) – a szítán.

Mindez a nyelvi regiszterek és a jól formált/rosszul formált grammatikai alakulatok vizsgálatakor jól megmutatható az oktatásban.

A posztmodern harmadik hullámában az olvasat változik. A szerzők részben ugyanazok (Parti Nagy Lajos, Esterházy), részben mások (Kovács András Ferenc). Mindannyiuk emberi habitusa és művészi elvei elfogadóak, műveik olvasatában viszont megjelenik a kritikus szemlélet, a politikum, főként a hatalom kérdése körül – nyelvi megvilágításban. E korszak Parti Nagy, Esterházy említett írásaiban társadalomkritikát lát, nyelvi szempontból is. „Stratégiája a hatalom rögzült hierarchiái ellenében jön létre, szövegei a patriarchális, totalizáló, asszimilacionista, homogenizáló és globalizáló tendenciák ellen emelnek szót a sokszínűség és az eltérő tradíciók megőrzése céljából. A nyelven keresztül az azt létrehozó identitást, médiumokat, társadalmi erőket és hatalomgyakorlási technikákat olvassák” (Németh 2009). A Lázary René Sándor és Jack Cole (ál)arcát öltő Kovács András Ferenc a nyelvjátékkal is, de a referenciával is protestál: *Zsoltár, várakozásban, Erdélyi harangok* (Lázary), *Missouri Weekend* (Jack Cole)

*Kétszáz év múlva rólunk semmi hír már –
Kaczaghatsz hát, hisz mindhiába sírnál...
Mert jó mulatság volt ez – férfimunka.
S nem tudni még: mi lesz, ki tér nyomunkba?
Kolozsvárott vagy Maros-Vásárhelyütt
Nem kérdi senki: "Sándor, újra elgyütt?"
Más örvend, csókol, hívja, szidja Istent...
Más öldököl, lop, irhát s lelket is ment...
Más él-hal, búsul helyettünk, s ha tudja:
Boldogságát is helyettünk hazudja.
Más lakja házunk, más hordozza arcunk,
Más álmodik – mi már csak mélyen alszunk,
Álmok nélkül, mint nyelvetlen harangok...
Oly szóltanul nyugosznak lenn a hangok,
Mert szó sincs már, fohász, fakult esengés,
Ha megtört, hűvös ércbe fült a zengés...*

*Visszhangja bennünk elbolyong, ha alszunk:
Más lakja házunk, más hordozza arczunk.*

(Lázár René Sándor: Erdélyi harangok)

A sokat használt – és szinte a mindenre alkalmazott, de valójában/épp ezért nem kellőképpen éles – kategóriák sorsa ismert: ellenérzést keltenek (főként a diákokban), és ironizálásra késztetnek, tartalmatlan divatkifejezésekké degradálódnak. Erre a sorsra jutott a *posztmodern* is: tapasztalt egyetemi oktató csak nagy körültekintéssel használja diákjai körében. Az anyanyelvi óra segítséget jelenthetne e tekintetben: a posztmodern írásmű fogalma nyelvi szempontból tartalmazza a legtöbb konkrétumot: itt élesíthető a legjobban a fogalom.

Nem elhanyagolandó ugyanakkor az a technikai szempont sem, hogy irodalomórán nem szokás eljutni napjaink irodalmáig: „sok az anyag” (értsd: hosszú a kánonsor) – hangzik a méltánylandó érv. Az anyanyelvi óra stilisztika tárgykörébe azonban mindenképpen belefér a posztmodern nyelvhasználat.

Mindezt azért tartom különösen fontosnak, mert az irodalomnak a diskurzusokra való széthullása a diskurzusok presztízshierarchiájának (formális és informális hierarchia) közegében történik. Magyarul: a befogadó számára (főként, ha diákról van szó, aki az iskolában egységes kánonnal találkozik) nagy kérdés, hogy bevallja-e: a (jelenleg ugyan szünetelő) Kispál és a Borz, a Kossuth-díjas Lovasi András, Kiss Tibi (senki sem hívja Tibornak) és a Quimby szövegeit érzi olyan színvonalúaknak, mint némely kanonizált szerzőét. S akkor még nem is említettük azokat a szövegeket, amelyek a kevésbé tanult rétegek számára jelentenek értéket.

Különösen elgondolkodtató e tény, ha figyelembe vesszük, hogy a régi irodalom termékei maguk is gyakorta „dalszövegek” voltak, az „ad notam” megjelölések is erre utalnak.

A szubstandard irodalom, köztük a dalszövegek legitimációját jelzi, hogy megjelennek az irodalomtudomány tárgyaként. Az egyik híres magyar rapper, Sickratman szövegét elemzi Kálmán C. György a metalepszis kapcsán (Sickratman és a metalepszis)¹⁰

Végül kanyarodjunk vissza ennek az írásnak a címéhez, amely két címből lett összegyúrva, ráadásul intertextuálisan. A *Formalom és tartoma* – Parti nagy Lajos leleménye – a szerző *Hősöm tere* című könyvéről szóló tanulmány címe is egyben (Dérczy 2000). Ugyan Parti Nagy Lajossal kapcsolatban használja a szerző, de a nyelvi fordulat jegyében született többi írásra is vonatkoztatható az a szimbiotikus kapcsolat, amelyben a forma válik tartalomává. *A fagyott kutya lába* című kötetben olvasható *Nyelvtanulmányfej* című novella iskolapéldája

¹⁰ <http://gckalman.honlapepito.hu/?modul=oldal&tartalom=658348> (2012-09-10)

ennek a szimbiózisnak. A mű egy egyoldalas monológ, szerzői kommentár nélkül.

A szauna, bigmac, az alapdolog, mit hittél? Mint az anyatej vagy a dzsekpót. Gatyeszom luketmized, mi? Amcsi zászlóból van varrva, faszán térd alá lóg, naná, hova lógjon, jesss. Boxerom a haverom, elég jó, nem? Rimel, fakjú. Én költöttem, mire számítottál? Fölhívtam, bemondtam. Yeeee, baromira full vagy, bigmac, mondták, de nem nyertem. Danubiusba. Karton redbullt nem. Kedvenc gatyeszom, mit gondolsz? Csillagok, sávok, minden, ami kell, de nem sokat hordom, aktív pihenésemhez egyedül, megmondom zárójelben. Vagy idéző. Nem voltam magyaros típus iskolában. Inkább torna meg csibészség, nanáhogy...”

Tanulságos elolvasni a Parti Nagy Lajoshoz írt leveleket és a válaszokat, különös tekintettel egy nyugdíjas magyartanár megjegyzésére a *Nyelvtanulmányfejre* vonatkozóan¹¹.

Záró megjegyzések: osztatlan tanárképzés

Nem gondolom, hogy a nyelvtan és az irodalom integrált oktatásához írásom program- vagy kurrikulumötletet adott. Nem volt céloom, minthogy nem tartom szükségesnek ilyen kurrikulum létrehozását. Szempontokat igyekeztem megmutatni. Az integráció megvalósulhat ugyan a szervezeti keretek integrálásával is – ennek nem volnék híve, írásomban kifejtettem ezt az irodalom(történet) mint kulturális narratíva kapcsán. Ezenkívül egy, a két terület természetéből adódó, tehát módszertanilag vállalható integrációért az anyanyelvnek is, az irodalomnak is nagy és felesleges áldozatokat kellene hoznia. Egy, az olvasóvá nevelést nem csupán deklaráló, de azt megvalósítani is kívánó oktatásban az irodalom mint nyelvjáték bevonása az anyanyelvi nevelésbe azonban gyümölcsöző lehet.

A tanárjelöltek felkészítése az integrációra elkerülhetetlenül fontos lenne, akár kötelező kurzus(ok) formájában is. Valamint egy olyan – lehetőleg elektronikus, tehát könnyen frissíthető – szöveggyűjtemény is, amely tartalmazza azokat a szövegeket, amelyek relevánsak lehetnek az integráció szempontjából. Két féléve tartok egy ilyen jellegű, választható kurzust, nem tanárjelölteknek. A BA-szinten hirdetem meg, és jelzem, hogy a potenciális tanárjelölteknek különösen ajánlom. A kurzus az elektronikus órafelvétel során kb. három perc alatt betelik. A Bologna-képzés magyartanári mesterszakán nincs kreditkapacitás a meghirdetésére.

Reménykedünk az osztatlan tanárképzés visszatérésében.

¹¹ <http://parti-nagy.irolap.hu/hu/ambrus-judit-%E2%80%93-parti-nagy-lajos>

Irodalom

- Bagi Zsolt 2006. *Az irodalmi nyelv fenomenológiája*. (OPUS) Balassi Kiadó, Budapest.
- Balázs Géza 2000. A média nyelvi normája. *Magyar Nyelvőr* 1: 5–24.
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 3: 343–66.
- de Man, Paul 2006. *Az olvasás allegóriái*. Magvető, Budapest.
- Dérczy Péter 2000. Formalom és tartoma. *Alföld* 11: 95–103.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 45–61.
- Nádor Zsófia 2004. Gödel tétele a kombinatorikus költészetben.
http://www.paperweb.hu/doku_mutat.php?tipus=tanulmany&szoveg=29
(2012-09-10)
- Nádor Zsófia 2008. Adjekciós alakzatok Lázár Ervin A négyszögletű kerek erdő című meséjében.
http://www.paperweb.hu/doku_mutat.php?tipus=tanulmany&szoveg=49
(2012-09-10)
- Nádor Zsófia 2009. Kombinatorikus költészet. *Ponticulus Hungaricus* XIII/1.
<http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/archivum/2009.html> (2012-09-10)
- Németh Zoltán 2009. Szerzői név és maszk a magyar posztmodern irodalomban. *Alföld*. 9: 78–93.
- Simon Ferenc 2003. A „Columbo-módszer” mint (irodalom)értelmezési modell a középiskolában. *Eső* VI/3. Verseghy Ferenc Elektronikus Könyvtár.
<http://vfk.vfmk.hu/00000018/05.html> (2012-09-10)
- Szabó Veronika 2009. A kommunikáció mint szabályalkalmazás. In Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.): *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Takács Viola 2003. *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái*. Iskolakultúra könyvek. Pécs.
- Tóth Teréz 2006. „lassan a nyelven kívül már nincs közös hiedelem, amely a társadalmat egyesítené” (beszélgetés Csányi Vilmos akadémikussal, a Magyar Etológiai Társaság tiszteletbeli elnökével) *Új Pedagógiai Szemle* 11: 50–62.

Források

- Esterházy Péter 1988. Csokonai Lili: *Tizenhét hattyúk*. Magvető. Budapest.
- Parti Nagy Lajos 2006. *A fagyott kutya lába*. Magvető. Budapest.
- Pázmány Péter művei 1983. Szépirodalmi. Budapest.

Márkus Róbert Zsolt

Az innovatív magyarnyelv- és irodalomoktatás, avagy szövegértés-szövegalkotás a közoktatásban

Az Educatio Nonprofit Kft. szövegértés-szövegalkotás
programcsomagjáról

Kooperatív technikák, projektpedagógia, epochális oktatás, integrált magyar oktatás. Olyan fogalmak ezek, amelyek a közelmúltban – vélhetően – egyre nagyobb teret hódítottak a pedagógiában.

A kizárólag a frontális oktatást megvalósító iskolák felett eljárt az idő. A szabad iskolaválasztási lehetőség bebizonyította az elmúlt évtizedek alatt, hogy egyre nagyobb az igény az innovatív pedagógiai elvet valló általános- és középiskolák iránt. Régóta ismeretes pszichológia tény, hogy minél több érzékszervvel, érzékeléssel és ezen keresztül észleléssel vesz részt a tanuló a tanítási-tanulási folyamatban, annál több információt tud elraktározni a rövid idejű memóriájában, és annál nagyobb eséllyel kapcsolja ezt hozzá a már meglévő hosszú idejű memóriájában tárolt tartalmakhoz. Ezen keresztül létrejön a hatékony tanulás.

Magyar szakos tanárként, iskolaigazgatóként, de oktatási intézményt fenntartóként is éreztem, hogy az elmúlt években egyre nehezebb lett a dolga a pedagógustársadalomnak. Azok a módszertani fogások, azok a technikák, praktikák, amelyek 10–15 éve még működőképesek voltak, hatékonyak bizonyultak, ma már csődöt mondanak az osztályteremben. Sokan, sokszor elmondták már előttem, hogy nagyot változott a világ, nagyon megváltoztak a gyermekek. Ez feltételezhetően így is van. A kérdés csak annyi, hogy kellőképpen változtunk-e mi, pedagógusok is. Illetve mennyit változott a tananyag, ha változott egyáltalán. Lehet-e, kell-e szépirodalmi szövegeken olvasást tanítani a felső tagozatos diákoknak? Mert valljuk be őszintén, sok iskola felső tagozatában ez történik. Hányszor hallhatnánk a magyar iskolák különféle tantermeiből kiszűrődni az alábbi mondatokat pedagógusok szájából: „Erről beszélhetnénk részletesebben, ti is elmondhatnátok az ezzel kapcsolatos ismereteiteket, de akkor nem haladnánk az anyaggal!” Vagy: „Másoljátok le a tábláról a vázlatot, amit felírtam, és holnap ebből felelünk!” Az ilyen és ehhez hasonló mondatok fölött eljárt az idő! Egészen másról kell már szólnia az oktatásnak.

„Hazánk iskolái meglehetősen szelektív jellegűek” – állítja Arató László, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolájának vezető tanára, a Magyar Tanárok Egyesületének elnöke. A tanulók egyéni hátrányainak növekedésében nagy szerepe van az iskolák közötti teljesítménykülönbségek nemzetközi összehasonlításban is feltűnően magas értékének. Ezek azt igazolják, hogy Magyarországon az iskoláknak csupán egy szűk csoportja válogat a jó adottságú gyermekekből, míg más iskolák a pusztán fennmaradásukért küzdenek, s többek között emiatt is éppen a tanulói hátrányok ledolgozásában nem tudnak elég hatékonyak lenni. Az oktatás „tömegessé válásával” az alapkészségek, képességek területén jelentkező problémák egyre szélsőségesebben mutatkoznak meg a hazai iskolákban. Az egyazon évfolyamra járó tanulók közötti különbségek jelentősen megnőnek. Az első osztályban, hatéves korban meglévő ötévesi fejlettségbeli különbség (van, aki a három és fél éves és van, aki a nyolc és fél éves gyermek szintjén van) 16 éves korra a duplájára növekedhet. Az iskolarendszer jelenleg differenciálatlanul kezeli a fenti problémákat. „Az örökölt és máig domináns tanítás-szervezési módok és pedagógiai módszerek alkalmatlanok a megnövekedett különbségekből adódó pedagógiai problémák kezelésére, megoldására” – vélekedik Arató László.

Az említett problémákra reagálva az Educatio Nonprofit Kft. kidolgozott egy igen magas szakmai színvonalú, bár nagy vitákat kiváltó komplex szövegértésszövegalkotási programcsomagot, mely lefedi a közoktatás minden szegmensében (1–12. évfolyam) tanuló diákok magyar nyelv- és irodalomoktatásának innovatív megvalósítását. A programcsomag, amely ilyen formában az egyetlen magyar komplex programcsomag, tartalmazza a tankönyveken túl a tanári kézikönyveket, az értékeléshez használható mérőeszközöket, a kerettantervet, a taneszközöket stb. Olyan anyagok készültek, amelyek élet- és életkorközel, érdekes szövegekkel gyakoroltatnak, fejlesztenek. A szövegműfajok sokszínűségére törekedtek a program készítői, így modern, mai szövegek, szövegrészetek is bekerültek a fejlesztésbe. S mondhatni, jól megfér egymás mellett Harry Potter és János vitéz is. Továbbá arra is vállalkozik a programcsomag, hogy a különböző szövegtípusokban a gyerekek a szövegekkel műveleteket végezzenek, szöveget alkossanak, elemezzenek, átalakítsanak, kiegészítsenek. Nem irodalmat és nyelvtant kell tanítanunk, hanem a szövegértés, szövegalkotás segítségével kompetenciákat kell fejlesztenünk, méghozzá a nyelvi kompetenciát és a nyelvhasználatot, a kommunikációs kompetenciát, a kulturális kompetenciát, továbbá a helyi igényekhez és egyéni tanulói szintekhez adaptálható tanulási stratégiákat kell segítenünk kifejleszteni tanulóinkban.

Persze egyáltalán nem mindegy, hogy milyen kompetenciákkal bír az a pedagógus, aki mindezeket a tartalmakat segíti kibontakoztatni a gyermekben. A tanári szerepváltozások taglalása nem állt szándékomban e leírás készítésekor, azonban nem mehetünk el mellette szó nélkül, mivel szerves része a pedagógiai innová-

ciónak a pedagógusszerep változása is. A katedrán álló, irányító, vezető tanárból egy igen nehéz és hosszú folyamat következményeképpen a háttérből irányító facilitátorra kell válnia. Olyan szakemberré, aki észrevétlenül vonja be a diákokat a pedagógiai folyamatokba. A facilitátor jelentése: 'valaminek a megkönnyítését, segítségét végző személy'. A pszichoterápiában a facilitátor elnevezést a személyközpontú pszichológia atyja, Carl Rogers vezette be, aki a pszichoterapeuta személyiségének attitűdjét fogalmazta meg a facilitátor fogalomban: Rogers szerint a pszichoterapeutának, vezetőnek, segítőnek, útmutatónak kell lennie ahhoz, hogy a személyiség legtokéletesebb kibontakozását a személyiségben nyugvó eddig fel nem tárt erőforrásokat, tehetséget, pozitív vonásokat engedje felszínre jutni, hogy azok mint hajtóerők, mint egész életen át ható támaszt és lehetőséget nyújtó vonások működjenek a személyiségben. Rogers hitte, hogy, ha a facilitátor ezzel a megengedő, bátorító, támogató és teljes elfogadást mutató attitűddel lép fel a pácienssel szemben, akkor a páciens az addig nyugvó és fel nem fedezett tehetségét és erőforrásait ki tudja bontakoztatni, ez átsegíti traumáin, és később az élet nehéz periódusain. A facilitátor legfontosabb tulajdonsága a vele szemben álló ember teljes elfogadása, a hitelesség és a kongruencia. Carl Roger ezek alapján alkotta meg pedagógusokra is vonatkoztatott elméletét: szerinte a tanár személyiségét is a facilitátor személyiségéhez hasonlóvá kell formálni. Egyértelműen megdőlni látszik az a hipotézis, hogy a tanár a mindentudás birtokosa, és ő adhat át tanítványainak „kénye-kedve” szerint a birtokolt tudásból. Hiszen minden gyermek valamilyen ismeretanyaggal, tudással érkezik, és azt kell felszínre segíteni.

Amikor a fent említett innovatív programcsomag megjelent, olyan anyagok készültek, amelyek mind a műveltségterületi, mind a kereszttantervi, mind pedig a tanórán kívüli kompetenciafejlesztési lehetőségeket lefedik. Moduláris felépítésű, időben átfogja az 1–12. évfolyamok teljes tanulási időszakát. A szövegértési-szövegalkotási kompetenciafejlesztés az életkor tekintetében tehát lefedi a közoktatás egészét. Leginkább szembeütő változás a korábbi, ún. hagyományos magyar oktatás tekintetében (nem szólva most a szövegek modernítéséről, az új típusú módszertani ajánlásokról stb.), hogy a nyelvtan és az irodalom tantárgyak esetében integrált oktatásról beszélünk. A középiskolai programcsomag 11–12. évfolyamán válik újra két tantárggyá, irodalomná és nyelvtanná. Vagyis integrált magyartanításról van szó, ami nem más, mint a nyelv és az irodalom új viszonya. A szövegértés-szövegalkotás kompetenciájának fejlesztése az eddig döntően kronologikusan szervezett irodalomoktatás és a leíró nyelvtan tanítása helyébe az integrált nyelvi-irodalmi-kommunikációs képességek fejlesztését szolgáló magyartanítást állítja. És hogyan képzei el a magyartanítást az innovatív módszertan? A kommunikációs képesség hatékony fejlesztésével, a kommunikáció tudatos stratégiáinak felépítésével különféle közlési helyzetekben és szövegtípusokban; a kommunikációs magatartásmódok és tevékenységek egyszerre kreatív és normatív használatával; az egyéni közlési stratégiák kialakítá-

sával és használatával; a nyelvi norma, illetve az attól való célszerű eltérés lehetőségei közti választás képességével; a nyelvi problémaészlelés képességének folyamatos fejlesztésével; a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása az egyes szövegtípusok szerkezeti és jelentéstani jellemzőinek felfedeztetésével; a nem verbális önkifejezés képességének fejlesztésével, illetve a partner nem verbális jelzéseinek értelmezésével. Összegezve tehát: különlegessége a szövegértés-szövegalkotás programcsomagnak, hogy a korábban megszkott kronologikusságot teljes mértékben nélkülözi, ezen kívül pedig olyan modern szövegeket emel be az oktatásba, amelyek eddig nem voltak jellemzőek. Az alapfokú oktatás első szakaszában a programcsomag a késleltetett írás- és olvasástanítást szorgalmazza a már-már gyakorlattá váló rohamtempóban olvasni-írni tanító tankönyvekkel ellentétben. Ahhoz, hogy ezt a hatalmas méretű innovációt gördülékenyen el tudja fogadtatni a fejlesztők közössége a használókkal, a pedagógusokkal, természetesen szükség volt egy szakmailag legitim fejlesztő teamre, valamint egy szintén makulátlan bíráló bizottságra. Az Educatio Nonprofit Kft. programcsomag-fejlesztő munkáját a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületen egy szakmai bizottság segítette, amely bizottság minden tagja megfelelő kompetenciákkal rendelkezik a magyar nyelv és irodalom területén.

A tagok:

Dr. Bánréti Zoltán tudományos igazgatóhelyettes, MTA Nyelvtudományi Intézet

Dr. Bókay Antal tanszékvezető egyetemi tanár, PTE

Chachesz Erzsébet docens, Veszprémi Egyetem

Dr. Cserhalmi Zsuzsa egyetemi oktató, ELTE

Dr. Győri János középiskolai tanár, ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola

Hajas Zsuzsanna szaktanácsadó, Debrecen

Kereszty Zsuzsa főiskolai docens, ELTE TÓFK

Lányi Marietta szakmai vezető, Gyermek Háza

R. Szilágyi Imréné pedagógiai szakértő

Dr. Schein Gábor egyetemi oktató, ELTE

Tóth László pszichológus, Debreceni Egyetem

Érdekessége még a programcsomagoknak, hogy egyszerre három típusuk készült el, sok-sok fejlesztő, szakember és használó segítségével: az A, a B és a C típus. Az A típusú olyan eredeti, integrált nyelvi-irodalmi programot kínál, amelynek középpontjában a szövegértés-szövegalkotás fejlesztése áll. A programok alapfokon és középfokon az év összes tanóráját lefedik, vagyis teljes tanórai lefedettséget biztosítanak az adott kompetenciaterülethez tartozó műveltségterületi tantárgy esetében. Konkrétan a szövegértés-szövegalkotás esetében a magyar nyelv- és irodalomórák egész éves óraszámának lefedettségét biztosítja. A B típusú anyagok a kereshatantervi programcsomagok, amelyek az adott kompetenciát

más műveltségterületek anyagába ágyazva fejlesztik. A műveltségterületek mindegyikében megjelenik a szövegértés-szövegalkotás fejlesztése. A C típus a tanórán kívüli, de iskolai keretek között felhasználható programcsomagok gyűjteménye. A kompetencia fejlesztésére a programnak ez a része a tanórán kívüli lehetőségeket veszi számba.

A programcsomagok lehetőséget nyújtanak a felzárkóztatáshoz és a tehetség-gondozáshoz egyaránt. A szövegértés-szövegalkotás minden tanórát érintő kompetenciaterület, de leginkább a magyarórán teljesebben ki. A modern piaci viszonyok és értékrendek, illetve a modern tömegkultúra sokféle formájának térnyerése átalakították mind az észlelés és a befogadás természetét, mind a szabadidő-eltöltési szokásokat. A fejlesztés egyik kulcskérdése a nyelvtan és az irodalom tantárgy viszonyának tisztázása. A hangsúly az anyanyelv működésének ismeretére, a mindennapi nyelvhasználatra és a kommunikációs készségek, képességek fejlesztésére tevődik, a hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztését javasolja előtérbe helyezni: az anyanyelvi kompetencia fejlesztése a cél. A kommunikációs képességfejlesztés feltétele a szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztésének.

Az elmúlt közel két évben általános és középiskolai magyar szakos pedagógusok százait kíséreltem meg megfertőzni a fenti ismeretekkel – akkreditált 30 órás pedagógus-továbbképzések keretén belül. Hol kisebb, hol nagyobb sikerrel. Az egyértelműen elmondható, hogy a leginnovatívabb kollégák az általános iskolákban dolgoznak, és minél magasabb fokát vesszük górcső alá az oktatásnak, annál inkább kétkedővé, gyanakvóvá, ill. szkeptikussá válnak a tanárok. Azonban az egyértelmű konklúzió lehet, hogy legalább a módszertani újdonságok ismerete, esetenkénti alkalmazása új lehetőségeket teremthet a XXI. század oktatásában!

Merjünk megújulni, próbáljuk ki az újat! Óráink előnyére válhat, sőt! A diákok előnyére.

NYELVÉSZETI TÁRGYAK A TANÁRKÉPZÉSBEN

Zimányi Árpád

Nyelvészeti tantárgyaink rendszere az alap- és mesterképzésben

A 2000-es éveket felsőoktatásunk a nagy átalakulások idejeként éli meg. A többes szám indoka, hogy a Bologna rendszerű oktatásra való áttérés után nem sokkal ismét fölvetődött a változtatás igénye: a tanárképzésben visszatérés az úgynevezett osztatlan képzéshez. Időszerű feladat számunkra, hogy a közelmúlt eseményeit áttekintve összegezzük a tapasztalatokat, levonjuk a következtéseket, s mindezeket a gondolatokat, tanulságokat írásban rögzítve a jövő számára is megőrökítsük.

Mindenekelőtt tekintsük át az Eszterházy Károly Főiskola nyelvészeti tanszékeinek képzési kínálatát. Legnagyobb múlttal négyéves főiskolai magyar szakunk rendelkezett, amelynek sikeres befejeztével a végzetek magyar nyelv és irodalom szakos általános iskolai tanári diplomát kaptak. 2004-ben indulhatott meg az egyetemi szintű magyar szak lexikológia, lexikográfia szakiránnyal, s ez középiskolai tanári, illetőleg bölcsész oklevelet jelentett a végzeteknek. Tanszékeink és a magyar intézet hosszú és fáradságos munkája elismerésének, óriási előrelépésnek tarthattuk ezt a lehetőséget, amely jelentős szellemi befektetéssel országosan is egyedülálló produktumot hozott speciális szakirányunk tárgyai révén (l. 3. sz. melléklet). Mivel az akkreditációs határozat 2003 decemberében született, az első évben csupán pótmeghirdetés útján kerülhettek hozzánk hallgatók, ezért volt csekély az induló évfolyam létszáma (tíz fő). A következő évben viszont már kétszázötven hallgatóval dolgozhattunk (harminc fő), és ez tanszékeink, illetőleg a szak fejlődésével, kibontakozásával kecsegtetett.

Mindezek miatt számunkra a legkevésbé szerencsés időpontban kezdeményezte oktatási kormányzatunk az ún. bolognai folyamat megindítását. Alig fejeztük be egyetemi szintű magyar szakunk akkreditációs dokumentumainak elkészítését, 2004 közepén máris elkezdődött a BA-képzés tervezési folyamata. A képzési és

kimeneti követelmények (KKK) konzorciumi jelleggel készültek, melynek tagja volt minden hazai felsőoktatási intézmény nyelvészeti és irodalmi tanszékének vezetője, szám szerint tizenkét, magyar szakot működtető egyetem és főiskola képviselőjében. A következő évben a konszenzussal elfogadott KKK, illetőleg a szakalapítási dokumentum alapján már az egyes intézmények dolgozták ki saját szakindítási kérelmüket. Főiskolánkon a magyar alapszak 2005-ben akkreditáltott, és az új képzés 2006-ban indult meg. Ez azt jelenti, hogy a hagyományos főiskolai és egyetemi csoportjainkat utoljára 2005-ben indíthattuk, azóta kifutó jelleggel működnek, jelen sorok írásakor, 2011 februárjában még többtucatnyian nem végeztek régi tanítványaink közül. Különösen fájjalhatjuk, hogy a szakmai presztízst jelentő egyetemi képzésünk ilyen hamar kényszerű véget ért. Mai helyzetünk megértéséhez ezeket a bonyolult folyamatokat érdemes volt fölvezetni, hogy lássuk mozgásterünk határait.

A továbbiakban először alap-, majd mesterképzésünk szerkezetét, tantárgyi rendszerét vizsgáljuk. Az egyes szakokra vonatkozó előírásokat a képzési és kimeneti követelmények (KKK) elnevezésű dokumentum határozza meg. Az akkreditációs eljárásban igen aprólékosan azt vizsgálják, hogy ennek tartalmi és formai elemei teljes mértékben érvényesülnek-e az intézményi anyagban.

A magyar alapszak (BA) általános jellemzőit a következőképpen fogalmazza meg:

„A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik a magyar és a világirodalom, valamint a magyar nyelv és általában a nyelvhasználat történetileg és szociológiai-lag változó formáiról, kialakulásának folyamatairól megbízható ismeretekkel rendelkeznek. Cél továbbá a nyelvi és irodalmi jelenségek értelmezéséhez szükséges alapvető eljárások megismertetése. A végzettek kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához.”[1]

A túlságosan is általános célkitűzést bővebb kifejtés követi. Annak fényében érdemes átgondolkodni a leírtak érvényesülését – vagy inkább megvalósíthatóságát –, hogy a hagyományos négy-, illetve ötéves képzéshez képest az alapszak hároméves (hat féléves) időtartamot foglal magában. Mégsem jelenthetjük ki, hogy a főiskolai szinthez viszonyítva kevesebbet adna, mivel két párhuzamos szak helyett csupán egy szakból ad végzettséget. A kredit- és az óraszámot (a kontaktórák számát) tekintve a főiskolai és az egyetemi szint közé helyezhetjük. Mindazonáltal befejezetlen képzésről beszélhetünk, mivel nincs meggyőzően meghatározva, hogy a végzett hallgatók mit is kezdenek oklevelük birtokában – szakszerűbben fogalmazva: alacsony a munkaerő-piaci értékük. A kiforratlanságot, bizonytalanságot mutatja, hogy a KKK legutolsó változatáig a végzettség megnevezése *magyar alapszakos referens* volt (hasonlóan: *történelem alapszakos referens*, *angol alapszakos referens* stb.), majd a konzorciumi tárgyalásokon kívül utólag módosították, így lett – az ugyancsak megkérdőjelezhető – *bölcsész (magyar alapszakos bölcsész)*.

A képzési és kimeneti követelmények részletei:

„Az alapszak birtokában a magyar alapszakon végzettek

képesek:

értelmezni a szóbeli és írásbeli kommunikáció nyelvi és irodalmi sajátosságait;

megszerzett ismereteik gyakorlati alkalmazása során szóban és írásban árnyaltan, választékosan megnyilatkozni;

az alapszak és a hozzá kapcsolódó választott szakirány tanulmányaira vonatkozó ismeretszerzés általános módjainak és annak fő kutatási módszereinek elsajátítására;

hatékonyan kommunikálni a magyar nyelv és irodalom, illetve a választott szakirány kérdéseiben a kor igényeinek megfelelően, önállóan véleményt alkotni idegen nyelven is, továbbá különböző szempontok szerint bemutatni információkat, érveket és elemzéseket;

alkalmasak:

megszerzett ismereteik birtokában a magyar nyelvvel és irodalommal, valamint egy-egy szakiránnyal összefüggő ismereteket igénylő munkakör betöltésére;

kulturális tevékenységhez kapcsolódó feladatkörök ellátására művelődési intézményekben, kutatóintézetekben, az államigazgatás és az önkormányzati igazgatás területén, továbbá anyanyelvileg jól felkészült szakembereket igénylő társadalmi szervezetekben;

általános humán tájékozottságot igénylő munkakörök betöltésére;

rendelkeznek:

a magyar nyelvhez és irodalomhoz, illetve a választott szakirány területéhez kapcsolódó problémák felismerési és kreatív kezelési képességével;

jó problémamegoldó és kommunikációs képességgel;

kritikai szemlélettel;

a választott alapszak iránti magas fokú motivációval és elkötelezettséggel.” [1]

A legutolsó megállapítás csupán ideális célnak tekinthető, a legnagyobb hiányérzetünk éppen a motivációval és az elkötelezettséggel kapcsolatos.

A KKK a következő tantárgyakat, ismeretköröket határozza meg:

- alapozó ismeretek (15–20 kredit): filozófiatörténet, társadalmi ismeretek, kommunikáció, informatika, könyvtárismeret, bevezetés az irodalomtudományba, bevezetés a nyelvtudományba, irodalomtudományi proszeminárium, nyelvészeti filológia szeminárium;

- általános szakterületi ismeretek (90–110 kredit): világirodalom, régi magyarországi irodalom, klasszikus magyar irodalom, modern magyar irodalom, irodalomelmélet; fonetika, leíró magyar nyelvtan, nyelvtörténet, finnugrisztika, nyelv és társadalom, kommunikáció szóban és írásban, helyesírás, jelentéstan, szövegtan, stilisztika.

Az iméntiekhez társul 10 kredit szabadon választható tárgy, valamint 50 kredit értékben szakirány vagy a tanári mesterképzés esetén kötelezően választandó második szak modulja (minor). Nyelvtudomány szakirányunkat (1. 1. sz. melléklet) egyáltalán nem tudtuk megindítani, ez az ún. diszciplináris – tehát nem tanári – mesterképzés előkészítője, és ilyen hallgatók nagyobb számban az egyetemeken összpontosulnak. Működtetnünk kellett viszont ügyvitel szakirányunkat. Mivel a magyar alapszak nem adott lezárt, befejezett végzettséget, a KKK szerint lehetővé kellett tenni a munkaerőpiacon hasznosítható szakképzettség megszerzését, a magyar szakhoz az ügyvitel szakirány formájában. Az 1. sz. mellékletben közölt tanegységlistából kitűnik, hogy a magyar intézet szakmai kompetenciájától idegen tárgyakat foglal magában, ezért más tanszékek oktatóinak bevonásával, jelentős szervezőmunkával, többletenergiával tudtuk teljesíteni ezt a kötelezettségünket.

A nehézségek ellenére nyelvészeti tárgyainkban sikerült megőrizni négyéves képzésünk főbb jellemzőit. Megkerülhetetlen alapnak tekintjük a hangtant követően a leíró nyelvészetet (szófajtan-alaktan, szószerkezettan-mondattan egy-egy óra előadás, két-két óra gyakorlat), majd a szövegtant. Hosszú vitákat követően a korábbiaktól eltérően nem tartottuk meg a tárgyak előfeltételezését, emiatt tehát tanulmányaikban nem akadnak meg a hallgatók. A másik jelentős különbség – igaz, ez a bölcsész terület sajátja, nem pusztán a magyar szaké –, hogy nincs szigorlat. Hiányát a záróvizsga követelményszintjének emelésével próbáljuk kompenzálni. A leíró nyelvészet tárgyainak és a szövegtannak az óraszám a korábbi heti négy-négy helyett három-három, megmaradt a kétórás gyakorlat, az előadás viszont heti egy óra. Nagyobb mértékű az óraszámcsökkenés a nyelvtörténet tárgykörében: a két féléves heti négy-négy óras stúdium helyett az egyik félévben heti három (egy előadás, két gyakorlat), a következő félévben egyórás előadást terveztünk. A kieső óraszámot a *Nyelvemlékek elemzése* című szabadon választható tárggyal igyekszünk pótolni, legalábbis részlegesen. Azzal az indokkal csökkentettük a kötelező nyelvtörténet óraszámát, hogy a mesterképzésben több lehetőségük lesz a hallgatóknak elmélyedni ennek a területnek a részleteiben. Itt kell megjegyezni, hogy az alapképzés konzorciumi tervezésekor semmit sem tudtunk a mesterképzés követelményeiről, emiatt nem kezelhettük egységben az alap- és a mesterképzés tantárgyi szerkezetét. S hogy még érdekesebb legyen a kép: a mesterképzés KKK-jának készítésébe már nem vonták bele a

magyar tanszékek vezetőit, tehát a szakma e részének mellőzésével alakult ki a követelményrendszer.

Folytatva az alapképzés tárgyainak elemzését, négyéves főiskolai tantárgyainkhoz képest új A kommunikációelmélet alapjai, az Információ és társadalom (mindkettő az alapozó ismeretkör része), mindenkinek kötelező a Retorika, a Szociolingvisztika és a Dialektológia (az utóbbi kettő a nyelv és társadalom ismeretkörén belül). Szabadon választható ajánlatunkon belül a Kutatásmódszertan a szakdolgozat készítését segíti elő, de szerepet kap számos további szakterület: Stílustörténet, Helyesírás-történet, Az uráli népek története és műveltsége, Névтан, Szemiotika, Frazeológia, Számítógépes nyelvészet, Nyelvpolitika.

A tanegységlista bonyolult táblázatából látható, hogy a kötelező irodalomtörténeti tárgyak közül 18 kreditnyit, azaz kilenc tantárgyat a szabadon választható listából kell fölvenniük (konzorciumi döntés alapján). Ennek kompenzálásaként arra hívjuk fel hallgatóink figyelmét, hogy a tanegységlista legvégén közölt tíz kredit értékű szabadon választható tárgyat elsősorban a nyelvészeti kínálatból válasszák, tehát ne arányosan, megosztva az irodalom és a nyelvészet között. Ily módon sikerül elérni, hogy hallgatóink optimális esetben öt nyelvészeti tárgyat teljesítenek szabadon választható kínálatunkból.

A mesterképzés (MA) sajátos rendszerében a magyartanári végzettség szakképzettségnek minősül, maga a szak pedig a „tanári szak”. Így követelményeink a tanári szak KKK-ján belül jelennek meg, nem pedig önállóan. A nyelvészeti tárgyak négy ismeretkört foglalnak magukban, a hivatalos dokumentum szerint a következőképpen:

„Kultúra, társadalom és nyelv összefüggései. A világ nyelvi, kulturális képe. A nyelv, a nyelvhasználat és a társadalom összefüggése, a nyelvi tervezés és a nyelvi politika, a nyelv és a kulturális identitás összefüggései, az interkulturális kommunikáció alapfogalmai. Szemiotikai keretek. A nyelv társadalmi és területi változatai, a nyelvváltozatok leírása, nyelvföldrajz, kisebbségi nyelvhasználat, nyelvünk az EU-ban.

Nyelvtörténeti ismeretek. A történeti-összehasonlító nyelvészet elméleti és kutatás-módszertani alapjai. A nyelvi változás általános törvényei, irányai. A nyelvrokonság bizonyítékai, a magyar nyelvtörténet forrásai, korszakai, a nyelvi standardizáció folyamata, a nyelvi szinteknek megfelelően a magyar nyelv rendszerének alakulástörténete, nyelvemlékek elemzése.

A magyar nyelv leírása. Hangtani, alaktani, mondattani, jelentéstani ismeretek. A magyar nyelv leírásának legfontosabb irányzatai és módszerei: a klasszikus, a transzformációs generatív, a funkcionális és a kognitív grammatika elemzésmódjai. A nyelvi szintek rendszernyelvészeti leírása. A korpusznyelvészeti elemzés megközelítésmódjai. Nyelvtipológiai és kontrasztív nyelvészeti kitekintés.

Beszédelmélet és szövegkutatás. Kommunikációtan, szövegtan, stilisztika, retorika és pragmatika. A verbális és nonverbális kommunikáció kutatásának alapkérdései. A kommunikációs stratégiák, a kommunikációs folyamat (tervezéstől

az interpretációig), a szövegtípusok és a stílusváltozatok kapcsolata. Írott és beszélt szövegek elemzésének elmélete és gyakorlata. Az iskolai kommunikáció sajátosságai. Tárgyalási stílusok és tárgyalási technikák.” [2]

A részleteket is tekintve, a címszavas leírás valóban egyetemi szintű, meglehetősen széles körű tudásanyagot takar, némileg szerkesztetlen formában. Figyelembe véve a kredit- és óraszámot, teljesítése lehetetlen: a teljes idejű, öt féléves képzés 40 kreditet tartalmaz, belőle 12 módszertani, 28 diszciplináris. Ez a 28 kredit oszlik meg fele-fele arányban a nyelvészet és az irodalomtudomány között. A nyelvészetre öt tantárgy jut, heti két-két órában. A 40 kredites tanegységlista mellett létezik azonban 30 kredites is azok számára, akik kiegészítő képzésben vesznek részt, számukra a Beszédelmélet és szövegkutatás tárgyat nem tudjuk kötelezővé tenni. A diszciplináris tárgyak után következzenek a szakmódszertani ismeretek:

„Az anyanyelvi nevelés módszertana. Az anyanyelvi nevelés története, cél- és feladatrendszere, alapelvei. A tanulói nyelvfejlődés 6–18 éves korig. Az anyanyelvi nevelés módszerei, munkaformái, gyakorlattípusai és taneszközei. Az anyanyelvi nevelés tervezése. Motiváció, ellenőrzés és értékelés az anyanyelvi órán. Anyanyelvi kísérlet (mikrotanítás), iskolai hospitálás, óraelemzés. A tömegkommunikáció és a számítógép szerepe az anyanyelvi nevelésben. Az anyanyelvi nevelés és más műveltségi területek kapcsolata.

Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése. A szövegértés, a szövegelemzés, a szövegalkotás, a szókincs, a stílusérzék, a nyelvhelyesség, a helyesírás, a beszédkultúra, a tanulási képesség fejlesztésének módszerei; a helyesírás, az érvelés tanítása. A készség- és képességfejlesztés speciális eljárásai: felzárkóztatás és tehetség gondozás.

A *magyar nyelv* című tantárgy művelődési anyaga. A funkcionális szemléletű anyanyelvtanítás. A magyar nyelvi ismeretek: a grammatikai, a kommunikációs, a szociolingvisztikai, a jelentéstani, a szövegtani, a stilisztikai, a nyelvtörténeti, az általános nyelvészeti ismeretek tanításának speciális eljárásai. Anyanyelvi nevelés a tanórán kívül.” [2]

A mesterképzés tárgyaiban arra törekszünk, hogy az alapszakhoz képest magasabb szintű, szintetizáló feldolgozásmódot nyújtsunk. Az említett óraszámokban érthető módon másra nem is lehet gondolni, bár eredményesen kiaknázhatók az újabb módszertani fogások, korszerű tanulási módok (önálló ismeretszerzés, kutatás, projektmunka, kooperatív tanulás stb.).

Kitekintés

Alap- és mesterképzésünk rendszere a pedagógusképzésben már nem csupán bevezetésétől kezdve, hanem a tervezés időszakától folyamatosan szakmai és politikai viták homlokterében állt. 2010 után megkezdődött az úgynevezett osztatlan tanárképzésre való átállás előkészítése. Az osztatlan képzés azt jelenti, a

BA-MA rendszerű oktatás előtti formához hasonlóan ismét egyciklusú folyamat: négyéves főiskolai szintű és ötéves egyetemi szintű tanárképzés, mindkettő egy-éves külső gyakorlattal (tehát 4 + 1 és 5 + 1 év, záróvizsga a gyakorlóév után). Az egyciklusosság mellett a másik igen lényeges változás, hogy a pedagógiai, pszichológiai és módszertani tárgyak már az első félévtől kezdve folyamatosan teljesítendőek, tehát nem a képzés második felében jelennek meg. Könyvünk szerkesztési munkálatainak befejezése után készültek el a képzési és kimeneti követelmények (a KKK-k), és ezek alapján állítottuk össze új tanegységlistánkat (mintatantervünket), pontosabban egyelőre még csak annak tervezetét, amelyet a 4. sz. melléklet tartalmaz. A tantárgyakat jórészt a BA- és az MA-képzésekből kellett átvennünk, rendezésük, sorrendjük azokban – különösen a nyelvészeti tárgyaké – szerencsésebb eloszlású.

Források

- [1] Alapképzési és hitéleti szakok képzési és kimeneti követelményei. 37–9.
www.nefmi.gov.hu
- [2] A tanári szakképzettségek képzési és kimeneti követelményei. 16–8.
www.nefmi.gov.hu

Mellékletek

1. sz. melléklet: magyar nyelv és irodalom alapszak (BA)

A tantárgy neve	Félév és óraszám						A számonkérési- pusa	Kredit
	1	2	3	4	5	6		
Közös alapoó ismeretek								
Nem szakterületi alapoó ismeretek								
Filozófiatörténet	30						kollokvium	2
A kommunikációelmélet alapjai	30	--	--	->			kollokvium	3
Információ és társadalom	30	--	--	->			kollokvium	2
Általános esztétika	30	--	--	->			kollokvium	2
Szakterületi alapoó ismeretek								
Bevezetés az irodalomtudományba	30						kollokvium	2
Irodalmi prosezeminárium	30						gyakorlati jegy	2
Bevezetés a nyelvudományba	30						kollokvium	2
Nyelvészeti filológia szeminárium	30						gyakorlati jegy	2
Közös alapoó ismeretek összesen:								17
Általános szakterületi ismeretek								
Az antikvitás irodalma		30					kollokvium	2
Régi magyar irodalomtörténet (a XVI. sz. végéig)		15					kollokvium	2
Régi magyar irodalomtörténet (XVII–XVIII. sz.)		15					kollokvium	2
Régi magyar irodalom szem.		30					gyakorlati jegy	2
Az irodalomtudomány története I.		15					kollokvium	2
Fonetika		30					gyakorlati jegy	3
Helyesírás		30					gyakorlati jegy	2
Retorika		30					gyakorlati jegy	2
Jelentéstan		30					kollokvium	3
Magyar irodalomtörténet (XIX. sz. 1. fele)			30				kollokvium	2

Magyar irodalomtörténet szem. (XIX. sz.)		30	->			gyakorlati jegy	2	
Az irodalomtudomány története II.		15				kollokvium	2	
Világirodalom (a XVII. sz. végéig) (vagy) Világirodalom (XVIII–XIX. sz.)		30				kollokvium	2	
Szófajtan, alaktan		30				gyakorlati jegy	3	
Szófajtan, alaktan ea.		15				kollokvium	2	
Szociolingvisztika		30				kollokvium	3	
Magyar irodalomtörténet (XIX. sz. 2. fele)			30			kollokvium	2	
Az irodalomtudomány története szem.			30			gyakorlati jegy	2	
Szószerkezetan, mondattan			30			gyakorlati jegy	3	
Szószerkezetan, mondattan			15			kollokvium	2	
Dialektológia speciálkollégium			15			kollokvium	2	
Uralisztika			30			kollokvium	3	
Magyar irodalomtörténet (XX. sz. 1. fele)				30		kollokvium	2	
Magyar irodalomtörténet szem. (XX. sz. 1. v. 2. fele)				30	->	gyakorlati jegy	2	
Világirodalom (XX. sz. 1. v. 2. fele)				30		kollokvium	2	
Szövegtan				30		gyakorlati jegy	3	
Szövegtan ea.				15		kollokvium	2	
Stilisztika				30		gyakorlati jegy	2	
Nyelvtörténet I. ea.				15		kollokvium	2	
Magyar irodalomtörténet (XX. sz. 2. fele)					30	kollokvium	2	
Nyelvtörténet II. ea.					15	kollokvium	2	
Nyelvtörténet					30	gyakorlati jegy	3	
Szabadon választható ismeretek irodalomtudományból							18	
Szabadon választható tanegységek								
Régi magyar irodalom szem.		30	--	--	--	->	gyakorlati jegy	2
Határon túli magyar		30	--	--	--	->	kollokvium	2

irodalom I.								
Stílus- és poétikatörténet		30	--	--	--	->	kollokvium	2
Erdélyi magyar líra		30	--	--	--	->	kollokvium	2
Műelemző szeminárium		30	--	--	--	->	gyakorlati jegy	2
Világirodalom szem.		30	--	--	--	->	gyakorlati jegy	2
Keresztény régiség kultúrája		15	--	--	--	->	kollokvium	2
Kortárs magyar irodalom				30	--	->	kollokvium	2
Az irodalomtudomány újabb irányzatai				30	--	->	kollokvium	2
Az irodalomtudomány újabb irányzatai szem.				30	--	->	gyakorlati jegy	2
Irodalom és társművészetek				15	--	->	kollokvium	2
Magyar irodalomtörténet szem. (XX. sz. 1. v. 2. fele)					30	->	gyakorlati jegy	2
Világirodalom (XX. sz. 1. v. 2. fele)					30	->	kollokvium	2
Nyelvi norma, nyelvpolitika		30	--	--	--	->	gyakorlati jegy	2
Magyar stílustörténet		30	--	--	--	->	kollokvium	2
Helyesírás-történet		30	--	--	--	->	kollokvium	2
A tulajdonnevek helyesírási kérdései		30	--	--	--	->	gyakorlati jegy	2
Lexikológia		30	--	--	--	->	kollokvium	2
Névtan		30	--	--	--	->	kollokvium	2
Frazeológia		30	--	--	--	->	gyakorlati jegy	2
Bevezetés a szemiotikába		30	--	--	--	->	kollokvium	2
Számítógépes nyelvészet		30	--	--	--	->	gyakorlati jegy	2
Az uráli népek története és műveltsége				30	--	->	gyakorlati jegy	2
Kutatásmódszertan					30	->	gyakorlati jegy	2
Nyelvemlékek elemzése					30	->	gyakorlati jegy	2
Szakterületi ismeretek összesen:								96
Szabadon választható alapszakos tárgyak:								10
Szakedolgozat:								4
Összesen:								120

Ügyvitel szakirány

Tantárgy neve	Félév és óraszám						Számonkérés típusa	Kredit
	1	2	3	4	5	6		
Infokommunikáció			30				gyakorlati jegy	2
Karrierépítés			30				kollokvium	3
Ügyviteli és irodaszervezési ismeretek és gyakorlatok			60				gyakorlati jegy	5
Kommunikációelmélet alapjai			30				gyakorlati jegy	2
Digitális szövegfeldolgozás				30			gyakorlati jegy	2
Ügyviteli alkalmazások				60			gyakorlati jegy	3
Hivatali levelezés				30			kollokvium	3
Tárgyalástechnika és konfliktuskezelés				30			kollokvium	2
Adatbázis-kezelés					60		gyakorlati jegy	3
Vezetési és szervezési alapismeretek					60		kollokvium	5
Idegen nyelvi írásbeli kommunikáció					30		gyakorlati jegy	2
Rendezvényszervezés					30		gyakorlati jegy	2
Számítógépes hálózatok						30	kollokvium	2
Projektmenedzsment						15	kollokvium	2
Projektmenedzsment						45	gyakorlati jegy	3
Elektronikus publikálás						60	gyakorlati jegy	6
Médiумismeret						30	gyakorlati jegy	3
Szakmai tárgyak:								50
Kötelező pedagógiai-pszichológiai alapozó:								10
Összesen:								60

Nyelvtudomány szakterületi specializáció

Tantárgy neve	Félév és óraszám						Számonkérés típusa	Kredit
	1	2	3	4	5	6		
A nyelvtudomány története			30				kollokvium	4
Helyesírás-történet			30				kollokvium	4
Lexikológia			30				kollokvium	4
Nyelvjárási szövegek lejegyzése				30			gyakorlati jegy	3
Frazeológia				30			gyakorlati jegy	3
A finn mint finnugor nyelv				30			gyakorlati jegy	3
Magyar stílustörténet					30		kollokvium	4
Nyelvemlékek					30		gyakorlati jegy	3
Névtan					30		kollokvium	4
Bevezetés a szemiotikába					30		kollokvium	4
A kontrasztív nyelvészet alapjai						30	kollokvium	4
Valenciaelméletek						30	kollokvium	4
A strukturális mondat-tan alapjai						30	kollokvium	4
Számítógépes nyelvészet						30	gyakorlati jegy	3
Összesen:								51

2. sz. melléklet: öt féléves magyartanári mesterképzés

A tanegység		Köv.	Heti tanóra	előfeltétel	Kredit	Ajánlott félév
kódja	Neve					
NMB_MA115G2	Tudásbázisok alkalmazása a magyartanításban	G	2		2	1
NMB_MA114G3	Szövegolvasás, interpretáció	G	2		3	1
NMB_MA106K2	Az irodalom és a társzművészetek medialitása	K	2		2	1
NMB_MA113K2	Nyelv, kultúra, társadalom	K	2		2	1
NMB_MA110G2	Irodalmi komparatiztika	G	2		2	2
NMB_MA112K2	Műfaj- és eszmetörténet	K	2		2	2
NMB_MA119K2	A magyar nyelv tanítása	K	1		2	2
NBM_MA118K1	A magyar irodalom tanítása	K	1		1	2
NMB_MA105G2	Az anyanyelvi nevelés módszertana	G	2		2	2
NMB_MA103G2	A nyelvi szintek grammatikája	G	2		2	2
NMB_MA104G3	A nyelvelírás újabb irányzatai	G	2		3	3
NMB_MA102G3	A magyar nyelvtörténet korszakai és forrásai	G	2		3	3
NMB_MA108G2	Az irodalomtanítás módszertana	G	2		2	3
NMB_MA107G2	Az irodalom nyelvisége	G	2		2	3
NMB_MA111G3	Kortárs irodalom	G	2		3	4
NMB_MA109K2	Beszédelmélet és szövegkutatás	K	2		2	4
NMB_MA199G3	Iskolai gyakorlat	G	2		3	4
Szabadon választható tárgy					2	2
NMB_MA200S0	Zárószigorlat	Sz	0		0	4
Összesen					40	
Szabadon választható tárgyak						
NMB_MA116G2	Gyermek- és ifjúsági irodalom	G	2		2	2
NMB_MA117G2	Helyesírás-tanításunk pedagógiája	G	2		2	2

3. sz. melléklet: lexikológia, lexikográfia szakirány (hagyományos egyetemi képzés)

A tanegység neve	tef.	Heti tan- óra	Kredit
Szófaji kérdések a lexikonban	Gy	2	2
Lexikonelmélet	K	2	2
Lexikográfiai minősítések	Gy	2	2
Jelentéshálózatok a lexikonban	K	2	2
Metaforarendszerek	K	2	2
Lexikográfiatörténet és lexikontipológia	K	2	2
Történeti jelentéstan	K	2	2
Szójelentés és kontextus	K	2	2
Számítógépes szótárkészítés	Gy	2	2
Szótárelemzés és –készítés	Gy	2	2
Összesen:		20	20

4. sz. melléklet: magyartanár (osztatlan képzés 2013 szeptemberétől) – tervezet

I. félév

	Köv.	Óra	Kredit
Bevezetés az irodalomtudományba	K	2	2
Irodalmi proszeminárium	G	2	2
Régi magyar irodalomtörténet (XVI. század végéig)	K	1	2
Bevezetés a nyelvtudományba	K	2	2
Nyelvészeti filológia szeminárium	G	2	2

II. félév

Az antikvitás irodalma	K	2	2
Régi magyar irodalomtörténet (XVII–XVIII. sz.)	K	1	2
Irodalomtörténet szeminárium I.	G	2	2
Az irodalomtudomány története	K	2	2
Szófajtan, alaktan ea.	K	1	2
Szófajtan, alaktan gy.	G	2	3

III. félév

Magyar irodalomtörténet (XIX. sz. 1. fele)	K	2	2
Világirodalom (XVII. sz. végéig)	K	2	2
Szószerkezettan, mondattan ea.	K	1	2
Szószerkezettan, mondattan gy.	G	2	3
Bevezetés a kommunikációelméletbe	K	2	3

IV. félév

Magyar irodalomtörténet (XIX. sz. 2. fele)	K	2	2
Világirodalom (XVIII–XIX. században)	K	2	2
Műelemző szeminárium	G	2	2
Szövegtan gy.	G	2	3
Jelentéstan	K	2	3

V. félév

Magyar irodalomtörténet (XX. sz. 1. fele)	K	2	2
Világirodalom (XX. sz. 1. fele)	K	2	2
Határon túli magyar irodalom	K	2	2
Nyelvtörténet I. ea.	K	2	2
Szociolingvisztika	K	2	2

VI. félév

Magyar irodalomtörténet (XX. sz. 2. fele)	K	2	2
Világirodalom (XX. sz. 2. fele)	K	2	2
Irodalomtörténet szeminárium II.	G	2	2
Nyelvtörténet II. ea.	K	1	2
Nyelvtörténet gy.	G	2	3
Az uráli népek története és műveltsége	G	2	2

VII. félév

Szövegolvasás, interpretáció	G	2	2
Az irodalom és a társművészetek medialitása	K	2	2
Stilisztika	G	2	2
Szövegértés, szövegalkotás	G	2	2

VIII. félév

Műfaj- és eszmetörténet	K	2	2
Kortárs irodalom	G	2	2
Alkalmazott nyelvészet	G	2	2
Retorika I.	G	2	2

Szabadon választható tárgyak

Uralisztika	K	2	3
Nyelvi norma, nyelvpolitika	G	2	2
Számítógépes nyelvészet	G	2	2
Dialektológia speciálkollégium	K	1	2

Kritériumkövetelmény

Tanári kommunikáció	G	2	0
Szóbeli és írásbeli kommunikáció	G	2	0

Bozsik Gabriella

**„Az eredményesebb tanárképzésért”
Az Eszterházy Károly Főiskola Mestertanár
videoportáljának bemutatása**

2011 áprilisában az egri főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kara egy olyan egész napos szakmai konferenciát rendezett, amelyen a kar dékán asszonya, Estefánné dr. Varga Magdolna és dr. Sallai Éva tanszékvezető asszony bejelentette, hogy elkészült a *Mestertanár* videoportál, melynek célja – mint az összes résztvevőnek ajándékozott DVD borítója is mutatja – az eredményesebb tanárképzés. Előadásukban mindketten ismertették többek között a videoportál rendeltetését, tartalmát és létrejöttének körülményeit.

Ezt követően a szerkesztőség tagjai külön-külön bemutatták, hogy kinek milyen részfeladata volt és lesz ezután is ebben az újszerű, igen hasznos, most kezdődő csoportmunkában. Ezt követően a délutáni szekcióüléseken motivációként rövid részleteket láthattak a helyi szakmódszertanos kollégák, a gyakorlóiskolai tanárok és a mestertanárképzésben részt vevő egyéb intézmények képviselői az elkészített filmfelvételekből.

Ismerjük meg közelebbről azt a tájékoztatót, melyet az érdeklődőknek szántak a szerkesztők, hiszen az a videoportál minden fontos jellemzőjét taglalja.

***Mestertanár* videoportál (<http://mestertanarvp.ektf.hu>)**

A *Mestertanár* videoportál a TÁMOP 4.1.2-08/1/8-2009-0002 „Regionális Pedagógiai Kutató- és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére” című pályázati program keretében jött létre 2010-ben. Alapítója az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kara. Különböző típusú, korszerű pedagógiai videoanyagokat, a tanárképzésben felhasználható videofelvételeket és aktív online közösségi fórumot kínál.

A *Mestertanár* videoportál nem csak tárhely, ezért szakmai szerkesztőség működteti. Feladata a videofelvételek összegyűjtése, új felvételek készítése, és azok segédanyagokkal való ellátása, egy olyan szakmai szolgáltatás bevezetése, amely segíti a leendő tanárok professzionális munkájának kialakulását, fejlesztését a tanárrá válás minden szakaszában.

A *Mestertanár* videoportál által hozzáférhetővé válnak – az ország pedagógusképző intézményeiben dolgozó oktatók és a közoktatási intézmények vezetőtanárai, mentorai számára – olyan már meglévő és új iskolai, osztálytermi videofelvételek, amelyek a **pedagógiai, a pszichológiai és a módszertani tárgyak** tanításában, valamint az iskolai **mentorálásban** hatékonyan alkalmazhatók. A szerkesztőség külön figyelmet fordít a sokszínű pedagógiai gyakorlatot, a valós pedagógiai helyzeteket megjelenítő dokumentumokra, a hátrányos helyzetű gyerekekkel integráltan dolgozó és az alternatív programokat alkalmazó iskolák jó gyakorlatának bemutatására.

A *Mestertanár* videoportálon elérhető osztálytermi videofelvételek biztosítják a tanárjelölteknek a pedagógiai helyzetek megfigyelését, azok elemzésének gyakorlását, a reflektivitás megalapozását. Az osztálytermi felvételek értékes közös tapasztalatot jelentenek a hallgatói csoportok számára. Törekszünk arra, hogy minden műveltségterület és a tantárgy-pedagógia oktatói és hallgatói megtalálják a szakjukhoz kapcsolódó anyagokat. A videoportál rövidebb-hosszabb előadásai, kutatói portréi lehetőséget adnak új kutatási eredmények, új nézőpontok megismerésére, megvitatására.

A *Mestertanár* videoportál minden iskolai szakmai szerepben lehetőséget kínál a fejlődésre. A szerkesztőség igyekszik szem előtt tartani azt a szempontot, hogy más érdekli a kezdő tanárt, az osztályfőnököt, az iskolavezetőt vagy a gyermekvédelmi felelőst. Reményeink szerint a videoportál mindannyiuknak kínál érdekes és hasznos filmeket.

A *Mestertanár* videoportálon megtekinthető rövidebb-hosszabb előadások lehetőséget adnak egy-egy szakmai kérdéshez kapcsolódó új kutatási eredmények, új nézőpontok megismerésére, amelyek mélyíthetik a pedagógusok elméleti felkészültségét. Az iskolai felvételekhez kapcsolódó **rövidebb szakértői elemzések** pedig segítik az iskolai jelenségvilág alaposabb megismerését, megértését, akár kisebb műhelyekben történő megbeszélését.

A *Mestertanár* videoportál többféle módon is épít a látogatók aktivitására. A tanárképzést segítő videotár bővítésében feltétlen számítunk a pedagógia, a pszichológia és más társtudományok elméleti és gyakorlati szakembereinek támogatására. Kiemelten fontosnak tartjuk a tanári reflektivitás kialakításához vezető utak megmutatását a mentortanároknak, akik a képzés ötödik félévében segítik a pedagógusjelöltek munkáját. Számítunk a gyakorló tanárok által beküldött filmekre, a hallgatók versenytanításának további felvételeire is. A szerkesztőség minden olyan videofelvétel közzétételét támogatja, amely eredményes tanári munkát mutat be. Szeretnénk ösztönözni tanárképző kollégáinkat, hogy minél többen csatlakozzanak a videoportál virtuális szerkesztői táborához.

Az alapelvek összefoglalása:

- Új szolgáltatást hozunk létre, amely a tanárrá válást segíti, a korszerű pedagógiai kultúrát, a kompetenciaalapú oktatási szemléletet képviseli.

- A videoportál minden műveltségterület és minden kulcskompetencia fejlesztéséhez tartalmaz hasznos, korszerű tanulási környezetet bemutató anyagokat.
- Az új videofelvételek az oktatási integrációban eredményes és az alternatív pedagógiai programokat megvalósító iskolákban készülnek.
- A mentortanárok munkáját segítjük a reflektivitás fejlesztésének módszereit bemutató videofelvételekkel.
- A videoportál az oktatási területek (a pedagógia, a pszichológia, a módszertan stb.) legújabb eredményeinek bemutatásával segítséget nyújt a képzés oktatási tartalmainak megújításában.

A *Mestertanár* videoportál a látogatóival való diskurzust az oldalon működő *Fórum* felülettel biztosítja, ahol lehetőség nyílik a folyamatos kapcsolattartásra, filmekről, illetve a felvetődő szakmai kérdésekről való eszmecserére.

A pedagógiai videofelvételek megtekintését regisztrációhoz kötöttük. A *Mestertanár* weboldalon regisztrált látogatók letölthetik a filmeket különböző formátumokban, illetve használhatják az oldal közösségi fórumát.

Felvételtípusok az osztálytermi felvételeknél

Egész órát tartalmazó felvételek vágás nélkül
Sorozatokhoz kialakított szerkezetek:

- rövid osztálytermi felvétel tanári kommentárral (pl. módszerek bemutatása)
- rövid osztálytermi felvétel szakértői kommentárral (nehezen kezelhető gyerekekkel kapcsolatban)
- rövid szakértői beszélgetés 3-4 fő részvételével (az iskolai bántalmazásról)
- kezdő segítségkérése, amelyre 2-3 szakértőtől kér egy műsorvezető megoldási javaslatokat

Mentorálás:

- kezdő tanárok órafelvételei szakértői segítséggel: változás – a reflektálás tanulása (a jótól a kiválóig)
- előadások vágatlan felvételen (30–50 percesek)

Az oktatásban alkalmazható videoanyagok

Sokféle film (15–80 percesek), pl. az emlézők viselkedése vagy csillagászati kérdések stb.

Segédanyagok

- Óravázlat leírása
- Feladatlap a felvételen alkalmazott módszerhez

- Rövid szakmai anyag a felvétel témájához, pl. 10 jó ötlet az órakezdeshez vagy a diákok aktivizálásához
- Rövid elméleti anyag a felvétel kérdésköréhez
- Kapcsolódó link az adott témához

A *Mestertanár* videoportálon jelenleg **több mint 100 film** várja a látogatókat, többségük feldolgozásához segédanyagot is kínálunk.

A MESTERTANÁR videoportál szerkesztőségének tagjai

Dr. Sallai Éva	főszerkesztő
Dr. Antal Péter	szerkesztő – IKT
Dr. Bozsik Gabriella	olvasószerkesztő
Dudás Anna	szerkesztő – tantárgy-pedagógiák
Dr. Földes Petra	szakmai szövegek gondozása
Dr. Héjja-Nagy Kata	szerkesztő – pszichológia
Dr. Kis-Tóth Lajos	szakmai tanácsadó
Nagy Dénes	portálfejlesztő
Dr. Tóth Tibor	mozgókép, archiválás
Villangó Pálné	szerkesztő – közoktatás, mentorálás
Dr. Virág Irén	szerkesztő – pedagógia

A konferencián kapott DVD mellett egy *Segédanyagok* című füzet sok ötletet, mintát ad arra, hogy néhány film feldolgozása milyen módszerekkel történhet. A filmek témái rendkívül változatosak, időszerűek:

1. *Én, te, ő* (Milyen különbségek lehetnek a magánemberi és a professzionális kommunikáció között?)
2. *Ez a miénk! OKÉ!* (A termelőiskola jellemzői)
3. *A fegyelmezésről*
4. *A Waldorf-pedagógia*
5. *Aronson mozaikmódszere* (Az előítéletesség és az előítéletes magatartás)
6. *A mozaikmódszerről és a kooperatív tanulásról*
 - a) *Hangjegy utáni daltanítás*
 - b) *A honfoglaló magyarok művészete*
 - c) *Az írásjelek helyesírási kérdései* (páros munka)
 - d) *Mértékkel mérd, értékkel értékelj* (csoportmunka)

A filmek bemutatása előtt a tanár megfigyelési szempontokat kell, hogy megadjon. (Gyűjtsétek össze a tanár viselkedésének jellemzőit! Hogyan beszélget a gyerekekkel a filmen szereplő tanár? Figyelje meg, hogyan értelmezi a Waldorf-iskola az egyéni szabadság fogalmát!)

Az egyes filmek tartalmának feldolgozásához például kérdéssorokat találunk. (Milyen, a hagyományostól eltérő tanórák bejátszásai szerepeltek a filmben? Mik lehetnek a fegyelmi problémák okai? Milyen különbségek lehetnek a magánemberi és a professzionális kommunikáció között? Gyűjtsön össze olyan módszereket, amelyek hatékonyak lehetnek a különböző iskolai problémák, helyzetek megoldásában! Soroljon fel a választott módszerek alkalmazása mellett, illetve ellene szóló érveket! Milyen nézetek jellemzőek a rogersi elveket valló tanárookra? Sorolja fel a hatékony tanár kommunikációjának jellemzőit! Hogyan illeszkedik a Waldorf-pedagógia a kompetencia alapú oktatás elképzeléséhez?)

A témák elmélyültebb tanulmányozásában segítenek az ajánlott linkek és egyéb internetes források. Az irodalomjegyzékekben is fellelhető többféle szakfolyóirat cikke, önálló pedagógiai és szak módszertani kötetek, valamint tanulmánygyűjtemények egyaránt.

Bizonyos, kevésbé ismert témák esetében elméleti ismereteket is közöl a *Segédanyagok* füzet (pl. az Aronson-módszerről, a Waldorf-iskoláról, a kooperatív tanulásról felsorolja a legfontosabb tudnivalókat).

A *Segédanyagok*ban a helyesírási témájú film feldolgozásához a NAT-nak az *Anyanyelvi kommunikáció* című részéből a *Fejlesztési feladatok* szó szerinti idézésével kíván segítséget nyújtani.

A *Segédanyagok* estenként óraleírásokat, óratervezeteket is közöl, melyek komplexen foglalják magukba egy-egy anyagrész feldolgozását, a különféle módon és eszközökkel történő szemléltetést, a gyakorlás változatos módszereit, szakirodalmat adnak stb.

Igen fontos része a *Segédanyagoknak* a módszertani irányítás. (Hogyan rendezük be az osztálytermet? Hogyan alakítsunk ki csoportokat? Hogyan tudja a tanár a gyerekek érdeklődését fenntartani az óra elejétől a végéig? Bontsuk a tananyagot kisebb részekre, és ezek az anyagok írásban legyenek hozzáférhetőek, minden terület külön papíron! Hozzunk létre úgynevezett szakértői csoportokat, amelyeket minden csoportból az azonos témákat feldolgozó gyerekek alkotják stb.!)

Összegezve: a *Segédanyagok* gondosan összeállított, tematikailag változatos, sokszínű segédlet igen sok jó ötlettel, mintával és irodalomjegyzékkel.

Őszintén reméljük, hogy a főiskola videoportáljának gazdag filmanyagát minél többen egyre több iskolában megismerik, megkedvelik, és a kollégák majdan saját anyagukkal is gazdagítják a jelenlegi állományt, hogy a fiatal mestertanárjelöltek minél mélyebb és korszerűbb elméleti, valamint módszertani ismeretek birtokában végezhessek oktató-nevelő munkájukat.

Kalcsó Gyula

Az infokommunikációs technológiák és a magyartanárképzés módszertana

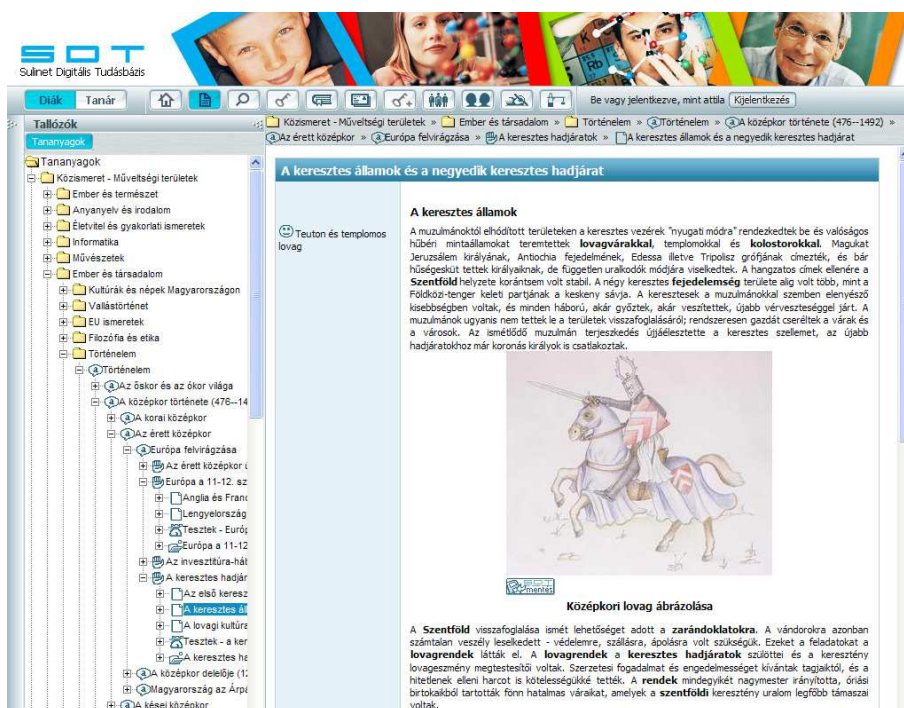
A magyar felsőoktatás ún. Bologna-rendszerű átalakítása jelentős változásokat hozott a tanárképzésben is. A kétciklusú folyamat második felében kerül sor a tantárgy-pedagógiai ismeretek elmélyítésére. A tanárképzés tartalmi átalakításának egyik fontos eleme a modern információs és kommunikációs (v. együtt: infokommunikációs) eszközök (divatos szóval: technológiák) alkalmazásának bevezetése a pedagógiai és szakmódszertani képzésbe. „Az információs és kommunikációs technológia az oktatásban elsősorban a tanulás, az információszerezés folyamatának kibernetikai, rendszer- és kommunikációelméleti alapokon történő megtervezésének és megszervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja az információ hatékony elérhetőségének, befogadásának és elsajátításának optimalizálását a korszerű módszerek és technikai eszközök együttes felhasználásával” (Kis-Tóth 2008: 2). Az IKT-pedagógia kutatása napjainkban dinamikusan fejlődő, fontos területté vált. Művelése igen nehéz feladatot ró a kutatókra, hiszen a magas szintű IKT-s és pedagógiai ismereteket követel, sőt, a szaktárgyi felhasználáshoz az adott tudományág ismerete is fontos. Aligha van azonban olyan kutatási terület, amelynek eredményei gyorsabban és közvetlenebbül kerülnének be a tanárképzésbe.

A tanári mesterképzés bemeneti követelményeként szereplő BA-diploma megszerzése során a hallgatók több-kevesebb informatikai témájú órát is felvesznek. Intézményünkben pl. az *Információ és társadalom* c. kétkredites, kötelező tárgyat, amely átfogó, bevezető ismereteket ad a témáról.

A tanári mesterképzésben három kurzus kapcsolódik az IKT-s területhez: *A tanári mesterség IKT-s alapjai*, az *Elektronikus tanulási környezetek*, valamint a *Tudásbázisok alkalmazása a szaktárgy oktatásában*. Az első kettőt a Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar oktatja, az egyik általánosabb (voltaképpen a régi oktatástechnológiai témájú tárgynak felel meg), a másik pedig a szoftverhasználatot helyezi előtérbe. A *Tudásbázisok alkalmazása a szaktárgy oktatásában* c. kurzust viszont a szaktanszékek tartják meg, mivel témája az IKT-s eszközegek együttes (valamint annak is egy speciális szegmense, az ún. tudásbázis) szaktárgyi felhasználása. (Vö. Kis-Tóth 2008.)

A Tudásbázisok alkalmazása a magyartanításban c. tárgyat 2008 óta tanítom levelező és 2009 óta nappali tagozaton. A kurzus tartalmáról, valamint az első néhány év tapasztalatairól szeretnék a továbbiakban beszélni.

A tárgy címében szereplő tudásbázis szónak többféle jelentése van. Eredetileg egyszerűen információforrást, egy-egy (vagy akár több) téma vagy tudományterület alapvető ismereteit tartalmazó gyűjteményt jelent. Újabb jelentésében első sorban számítógépes (digitális) eszközzrendszer, amely a tudásépítésnek, a tanítás-tanulás folyamatának szolgálatába állítható. Ez utóbbi jelentésben szerepel a Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT) nevében is, amely az egyetlen kidolgozott és működő rendszer Magyarországon. A tantárgy legfontosabb célja az SDT megismertetése, használatának megtanítása, valamint a hasonló rendszerek működési elveinek a megértése.



1. ábra: Az SDT rendszer internetes felülete

A Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT) célja egy teljes, minden közoktatási évfolyamon a műveltségi területeket, a szakképzésen belül pedig az egyes szakmacsoportok ismeretanyagát felölelő elektronikus tananyag-adatbázis és az azt kezelő, dinamikusan testre szabható keretrendszer létrehozása (vö. Sulinet Programiroda 2007). Ez a rendszer lefedi a tananyagkészítéstől az egyszerű órai használatig a tananyagkezelés minden fázisát, és képes szabványos formátu-

mokban más rendszereknek az elkészített tananyagot továbbadni. 2004 szeptemberéig érhető el az SDT internetes felülete (<http://sdt.sulinet.hu>) és a keretrendszerben kínált tartalmak. Az SDT-n belül elvégezhető legfontosabb tevékenység a tananyagok lejátszása. Ez elsődlegesen a tananyagok tartalmának megjelenítését és a tananyagban belüli navigációt foglalja magában, illetve azokat a funkciókat, amelyek ezt egyszerűsítik, rutinszerűvé teszik, a tanulást-tanítást segítik. A másik fontos tevékenység a tananyagkészítés, amely új tananyagok létrehozását illetve létező tananyagok módosítását jelenti, akár egyéni felhasználók (tanárok, tanulók), akár szervezett tananyag-készítési projektek (pl. központi, pályázati formában történő tananyagfejlesztés) formájában.

Az SDT alapja egy objektumalapú tartalomkezelő rendszer. Ez a rendszer az egyes tartalmi egységeket (más néven objektumokat) fizikai tárolási formátumtól függetlenül képes kezelni. Ilyen objektum például a szöveg, a kép, mozgóképek – ezek média típusú, közvetlenül megjeleníthető tartalmak; de ilyen tartalmi egység például egy SDT-lap is, amelyet több egyszerűbb objektumból (szövegből, képből stb.) lehet felépíteni, illetve a – körülbelül egy hagyományos tanóra időkeretének megfelelő – SDT-foglalkozás is, amely általában több SDT-lapból áll. Az egyes objektumok nem feleltethetők meg közvetlenül egy-egy fájlban – egyrészt az egyes SDT-objektumokhoz több fájl is tartozhat (az SDT pl. egy képek a weben megjeleníthető formátum mellett képes eltárolni egy nagyfelbontású forrásváltozatát is), másrészt pedig a fájl tulajdonságaitól független további információk, úgynevezett metaadatok is tartoznak hozzájuk. Ezek lehetnek az objektumot azonosító adatok (az objektum címe), a keresést megkönnyítő tulajdonságok: kulcsszavak, kategóriák) vagy pedagógiai információk (egy foglalkozás célcsoportja, kompetenciafejlesztési tulajdonságai stb.) is.

Az SDT rendszer felépítésének egyik legfontosabb alapelve az, hogy az egyes tartalmi elemek (objektumok) ne kötődjenek ahhoz a pozícióhoz, ahol éppen felhasználják őket, hanem kerüljenek be egy tananyagtárba, ahonnan bárki tetszése szerint előveheti őket, és beillesztheti az általa megtervezett tananyagba. Ezáltal minden egyes elem bármikor újra felhasználható.

Az SDT rendszeren belül az objektumokat két fő kategóriába sorolhatjuk: az elemek és az egységek kategóriájába. Az egyszerű tartalomtípusok (pl. szöveg, kép, mozgóképek, hang, kotta stb.) – melyeket az SDT-terminológiában elemeknek neveznek – olyan objektumok, amelyek önállóan, más objektumok nélkül is felhasználhatóak. Elem például a kép, szöveg, mozgóképek – ezek önállóan lejátszható tartalmak, ezek alkotják az SDT-tananyagok tartalmának nagy részét.

Az egyszerű tartalomtípusokból építhetők az úgynevezett egységek. Ezek önmagukban nem hordoznak tartalmat, hanem hivatkoznak más objektumokra (elemekre, egységekre), ezeket szervezik össze, nekik adnak szerkezetet. A legfontosabb SDT-egységek a lap, a foglalkozás és a téma.

A lap SDT-elemeket kombinál megjeleníthető egységekké; szöveget, képeket, animációkat integrál. Egy SDT-lap megjelenítésekor egy oldalon láthatjuk a formázott szöveget, képet és egyéb tartalmakat.

A foglalkozás gyakorlatilag a tanítás egysége, tulajdonképpen egy tanórának felel meg, és általában lapokból áll össze. Magasabb szintű szervezési egység a téma, amely jellemzően első szinten foglalkozásokból, majd magasabb szinten más témákból áll. Azaz a téma egy faszerkezetet, amelynek egységei hierarchiát alkotnak. Egy teljes témaszerkezet jellemzően egy tananyagot ölel fel.

Az SDT foglalkozásai az informatika minden lehetséges eszközével, interaktív feladatokkal, szimulációkkal és tesztekkel vannak ellátva, továbbá a tananyagok a legapróbb elemekig szétbonthatók, újraszerkeszthetők. Így lehetőség nyílik arra, hogy a tanárok minél többféle pedagógiai céllal, módszerrel felhasználhassák a tananyagokat.

A felhasználás lehetőségeinek rövid áttekintése:

A) Tanórai foglalkozás keretében:

- Frontális előadás: ha a tanteremben nincsen internet-elérhetőség, akkor a pedagógus az általa összeállított foglalkozást offline módban is lejátszhatja; elemeket vehet ki a foglalkozásokból, amelyekből akár más formátumban (prezentáció, weboldal stb.) is készíthet a tanórához anyagot. A könyvjelző és a tanári információk használata segítheti a felkészülést.
- Előkészületek egyéni, páros, csoportos munkákhoz:
 - Keresési, kutatási feladatok készítése (az összetett kereső, a fogalomkereső és a témacentrum használata)
 - Adott foglalkozáshoz, elemhez kötődő feladatok összeállítása
 - Tevékenységek (kísérlet, példa, feladat) használata és készítése
 - Tesztek alkalmazása és készítése
- A gyakorlati munka támogatása
 - Adott jelenség, fogalom stb. szemléltetése (elem vagy egység), modellezés
 - Gyakorlás támogatása interaktív animációval, videóval stb.
 - Mérési eredmények, adatok használata
- Az SDT-tananyagszerkesztő használata: egyénileg vagy csoportosan dolgozva (tanári felkészülés és diákmunka eredménye egyaránt lehet) meglévő tananyag átalakítása vagy új tananyag létrehozása és ezek feltöltése a privát területre. A rendszer felépítésénél fogva kiváló lehetőséget nyújt differenciált osztálymunka végzéséhez, egyénre szabott tananyagok kialakításához. Az SDT-keretrendszer tananyagai, illetve kiegészítő funkciói révén alkalmas lehet tehát:
 - egyéni munkára
 - csoportmunkára

- projektfoglalkozásokra
- differenciált osztálymunkára, vagyis tehetséggondozásra, felzárkóztatásra

A diákok az SDT-ben megtalálható vagy megadható különböző pedagógiai segédletekkel akár önállóan is fel tudják dolgozni a tananyagokat (tanulói információk, fogalomgráf, gráftallózó).

B) A tananyagok tanórán kívüli tevékenységek elvégzéséhez is jó alapot nyújtanak. Az egyedi bejárású útvonalak, tanulói információk, gráfok használata segíti a tehetséggondozást és ugyanakkor a felzárkóztatást is, hiszen a tanulók saját tempójukban haladhatnak munkájukkal. A bőséges tartalom és a használatot megkönnyítő eszköztár, az interaktív környezet versenyfeladatok összeállításához, házi dolgozatok elkészítéséhez, egyéb kutatómunkákhoz is alapul szolgálhat.

A Tudásbázisok alkalmazása a magyartanításban c. tárgy keretén belül foglalkozunk továbbá az SDT-hez hasonló ún. LCMS-ek (Learning Content Management System), valamint egyéb elektronikus tanulási környezetek (VLE: Virtual Learning Environment) felépítésével, közoktatásbeli alkalmazhatóságukkal (vö. Hunya 2005). A kurzus végére a hallgatók képesek tájékozódni az internet által a magyartanítás támogatásához kínált tanítás- és tanulásszervezési eszközök között is.

Az első tapasztalatok alapján másképp kell megtervezni a levelezős továbbképzésben, valamint a nappali tagozatos alapképzésben részt vevő hallgatók óráit. A levelező tagozaton tanulók esetében igen nagy különbségeket tapasztaltam. A számítógép-kezeléssel alig boldoguló csakúgy megtalálható köztük, mint az interaktív táblát naponta használó, önálló tananyagfejlesztésre is képes gyakorló tanár. A nappali tagozatosok számára – nyilván életkoruknál fogva – viszont teljesen természetes a számítógép-használat, sőt: intézményünk jóvoltából minden hallgatónk saját hordozható számítógéppel jöhet az órára. Mindkét tagozaton nagy hangsúlyt kapnak a tantárgyspecifikus részletek és a pedagógiai módszerek IKT-s alkalmazása.

A tanárjelöltek pedagógiai-pszichológiai tantárgyblokkja biztosítja a tantárgy-pedagógiai tárgyak elméleti háttérét. Ennek keretében megismerkednek a modern pedagógiai elméletekkel és irányzatokkal. Az IKT-pedagógia alapja az ún. konstruktívizmus, amely gyűjtőfogalom, nem módszer, hanem szemlélet (l. Nahalka 2002). Arra épül, hogy a tudást mindenki maga építi fel, és ebben a gondolkodási folyamatban aktívan kell részt vennie, ehhez másokkal együtt kell működnie. A leegyszerűsített, megszerkesztett tananyag ezt nem tudja biztosítani, csak a tapasztalatok és az életszerű helyzetek. A komplex tanulási környezet megteremtése alapfeltétel: többé már nem egy tankönyv és egy tanár az információ forrása, hanem maga a valóság. Az életszerű helyzetekben fellelhető valóságos problémákra csoportosan, változatos munkaformákkal és módszerekkel keresik a diákok a választ. A konstruktivista pedagógia sajátos tanulási környezetet

igényel, amelyben a tanulók együtt dolgozhatnak, és segíthetik egymást, változatos eszközöket és információs forrásokat használva, a tanulási célok elérésében és a problémamegoldó tevékenységben. Számítógépes osztálytermi környezetben számos pedagógiai és tanulási mód megvalósítható, pl. a problémaközpontú és a projektalapú tanulás. A számítógépes osztálytermi környezet akkor is alkalmasabb a korszerű módszerek alkalmazására, mint a számítógépterem, ha nincs annyi gép, ahány tanuló. Akár egy-két számítógép is elegendő ahhoz, hogy megfelelő tanulás- és munkaszervezéssel csoportos, együttműködésen alapuló megismerési folyamatok végbemenjenek.

A Tudásbázisok a szaktárgy oktatásában c. tárgy tehát igen komplex, többféle tudomány (a pedagógia, az informatika, valamint az egyes szaktárgyak és a szaktárgyi tantárgy-pedagógia) eredményeit hasznosító, kifejezetten gyakorlati jellegű kurzus. Oktatásában a legnagyobb nehézséget épp az jelenti, hogy a hallgatóknak a különböző területeken teljesen eltérő előzetes ismereteik vannak. A legfontosabb cél a későbbi gyakorlati feladatok megoldására való felkészítés, az óra anyagában ennek megfelelően szerepel mindegyik területről a minimálisan elvárható alapismeret-halmaz: a hagyományos nyelvtan- és irodalomtanítási módszertan fontos és feltétlenül megtartandó eredményei, az újabb pedagógiai irányzatok (a pedagógiai konstruktivizmus) alapjai, valamint az IKT-s eszközegek használatához szükséges minimális ismeretek, elsősorban az SDT és a hozzá hasonló rendszerek használata. Mindvégig szem előtt kell tartanunk továbbá, hogy a végzett tanárok sok esetben korántsem ideális körülmények között fogják végezni a munkájukat, tehát fel kell készítenünk őket a tanulók adaptálására: elsősorban a hagyományos módszerek és az óra keretében megismert technikák ötvözésére, kreatív felhasználására.

Irodalom

- Hunya Márta 2008. Virtuális tanulási környezetek. *Iskolakultúra* 10: 53–69.
- Kis-Tóth Lajos 2008. A tanári mesterség IKT alapelemei. Előadás a IX. e-learning fórumon. 2008. június 3–4.
- Megtekinthető:
http://www.elearningforum.hu/data/forum9/SSS/W1/Kis_Toht_Lajos/start.html.
- PDF:
http://www.elearningforum.hu/data/forum9/pdf/Kis_Toht_Lajos_II.pdf.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sulinet Programiroda 2007. *Sulinet Digitális Tudásbázis. Felhasználói kézikönyv*. Sulinet Programiroda, Budapest.

Budai László

Általános nyelvészet

1. Az *Általános nyelvészet* mint tantárgy tananyaga

A tanszéki munkamegosztás keretében az Általános nyelvészetről való elmélkedés jutott feladatombul. Ennek apropóján az interneten igyekeztem megismerkedni más felsőfokú intézmények *Általános/Elméleti nyelvészet* című kurzusának tanterveivel. Igen változatos dokumentumokkal találkoztam. Vannak, akiknek e tantárgy egy kibővített Bevezetés a nyelvtudományba, és van olyan elméleti nyelvészeti MA-szak, ahol ennek a tárgynak a keretében a nyelvtudomány minden területével részletesen lehet foglalkozni. Az egyes intézmények általában vagy irányzatonként, vagy kronologikusan szedik sorra az általános nyelvészeti tudnivalókat. Vannak speciálkollégium-jellegű stúdiumok is, amelyek könnyen felfedezhetően az előadó saját érdeklődési körére szorítkoznak.

A kötelező vagy ajánlott szakirodalomban vissza-visszatérő nevek és művek (a pontos bibliográfiai adatoktól eltekintve): Kenesei István: *A nyelv és a nyelvek*, Kálmán László – Trón Viktor: *Bevezetés a nyelvtudományba*, David Crystal: *A nyelv enciklopédiája*, Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvi fogalmak kisszótára*, Horányi Özséb – Szépe György: *A jel tudománya*, Telegdi Zsigmond: *Bevezetés az általános nyelvészetbe*, Máté Jakab kötetei (1997, 1998, 2003), Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1–4.* (1992, 1994, 2000, 2008), Tolcsvai Nagy Gábornak és Kövecses Zoltánnak a kognitív nyelvészettel kapcsolatos írásai.

E tárgy keretében jómagam a Máté Jakab-féle kiváló könyvek kronologikus menetét követem, kiegészítve az egyéb szükséges forrásművekkel. Ezek a könyvek hozzáférhető tananyagot biztosítanak a hallgatók számára.

Lehetőségeinket azonban mérlegelni kell, mert a szükséges alapismeretek nélkül nem érhető el a kívánt célok. Nem tartanám érdemesnek az általános nyelvészet oktatását a BA évei alatt, helye valahol az MA keretén belül van. (Legalábbis addig, amíg elválnak egymástól a BA és az MA.)

2. Az általános nyelvészeti ismeretek hasznosítása a nyelvelírásban

Akár vannak általános nyelvészeti kurzusaim, akár nincsenek, mindenkor tanulmányozom a nyelvészet irányzatait azzal a határozott szándékkal, hogy ismere-

teimet felhasználhassam tankönyvírói munkásságomban. Célom, hogy az angol és a magyar nyelv leírását összevethető alapokra helyezzem. Ennek főbb próbálkozásai: Budai 1979, 2007, 2009. Amióta meggyőződésemmé vált, hogy egy idegen nyelvet az anyanyelvre támaszkodva lehet és kell racionálisan tanítani és tanulni (Budai 2010), azóta – az ésszerűség határain belül – arra is vállalkozom, hogy a magyar nyelvleírás néhány hagyományos eljárását is megváltoztassam a két nyelv összehasonlíthatósága érdekében.

Tapasztalataim alapján nemcsak az idegennyelv-tanulást tennék könnyebbé a magyar anyanyelvű tanulók számára, hanem az anyanyelvi grammatika oktatását is ésszerűsíthetnénk, ha bizonyos, más nyelvek leírásában elfogadott eljárásokat az iskolai nyelvoktatásba is be mernénk vezetni. A továbbiakban az ezzel kapcsolatos javaslataimat írom le annak a tudatában, hogy hasonló gondolatokat és módszereket – talán az iskolai nyelvoktatásban nehezebben megvalósítható módon – a *Strukturális magyar nyelvtan* szerzői is sugallnak.

3. Javaslatok a hagyományos iskolai nyelvleírás egyes szokásainak megváltoztatására

3.1. A grammatikai szintek

Bizonyára minden nyelvben – de legalábbis a nálunk tanított idegen nyelvekben és a magyarban – azonos számú és nevű, hierarchikus viszonyokban levő **grammatikai szintek** azonosíthatók, amelyek hasonló elvek alapján írhatók le. Az egyes grammatikai szintek nyelvi egységeinek **ranglistája és hierarchikus viszonyai**:

GRAMMATIKAI EGYSÉGEK	→ A GRAMMATIKAI EGYSÉGEK SZERKEZETE ↑↓ ÉS HIERARCHIKUS VISZONYAI
MONDAT	→ Összetevői: mondatrészek. ↓ Egy vagy több tagmondatból épül fel.
TAGMONDAT	↑ A mondatban tölti be funkcióját. → Összetevői: mondatrészek. ↓ Egy vagy több szószerkezetből épül fel.
SZÓSZERKEZET/ SZINTAGMA	↑ A (tag)mondatban tölti be funkcióját. → Összetevői: alaptag és modifikátor(ok). ↓ Egy vagy több szóból épül fel.
SZÓ/LEXÉMA	↑ A szószerkezetben tölti be funkcióját. → Összetevői: szóelemek. ↓ Egy vagy több morfémából épül fel.
SZÓELEM/MORFÉMA	↑ A szóban tölti be funkcióját.

Megjegyzések:

1. A mondatnál nincs magasabb grammatikai egység, amelyben a mondat funkcionálhatna. A fölötte levő nyelvi szint, a **szöveg** nem grammatikai szint.
2. A magyar grammatikák többnyire mellőzik a **tagmondatok** szintjét. Az elnevezés nem igazán felel meg az angol **Clause**-nak, hiszen a **tagmondat** szó előtagja (**tag-**) azt sugallja, hogy a tagmondat nem lehet önálló mondat, pedig az önmagában álló **Finite Clause** (a ragozott ígés tagmondat) maga az egyszerű mondat.
Az angol **tagmondat** lehet **Finite Clause** (ragozott ígés tagmondat) vagy **Non-Finite Clause** (igeneves tagmondat). Ha a **Non-Finite Clause** (azaz az igeneves tagmondat) is szerves része lehetne a magyar nyelvléírásnak, következetesebbé tehetnénk grammatikánkat.
3. A morféma grammatikai összetevőkre nem bontható. Alkotóelemei, a fonémák nem grammatikai egységek.
4. Átmeneti szintek is azonosíthatók, de tőlük eltekintek.

3.2. A szintaktikai elemzés hármas feladata:

A mondat, a tagmondat és a szó szerkezet szintjén a szintaktikai elemzés hármas feladata:

1. Az egységek összetevőinek **elhatárolása**
 2. Az összetevők mondattani/szintaktikai **szerepének/funkciójának** meghatározása. A szintaktikai szinteken a struktúrák minden összetevőjének megvan a maga szerepe/funkciója.
 3. Az összetevők **osztályának/kategóriájának** az azonosítása. Az összetevők különféle osztályokba/kategóriákba sorolhatók.
- Egy egyszerű példa a mondat szintű elemzésre:

(1) *A játékos kutyus | kergeti | a fekete macskát.*
NP1 V NP2

[A hármas feladat 1. pontját a függőleges vonalak, a 2. pontját az aláhúzások (alany, állítmány, tárgy mint funkciók), a 3. pontját pedig a kategóriaszimbólumok (NP = főnévi alaptagú szó szerkezet, V = ige) juttatják kifejezésre. Ágrajzos ábrázolás is lehetséges.]

Fentről lefelé nézve azt mondhatjuk, hogy az alanyt és a tárgyat főnévi (alaptagú szó) szerkezet, az állítmányt pedig ige realizálja. Lentről felfelé nézve azt mondhatjuk, hogy az NP1 mint főnévi (alaptagú szó) szerkezet alanyként; a V, azaz az ige állítmányként; az NP2 pedig mint ugyancsak főnévi (alaptagú szó) szerkezet tárgyként funkcionál a mondatban. A mondatrészek tematikus szerepe is azonosítható: alany:agens, tárgy:patients.

Megjegyzések valamennyi szintre vonatkoztatva:

a) Fentről lefelé (↓) haladva azt mondjuk, hogy a mondat összetevője egy vagy több tagmondat, a tagmondaté egy vagy több szószerkezet, a szószerkezeté egy vagy több szó, a szóé pedig egy vagy több morféma. Tehát egy morféma is lehet szó, egy szó is lehet szószerkezet (a zéró determinánssal álló alaptagot is szószerkezetnek tekintjük), egy szószerkezet is lehet tagmondat, egy tagmondat is lehet mondat (az egyszerű mondat). Mindez különösen érvényes a magyar nyelvre vonatkoztatva: A *Mit csinál a gyerek?* kérdésre adott válasz, az *Olvas.* például nem egy morféma ugyan, ha a zéró morfémákat is figyelembe vesszük, de egy szó, egy szószerkezet, egy tagmondat és egy mondat.

b) Lentről felfelé (↑) haladva azt mondjuk, hogy a morféma a szóban, a szó a szószerkezetben, a szószerkezet a tagmondatban, a tagmondat a mondatban játszik szerepet. A szinteket azonban át is lehet ugrani: Egy nyelvi egységnek önmagával azonos szintű vagy önmagánál magasabb szintű összetevői is lehetnek. Ezek az ún. **lefokozott összetevők**. Például:

Az *a nagyon szorgalmas tanuló* főnévi (alaptagú szó)szerkezet, amelyben egy melléknévi (alaptagú szó)szerkezet (*nagyon szorgalmas*) különíthető el. Ez egy lefokozott szószerkezet, mert egy azonos szintű nyelvi egységben, ugyancsak szószerkezetben funkcionál.

Az *az a ház, amelyben lakunk* főnévi (alaptagú szó)szerkezet, benne egy poszt-modifikátorként funkcionáló tagmondattal (*amelyben lakunk*). Ez egy lefokozott tagmondat, mert önmagánál alacsonyabb szintű nyelvi egységben, egy szószerkezetben szerepel.

Az elemzés során azonban nem léphetünk át és nem hagyhatunk ki szinteket, minden szintet le kell írunk a szintre jellemző módon.

3.3. Az iskolai szintaktikai mondatelemzések jellemzői

Ahelyett, hogy mindent a maga szintjén elemeznénk az adott szint szabályai szerint, **az iskolai szintaktikai elemzésben átlépünk, kihagyunk szinteket.**

MA-s levelező hallgatókkal, azaz több éve tanító kollégákkal elemeztük az alábbi mondatokat. Első menetben ezt produkálták:

(2) a. *A hagyma erős illata elriasztja a kártékony répalegyeket.*

(3) a. *A magyar tulajdonú kereskedőhálózat kiemelt figyelmet fordít a minőségi magyar termékek forgalmazására.*

Ennek az elemzésnek az alapján nem könnyű azonosítani a mondat valódi összetevőit, a tényleges mondatrészeket. A mondatrészek ily módon történő azonosításakor ugyanis nem mondatrészeket jelölünk meg, hanem az őket realizáló szószerkezetek alaptagját/fejét. A mondat elemzése helyett leszállunk a szószerkezet szintjére, és szószerkezeteket bontunk összetevőikre, ami akkor válik egyér-

telmüvé, amikor a jelzőt is mondatrészként kezeljük. **A jelző nem a mondatnak, hanem a mondat valamelyik összetevőjének a része.**

A két mondat tényleges összetevői (függőleges vonalakkal elválasztva egymástól) és az összetevők funkciója (hagyományos aláhúzásokkal azonosítva):

(2) b. A hagyma erős illata | elriasztja | a kártékony répalegyeket.

(3) b. A magyar tulajdonú kereskedőhálózat | kiemelt figyelmet | fordít | a minőségi magyar termékek forgalmazására.

A hagyományos grammatikák is ismerik ugyan a mondatnak a 'szerkezetes' jelzővel ellátott összetevőit, de főleg a 'szerkezetes' jelző, hiszen ezek a szerkezetesnek nevezett összetevők a tényleges alannyal, tárggyal stb. azonosak. Ha képtelenek vagyunk valódi összetevőire tagolni a magyar mondatokat, nem értjük meg a magyar mondatok jellegzetes alapszerkezetét, téma-réma tagolását, amelyeknek a kelléténel jóval kisebb figyelmet szentelnek mind az iskolákban, mind a szaktanárképzésben. Az 577 oldalas *Magyar grammatika* 7 oldalon említi a téma-réma/topik-komment tagolást, és Topik-komment szerkezet címmel 28 apró betűs sorban el is intézi (Keszler 2000: 378–9).

A negligációnak az lehet az oka, hogy túlságosan is hiszünk a magyar mondatok összetevőinek sorrendi szabadságában. A magyar anyanyelvi beszélőnek annyira sajátja a sorrendiség implicit szabályrendszere, hogy nemigen tud ellene véteni. Nem magyar anyanyelvű az, aki ilyeneket, a nagy szabadságra rációzó mondatokat kreálna: **Kivel te voltál a moziban?* **Nem a barátom ezt a levelet írta.* Stb. Sőt még ilyen speciális szabályokat is jól alkalmazunk: *Gyakran meglátogatnak. Ritkán látogatnak meg. Mindenki eljött. Senki sem jött el.* Stb. Mindenesetre egy magyartanárnak az anyanyelvi beszélő implicit tudását explicité kell tudnia tenni. A szövegértés kedvéért pedig tisztában kell lennünk a téma-réma tagolással járó hangsúlyeltolódásokkal, jelentésárnyalatokkal is.

A (2) b. permutációi, olvasatai:

(4) a. A HAGYMA ERŐS ILLATA | riasztja el | a kártékony répalegyeket.

b. A HAGYMA ERŐS ILLATA | riasztja | a kártékony répalegyeket | el.

c. A KÁRTÉKONY RÉPALEGYEKET | riasztja el | a hagyma erős illata.

d. A KÁRTÉKONY RÉPALEGYEKET | riasztja | a hagyma erős illata | el.

e. a hagyma erős illata | A KÁRTÉKONY RÉPALEGYEKET | riasztja el.

f. a kártékony répalegyeket | A HAGYMA ERŐS ILLATA | riasztja el.

A (4) a.-tól f.-ig terjedő változatokban vagy az alany, vagy a tárgy a mondat fókusza, mely után elválik az igekötő. A (4) a.–d. téma/topik nélküli mondat, míg a (4) e.–f. témával/topikkal kezdődik.

A további változatok a tényállást **megerősítő**, az igére **fókuszáló** mondatok:

- (4) g. A hagyma erős illata | ELRIASZTJA | a kártékony répalegyeket.
h. A kártékony répalegyeket | ELRIASZTJA | a hagyma erős illata.
i. A hagyma erős illata | a kártékony répalegyeket | ELRIASZTJA.
j. A kártékony répalegyeket. | a hagyma erős illata | ELRIASZTJA.
k. ELRIASZTJA | a hagyma erős illata | a kártékony répalegyeket.
l. ELRIASZTJA | a kártékony répalegyeket | a hagyma erős illata.

A (4) g.–j.-ben téma/topik előzi meg a fókuszban levő igét, a (4) k.–l. viszont téma/topik nélküli mondat.

Közismert elemzésről van szó. A lényeg az, hogy a permutációk során ezeknek a függőleges vonalakkal elkülönített **mondatrészeknek az összetevői szorosan kapcsolódnak egymáshoz, szerves egységet alkotnak.** A jelentés megváltoztatása nélkül a függőleges vonalakat az igekötő kivételével [(4) b. és (4) d.] a mondatrészek egyik eleme sem lépheti át.

A magyar mondatokra oly jellemző összetevős szerkezetek szabályszerűségei tehát szükségessé teszik, hogy a mondatrészek azonosításakor ne azok alaptagjából induljunk ki. A mondattani műveletek mindig összetevőket érintenek. Kár, hogy Deme Lászlónak – bizonyára angolszász hatásra történt próbálkozásai (1971) – hatástalanok maradtak az iskolai gyakorlat számára, de a *Strukturális magyar nyelvtan* kötetei sem ütöttek rést a hagyomány bástyáin. Nem csoda tehát, hogy hihetetlen nehézséget jelent a mondatok valódi összetevőikre való bontása mind a nappali, mind a levelezős MA-s hallgatók számára. A fenti mondatokon kívül az alábbiakkal is birkóztak, mire megfelelő helyre kerültek a függőleges vonalak:

- (5) A diákhitel | elősegíti | a fiatalok függetlenné válását.
(6) Mindig | a gvorshajtás | okozza | a legtöbb szerencsétlenséget.
(7) Az idei versenyen induló közel nyolcvan cég csapata | a kiskereskedelmi piac tizenöt százalékát | fedti le.
(8) A nap | körös-körül | süti | a gyümölcsöket, melyek így egyenletesen érhetnek.

Példamondatok **halmozott** mondatrészekkel:

- (9) Kellemetlen telefonok, találkozások, fölöslegesen megtett utak, fárasztó ügyintéзések | emésztik fel | erejét.
(10) A napos, derült téli napok és az azt követő hideg éjszakák, melyek a tél vége felé gyakran előfordulnak, | erősen | károsítják | a fiatal gyümölcsfákat.

(11) A birsfa kiadós termése | meghálálja | a ráfordított munkát és a gondozást.

Természetesen a bennük szereplő lefokozott tagmondatok (*melyek így egyenletesen érhetnek; melyek a tél vége felé gyakran előfordulnak*) a szószerkezeteken belül mondatszintű elemzést igényelnek.

3.4. Az igeneves tagmondatok hiánya

3.4.1. Az igeneves tagmondatok elutasítása

A *Magyar grammatika* nem fogad el igeneves tagmondatokat, hiszen azoknak alanyuk sem lehet: „A főnévi igenévnek – ellentétben az igével – nincs alanyi bővítménye” (Keszler 2000: 231).

Többek között éppen azért alkalmas az igeneves tagmondat a mondanivaló tömörítésére, mert rejtve/implicité már megvan az alanya. A magyarban a ragozott ige alanya is gyakran rejtett/implicit, illetve törölhető: „Mellérendelő összetett mondat második tagmondatában vagy egymást követő szövegmondatokban általában akkor törölhető az alany a második (tag)mondatban, ha azonos az előző (tag)mondat alanyával” (Keszler 2000: 412).

Miért ne lehetne törölhető az alany az igeneves tagmondatokban is? Egyébként az alanyi bővítmények egyértelműek: vagy általános érvényűek, vagy meg-egyeznek a fölérendelt állítmány alanyával. Sőt testes alanya is lehet az igenévnek:

(12) *Tanácsos lenne [abbahagynod a fogyókúrázást].*

Keszler (2000: 224–5) át is tudja alakítani a mondatot igeneves szerkezetekké:

(13) *A kérdésekre jól válaszoltam.*

(13) a. *Fontos volt a kérdésekre jól válaszolni.*

b. *A kérdésekre jól válaszoló jelentkezőket felvették.*

c. *A kérdésekre jól válaszolva, elégedetten távozott.*

Ezek után nem kellene semmi mást tenni, mint az igeneves szerkezeteket tagmondatként kezelni a nyelv megfelelő szintjén.

A mondat szintjén:

(14) a. *Fontos volt [a kérdésekre jól válaszolni].* (Az igeneves tagmondat a fölérendelt mondat alanya.)

b. *[A kérdésekre jól válaszolva], elégedetten távozott.* (Az igeneves tagmondat a fölérendelt mondat egyik határozója.)

A szó szerkezet szintjén:

c. *[A.kérdésekre.jól.válaszolól] jelentkezőket felvették.* (Az igeneves tagmondat a *jelentkezőket* alaptag premodifikátora.)

Az aláhúzott egységeket önálló (tag)mondatokként elemezhetjük.

3.4.2. A kettős alany

A *Magyar grammatika* elutasítóan foglalkozik a kettős alannal, amely a *látszik, hallatszik, megszűnik, tűnik, kezd* igék bővítménye lehet. Például:

(15) a. *Az ég felhősödni látszik.*

„a *látszik* alaptaghoz az *ég* főnév és a *felhősödni* igenév egyaránt alanyként csatlakozik [...] ilyen esetekben a névszói és az igenévi alany között logikai hozzárendelés van, vö. *Az ég felhősödik*” (Keszler 2000: 227).

Ezzel a fejtegetéssel ugyan nem ért egyet a *Magyar grammatika*, de nem igazán meggyőző módon, átalakító próbák elvégzése után arra a következtetésre jut, hogy az ilyen mondatokban a főnévi igenév állapothatározó. Az állapothatározó mint jelentéstani fogalom persze aligha tisztázza a főnévi igenév szintaktikai funkcióját.

Jóval egyszerűbb az elemzés, ha itt is igeneves tagmondatot tételezünk fel:

(15) b. *[Az ég felhősödni] látszik.* (Alanyi mellékmondat saját alannal)

3.4.3. A kettős tárgy

Véletlenül Lerchné dr. Egri Zsuzsa (2010) könyve került a kezembe. Szerintem jó ez a tankönyv, nem véletlenül a nyolcadik, javított kiadásába lapozhattam bele. Azokat a mondatokat, amelyekbe belebotlottam a 42. oldalon, több más nyelvtankönyv is hasonlóan elemezni: **Kettős tárgyat** találna az alábbihoz hasonló mondatokban:

(16) a. „*Én is szeretnék filmet csinálni.*

Mit szeretnék? → *csinálni* → ez az állítmányt bővítő tárgy.

Mit csinálni? → *filmet* → ez a tárgyat bővítő tárgy.”

Következtetése:

„Az elemzések azt mutatják, hogy a tárgy olyan bővítmény, amely igével vagy igenévvél kifejezett mondatrészszel **tárgyas szó szerkezetet** alkot” (Lerchné 2010: 42).

Ha ragaszkodunk a következtetéséhez, akkor a *filmet csinálni* egy szerkezeti egység: igenévvél, főnévi igenévvél alkotott tárgyas szó szerkezetet. A *filmet* valóban a *csinálni* tárgya, de a *csinálni* nem önmagában tárgya a *szeretnék* állítmánynak. Az állítmány tényleges tárgya a *filmet csinálni*.

A *filmet csinálni* egységét megtartva a mondat elemzése szerintem a következő:

- (16) b. *Én is szeretnék filmet csinálni.*
Mit szeretnék? → *filmet csinálni* → ez az állítmányt bővítő tárgy, amely egy igeneves tárgyi mellékmondat, amelyben ugyancsak van tárgy (*Mit csinálni?* → *filmet*).

Hagyományos aláhúzásokkal is elemezve:

- (16) c. Én is | szeretnék | [filmet csinálni]

A mondat tárgya tehát egy igeneves tagmondat, amely a következő lépésként mondatszintű elemzést igényel: ~~én~~ | filmet | csinálni. [Az alanyt (én) töröltük, mert azonos a főlérendelt mondat alanyával.]

A kettős tárgyat (a *lát, hall, érez* és a *hagy, enged* igék mellett) a *Magyar grammatika* (Keszler 2000: 228) is kifogásolja, és a következő mondatok főnévi igeneveit is határozóknak tartja:

- (17) a. *Láttam **borulni** az eget.*
(18) a. *A **zenét gyorsulni** hallom.*
(19) a. *Ne engedd a **fiadat pocsolnyába lépni**!*

A mondatok elemzése igeneves tagmondatokkal meggyőzőbb:

- (17) b. *Láttam [**borulni az eget**].*
(18) b. [*A **zenét gyorsulni**]* hallom.
(19) b. Ne engedd [*a **fiadat pocsolnyába lépni**!*]

Mind a három mondatban főnévi igeneves tárgyi mellékmondat található, amelyeknek **az alanya tárgyesetben realizálódik**.

3.4.4. Az accusativus cum infinitivo

A (17) b.–(19) b.-ben látható mondatelemzések ‘szépséghibája’ az, hogy a tagmondatok alanya (*az eget/a zenét/a fiadat*), amely logikailag egyértelműen alany, **morfológiailag accusativus**.

A latinból jól ismert **accusativus cum infinitivo** (tárgyeset főnévi igenévvel) szerkezettel állunk szembe. Lehet, hogy ez a szerkezet idegennek tűnik a magyar nyelvben, de a szinkron nyelvelírás a nyelvi tényeket eredetvizsgálat nélkül is el tudja fogadni. Kifejlődhetett az accusativus cum infinitivo a latin nyelv hatására is a magyarban, de önálló fejlemény is lehet. Mindenesetre tény, hogy ilyen szerkezet a magyarban is létezik, bár nem minden latin accusativus cum infinitivo fordítható elfogadhatóan hasonló szerkezettel magyarra:

- (20) a. *Video patrem venire.*
b. *Látom az apámat jönni.*
c. *Látom, **hogy jön az apám.***

A (20) c. tökéletes magyar fordítás, míg a (20) b. erősen kifogásolható.
 A (17)–(19) mondat viszont elfogadható a magyar fül számára is, és igeneves tagmondataik könnyen átalakíthatók ragozott igés tagmondatokká, ami azt bizonyítja, hogy az accusativus cum infinitivo azonos tényállást fejez ki:

- (17) c. *Láttam, [hogy borul az ég].*
 (18) c. *Hallottam, [hogy gyorsul a zene].*
 (19) c. *Ne engedd, [hogy a fiad pocsolóba lépjen]!*

Mindegyik tagmondat tárgyi mellékmondat saját alannyal, amely itt már morfológiailag nominativusként realizálódik.

Az accusativus cum infinitivo egyszerűvé teszi a következő mondatok elemzését is:

- (20) a. *Láttam [a feleségét kutyát sétáltatni].*
 (21) a. *Hallottam [az asszonyt népdalokat énekelni].*

Vagy ezek nem magyar mondatok? Dehogyan!

Jobbnak tűnhetnek persze ragozott igés tagmondatokkal:

- (20) b. *Láttam, [hogy a felesége kutyát sétáltat].*
 (21) b. *Hallottam, [hogy az asszony népdalokat énekel].*

A kötőszótól eltekintve az igeneves és a ragozott igés mellékmondatok összetevői megfeleltethetők egymásnak:

	Kötőszó	Alany:agens	Tárgy:patiens	Állítmány
(20) a.		<i>a feleségét</i>	<i>kutyát</i>	<i>sétáltatni</i>
b.	<i>hogy</i>	<i>a felesége</i>	<i>kutyát</i>	<i>sétáltat</i>
(21) a.		<i>az asszonyt</i>	<i>népdalokat</i>	<i>énekelni</i>
b.	<i>hogy</i>	<i>az asszony</i>	<i>népdalokat</i>	<i>énekel</i>

Egyetlenegy különlegességet kell tudomásul vennünk, amit sok más nyelv grammatikája tudomásul tud venni: a (20) a.-ban és a (21) a.-ban **az alanyt mint szintaktikai funkciót morfológiailag accusativus realizálja.**

4. Szabadságom és korlátai

Jól tudom, hogy nem csupán a megrögzött hagyomány a gátja annak, hogy javaslataim iskolai gyakorlattá váljanak. Különbőféle, sokszor el is fogadható magyarázatokat lehet találni mindarra, ami a hagyományokat élteti. Szinkrón nyelvszemlélet alapján és az általános nyelvészet bizonyos tanításainak a figyelembevételével azonban könnyebb lenne a hagyomány akadályait elhárítani.

Egy nyelv leíró elemzése a célok és a célok érdekében alkalmazott eljárások szempontjából egyébként nem csak egyféleképpen történhet. A magyar nyelvnek

is lehet három, egymástól alapelveiben és módszereiben alapvetően különböző három nyelvtana (vö. Budai 1979: 36):

1. Az **anyanyelvi tudatosítást** szolgáló nyelvtana;
2. A **magyar mint idegen nyelv** nyelvtana;
3. A **magyar anyanyelv bázisnyelvtana**, amelyre az idegen nyelvek oktatása támaszkodhat.

Lehet, hogy jómagam csak szélmalomharcot vívhatok az 1. változat területén, de a 2. és különösen a 3. nyelvtant a magaménak is tudhatom, és érdekükben elég nagy szabadsággal döntögethetek korlátokat.

Irodalom

- Budai László 1979. *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Budai László 2007. *Élő angol nyelvtan. Rendszeres kontrasztív grammatika sok példával*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Budai László 2009. *BA Students' English Grammar. Theory and Practice*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Budai László 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 1994. *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2008. *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 2010. *Anyanyelv felsősöknek 7. Mozaik Kiadó. Szeged. (Nyolcadik, javított kiadás)*
- Máté Jakab 1997. *Elméletek, irányzatok és módszerek I. A 19. századi nyelvtudomány rövid története*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Máté Jakab 1998. *Elméletek, irányzatok és módszerek II. A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Máté Jakab 2003. *Elméletek, irányzatok és módszerek III. A nyelvtudomány (vázlatos) története az ókortól a 19. század elejéig.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Eőry Vilma

Funkcionális vagy leíró nyelvészet?

Milyen grammatikát tanítsunk a leendő magyartanároknak?

1. Problémafelvetés. A grammatikatanítás tartalma és módszertana egyformán érinti a közoktatást és a tanárképzést. Minden más tantárgy esetében is így lenne ez, de a nyelvtan mint tantárgy a legkevésbé kedveltek közé tartozik a köz- és a felsőoktatásban is, ezért érdemes számba vennünk az okokat és a lehetséges teendőket. A probléma nem jelentéktelen összetevője, hogy milyen felfogású, a tudományos eredményeket mennyire követő tudásanyag kerüljön be a közoktatásba, ill. milyen nyelvtani szemléletre neveljük és tudásra oktassuk a leendő magyartanárokat.

2. A nyelvtan a közoktatásban: tanárok, diákok

A középiskolából a felsőfokú oktatásba kerülő magyartanárjelöltek nyelvtani tudása, nyelvszemlélete nagyon bizonytalan, töredékes, összefüggéseket és értelmet a nyelv leírásában csak kisebb százalékuk lát. Sokan azt mondják, nemigen volt nyelvtanórájuk, legalábbis a gimnáziumban.

Ez arra mutat, hogy a középiskolai tanárok jó része maga is alacsony értéket tulajdonít a nyelvről, az anyanyelvről való tudásnak, vagy legalábbis nem találja elég érdekesnek. Helyette irodalmat tanítanak, vagy mert maguk is jobban szeretik, sőt élvezik, és látják, hogy a tanulókat is jobban érdekli az irodalom, mint a nyelvtan, vagy mert hasonló okokból arra hivatkoznak, hogy akkora az irodalom-tananyag, hogy csak így tudják elvégezni (gyakran így sem).

Ezek a lehetséges magyarázatok akár respektálhatók is lennének, ha a másik oldalon nem járnának később pótolhatatlan veszteséggel. És hiába bizonygatnám, hogy nem a nyelvész beszél belőlem, hiszen az beszél. A fiatalok világképéből, anyanyelvi és önazonosság-tudatából, gondolkodási képességeiből stb. hiányzik az a szelet, amit csak az anyanyelv működési szabályain való gondolkodás adhat. Szilágyi N. Sándor a következőképpen magyarázza a nyelvtanból felvételizni készülő diáknak a nyelvtan értelmét: „nemcsak a magyar, hanem minden emberi nyelv kettős tagoltságú. Az első tagolással a világot szedjük darabjaira, a másodikkal meg ezek nyelvi jelölőjét. És akkor talán azt is érted már, miért van szükségünk a nyelvtani rendszerre is: hiszen ezt meg azok a szabályok

alkotják, amelyeknek alkalmazásával a világot úgy tudjuk megint összerakni darabjaiból, hogy a hallgató azt meg is értse” (Szilágyi 2000: 27).

De ő sem véletlenül írta meg ezt a „Nyelvtani kiskalauz...”-t. A felvételikén tapasztalt félreértések, töredékes tudás, a nyelvtan és a valóság szétválása, a nyelv mint tőlünk független létező megfogalmazása stb. készítette rá, hogy olyan szemléletet próbáljon átadni, amelyben a nyelvnek, a nyelvtannak a valóságban szerves helye van. Emellett példákat, megoldásokat a nyelvről, a nyelvhasználatról és az emberről való gondolkodásra: „A nyelvtan pedig arról szól, hogy ezt a hihetetlen dolgot [= hogy az egyik ember megérti a másikat] hogyan tudjuk mi megcsinálni. A nyelvtan ennek a **valahogyan**-nak a tudománya. Igazából az emberről szól, az ember viselkedéséről. Mikor a nyelvet vizsgáljuk, az embert vizsgáljuk: azt, hogy hogyan viselkednek ennek a fajnak az egyedei olyankor, mikor éppen beszélgetnek. Ezt kideríteni és megérteni nem könnyű dolog. Mert ráadásul nem is egyféleképpen, hanem vagy négy-ötezerféleképpen lehet értelmesen beszélni.

Látod, engem ez izgat legjobban az egész magyar nyelvtanból: szinte beleborzongok, valahányszor rágondolok, hogy az emberi beszéd annyi lehetséges módja között van egy, amelyet éppen mi, magyarok ismerünk, csakis mi, és ha valaki más meg akarja tanulni, csak tőlünk tanulhatja el, senki mástól. A magyar nyelvtan pedig arról szól, hogy nem általában az emberek, hanem egész pontosan a magyar emberek milyen fortélyait találták fel annak, hogy a másik emberrel meg tudhassák értetni magukat, azaz: hogyan tudjuk mi magyarul, azaz magyar módra megoldani ezt a csöppet sem egyszerű feladatot” (Szilágyi 2000: 11–2).

3. Milyen nyelvtan motiválhatná jobban az nyelvtantanítást és -tanulást?

A motivációt itt nagyon tág értelemben használom, arra a kérdésre keresem a választ, mi tenné a nyelvtant figyelemre érdemes, ezáltal (teljesíthető) kihívást jelentő, tehát vonzó tárggyá mind a tanárok, mind a diákok számára.

3.1. Funkcionális vagy leíró nyelvészet?

A rendszernyelvészet és a nyelvhasználat nyelvészete akkor is ellentétes fogalmak, ha szoros összefüggés van köztük. A múlt század közepi pragmatikai fordulat óta a tudomány nagy területeit uralja a funkcionális felfogás, és ez valamilyest beszivárgott az oktatásba is. Ezeknek a tudományos eredményeknek a tananyagba való bekerülése, esetleg beépülése azonban általában nem alkot egységet a tananyag többi részével. A funkcionális szemlélet legnyilvánvalóbb jele a tananyagban a szövegtan jelenléte. Sok esetben azonban mint a legmagasabb nyelvi szint szerepel, a nyelvhasználat és a nyelv oppozíciója, ill. párhuzama nem jelenik meg világosan, s a funkcionális szemlélet abban nyilvánul meg leginkább, hogy a nyelvi szintek tárgyalási rendje a magasabb szinten levőtől (a szövegtől) tart a kisebbek felé. Az egyes grammatikai jelenségek tárgyalása pe-

dig a hagyományos (klasszikus, rendszernyelvészeti) keretekben zajlik, legfeljebb a nyelvhasználat-színesítő jelenségeket gyakoroltatja, s kevésbé van lehetőség a jelenségek gondolkodó-gondolkodtató elemzésére. Inkább elvárja a szabályok megtanulását, mint hogy megértetné őket. Kivételek akár a tankönyvek, akár a tanárok között természetesen vannak. De a következetesen funkcionális szemléleten alapuló nyelvtanoktatás hiányzik, ahogy hiányzik a következetesen funkcionális nyelvtan is. Ennek bizonyára tudományos-tudományelméleti okai is vannak, nem csupán valamiféle tartózkodás minden újtól.

3.2. A tananyag és a taníthatóság az anyanyelvoktatásban

Készítettem egy kisebb felmérést a közoktatásban tanító 40 pedagógus részvételével arról, mi a véleményük a tananyag összetételéről, ill. a tanulók motivációjáról. Ennek az eredményeit látjuk a következőkben:

1. Mennyire látja egységesnek a nyelvtani tananyagot (grammatika, kommunikáció, nyelvi rendszer, nyelvhasználat)?

	Teljességgel	Részben	Egyáltalán nem
Ált.:	6	4	–
Gimn.:	–	2	2
Szakisk.:	2	–	–
Vegyes:	14	10	–
	22	16	2 = 40

2. Mennyire látná szívesen, ha a tananyag a funkcionális irányba toródna el a rendszer terhére?

	Szívesen látnám.	Elfogadnám.	Nem örülnék neki.
Ált.:	2	6	2
Gimn.:	2	–	2
Szakisk.:	–	–	2
Vegyes:	12	10	2
	16	16	8 = 40

3. Szükségesnek tartja-e, hogy az új kutatási eredmények egy idő után megjelenjenek a közoktatásban?

	Igen.	Talán.	Egyáltalán nem.
Ált.:	8	2	–
Gimn.:	2	2	–
Szakisk.:	2	–	–
Vegyes:	18	6	–
	30	10	0 = 40

4. A tanulók számára mit tart az anyanyelvoktatás legfőbb motivációs tényezőjének (természetesen a módszertanilag jó oktatáson kívül)? Ezt jelölje 1-essel, a továbbiakat fontossági sorrendben számozza tovább!

○ Az anyanyelv a nemzet múltjának őrzője.	Ált.: 4, Szakisk.: 2	=6
○ Az anyanyelv összetartozásunk szimbóluma.	Ált.: 4, V egyes: 2	=6
○ Ismernünk kell anyanyelvünk sztenderd változatának szabályait.		=0
○ Az anyanyelvet mint legfőbb kommunikációs eszközünket meg kell tanulnunk tudatosan használni.	Gimn: 4, Vegyes: 14	=18
○ Tudnunk kell, hogy milyen helyzetben milyen nyelvi formát válasszunk a társadalmi szokásrendszernek megfelelően.	Ált.: 2, Vegyes: 6	=8
Nem választott:		=2
Összesen:		40

A gyakorló tanárok véleménye e kis minta alapján is árulkodó, és némi bizonytalanságról tanúskodik. A 40 tanár iskolatípusonkénti megoszlásáról a következőket tudjuk:

Általános iskolában	10,
gimnáziumban	4,
szakiskolában	2,
közelebbről meg nem határozott iskolatípusban	24

pedagógus szerzett tapasztalatot, ill. e tapasztalatok alapján válaszolt. Mivel kifejezetten középiskolás tapasztalatokra vonatkozó adatunk kevés van, az egyes iskolatípusokra nézve nemigen vonhatunk le következtetéseket.

Az 1. kérdésre, hogy: „Mennyire látja egységesnek a nyelvtani tananyagot (grammatika, kommunikáció, nyelvi rendszer, nyelvhasználat)?” 22-en válaszol-

tak a „Teljességgel.” mondattal, 16-an a „Részben.” válasszal, és mindössze 2 pedagógus látja nem egységesnek a tananyagot (ők azonban gimnáziumban tanítanak!). A tanárok átlaga vagy meg van elégedve a tananyaggal, vagy lát valamiféle egyenetlenséget, de a „Részben.” válasz bizonytalanságra is utalhat.

A 2., a „Mennyire látná szívesen, ha a tananyag a funkcionális irányba tolná el a rendszer terhére?” kérdésre adott válaszok összesítése: 16-an szívesen látnák, 16-an elfogadnák, és 8-an nem örülnének neki. A tanárok 4/5-e pozitívan viszonyul tehát a funkcionális anyanyelvoktatáshoz, miközben az előző kérdésre adott válaszokban a leíró és funkcionális nyelvtan viszonyában nem volt ennyire egyértelmű a funkcionális elfogadása, igaz, a kérdés is összetettebb volt. És persze az sem tudható, mit értenek funkcionális nyelvtanon.

Rejtetten van benne a 3., a „Szükségesnek tartja-e, hogy az új kutatási eredmények egy idő után megjelenjenek a közoktatásban?” kérdésre adott válaszokban annak az elfogadási készsége, hogy az újabb, akár a pragmatikusabb, esetleg a kognitív-funkcionális tudományos eredmények megjelenjenek a tananyagban. A megkérdezett pedagógusok kifejezetten pozitívan válaszoltak: 30-an igennel, 10-en talánnal, és senki sem utasította el.

A 4. feladatban kiemelkedően nagy támogatottsággal szerepel a „Az anyanyelvet mint legfőbb kommunikációs eszközünket meg kell tanulnunk tudatosan használni.” válasz arra a kérdésre, hogy „A tanulók számára mit tart az anyanyelvoktatás legfőbb motivációs tényezőjének?”. A 40-ből 18-an tették ezt a választ az első helyre. A „Tudnunk kell, hogy milyen helyzetben milyen nyelvi formát válasszunk a társadalmi szokásrendszernek megfelelően.” válasz áll a 2. helyen 8 első hellyel. Ez a válasz azt sugallja, hogy a tanárok a normativitás fontosnak tartják. -6 első hely jutott a nyelv közösség-összetartó szerepének: „Az anyanyelv a nemzet múltjának őrzője.” és „Az anyanyelv összetartozásunk szimbóluma.” És feltűnő, hogy senki sem tette első helyre a direkt módon „normatív” választ, az „Ismernünk kell anyanyelvünk sztenderd változatának szabályait.”

A felmérés azt erősíti meg, hogy a gyakorló tanárok – bizonytalanságaik mellett – a nyelvtani tananyag gyakorlati alkalmazhatóságát inkább fontosnak tartják. Kérdés természetesen, hogy pontosan mit értenek a funkcionális anyanyelvoktatáson, de akár tudományos, akár tapasztalati alapon válaszoltak, irányultságuk egyértelmű és örvendetes.

3.3 A tudomány kínálata

Ha figyelembe vesszük azt, hogy a nyelvtudomány a funkcionalitást az 1950-es évek óta emlegeti, bizonyos ágait épp e szemlélet alapján dolgozta ki (szociolingvisztika, szövegtan) vagy át (pl. a stilisztika), nem mondhatjuk, hogy az oktatás abszolút módon elkésett, és hogy ez a szemlélet egyáltalán nem került volna be az oktatási anyagba akár a felsőoktatásban, akár a közoktatásban. A funkcionális grammatika azonban a kognitív szemlélet térnyerésével együtt kezdett csak kiteljesedni. Behatolt a sokak által egyetlen valódi nyelvészeti irányzatnak

tartott generatív nyelvléírásba is (vö. pl. Lakoff 1987, Langacker 1987, Talmy 1988 stb., ill. pl. Kálmán–Trón 2005, Pelyvás 2006), de születnek más, nem generatív alapú kognitív megközelítésű nyelvtani elemzések is, nálunk elsősorban a DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely keretében. A 2005 óta működő kutatócsoport több publikációja (Tolcsvai–Ladányi 2008, Tolcsvai–Tátrai 2008, 2012, Acta Linguistica Hungarica 2009, 2010, Tátrai 2011, Tolcsvai 2010, 2011) közül a legutolsó, a 2012-ben megjelent *Konstrukció és jelentés*, amely egy tervezett kognitív funkcionális nyelvtan létrehozásához készült tanulmányokat tartalmaz. Bevezetőjében a szerkesztők a következőképpen fogalmazzák meg egy ilyen nyelvfelfogás és nyelvtan jellemzőit: „A nyelvről szóló tudományos diskurzus az ezredfordulón olyan szakaszba érkezett, amelyben a nyelv összetettsége immár a beszélőkhöz és művelői beszédcselekvéseikhez viszonyul, nem pusztán elvont rendszer [...] A nyelv tudományos visszahumanizálása történik itt, amelynek során a megismerő és cselekvő ember és közössége alkotó tényezői kerülnek viszonyba a nyelvi rendszerrel. A funkcionális nyelvészet használati alapú nyelvléírás, amennyiben a beszélő és megértő ember szempontjából rendezi a nyelvi szerkezeteket [...] A nyelv összetett funkcionális megközelítése elméletileg és módszertanilag megfontoltan, eredményesen és indokoltan értelmezi (kissé erőteljesen fogalmazva: lebontja) a rendszer és a használat, a jelen idejű rendszer és a történet között merev határokat. Ezáltal a nyelv variabilitását összefüggésbe tudja hozni a variabilitás funkcióival, valamint a nyelvi változás »szinkron« megnyilvánulásaival” (Tolcsvai–Tátrai 2012: 5).

Ugyanezt a visszahumanizálást szolgálják és segítik Szilágyi N. Sándor korábbi és újabb írásai, ráadásul a nyelvszemlélet- és nyelvtanoktatásra fókuszálva (Szilágyi 1978, 1996, 2000, 2004).

3.4. Közoktatás – tanárképzés

Csupán az idézett részletekből is kiderül, hogy egy ilyen „emberközeli”, dinamikus grammatika valódi motiváló erő lehetne az anyanyelvoktatásban. A magyar nyelv kognitív- funkcionális grammatikájának hiányában természetesen még jó ideig nem számíthatunk rá, hogy az anyanyelvi tananyag alapján megváltozzon. Az viszont szükséges lenne, hogy a magyar szakos pedagógusok képzésében ne csupán a hagyományos grammatika jelenjen meg. Lehetőséget kellene találnunk arra, hogy lehetőleg külön kurzus keretében, de legalább a hagyományos nyelvtan oktatásának egyes pontjainál bemutassuk a kognitív-funkcionális megközelítés lehetőségét, módszereit, gyakorlatát. Így lenne csak elképzelhető, hogy a paradigmaváltás előbb-utóbb a közoktatásban is megtörténjen majd. Bármennyire fontos, hogy biztos, begyakorlott módszertan álljon a tananyag mögött, ugyanennyire fontos, hogy ne mellőzzük az oktatásban azokat a lehetőségeket, amelyekkel az anyanyelvről való tudást vonzóvá, érdekessé, valóban a tanulók sajátjává tehetjük.

A pedagógusképzésben a „hagyományos nyelvtan” oktatása egyelőre általános. Ezt erősíti az a világos ok, hogy a tanárjelölteknek azt kell biztosan tudniuk, amit majd tanítanak, nemigen képzelhető el, hogy a közoktatásban különböző nyelvtant tanítsanak az egyes egyetemekről, főiskolákról kikerült tanárok. De ez a szemlélet kényelmessé is tesz, nem látja, csak a közeljövőt. Ezen a szinten kellene megkezdeni a nyitást az alternatív lehetőségek, esetünkben a kognitív-funkcionális nyelveírás tanítása-tanulása irányába. A felsőoktatásban, a tanárképzésben kell fokozatosan megalapozni azt, ami egyszer majd tananyagként szerepelhet a közoktatásban. Különösen a napjainkban folyó szervezeti és tartalmi átalakítások idején lenne időszerű foglalkozni ezzel a lehetőséggel is.

4. Összefoglalva

Rövid és csak néhány dologra kiterjedő áttekintésem elsősorban azt szeretné elérni, hogy felhívja a figyelmet a minőségi oktatásnak egy nem elhanyagolható aspektusára. A tanár összetevő fontossága mindenki számára egyértelmű. De a szakmailag jól felkészült tanár nemcsak biztos tudással rendelkezik, hanem rálátással a saját szakterületére. A rálátás pedig mobillá teszi, és képes általa kevésbé ismert területeken is ismereteket szerezni az oktatás minőségének javítása érdekében. Ehhez van szüksége a pedagógusjelöltnek arra, hogy még diák korában minél szélesebb nyelvészeti látás- és gondolkodásmódot sajátíthasson el. A magyar szakos tanárok képzésében az is tehát a feladatunk, hogy ezt lehetővé tegyük.

Irodalom

- Kálmán László – Trón Viktor 2005. *Bevezetés a nyelvtudományba*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things*. University of Chicago Press. Chicago.
- Langacker, R. W. 1987, 1991. *Foundations of Cognitive Grammar I., II.* Stanford University. Stanford.
- Pelyvás Péter 2006. Rendszer- vagy felhasználóközpontú grammatika? *Szabad Változók*
<http://www.szv.hu/cikkek/rendszer-vagy-felhasznalokozpontu-grammatika> 2006. január 6.
- Szilágyi N. Sándor 1978. *Világunk, a nyelv*. Kriterion Könyvkiadó. Bukarest. [Második kiadás: Osiris Kiadó, Budapest, 2000.]
- Szilágyi N. Sándor 1996, 1997². *Hogyan teremtsünk világot?* Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára. Erdélyi Tankönyvtanács. Kolozsvár.

- Szilágyi N. Sándor 2000. *Ne lógasd a nyelvedet hiába!* Nyelvtani kiskalauz felvételizőknek. AESZ-füzetek. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. Kolozsvár.
- Szilágyi N. Sándor 2004. *Elmélet és módszer a nyelvészetben.* Erdélyi Múzeum-Egyesület. Kolozsvár.
- Talmy, Leonard 1988. The relation of grammar to cognition. In: Brygida Rudzka-Ostyn (ed.): *Topics in cognitive linguistics* 165–205. John Benjamins. Amsterdam.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor–Ladányi Mária (szerk.) 2008. *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből.* Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII.
- Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk). 2008. *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan.* Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk., Ladányi Mária vendégszerkesztésével) 2009. *Acta Linguistica Hungarica* 56 (3): 337–480.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk., Ladányi Mária vendégszerkesztésével) 2010. *Acta Linguistica Hungarica* 57 (1): 1–164.
- Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd 2012. *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására.* DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2010, 2011². *Kognitív szemantika.* Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.

Lőrincz Julianna

A jelentéstan és a lexikológia kapcsolata a magyar szakos tanárok képzésében

1. Bevezető megjegyzések

A mai jelentéstanok vagy szemantikák különböző nyelvészeti elméleti alapokra épülnek. A szemantika elnevezés nemcsak a terminus technicus görög eredetére utal, hanem azt is érzékelteti, hogy a 20. század második felére az egymással párhuzamosan működő és ható szemantikai irányzatokból mára külön szemantikák alakultak ki, amelyek teljes elméleti keretet hoztak létre. Napjaink jelentéstani kutatásaira az is jellemző, hogy jelentéselméleti felfogásuk nemcsak hogy számos ponton különbözik, hanem sokszor ütközik is egymással. A különféle szemantikák jelentéselméletei azonban lényegében elsősorban csak a nyelvi jelentést próbálják modellálni. Ugyanakkor azonban a nyelvi jelentés más jelek jelentésével is érintkezik. A jelentéstan tárgy oktatását célszerű ezért szemiotikai alapismeretekkel kezdeni.

2. A jelentéstani alapismeretek és a tankönyvek

Minden jelentéstani alapkérdést lehetetlen még csak vázlatosan is bemutatni és megkövetelni a BA-képzésben szűkre szabott tanórai kereteken belül. Ezért az általam ismert és más felsőoktatási intézményekben a magyar szakos képzésben alkalmazott ismeretek iránti internetes tájékozódásom alapján és a különböző szakirodalmak – jóllehet csak korlátozott – feltérképezése után ki kellett alakítanom a magam elképzelését a tantárgy BA-szinten való oktatásához. Olyan tananyagot kellett összeállítanom, amely a jelentéstan nyelvészeti magyarázatának legfontosabb elméleti és gyakorlati kérdéseit is tárgyalja. Természetesen egyszerre, egyazon tankönyvben nem lehet megfelelni a hagyományos leíró jelentéstan, valamint a mai nemzetközi irányzatokat képviselő szemantikák ismeretanyagának, mint például a strukturális és a formális logikai szemantika, a kognitív és a kétszintű szemantika, az újabbak közül a lexikai pragmatika stb., így a legfontosabb alapfogalmakat kiválasztva kellett a tananyagot összeállítanom. A morrisi, tágabb értelemben vett szemantika helyett, amely minden jelre vonatkozó diszciplína, véleményem szerint egy szűkebb értelmű szemantikát érdemes

oktatni BA-szinten ahhoz, hogy legalább a legfontosabb ismereteket elsajátíttassuk a hallgatókkal, amelyekre majd a későbbi tanulmányaik során is építeni tudnak.

A szűkebb értelemben vett szemantika mint nyelvészeti diszciplína azonos a jelentéstanal. A szemantika tudománytörténetében körülbelül a 20. század 60-as éveitől a magyar tankönyvekben is szűkebben értelmezték a jelentéstant: sőt a legtöbb jelentéstan könyv szerzője gyakorlatilag csak a szójelentés vizsgálatára szorított. A szemantika addig tehát csak lexikális szemantikát jelentett. Ilyen szellemben íródott az 50-es években Martinkó András *A szó jelentése* című munkája is, amely nyomtatásban csak 2001-ben jelent meg Kiefer Ferenc méltató és értékelő előszavával. Martinkó könyve azonban, bár ma is korszerű ismereteket tartalmaz a szójelentés terén, nem használható tankönyvként a tanárképzés alapszakaszában egyrészt azért, mert nem tartalmaz minden nyelvi szintre vonatkozó szemantikai ismereteket, másrészt pedig azért, mert a szemantika az elmúlt 60 évben rendkívüli mértékben fejlődött más nyelvészeti diszciplínákhoz hasonlóan.

A 20. század utolsó harmadában kibővült a szemantika vizsgálati köre, és már nemcsak a szó, hanem a szó szerkezetek, mondatok, sőt a szövegek jelentése is vizsgálati tárgy lesz. Ezenkívül önálló tudományággá válik a pragmatika is. A mai jelentéstan tankönyveknek, ha korszerű, és nemcsak elméletei, hanem a leendő tanárok által is alkalmazható gyakorlati ismereteket szeretnének továbbítani, interdiszciplinárisaknak kell lenniük. A szemiotika, a pragmatika, a lexikológia, a szövegtan, a kommunikációelmélet és más tudományágak között is szintézist kell teremteniük ahhoz, hogy korszerű ismereteket nyújtsanak.

Kiefer Ferenc *Jelentéselmélet* (2000) című könyve azért nem alkalmas a BA-szint első évfolyamán tankönyvnek, mert elsősorban formális logikai, illetve kognitív nyelvészeti keretben nyújt alapvető szemantikai ismereteket. BA-hallgatóink ilyen előismeretekkel azonban nem rendelkeznek – bár ez még önmagában nem lenne baj –, de ez a könyv a középiskolai jelentéstani ismeretek tanításakor alkalmazott hagyományos leíró jelentéstani elméleti kerettől távol áll. Kiefer könyve ugyan tárgyal néhány, a hagyományos leíró jelentéstanok által is felvett lexikológiai jelentésviszonyt, de részletesebben csak a poliszemiára és a homonímiára tér ki. Kiválóan alkalmas viszont a munka az MA-képzésben a hallgatók által az alapképzésben elsajátított szemantikai ismeretek kiegészítésére, bővítésére.

Ugyancsak nem alkalmas véleményem szerint BA-szinten tankönyvnek a leendő magyar szakos tanárok képzésében Szende Tamás *A jelentés alapvonalai. A jelentés a kommunikációban* című munkája (1996). Ez a könyv sok modern szemantikai – elsősorban szintén formális logikai keretben – és pragmatikai ismereteket is tartalmaz, valamint a jelentéstani ismereteket elhelyezi a nyelvi kommunikációban is, azonban szintén figyelmen kívül hagyja a hagyományos leíró magyar jelentéstanokat. Így például az Antal László: *A jelentés világa*

(1978), de legfőképp a Károly Sándor: *Általános és magyar jelentéstan* (1970) című, mindmáig a hagyományos leíró jelentéstan alapjául vehető műveket.

Az Adamikné Jászó Anna által szerkesztett *A magyar nyelv könyve* (2004) című tankönyv Hangay Zoltán által írt jelentéstani fejezete korszerű leíró jelentéstani ismereteket tartalmaz, de nem terjed ki minden fontos szemantikai ismeretre, hiszen elsődlegesen a tanítóképzés számára készült a tankönyv.

2006-ban jelent meg Pethő József *Jelentéstan* című tankönyve a Nyíregyházi Főiskolán, amely kifejezetten a BA-képzésben részt vevő hallgatók számára ad alapvető szemantikai ismereteket. A szerző is megjegyzi azonban tankönyve bevezető fejezetében, hogy nemcsak hogy sokféle szemantikai irányzat, hanem kifejezetten sokféle szemantika mint önálló diszciplína alakult ki a 20. század második felétől napjainkig. Ez megnehezíti a szemantikai ismeretek oktatását is, hiszen mind a hagyományos jelentéstani ismereteknek, mind pedig a modern szemantikák alapvető tárgyköreinek bele kellene kerülniük a magyar szakos tanárjelöltek által elsajátítandó ismeretanyagba. Ez azonban lehetetlen a meglévő órakeretek mellett.

3. A jelentéstan tárgy oktatási kérdéseiről

A tantárgy oktatása az Eszterházy Károly Főiskolán az első évfolyam első félévében heti 2 órás előadás formájában történik, a számonkérés módja kollokvium. A fentiekben elmondott gondolatokat, valamint több mint másfél évtizedes oktatási gyakorlatomat és kutatói múltamat is figyelembe véve készítettem el saját egyetemi tankönyvnek szánt munkámat, amely megpróbálja az alapvető szemantikai ismereteket kiemelve olyan módon ismertetni a legfontosabbnak tartott tananyagot, hogy legalább az alapfogalmak egy részében szintézist teremtsen a különböző elméleti keretekre épülő szemantikai alapismeretek között. Ezzel a céllal készítettem el a tankönyv *Jelentéstani fogalomtár* című fejezetét is. Nem fér bele ugyanis minden alapvető kérdés a törzsanyagba, így a fogalomtárból válogatva lehet kiadni a hallgatóknak egyéni feldolgozásra meghatározott fogalmakat, amelyeket a kollokviumon számon kérhetünk tőlük.

Bár a jelentés típusainak leírásakor kétségtelenül e tankönyvben is nagyobb hangsúlyt kap a szó szemantikája, mint a mondaté vagy a szövegé, de több fejezetben utalok a nagyobb nyelvi egységek közötti szemantikai összefüggésekre is. Ugyanakkor Pethő József könyvéhez hasonlóan a pragmatika és a szemantika elkülönítésének is szentelek egy fejezetet, hiszen nagyon fontos a pragmatika problémaköre, amely a kommunikációelméleti és a szövegteni ismereteket is érinti.

Ugyanígy lényegesnek tartom az egyes szófajok lexikai és grammatikai jelentéseinek, valamint jelentésviszonyainak tárgyalását is, hiszen ezekkel a kérdésekkel a szófajtanban, szóalaktanban és a lexikológiában is találkozunk a hallgatók későbbi tanulmányaik során. Ugyancsak fontosnak tartottam a jelentésváltozások okainak, főbb típusainak az ismertetését, mert ezekre az ismeretekre mind a

nyelvtörténet, mind pedig a történeti jelentéstan tanításakor lehet építeni a tanárképzésben a felsőbb évfolyamokon is.

Fontosnak tartottam a nyelvi variativitás kérdéskörét is beépíteni a tananyagba. Ezzel elsősorban a tantárgyi integráció volt a célom, hiszen a szófajtanban, alaktanban, a szociolingvisztikában, a lexikológiában és a stilisztikában is találkozunk a hallgatók a nyelvi aszimmetria, a nyelvi variativitás kérdéseivel. Már Károly Sándor jelentéstanában is szerepelnek a lexikológiai jelentések között a polinímiához kapcsolódó monoszémia: az alakváltozatok, majd a poliszémia és a heteroszémia jelentésviszony tárgyalásakor a szóhasadás különböző stádiumaiban lévő jelenségek, így a jelentésmegoszlás (pl. *gomb/gömb*) és a jelentésselkülönülés (pl. *jóság/jószág*).

Így bekerülhettek a tankönyvbe a szóhasadás kérdéskörét tartalmazó ismeretek is, amelyekről Grétsy László írt könyvet 1962-ben, és például a Magyar grammatika (2000) a ritkább szóalkotási módok között tesz említést róluk. Elekfi László (1996a,b; 1998) nyomán tárgyalom, igei példákkal illusztrálva, a részleges alak- és jelentéshasadás kérdését is. Elsősorban saját kutatási eredményeimet felhasználva, az igeik köréből merítve példákat, tárgyalom a nyelvi variativitás főbb kérdéseit is. Fontosnak tartottam elkülöníteni egymástól a nyelvi aszimmetria különböző jelenségeit: a poliszémia, a szinonímia, az alakváltozatok, valamint a paronímia kérdését. Ezek a lexikológiában, a lexikográfiában és a nyelvstratégiában is fontos kérdések.

A tankönyv fontos része a *Szöveggyűjtemény* is, amelyben a magyarországi és a határainkon kívül alkotó magyar nyelvészek munkái közül is többen helyet kaptak. A szemelvények betekintést nyújtanak a szlovákiai és az erdélyi magyar nyelvváltozatokban végbemenő jelentésváltozásokba is.

Mivel munkámat különböző célcsoportok számára is tankönyvként használom harmadik éve, így például a révkomáromi magyar szakosok szemantikai képzésében, valamint a doktori iskolában, ahol a nyelvi kontaktushatással is kell foglalkoznunk, ezért szerepel benne a pozsonyi kutatók, Lanstyák István, Misad Katalin, valamint a kolozsvári kutató, Benő Attila egy-egy munkájából vett részlet is. A felsorolt szerzőktől átvett szemelvények a szlovákiai, ill. a romániai magyar alakváltozatokról, a jelentésváltozások közül a jelentésbővülésről és jelentésszűkülésről adnak fontos ismereteket. Jelen dolgozat témája és szűk kerete nem teszi lehetővé a tankönyv más anyagainak ismertetését.

4. A lexikológia és a jelentéstan érintkezési pontjai az oktatásban

A fentiekben érintettem sok olyan kérdést is, amelyek a jelentéstan és a lexikológia közös területei. E két tárgy a magyar szakos képzésben elméleti és gyakorlati síkon is szorosan összefonódik. Szükségszerűen vannak érintkezési pontjaik, elsősorban az egyes jelentésfajták elkülönítésében, így például a legfontosabb lexikológiai jelentéscsoportok, mint a poliszémia, homonímia, szinonímia, az alakváltozatok, a jelentésmező kérdésében. Ezeket a kérdéseket azért is fontos

kiemelnünk, mert fontos szerepük van a középiskolai magyar nyelvtan oktatásában, valamint a felsőoktatásban a lexikológia tárgyat később tanuló hallgatók, továbbá a jövőben a lexikológia szakirányon tovább tanulók ismereteinek megalapozásához alapvetőek.

Ugyancsak fontos a jelentésváltozások okainak, típusainak ismertetése, a metaforikus és metonimikus motiváció érintése, amely a különböző kontextusokban kialakuló aktuális, majd később lexikalizálódó (a szótárakban is megjelenő) jelentések kialakulásának és működésének megértésében fontos. A lexikológiában is, a lexikográfiában is lényeges kérdés a szemantikai motiváció folyamatának, mozgásformájának értelmezése. Ugyancsak kikerülhetetlen a grammatikalizáció fogalmának megismertetése a hallgatókkal. Mint már említettem, napjaink jelentésváltozásairól is képet kell kapnia minden magyar szakos tanárnak készülő hallgatónak, mégpedig nemcsak a magyarországi magyar, hanem a határon túli magyar nyelvváltozatok jelentésváltozásaiiba való bepillantás révén is. Ezen a ponton is érintkezik a jelentéstan a lexikológiával. A szemantikai motiváció kérdései a lexikográfiában is fontosak, ezért került be a szöveggyűjteménybe Pusztai Ferenc: *A szemantikai motiváció változatai és változásai* című tanulmánya. A grammatikalizációt Ladányi Mária munkája alapján viszont már tankönyvem törzsanyagában ismertettem.

5. Összegzés

Munkámban a magyar szakos tanárjelöltek képzésében legfontosabb szemantikai ismeretekbe, a forgalomban lévő általam ismert tankönyvek anyagába, valamint a saját szemantika tankönyvembe adtam rövid betekintést. Mivel elsősorban tájékoztatónak, vitaindítóknak és továbbgondolásra ösztönzőnek szántam dolgozatomat, minden kérdésre nem volt szándékom kitérni. Remélem, e rövid ismertetés is meggyőzte olvasóimat a jelentéstan oktatásának, a korszerű ismeretek átadásának fontosságáról a leendő magyar szakos tanárok képzésében.

Irodalom

Antal László 1978. *A jelentés világa*. Magvető Kiadó. Budapest.

Benő Attila 2008. *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai*. Egyetemi Műhely Kiadó. Bolyai Társaság – Kolozsvár.

Elekfi László 1996a. Részleges szóhasadások mint határesetek (Alakváltozat vagy két lexéma?). *Magyar Nyelv* 92: 151–8.

Elekfi László 1996b. Részleges szóhasadások mint határesetek. *Magyar Nyelv* 92: 286–96.

Elekfi László 1998. Eltérő toldalékokban mutatkozó jelentéskülönbségek. (A „Szókincsünk nyelvtani alakrendszere” c. gyűjtemény alapján). *Magyar Nyelvőr* 122: 303–17.

- Grétsy László 1962. *A szóhasadás*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Hangay Zoltán 2004. Jelentéstan. In: A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest. 477–520.
- Károly Sándor 1970. *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc é.n. (2000). *Jelentéelmélet*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Ladányi Mária 1998. Jelentésváltozás és grammatikalizáció – kognitív és szerkesztési keretben. *Magyar Nyelv* 94: 407–23.
- Lanstyák István 2006. Nyelvi változatosság a határon túli magyar szókinésben. http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2006_01/cikk.php?id=1333 Letöltve: 2009. január 10.
- Lőrincz Julianna 2009. *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek*. Selye János Egyetem. Komárom.
- Martinkó András 2001. *A szó jelentése*. LAZI Könyvkiadó. Szeged.
- Misad Katalin 2009. *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely.
- Pethő József 2006. *Jelentéstan*. Nyíregyházi Főiskola. Nyíregyháza.
- Pusztai Ferenc 2000. A szemantikai motiváció változatai és változásai. *Magyar Nyelvjárások* 38: 329–36.
- Szende Tamás 1996. *A jelentés alapvonalai. A jelentés a kommunikációban*. A Hét szabad művészet könyvtára. Corvinus. Hn. (Zsámbék)

Bíró Ferenc

Kell-e változtatni a nyelvtörténeti oktatáson?

Napjainkban anyanyelvünk felsőfokú oktatásáról folyó közös szakmai töprengésünkhöz kapcsolódva témajelölő címként kaphat a hozzászóló vagy a dolgozatíró egy kérdő mondatot, olyat, amely eldöntendő kérdést tartalmaz. Erre kevés gondolkodás után többféleképpen válaszolhat. Határozottan a válasza lehet: – Igen. – Nem. – Igen is, nem is. Bizonytalanul pedig: – Talán, esetleg.– Lehetséges, feltehetőleg stb.

Természetesen e rövid válaszok nem lehetnek elégségesek, hiszen ezek újabb kérdéseket vetnek föl. Elsősorban olyanokat, hogy miért kell, vagy miért nem kell stb. változtatni a nyelvtörténeti oktatáson a felsőoktatásban. A kérdés részletesebb magyarázatát így semmiképpen nem lehet elkerülni.

Ha viszont maradunk a címben feltett eldöntendő kérdésnél, akkor kiindulásként jó lenne egy korábbi, a magyar nyelv(történet) oktatásához kapcsolódó, hasonló típusú címet és dolgozatot találni, igazolva egyúttal azt, hogy nem csak most és nem csak az egri főiskola magyar nyelvészeti tanszékének oktatói gondolkodtak kételkedően anyanyelvünk főiskolai-egyetemi oktatásáról. Nem kell sokáig keresgelnünk az anyanyelv-pedagógiával foglalkozó tanulmányok között, hogy hasonlót találjunk.

1. Szathmári István tanár úr 40 évvel ezelőtt egyik dolgozatában (Szathmári 1971: 119–26) a nyelvtörténet egyetemi oktatásában szerzett tapasztalatairól számolt be. Akkor és már korábban is, az 50-es évek közepétől fontosnak tartotta a következő kérdéseknek a megválaszolását a hallgatói számára:

- Szükséges-e a nyelvtörténet tanulása? És ha igen:
- Miért érdemes és miért kell a magyar szakos tanárnak nyelvtörténettel foglalkoznia?

Szathmári tanár úr a továbbiakban érvek sorával győzte meg olvasóit és egyetemi hallgatóit a nyelvtörténettel való foglalkozás szükségességéről – a következőképpen.

A magyartanárnak föltétlenül ismernie kell nyelvünk történetét; illetőleg tudnia kell: hova, milyen munkákhoz fordulhat, ha valamely kérdésnek utána akar nézni, vagy valami részkérdést kíván tanulmányozni. Egy-egy mai nyelvi jelenség, egy-egy nyelvtani szabály ismerete ugyancsak akkor lehet igazán szilárd, ha mindig ott van mögötte az illető jelenség, szabály történetének ismerete.

A nyelv tudatos ismeretéhez tehát semmiképpen nem nélkülözhetjük a nyelvtörténetet. Az irodalmár számára pedig a szépirodalmi szöveg pontos megértésének, a nyelvi jelenségek stílusértékének a megfejtéséhez feltétel a kialakulás, a nyelvtörténeti háttér felderítése. Kis túlzással mondja: a magyar szakon belül fél ember sincs az, aki nem járatos a nyelvtörténetben.

Végső következtetése: aki tehát az irodalmat és a nyelvtant egyaránt tudatosan akarja ismerni és eredményesen akarja tanítani, annak föltétlenül járatosnak kell lennie a nyelvtörténetben is; sőt, alapos nyelvtörténeti ismeretek és nyelvtörténeti gondolkodás nélkül elképzelhetetlen eredményes nyelvtanoktatás, sőt hatásos irodalomtanítás is.

2. Most, a 21. század elején, amikor már a magyar nyelvtörténet oktatása természetes része a magyar nyelv oktatásának, szükségességének megkérdőjelezése fel sem merül egyik felsőfokú intézményünk magyar szakán sem, ehelyett, ha a nyelvtörténet egyetemi-főiskolai oktatásának módosításán, a változtatás lehetőségén és/vagy szükségességén gondolkodunk, hagyományos módon több kérdést, de három, tanítást-tanulást meghatározó tényezőt mindenképpen figyelembe kell vennünk:

- (1) mit és miből tanítsunk (elmélet, konkrét elemzendő nyelvi anyag; forrásaink, szakirodalmak);
- (2) hogyan tanítsuk (szemlélet, módszer, szervezési keret),
- (3) kiknek tanítsuk (az alapképzés hallgatóinak; a tanári vagy nyelvtudományi mesterképzés hallgatóinak)?

2.1. A nyelvtörténet oktatása a mindenkori **nyelvtörténeti kutatásokra** épül, azok letisztult eredményeit igyekszik közvetíteni. A nyelvtörténeti kutatások, irányzatok, leírások változásai pedig valamilyen mértékig kiváltják a nyelvtörténet oktatásának a módosulását is.

Juhász Dezső tanár úr említi egy helyen: a történeti nyelvészet folyamatosan meg tudott újulni; és még rengeteg mondanivalója van a nyelv iránt érdeklődők számára (vö. Juhász 2002: 168).

A kutatások és az oktatás összefüggései miatt érintőlegesen utalnunk kell napjaink nyelvtörténeti kutatásaira, azok változásaira. Annak lehetünk szemtanúi, hogy a nyelvtörténeti kutatások tárgykörei kibővülnek a közelmúlthoz képest.

Hosszú évtizedek óta a nyelvtörténet elsősorban a nyelvi rendszer történetét jelentette: tárgya a nyelvi rendszer változása. Szemlélete rendszerszemlélet; célja pedig e változások leírása és magyarázata volt. Hozzátehetjük, hogy e hagyományosnak nevezett magyar nyelvtörténetírás szemlélete, tényanyaga, módszerei, céljai ma is alapul szolgálnak, irányt mutatnak az egyetemeken-főiskolákon folyó nyelvtörténeti oktatásban.

Az utóbbi évek, évtizedek újabb nyelvészeti kutatásai közül most csupán egyet emeljük ki! Elmondhatjuk, hogy mindinkább teret hódít az ún. sociopragmatikai szemlélet és nyelvtörténetírás. Ezen irányzat **alapállása szerint**: a nyelvi

változás pragmatikai kategória. Mégpedig alkalmazkodás a beszélő- és nyelvközösségek mindenkori nyelvi kommunikációs és kifejezési igényeihez, azaz a társadalom szükségleteihez. A szociopragmatikai irányultságú nyelvtörténetírás egyik központi **tárgyköre**: a nyelv és a társadalom kölcsönhatása; a nyelv és a nyelvhasználat társadalmi vonatkozásai; ezek időbeli változásai. Tehát az, hogy a nyelv és a társadalom története folyamán: ki; – milyen nyelvváltozaton beszélt vagy írt; – kihez; – mikor; – miért. – És mivel magyarázhatók a szociolingvisztikai szférában megfigyelhető változások?

A szociopragmatikai **szemléletű** kutatások a belső nyelvtörténetnek (a nyelv rendszertörténetének) a vizsgálatához a nyelvhasználat és annak tényezői felől közelítenek, szükségesnek tartják a nyelven kívüli faktorok figyelembevételét a nyelv, illetőleg a nyelvi változások leírásában. A nyelvtörténet eszerint a társadalomtörténet része, abba van beágyazva. A teljes (belső és külső) nyelvtörténetbe így a következők tartoznak bele:

- a társadalmi viszonyok és folyamatok története
- a társadalmi-kommunikációs kapcsolatok (a szociokommunikatív viszonyok) története;
- a nyelvhasználat története: a nyelvi változatok és stílusok szocioszituatív használatában bekövetkezett változások története;
- a nyelvi rendszer: a nyelv részrendszereinek a története;
- a nyelvi kapcsolatok története;
- a nyelvi tudat története: a kommunikatív mentalitások és beállítottságok (attitűdök) története.

Sárosi Zsófia szerint a magyar nyelvtörténet efféle megközelítése nem szemléletváltást jelent azonban, hanem szemléletbővítést, s ezt ő is szükségesnek véli (vö. 2003: 446–7). A szociopragmatikán kívül természetesen más irányzatok, szemléletek is igyekeznek megújítani vagy módosítani a nyelv történeti vizsgálatát: így pl. a történeti nyelvföldrajz vagy a kognitív nyelvészet.

2.2. A nyelvtörténet mai oktatásáról

Az ún. hagyományos magyar nyelvtörténet természetesen nem az éppen kibontakozóban lévő irányzatokat követi és építi bele programjába, hanem a mai standard módszertani, szemléleti és tényanyagot közvetíti. A **kurzusok tárgya**: a magyar nyelv rendszertörténete és szerkezetétörténete; az ezekre vonatkozó standard tudományos ismeretek egy részének az áttekintése (vö. Kiss Jenő–Pusztai Ferenc 2003: 8). Mindenekelőtt a grammatika, vagyis a nyelvi rendszer: fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika, szókészlet változása, belső mozgásai (vö. Sárosi Zsófia 2003: 435). Mindezek lényegében a nyelvtörténeti adatokban tükröződő nyelvváltozatokra vonatkozóan.

Részleteiben pedig tartalmazzák a nyelvemlékekből kihámozható (és kikövetkeztethető) nyelvi elemek történetét, nyelvi jelenségek történetét, szabályok

leírását, a nyelvi részrendszerek történetét, a nyelvi változások lefolyása módjainak a leírását, de ezek mellett azok okainak, összefüggéseinek a magyarázatait is. A felsőoktatási intézményekben a nyelvrendszer-tani leírást strukturális-funkcionális alapszemlélettel végezzük. Nyelvi szintek szerint haladva (vö. Kiss Jenő 2003: 66–7).

Céljaink:

- a) a hallgatókkal meg kell láttatnunk a konkrét, egyedi nyelvi változásokat, de emellett a nagyobb és lehetséges összefüggéseket is;
- b) érzékeltetnünk kell, milyen érdekes, messze vezető kérdések sorát vetik föl a nyelvi változások; illetőleg a nyelvtörténeti magyarázatok;
- c) elő kell segítenünk a kritikus és kreatív továbbgondolkodást; serkentünk kell az elméleti-módszertani igényességet;
- d) be kell mutatnunk a követett szemléleteket és eljárás módokat.

Feladataink az órákon: a mindenkori nyelvi változatoknak a felfedése; az egymáshoz való viszonyuk tisztázása; a közöttük lefolyó egyéni választások vizsgálata. Tehát szükségszerű **módszer:** egyszerűen az adatok ellenőrzésén, egybevetésén alapuló szövegkezelés. De: bármiféle új irányzat követése nélkül is, a hagyományos nyelvtörténeti vizsgálatokban is tovább lépünk a pusztá (belső) nyelvi elemzéseken. Feladataink az elmondottakon kívül (csak felsorolásszerűen) is igen sokrétűek.

Igyekszünk kimutatni a nyelvi állapotváltozásokat előidéző belső és külső okokat; az egymást segítő vagy gátló összefüggésükben minél hiánytalanabban. A külső okok között különös tekintettel a társadalmi változásoknak a nyelvhasználati és nyelvi változásokra tett hatására. Az okok rendszere azonban lehet olyan szövevényes is, hogy feltárása meghaladja a nyelvész kompetenciáját, teljesítő-képességét (vö. Juhász Dezső 2002: 169–70), ennek következtében az oktatásban is csak egy részüket dolgozhatjuk fel.

Juhász Dezső gondolatmenetét követve a következőképpen foglalhatjuk össze jelenünk hagyományos nyelvtörténeti kutatásának és oktatásának egyre bővülő feladatait (2002, 169–72).

- A történeti vizsgálattal fényt deríthetünk a rendszernek a mozgásban lévő elemeire, változó viszonyaira; kitérhetünk arra, hogy a kérdéses elem vagy korreláció korábban is mozgásban volt-e; ha igen, milyen változási lánc részét képezi.
- Nem kerülhetjük meg a területi terjedés és visszaszorulás kérdését; azt, hogy a változatok formájában jelen lévő diakrón fokozatok hogyan oszlanak meg a nyelvjárások között; és azt, hogy az idő előrehaladtával mi a változások iránya.
- De nem kerülhetjük ki a társadalmi terjedés és visszaszorulás kérdését sem; vagyis hogy az említett diakrón fokozatok hogyan oszlanak meg a

szociológiailag jellemezhető embercsoportok és szituációk között. A nyelvi változások okai között lehetnek szociolingvisztikaiak és dialektálisak is. Feltárásuk azonban nem mindig lehetséges.

- A történeti megismerés korlátai nem teszik másodrangúvá a történeti dialektológus és szociolingvista tevékenységét. Sőt, inkább felértékelik azt a **filológiai kutatómunkát**, amely során a nyelvtörténész számos nehézséget leküzd.
 - feltárja forrásait: a vizsgálat nyersanyagát alkotó nyelvemlékeket,
 - aprólékos munkával átírja, jegyzetekkel ellátva közzéteszi őket;
 - az órákon pedig támaszkodunk a leggondosabban feltárt forrásokra;
 - helyesen kell olvasnunk és értelmeznünk a régi szöveget;
 - meg kell benne találnunk a vizsgálandó nyelvi jelenségeket;
 - sokoldalú elemzést kell végeznünk.

A **szociális tényezők** vizsgálatához tartozik az, hogy:

- utalunk a szöveg lejegyzőjének társadalmi rétegbeli hovatartozására (és ennek kulturális következményeire),
- nemére (és az ehhez köthető társadalmi szerepekre, műveltségbeli következményekre);
- a kommunikációs partner (címzett) és a levélíró közötti szociális különbségekre;
- bemutatjuk pl. a misszilisek diktálójának és íródeákjának a személyét;
- a levelekben említett emberek kilétét, életrajzát;
- egy kódex esetében a fordítás és másolás idejét; az ún. kezek viszonyát;
- a nyelvjárás-keveredés részleteit,
- a szóba jöhető szerzetesrendeket,
- az alkalmazott helyesírási-hangjelölési szisztémákat,
- a hangjelölés következetességét,
- az írás gyakorlottságát vagy kezdetlegességét,
- a normakeresésre irányuló jegyeket stb., stb.

A **műveltségi tényezők** közül fontos lehet az írástudás társadalmi elterjedtségének a vizsgálata; az írástudás terjedésének nyelvhasználati következményei rendkívül jelentősek a szóbeliségben is.

Amint az áttekintésből is kiderül, régi írásbeli szövegeink nyelvi jellemzőin kívül egy sor olyan kérdéssel is foglalkoznunk kell (lehetőségeinktől és a rendelkezésre álló időtől függően), amelyek a korabeli nyelvhasználatnak, a különféle pragmatikai tényezőknek a feltárását segítik elő.

2.3. Mind a kutatások, mind az oktatás segítésére új forráskiadványok, régi források új kiadásai és nyelvtörténeti elemzések garmadája jelent meg az utóbbi évtizedekben – A magyar nyelv történeti–etimológiai szótára köteteinek (1967–

84) a megjelenése óta – , és vált hozzáférhetővé kutatóink és oktatóink számára. Mint már utaltunk rá, e kiváló új nyelvemlékkiadásaink magas követelményeket állítanak napjaink filológusai és a nyelvtörténet oktatói elé egyaránt.

Az elmondottak igazolására a teljesség igénye nélkül a továbbiakban ízelítőt nyújtunk az utóbbi évtizedekben megjelent forráskiadványok és a nyelvtörténeti oktatást segítő segédanyagok gazdag halmazából (a kiadás évszámával), hogy általuk is igazolhassuk a magyar nyelvtörténeti oktatás folyamatos módosításának szükségességét.

Kódexeink új, hasonmás kiadásai

A *Régi magyar kódexek* című sorozatban (a kódex címe előtt a sorozat kötet-száma):

2. *Bod-kódex*. 1987; 4. *Czech-kódex*. 1990; 21. *Debreceni kódex*. 1997; 9. *Domonkos-kódex*. 1990; 19. *Döbrentei-kódex*. 1995; 20. *Festetics-kódex*. 1996; *Gömöry-kódex*. 2001; 27. *Gyöngyösi kódex*. 2001; 17. *Horváth-kódex*. 1994; 28. *Kazinczy-kódex*. (2003); 1. *Könyvecse*. 1985; 6–7. *Krisztina-legenda*. 1988; 5. *Kriza-kódex*. 1988; 23. *Kulcsár-kódex*. 1999; 14. *Lázár Zelma-kódex*. 1992; 22. *Lobkowitz-kódex*. 1999; 10. *Margit-legenda*. 1990; 16. *Nádor-kódex*. 1994; 24. *Nagyszombati kódex*. 2000; 25. *Peer-kódex*. 2000; *Pozsonyi Kódex*. 2004.; 3. *Sándor-kódex*. 1987; 6–7. *Simor-kódex*. 1988; 15. *Székelyudvarhelyi kódex*. 1993; 18. *Thewrewk-kódex*. 1995; 31. *Tihanyi Kódex*. 2007; 11. *Virginia-kódex*. 1991; 12/13. *Vitkovics-kódex*. 1991; 8. *Weszprémi-kódex*. 1988

Egyebek: *Jókai-kódex*. 1981; *Jordánszky-kódex*. 1984; *Körmendi kódex*. 1996; *Winkler-kódex*. 1988

Székely oklevéltár I–II. 1983–1985

Moldvai csángó–magyar okmánytár I–II. 1989

Misszilisek

Bethlen Miklós levelei. 1987

Hegedűs Attila–Papp Lajos (szerk.): *Középkori leveleink 1541-ig*. 1991

Pálffy Kata leveleskönyve. 1991

Nyomtatványok:

Bornemissza Péter: *Predikatioc...* 2000

Káldi György: *Szent Biblia*. 2002

Károli Gáspár: *Szent Biblia*. 1990

Komáromi Csipkés György: *A magyar nyelv magyarázata*. 2008

Pereszlényi Pál: *A magyar nyelv grammatikája*. 2006

Pesthi Gábor: *Új testamentum – magyar nyelven*. 2002

Szenczi Molnár Albert: *Imádságos könyvecske*. 2002

Szenczi Molnár Albert: *Novae grammaticae ungaricae libri duo*. 2004

Nyelvtörténeti monográfiák

- Bakos Ferenc: *A magyar szókészlet román elemeinek története*. 1982
- Benkő Loránd: *Az Árpád-kor magyar nyelvű szövege emlékei*. 1980
– *Az ómagyar nyelv tanúságtétele*. 2002
- Farkas Vilmos: *Görög eredetű latin elemek a magyar szókincsben*. 1982
- Gréczy–Zsoldos Enikő: *Nógrád vármegye nyelve a XVII. században*. 2007
- Hadrovics László: *Magyar történeti jelentéstan*. 1992
- Hoffmann István: *A tihanyi alapítólevél mint helynévtörténeti forrás*. 2010
- Kakuk Zsuzsa: *A török kor emléke a magyar szókincsben*. 1996
- Kalcsó Gyula: *A névszórágózás egységesülése a XVI. századi magyar nyomtatványokban*. 2010.
- Ligeti Lajos: *A magyar nyelv török kapcsolatai a honfoglalás előtt és az Árpád-korban*. 1986
- Mollay Károly: *Német–magyar nyelvi érintkezések a XVI. század végéig*. 1982
- Németh Miklós: *Nyelvjárás, beszélt nyelv és spontán sztenderdizációs törekvések a XVIII. századi szegedi írónoki nyelvváltozatban*. 2004
- Németh Miklós: *Nyelvi változás és váltakozás társadalmi és műveltségi tényezők tükrében*. 2009
- Tóth Valéria: *Névvizsgálatok a korai ómagyar korban*. 2001
- Zelliger Erzsébet: *A Tihanyi Alapítólevél*. 2005

Történeti szótárak

- Beke József: *Zrínyi-szótár*. 2004
- Fehértói Katalin: *Árpád-kori személynévtár*. 2004
- Hoffmann István (szerk.): *Korai magyar helynévszótár 1*. 2005
- Jakab László–Bölcskei András: *Csokonai-szókincstár*. 1993
- Jakab László–Bölcskei András: *Balassi-szótár*. 2000
- Kázmér Miklós: *Régi magyar családnevek szótára*. 1993
- Kiss Lajos: *Földrajzi nevek etimológiai szótára*. 1988
- Szabó T. Attila–Vámszer Márta: *Erdélyi magyar szótörténeti tár*. 1975–
- Szamota István–Zolnai Gyula: *Magyar oklevél-szótár*. 1902 [1984]
- Tóth Valéria: *Az Árpád-kori Abauj és Bars vármegye helyneveinek történeti-etimológiai szótára*. 2001
- Vörös Éva: *A magyar gyógynövények neveinek történeti-etimológiai szótára*. 2007

Szójegyzékek: *Régi magyar glosszárium*. 1984

Tanulmánygyűjtemények

- Büky László – Forgács Tamás (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei I–IV.* 1999–2006.
- Hoffmann István – Juhász Dezső (szerk.): *Nyelvi identitás és a nyelv dimenziói.* 2007.
- Hoffmann István – Juhász Dezső – Péntek János (szerk.): *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet.* 2002.
- Hoffmann István – Tóth Valéria (szerk.): *Helynévtörténeti tanulmányok 1–5.* 2004–2010.
- Kovács László – Veszprémy László (szerk.): *Honfoglalás és nyelvészet.* 1997.

A nyelvtörténeti kutatások fő szintézistípusai

- Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–IV.* 1967–1984.
- Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen I–II.* 1993–1995.
- Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana I, II/1., II/2.* 1991–1995.

A nyelv történetének általános és elvi-módszertani kérdéseiről

- Benkő Loránd: *A történeti nyelvtudomány alapjai.* 1988.
- Cser András: *A történeti nyelvészet alapvonalai.* 2000.
- Hegedűs Attila: *A változó nyelvjárás.* 2005.
- Mátai Mária: *A magyar szófajttörténet általános kérdései.* 2007.

Tankönyvek, kézikönyvek, segédkönyvek

- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet.* 2003. [a magyar nyelv belső történetét tárgyaló tankönyv]
- Dömötör Adrienne: *Régi magyar nyelvemlékek.* 2006.
- Kecskés Judit: *Nyelvemlékelemző segédkönyv.* 2007.
- Molnár Ferenc: *A legkorábbi magyar szövegemlékek.* 2005.

Nyelvemlék-feldolgozások

- Benda Kálmán: *A Vizsolyi Biblia és kora.* 1990.
- Jakab László: *A Jókai-kódex mint nyelvi emlék szótárszerű feldolgozásban.* 2002.
- Jakab László – Bölcskei András: *A XVI. századi orvosi könyv szóalakmutatója.* 1988.
- Jakab László – Bölcskei András: *Egy XVI. századi emlékirat szókincstára.* 2003.
- Jakab László – Kiss Antal: *A Guary-kódex ábécérendes adattára.* 1994.

Jakab László – Kiss Antal: *Az Apor-kódex ábécérendes adattára*. 1997.
Jakab László – Kiss Antal: *A Festetics-kódex ábécérendes adattára*. 2001.
D. Máta Mária: *Első magyar nyelvű imádságunk*. 1997.
Sebestyén Árpád: *A névutók állománya és rendszere a Jókai-kódexben*. 2002.

A felsorolt és fel nem sorolt elméleti és gyakorlati kérdések közül és a magyar nyelv bőséges múltbeli dokumentumai, nyelvtörténeti forrásaink közül minden intézmény magyar nyelvészeti tanszéke az oktatók szemlélete, a rendelkezésére álló óraszám és szervezési keret függvényében válogat, és azok alapján saját tematikája szerint oktatja a nyelvtörténetet mint szaktárgyat.

3. A magyar egyetemek, főiskolák bölcsészettudományi karainak a jelenlegi nyelvtörténeti programjait megismerhetjük internetes honlapjaikról. A nyelvtörténet minden bölcsészettudományi karon a magyar szakos alapképzésben részt vevő hallgatók számára kötelező tanegységként felveendő tárgy.

Az előzőekben elmondottak szerint a tanszéki programokban az oktatók szemlélete, módszerei magától értetődően mutatnak eltéréseket. Szervezési kereteik pedig nagymértékben különböznek. (Teljes óraszámuk szintén jelentősen különbözik egymástól.) Az alapképzés éve alatt a magyar szakokon mindenütt tartanak előadásokat; szemináriumokat vagy gyakorlatokat szintén mindenütt. Ezek mértéke és arányai viszont igencsak eltérők az egyes intézményekben. A kétféle foglalkozási forma egymáshoz viszonyított óraszámai, ezek kombinációi szinte intézményenként eltérők. Egyes intézményekben az előadások órászáma minimális, s azok eshetnek egy vagy két félévre is. Ugyanezekben a szemináriumok órászáma magasabb, s ezek egy, két vagy három félévben zajlanak. Máshol egymáshoz hasonló arányokban tartanak előadásokat és szemináriumokat. Ismét máshol többségében előadásokon ismerkednek a hallgatók a nyelvtörténet összefüggésével. Ezek megosztása is eltérő lehet a félévek és a heti órák számát tekintve. Ezekben a helyeken a szeminárium-gyakorlati órák kerülhetnek csak a záró félévre párosával, vagy több félévre egyesével. A leíró nyelvészeti órákhoz való kapcsolódásuk tovább növeli a kombinációikat. (Arra is felfigyelhetünk, milyen sok intézményben tűnt el a *magyar* jelző a *nyelvtörténet* elől!)

Az előadásokon szólnak bizonyos általános elméleti kérdésekről; áttekintik az egyes nyelvi részrendszerek változásait nyelvtörténeti korszakonként. A gyakorlatokon elsősorban régi magyar nyelvemlékek több nyelvi szintre kiterjedő elemzéseit végzik. (Csak megjegyzésként említem, milyen rendkívüli kihívást jelent a közép- és idősebb korosztály oktatói számára a legújabb technikák: a számítógép, az internet stb. felhasználása a nyelvtörténet oktatásában.)

A bolognai rendszerű képzés beindítása előtt épp az volt az egyik fő érv mellett, hogy megvalósításával lehetővé, sőt könnyűvé válik a hallgatók számára az intézmények közötti átjárhatóság! Nos, ha végignézzük szaktárgyunk oktatásának a kereteit, vajon így vélekedünk-e? Az előadások témáinak, a gyakorlatok, szemináriumok nyelvi anyagának az egyezései és eltérései alapján vajon milyen

százalékban fogadják el egymás kurzusait az egyes intézmények? Vajon milyen arányú lehet az elfogadhatóság? Igen kérdéses továbbá a magyar nyelv és irodalmat minor szakként tanulók helyzete, illetőleg annak későbbi hasznosíthatósága és értéke.

Hallgatóink nyelvészeti előképzettsége igen különböző, a középiskolákból hozott nyelvi előképzettséget szinte lehetetlen egységesen magasabb szintre emelni a magyar nyelvtörténet oktatásának a kezdetére.

4. Mit is mondhatunk a magyar nyelvtörténet egyetemi-főiskolai oktatásának meghatározó tényezőit áttekintve, a címben is említett változtatás szükségességéről összefoglalóan?

Az érintett néhány, lényegesnek vélt tényezőnek a mostani állapotából következően általánosságban elmondhatjuk, hogy a szaktárgy oktatásának módosítására folyamatosan szükség van. Mind a tudományos kutatások eredményeinek a gyarapodása, mind a források mennyiségi és minőségi mutatóinak az alakulása, mind a hallgatóság összetételének, előképzettségének az eltérései, mind pedig a felsőoktatási intézmények szervezési kereteinek az átalakításai megkövetelik tőlünk a nyelvtörténet oktatásának kisebb-nagyobb mértékű, folyamatos változtatását. Mind a tematikát, mind a felhasznált források összetételét, mind a szemléletet, a módszereket stb. általában csekély mértékben, de folyamatosan szükséges módosítanunk nyelvünk, nyelvhasználatunk múltjának mind teljesebb megismertetéséhez.

Irodalom

- Fazakas Emese 2003. Új utak a nyelvtörténeti anyagok feldolgozásában. In: Büky László Forgács Tamás (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei III. Magyar és finnugor jelentéstörténet*. SzTE BTK. Szeged, 15–22.
- Juhász Dezső 2002. Magyar nyelvjárástörténet és történeti szociolingvisztika: tudomány szemléleti kérdések. In: Hoffmann István – Juhász Dezső – Péntek János (szerk.): *Hungarológia és dimenzionális nyelv szemlélet*. Debreceni Egyetem. Debrecen–Jyväskylä. 165–72.
- Kiss Jenő 2003. Általános kérdések. In: Kiss Jenő – Pusztai Ferenc szerk.: *Magyar nyelvtörténet*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 11–68.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Maitz Péter 2000. A nyelvtörténetírás elvi kívánalmairól a német nyelv magyarországi története kapcsán. *Magyar Nyelvőr* 124: 501–13.
- Németh Miklós 2009. *Nyelvi változás és váltakozás társadalmi és műveltségi tényezők tükrében*. JGyF Kiadó. Szeged.

- Sárosi Zsófia 2003. Történeti szociopragmatika – magyar nyelvtörténet más megközelítésben. *Magyar Nyelv* 99: 434–48.
- Szathmári István 1971. Első magyar nyelvtörténeti gyakorlatok az egyetemen. In: Hajdú Mihály – Pusztai Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kutatásának és oktatásának módszertani kérdései. Nyelvtudományi Dolgozatok* 6: 119–26.
- Zelliger Erzsébet 1999. Gondolatok a magyar nyelvtörténet szociolingvisztikai szempontú megközelítéséhez. *Magyar Nyelvjárások* 37: 505–12.
- Zelliger Erzsébet 2002. A történeti szociolingvisztika egyetemi oktatása. In: Hoffmann István – Juhász Dezső – Péntek János (szerk.): *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet*. Debreceni Egyetem. Debrecen–Jyväskylä. 303–7.

Balásné Szalai Edit

Az uráli nyelvrokonságról (Új elméletek)

A Magyar Nyelv 2010. szeptemberi számában a Magyar Nyelvtudományi Társaság választmánya állásfoglalást adott ki Nyelvrokonság és nyelvi tudat címmel. A választmány azért szólalt meg, mert az utóbbi időben olyan vélemények jelentek meg a nyilvánosság előtt a magyar nyelv és nép rokonságával kapcsolatban, melyek szemben állnak a tudományos megállapításokkal.

A kulturális államtitkár 2010. júniusi nyilatkozatára utal az állásfoglalás. Az államtitkár úr azt mondta, hogy a kormányzat elindítja a Juliánusz barát programot a magyar nép genetikai kapcsolatrendszerének feltérképezésére, mert a magyar nemzeti tudatot ma is egy szerencsétlen – mert kizárólagos – finnugrista elmélet dogmái közé kívánják beszorítani. Hozzátette, kíváncsian várja, hogy a finnugor elmélet hogyan állja ki a genetikai egybevetés próbáját.

A nyilatkozat tartalmazza azokat a legproblémásabb kérdéseket eredetről, rokonságról, melyekkel nap mint nap találkozhatunk az oktatásban, médiában, kisebb-nagyobb közösségekben előforduló baráti beszélgetések során. Az egyik legnagyobb probléma az, hogy a nyelvrokonságáról szólva sokan nem tesznek különbséget az emberek és a nyelvek rokonsága között. *A népek rokonsága nem azonos a nyelvek rokonságával. A magyar nép genetikailag eleve kevert – már a honfoglaláskor négy főbb embertani típus érkezett a Kárpát-medencébe, azóta pedig sokféle nép települt le a magyarok területén, és olvadt be a magyar népbe.* Másrészt nem veszik tudomásul, hogy tudományos körökben és a történeti nyelvtudomány általánosan alkalmazott módszereit elfogadók között mindenütt elismert és tudományosan igazolt tény a magyar nyelvnek a finnugor nyelvekhez való tartozása.

A finnugor rokonsággal való szembenállás nagyon régi keletű, egyidejű annak megállapításával.

A 18. században Sajnovics János megjelentette *Demonstratio* című munkáját, melyben a magyar és a lapp nyelvet hasonlította össze, és e nyelvek rokonsága mellett foglalt állást; majd később Gyarmathi Sámuel megírta a magyar nyelvnek a finn eredetű nyelvekkel való rokonságáról szóló *Affinitast*. A 18. század végére tehát kirajzolódnak a magyar nyelv rokoni kapcsolatai. Fogadtatása nem volt egységes már akkor sem: elfogadta Pray György, a magyarországi közvéle-

mény azonban jobbára idegenkedett tőle. Mintegy fél évszázados hallgatás után az „ugor–török háborúnak” nevezett nyelvészeti vitában tisztázódott végérvényesen a magyar nyelv rokonsága. A nyelvrokonság bizonyításának legfontosabb érve a közös alapszókincs, amelynek tagjai meghatározott, szabályosan ismétlődő különbségek révén egyeztethetők egymással. Ugyanígy szükséges a nyelvrokonság bizonyításához a közös nyelvtani rendszer. Ezzel a módszerrel sikerült kétséget kizáróan bizonyítani az indoeurópai nyelvcsaládhoz tartozó nyelvek rokonságát, és ezzel párhuzamosan az uráli nyelvcsaládba tartozó rokon nyelvek egymáshoz való viszonyát (Keresztes 2003: 108).

A finnugor eredet kérdése igen gyakran a viták kereszttűzébe kerül napjainkban is. Az utóbbi időben, de különösen a rendszerváltás óta gyakrabban találkozhatunk vele. Manapság többször szerepelnek a nyilvánosság előtt a finnugor rokonság ellenzői, s a könyvesboltok polcain is sok kiadvány foglalkozik a másfajta rokonítással. Mindemellett a kérdés politikai jelleggel is bír, ez a politikai irányultság sem új keletű, a 19. század óta végigkíséri a kérdést. Az utóbbi időben egyre erőteljesebb hangot ütnek meg mindkét oldalon, egyre erősebb érzelmi háttér jelenik meg a finnugristák és a finnugor nézet ellenzői között. Ez utóbbiak régebben a Habsburgok bérenceinek tartották a finnugristákat, ma is ostorozzák, nemzetietlennek nevezik őket.

Nyelvünket nagyon sok más nyelvvel próbálták már úgy rokoni kapcsolatba hozni, hogy során a nyelvtani szerkezeteket nem vették figyelembe, nem bizonyított szöveggyezésekre támaszkodtak. Zsirai Miklós 1943-ban megjelent munkájában őstörténeti csodabogaraknak nevezte a finnugor elmélettel szembenálló nézeteket, bemutatta őket az olvasóinak, ismertette, szelíd iróniával értékelte őket, bírálatot mondott róluk. Mostanában erősödött a finnugristák fellépése is. Vannak olyan újabban megjelent írások, melyekben a finnugristák is erőteljesebb hangot ütnek meg, nemegyszer túlzásokba is esnek, tudatlannak, műveletlennek nevezik a másik oldalon állókat.

Honti László (Honti 2003) és Keresztes László (Keresztes 2003) is foglalkozott a finnugor eredettel szemben állók nézeteivel, több csoportba osztották a témával foglalkozókat.

Honti három csoportról beszél:

1. az abszolút dilettáns nyelvészekedők,
2. a tudományos (főleg régészeti és történeti) képzésben részesült személyek, akiknek kellő történeti-összehasonlító nyelvészeti ismereteik nincsenek,
3. a nyelvészetet tanult, de a fantazmagóriák világába tévedt kutatók.

Keresztes László (2003: 115) még egy csoporttal bővíti a listát, úgy látja, hogy a magyar szakos tanárok körében is megjelent a finnugor rokonsággal való szembenállás. Ezt azért tartja veszélyesnek, mert az iskolában is megjelenhet a finnugor eredettel ellentétes vélemény, bár az általános és középiskolák a tankönyvei

egyértelműen a hivatalos álláspontot mutatják be, és ezt teszi a felsőfokú oktatás jelentős része is.

A tudomány megállapításai nem változtathatatlanok, a tudomány fejlődésével, az újabb kutatások eredményeitől függően változhatnak, a vitás kérdések új vizsgálati módszerek segítségével új megvilágításba kerülhetnek, új részeredményt hozhatnak, amelyek teljesebbé tehetik tudásunkat. Ezért folynak a kutatások ma is, melyeknek a célja az, hogy az általános érvényű megállapításokhoz csatlakozva a részletekről is tisztább képet kapjunk. Vannak az uráli nyelvészek között néhányan, akik abban az irányban vizsgálódnak, hogy az egyes uráli népek milyen módon állnak rokonságban egymással.

Néhány ilyen kutatási területre szeretném ráirányítani a figyelmet.

Az egyik terület legismertebb, legjelentősebb képviselője Pusztay János. Vizsgálataiban az alapnyelvből indul ki. Az alapnyelvet a mai uráli nyelvekben föllelhető közös nyelvtani és szókészleti elemek révén rekonstruálták abból kiindulva, hogy ami ma az uráli nyelvekben közös, az meglehetősen az alapnyelvben is. Az alapnyelv tehát a mindenkori történeti-összehasonlító nyelvészet eredményeinek szintézise, amely szintézis – újabb ismeretek, adatok, módszerek felfedezése révén – időről-időre változhat. Ez egyszersmind azt is jelenti, hogy a rekonstruált alapnyelv és az egykor ténylegesen beszélt változat között jelentős eltérés lehet. Az alapnyelvi rekonstrukciót ennek ellenére el kell végezni, hogy minél közelebb juthassunk az emberi nyelv mint olyan különböző fejlődési folyamatainak megismeréséhez. Úgy véli, hogy az alapnyelvi rekonstrukció nagyon sok ellentmondást, bizonytalanságot tartalmaz, fel is vet néhányat ezek közül.

1. A szószerkezetekről azt mondja: jelentéshordozó szavak túlnyomó részét két szótagúnak, kisebb részét három szótagúnak rekonstruálják, s ez nem valószínű, mert ilyen felépítés csak mesterséges nyelv esetében fordulhatna elő, az alapnyelv pedig nem mesterséges nyelv volt. A természetes nyelvekben a legkülönbözőbb szószerkezeti formákkal találkozhatunk.

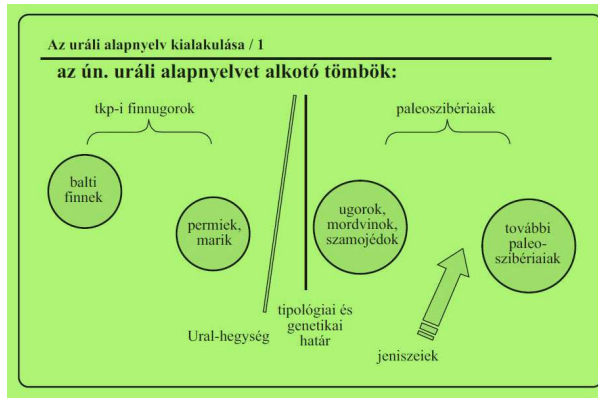
2. A kettős számot rekonstruálták az alapnyelvre, holott az uráli nyelvek jó részében nem található meg. Azokról a nyelvekről, amelyekben nincs meg a kettős szám, azt állítják, ott eltűnt. A duális könnyen leépülő, kivesző jelenség ugyan, de valamilyen nyomot többnyire hagy, ám ennek a jelenségnek a megléte a nyelvek többségére nem igazolható. A nyelvcsalád ágrajzát szem előtt tartva helyteleníti ezt a rekonstrukciót.

3. Kifogásolja a kétféle (alanyi-tárgyas) igeragozás alapnyelvi feltevését is, az előbb említett okokból (a ragozás kettőssége csak az ugor nyelvekben, valamint a mordvinban és a szamojédban van meg).

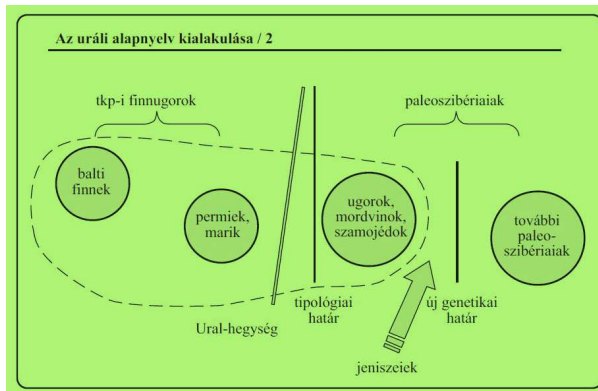
Az alapvető különbség a hagyományos felfogás és Pusztay nézete között abban van, hogy a hagyományos finnugrisztika a nyelvcsaládot egy közös alapnyelvből vezeti le, ő pedig az uráli nyelvcsaládot két finnugor és egy paleoszibériai tömb-

ből származtatja, amelyek között a nyelvi különbségek mind a mai napig elég jelentősek.

Az uráli nyelvcsalád és a magyar nyelv kialakulásáról is másféle képet mutat be, mint a hagyományos. A finnugor és a szamojéd nyelvek alakját vizsgálva, s azt a paleoszibériai nyelvekkel egybevetve arra a következtetésre jutott, hogy azok eredetileg nem lehetnek uráliak/finnugorok, hanem csakis paleoszibériaiak, és ezt feltételezte az ugorokról is. Nézete szerint az ugorok elfinnugorosodott paleoszibériai nép. A finnugor nyelvcsalád kialakulását Pusztay szerint a következő ábrák mutatják:



A valódi finnugorok a balti finnek, permiek, marik ősei, akik a z Uráltól nyugatra éltek; az Uráltól keletre éltek az ugorok, a mordvinok, a szamojédok ősei. Köztük kapcsolat alakult ki, s ekkor kezdődött el a paleoszibériai népek finnugorrá válása.



(Pusztay 2009)

A hagyományos felfogás a nyelvcsaládot egy közös alapnyelvből vezeti le, Pusztay pedig az uráli nyelvcsaládot két finnugor és egy paleoszibériai tömbből származtatja. Nem a finnugor rokonság elméletét vitatja tehát, hanem a finnugor népek rokoni kapcsolatainak módját, eredetét, a közöttük lévő viszony meghatározását. Nézete szerint az alapnyelv differenciálódásával nemcsak elkülönülés zajlott, hanem egységesülési folyamatok is kialakultak. Pusztay János a mai uráli nyelvek között található ellentmondásokból indul ki, ilyen ellentmondás például a magyar és a mordvin nyelv között az, hogy közöttük viszonylag nagyszámú tipológiai egyezés van, de az egyezések a két nép mai földrajzi elhelyezkedése és az elválás időbeli távolsága miatt nehezen magyarázhatók. Ugyanakkor a magyarnak és mordvinnak van a legkevesebb uráli eredetű szava. Ez az elmélet a finnugor alapnyelv felbomlásánál (a Kr. e. 4–3. évezrednél) korábbi korszak kutatásába kezd, ez a korszak azonban nyelvészetileg nem vizsgálható.

Nagy vitát váltott ki Kalevi Wiiknek *Az európai ember eredte* című munkája, amely 2008-ban a Nap Kiadó gondozásában, Kádár György fordításában jelent meg.

Wiik kezdetben a balti finn népséget és nyelveket, majd a finnugor nyelvcsaládhoz tartozó nyelveket, végül pedig egész Európa népeinek nyelvét kutatta. Wiik munkájára az interdiszciplináris megközelítés a jellemző, a nyelvészet, a genetika, az antropológia, régészet és a klímatológia eredményeit is felhasználja. Figyelmet fordít az együttélési elméletekre. Vizsgálódásaiban kiindulópontnak a genetikai és a régészeti eredményeket tekinti.

Azt vallja, hogy a jégkorszak idején három menedék (refugium) alakult ki Európában, ezek a menedékek tették lehetővé a népek túlélését, s innen származnak a mai európai népek és nyelvek.

Az ibériai menedék, melynek nyelve baszk lehetett; az ukrainai, melynek nyelve valószínűleg finnugor; és az indoeurópai nyelvű balkáni.

A 16–18 ezer évvel ezelőtt az ukrainai menedék finnugor nyelvei váltak Európa meghatározó nyelvivé. Egész Észak-Európa északi felén uráli nép élt a Brit-szigetektől Nyugat-Szibériáig, illetve a mai Németország és Lengyelország a déli határáig, s onnan Ukrajnáig.

Majd különböző, meghatározó mértékű népmozgások alakultak ki a klímaváltozások miatt. A finnugorok letelepedett csoportja a helyén maradt, a népesség nagyobb részét kitevő vadászok pedig észak felé húzódtak, amikor a Balkán felől érkező indoeurópai nyelvet beszélő népesség megjelent.

A finnugor és indoeurópai ősnépességek között a kapcsolatot Kalevi Wiik úgy képzei el, hogy a Kr. e. 5. évezred folyamán az indoeurópai népesség behatolt a finnugorok közé. A mai Észak-Németország, Dánia és Dél-Svédország területén a finnugor alapnépesség ennek következtében elvesztette eredeti nyelvét és „indoeurópaizálódott”, nyelvcsere jött létre. A mai Finnország és Észtország partvidékeire érkezett indoeurópai népesség pedig finnugorrá vált, de ősi nyelv-

vének egyes elemei beépültek a balti finn nyelvekbe. Wiik véleménye szerint valaha a finnugorság Európa nyugati felén jelentős területeket foglalt el.

Az ugor nyelvet beszélők csoportja az ukrán menedék legkeletibb ágát képviseli Wiik elmélete alapján. A jégkorszak végén ez a népesség az Urál vidékére és Nyugat-Szibériába költözött, kultúrájuk a dél-uráli kultúra volt, s ebből az időből származnak az urál vidéki barlangfestmények is, állítja. Az Urál mindkét oldalán finnugor nyelvjárást beszéltek, s ebből alakult ki az ugor népesség, illetve nyelv. A magyarok ősei a déli csoportot alkották, lovas pásztor népről van szó, amely a Dél-Urál vidékén és az Uráltól keletre eső füves rónaságon telepedett le, majd nyugatra vándorolva érte el mai területét. Wiik szerint az a tény, hogy a magyar nyelv megőrződött, a következő tényezőkön alapul: a nagy létszám, magas szintű életmód és kultúra (sok lovas, jó fegyver), ez azt is eredményezte, hogy a magyar nyelvet a vándorlás során lingua franca nyelvként használták. Ugyanakkor genetikailag nagyon eltávolodott szibériai nyelvrokonaitól, mivel nagyon sokféle hatás érte. A magyarok genetikai rokonságáról szólva Cavalli-Sforza-Piazza kutatásaira hivatkozik, a nukleáris DNS-vizsgálatok alapján megadja a magyar nép genetikai távolságát más európai népekhez viszonyítva. Felsorolása alapján legközelebbi genetikai rokonaink a lengyelek, oroszok, osztrákok, németek, belga flamandok, svájciak, olaszok, a sorban a 17. nép a finn. Fő szabálynak az mutatkozik, hogy a magyarok rokonsági viszonyai és a földrajzi lakóhelyük között pozitív korreláció van, a közeli rokonok közel lagnak, a távoliak távolabb. A munka körül számos vita alakult ki, az eredmény sok problémát vet föl.

1. A nyelvek kialakulásával foglalkozik, jóval az alapnyelv felbomlása előtti időszakra nyúlik vissza, ez a korszak nyelvészetileg nem vizsgálható, nem tudunk olyan adatot találni, amely valószínűsíteni tudná, hogy milyen nyelvet beszéltek az adott területen.
2. A régészeti és antropológiai adatok nem adnak felvilágosítást a vizsgált kultúrák nyelvéről.

A Kalevi Wiik által összefoglalt nézetrendszer a finnugorok őstörténetéről, esetleges nyugat-európai eredetéről túlnyomórészt spekulatív, tudományos érvekkel nem igazolható.

Mindenki nagy elvárásokkal tekint a humángenetikai kutatásokra, DNS-vizsgálatokra, amelyek segíthetnek majd a tisztánlátásban. Sok és megbízható anyagra van szükség, melyek pillanatnyilag még nem állnak rendelkezésünkre. Maga a mű érdekes, olvasmányos, azt hiszem, hogy hipotézisként kell kezelnünk Wiik nem mondja azt, hogy pontosan így történt a nyelvek kialakulása, ahogy leírta, azt mondja, hogy elképzelésével vállalja a tévedés kockázatát is, bár ő állításainak valószínűségét 80–90%-osnak tartja, s ezzel egyetért Pusztay János magyar finnugrista is.

A tudományos közvélemény megoszlik, vannak, akik elfogadják, sokan nem. A finnugristák többsége ez utóbbi csoporthoz tartozik, de akik új utakat keresnek, azt megtalálják Wiik munkájában.

Társadalmilag leginkább Finnországban fogadják el, a finn társadalom napjainkban fogékony az olyan elképzelésekre, amelyek a finn nép és kultúra nyugathoz tartozását hirdetik, a tudóstársadalom azonban kicsit másként értékeli.

A nyelvrokonság kérdése a tananyagban is megjelenik az oktatás minden szintjén, és így felmerül a kérdés, hogy a kellőképpen alá nem támasztott nézetek, hipotézisek bekerüljenek-e a tananyagba. Oktatásunkban – nagyon helyesen – nagy súlyt helyezünk a finnugor nyelvészet eddigi eredményeinek bemutatására, a nyelvrokonság bizonyítékainak ismertetésére. A felsőfokú oktatásban mégis fontos, sőt egyre fontosabb ezeknek az ismereteknek az átadása, tárgyalása, ismertetése, illetve a tudományosan elfogadott nézetekkel való egybevetése, ütköztetése, bírálata, mert napjainkban egyre több nyelvrokonsággal kapcsolatos írás jelenik meg, nehéz közöttük választani, a helyeset megtalálni. Mint leendő magyartanároknak feladatuk és kötelességük is a hallgatóknak, hogy tisztán lássanak, s ebben kell segítenünk a őket. Meg kell ismertetnünk velük a legújabb vizsgálatokat azoknak kritikájával együtt.

Irodalom

Domokos Péter 1998. *Szkitiától Lappóniáig. A nyelvrokonság és az őstörténet kérdéskörének visszhangja irodalmunkban. 2. átdolgozott kiadás.* Universitas Kiadó. Budapest.

Honti László 2004. Mítoszok a magyar nyelv eredete körül. *Nyelvtudományi Közlemények* 101: 135–52.

Keresztes László 2003. A magyar nyelv eredetkérdései. *Folia Uralistica Debreceniensia.* 107–27.

Klima László [Tanulmányok] <http://klimala.web.elte.hu/uralostortenet.htm>

Pusztay János 2009. Honnan jöttünk? *Magyar Szemle* 5–6: 96–102.

Pusztay János 2010. A magyar nyelv eredetéről.

www.vasiszemle.t-online.hu/2010/01/pusztay.htm

Wiik, Kalevi 2008. *Az európai népek eredete.* Nap Kiadó. Budapest.

STILISZTIKAI ELEMZÉSEK

Kiss Tímea¹

Retorikai-stilisztikai alakzatvizsgálat Ady Endre *Új versek* című kötetében²

1. Bevezetés

Dolgozatomban Ady költészetének kiválasztott szakaszában a stilisztikai alakzatrendszer elemzem. Azt kívánom bemutatni, hogy az alakzatok szerepének vizsgálatával hogyan lehet újraolvasni (értelmezni) az Ady-versek szövegét. Azért választottam Adynak ezt a kötetét, mert a középiskolai tananyag részét képezi, és dolgozatommal hozzá kívánok járulni a középiskolai Ady-értelmezés árnyaltabbá tételéhez. Munkámmal szeretnék segítséget nyújtani az alakzatok költői szövegekben betöltött funkciójának felismeréséhez, valamint ezek tanításához is a középiskolai szövegelemzésekben.

A költő életművében kiemelt szerepük van az alakzatoknak mint jelentésképző és szövegszervező nyelvi elemeknek. Király István Ady-monográfiájában például az általa „szintaktikai formák”-nak nevezett adjekciós alakzatok előtérbe kerülésével határozta meg a magyar lírában a századfordulón végbement fordulat lényegét (Király 1970: 299). A retorikai-stilisztikai alakzatok szerepének és működésének vizsgálata azért lehet célravezető Ady költői szövegeinek vizsgálatában, mert az alakzatokat létrehozó műveletek használatában és alkalmazásában Adynak úttörő szerepe volt saját korában. Költészetének alakzatrendszere az egyetemes és a magyar tradíció teljességét mozgósította (N. Pál 2008: 8). Ma azonban tanulmányok egész sora szól arról, hogy Ady alakzatai kiüresedett formák. „Kulcsár Szabó Ernő értékelése szerint az Ady-versek mára szótlanná váltak, üzenetük elavult, illetve az Ady-kutatás kérdései ma a recepciós elbizonytalanodásból származnak, nem pedig a konkrét versszövegek hatásából” (Fodor 2005: 175). Mivel ez nagyon általános ítélet, szeretném árnyalni, pontosítani a

¹ A Selye János Egyetem Magyar nyelv és irodalom doktori programjának hallgatója, Komárom

² A dolgozat a Debreceni Egyetem stilisztikai kutatócsoportjának konferenciáján 2012. január 18-án elhangzott előadás módosított és szerkesztett változata.

receptiókban kialakult Ady-képet, illetve ahol az Ady-szövegek maguk indokoltá teszik, ellentmondani a korábbi véleményeknek is azzal, hogy bizonyítéként felmutatom Ady néhány kötetének verseiben a költő alakzatrendszerét. Jelen dolgozatomban Ady első kötetének alakzatait vizsgálom meg.

Tamás Attila „feltételezése szerint a versek visszhangját elsősorban témájuk képes kiváltani, ezért nem látja lehetségesnek, hogy az Ady-versek bizonyos csoportja napjainkban is újszerű értelmezési teret nyerjen [...]. Tanulmányának záró gondolatát azonban megfontolásra érdemesnek tarthatjuk, mely szerint »az Ady-életmű egésze lényegesen kevésbé ismert annál, amilyen mértékben megérdemelné az ismertséget«” (Tamás 1999: 34, vö. Fodor 2005: 186).

Kulcsár Szabó Ernő ugyanakkor arra is rámutat, hogy a receptiós elbizonytalanodás és az Ady-versek kiüresedése Ady kanonizációjának mikéntjével magyarázható. Adyt a klasszikus modernség megteremtőjeként, a francia szimbolizmus örököséiként kanonizálták, költői jelhasználatának elsődleges jellemzője e koncepció szerint a szimbolikusság. Ugyanakkor a kanonizáció fő törekvése az volt, hogy összhangot teremtsen költészet és politika, vers és életrajz, illetve tartalom és forma között (Kulcsár Szabó: 1998: 47–9, vö. Fodor 2005: 176). Az Ady-kutatás szempontjából irányadó lehet Kulcsár Szabó Ernő *Intés az örökhöz* című tanulmánya, mely szerint az Ady-líra vizsgálatának a nyelvi-poétikai megformáltság kérdéseire kell koncentrálnia (Kulcsár Szabó: 1983: 711–8, vö. Fodor 2005: 176).

Az Ady-kutatás célja tehát Ady kánonban elfoglalt helyének újrafogalmazása, és a költői nyelv teljesítménye alapján ennek indoklása (Fodor 2005: 176). Remélhető, hogy e vizsgálat is hozzájárulhat ehhez a folyamathoz.

2. Ady ismétléses alakzatai

A versszövegek szembetűnő szervező alakzata az ismétlés. Az ismétlések sokasága első olvasásra modorosnak tűnhet, mint ahogy ez a vád sokszor meg is fogalmazódott Ady költészetével kapcsolatban (Fodor 2005: 179). „Nem fogalmaz meg új ítéletet, aki kimondja, hogy sok modorosságot tartalmaz Ady Endre költészete. Unásig megszokott más természetű elemek ellenében. A maguk idejében akár ezeket is meg lehetett szeretni, a mi számunkra azonban alighanem túl sok az Ady-kötetekben a különös parfümökből áradó bódulat” (Tamás 1999: 34, vö.: Fodor 2005: 187). Állításával azonban valószínűleg tényeket állíthatunk szembe, ha feltérképezzük az ismétlés alakzatának funkcióját Ady-szövegeiben (Fodor 2005: 179, 187). Az ismétlések ráadásul ellentétekkel és párhuzamokkal alakzattársulásokat hoznak létre Ady szövegeiben (vö. R. Molnár 2002). Ezek az alakzatok az örökös vonzás-taszítás kifejezői az Ady szövegekben, a vonzás-taszítás pedig az egyes ciklusokra és kötetekre is jellemző, így az ismétlések fontos szerepet játszhatnak az Ady-szövegek értelmezésében.

Az ismétléses alakzatok, valamint ezekhez társulva a paralelizmus, az ellentét és más alakzatok összekapcsolódása Ady költészetének fontos összetevői tehát.

Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy Ady *Új versek* című kötetében milyen funkciót töltenek be ezek az alakzatok, főképpen az ismétlések.

Az ismétlés „[E]lhatárolható egységek, jelenségek, folyamatok visszatérése, ami a bennünket körülvevő világ egyik alapvonása. Valéry szerint mindent az ismétlés alakít. A művészet az a terület, ahol az ismétlés előhívja a végeérhetetlen újakezdést” (Kabán 2008: 320). Az ismétlés átfogó alakzattípus, amelyhez nagyon sokfajta alakzat tartozik. A klasszikus retorika az ismétlést az adjekciós alakzatok közé sorolja. Az újabb osztályozások szerint (vö. Gáspári 2003) a pragmatikus alakzatok közé tartozik, hiszen a kontextus és a szituáció hatására a megismételt elem mindig valamilyen többlettartalommal telítődik (Kabán 2008: 320–1). A megismételt nyelvi egység terjedelme szerint elkülöníthetők a hangismétlések, morfémaismétlések, szóismétlések, szócsoportismétlések, mondatismétlések, sorismétlések, szövegegység-ismétlések (Kabán 2008: 321).

„A szövegszerkezet szintjén érvényesülő ismétlés meghatározza a mű egész felépítését [...] ilyenek a reddíciós szerkezetre, az anaforasorra épülő [...] alkotások [...]. Az ismétlésalakzatok sokféle szerepet töltenek be attól függően, hogy milyen szövegtípusban és milyen céllal használják őket. Az ismétlés mint a gondolat megformálásának hatásos eszköze a mondat, a szöveg bizonyos részeinek értelmi, érzelmi kiemelését, hangsúlyozását, nyomatékosítását szolgálja elsősorban, de kifejezhetünk vele kétkedést, enyhítést, fokozást, funkciója lehet a hangsúlyozás, az eufónia, az örök körforgás, a megszokottal szakító, új, váratlan összefüggések felé irányítás vagy az arányos elosztásra való művészi törekvés” (Kabán 2008: 322).

Az ismétlésekhez kapcsolódik az ellentét mint alakzat is. „Az ellentét (antitézis vagy kontraszt) ellenkező értelmű nyelvi jelenségeknek, továbbá jellemeleknek, helyzeteknek közvetlen szembeállítására, elsősorban a mondanivaló értelmi kiemelésére vagy hangulati erősítésére céljából. Ha a szövegben többszörös, folyamatos, az egész műre vagy jelentősebb részére kiható szembeállításról van szó, akkor ellentétezésről beszélhetünk” (Szathmári 2002: 16). Az ellentéteket „szerkezeti felépítésük és terjedelmük szerint osztályozhatjuk. A szembeállított elemek megjelenhetnek: a mondaton belül [...] a szavak, a szócsoportok, a szintagmák [...] s a mondategységek szintjén. Másrészt az ellentét túlnőhet a mondaton. Jelentkezhet mondatok sorában, egy-egy szövegrészben, és áthathatja az egész művet” (Szathmári 2002: 16). Az ellentét gyakran fordul elő más alakzatokkal. Az ellentéttel együtt ugyanazon szövegrészben vagy a teljes szövegben jelentkezhet az ismétlés, a halmozás, a felsorolás, alakzattársulást hozva létre. Fontos funkciója továbbá az ellentétnek a szövegszervező funkció, a szöveg alapstruktúrájának létrehozása (vö. Szathmári 2002: 17). Az ellentétek különböző szövegekben a tartalom függvényében más-más stílushatást válthatnak ki, ugyanakkor alkalmazásuk függ a költő egyéniségétől is.

3. Az *Új versek* című kötet szövegeinek alakzatai

Közismert, hogy Ady kötetei tematikus ciklusokba rendeződnek, ezek nemcsak az egyes versek összetartozását erősítik, hanem cikluson belüli és cikluson kívüli helyüket is kijelölik a kötetben belül. A kötetek közül azért esett a választásom az *Új versekre*, mert ettől az 1906-os megjelenésű kötettől számíthatjuk Ady költői pályájának kezdetét. Míg az első két kötet megszerkesztettsége inkább esetlegesnek mondható, addig az *Új versektől* kezdődően rendkívül fontos szerepet kap a kötetkompozíció (H. Nagy 2000: 186). A tudatos szerkesztés megnyilvánulása, hogy a kötetek címei három szóból állnak, a ciklusok témák szerint rendeződnek, ezeknek külön címet is ad a költő. E kötet az említett szerkesztési elvtől eltér, de ez is a művészi szerkesztés része lehet, az általános rendezőelvtől való eltérés, az ellentétek még hangsúlyosabbá teszik a mondanivalót. Hisz egy névelő beiktatásával máris a többihez hasonlóvá lehetnek volna, viszont hiányának is funkciója van/lehet: például a feszültségkeltés, a mondanivaló megerősítése stb.

A kötet **címe** egy jelentős tartalmat hordozó jelzős szerkezet, hiszen nemcsak arra utal, hogy Adynak e kötet előtti versei meghaladottnak tekinthetők, hanem arra is, hogy maga a lírai megszólalásmód tekinthető újnak. A kötet ciklusait általában egy kiemelt címtelen vers előzi meg, mely az *Új versek* esetében a már sokszor és sokféleképpen értelmezett *Góg és Magóg fia vagyok én* kezdetű költemény, mely a kötet címét is magyarázza (*betörni új időknek új dalaival*), és meghatározza a kötet további szerveződését. Ugyanakkor a kötet utolsó versének motívikáját is megelölegezi (*Új vizeken járok*). Ady kötete tehát körkörös szerkesztésű, melynek eredményeképpen a zárlat újra is rendezzi a kötet tartalmát, megnyitja a kompozíciót a továbbírhatóság felé (H. Nagy 2000: 186–7).

A keretet tovább erősíti az egyes ciklusok terjedelme. A kötet négy cikusból áll, melyben a két terjedelmesebb ciklus fogja közre *A magyar Ugaron* és *A daloló Páris* ciklusát. Az *Új versek* indítóciklusa a *Léda asszony zsoldárai* címet viseli, és a lírai ének a megszólítottéhoz való viszonya határozza meg. Ezt követi *A magyar Ugaron* című ciklus, amely a beszélő saját környezetéhez való viszonyát mutatja be. Az *Új versek* harmadik ciklusa *A daloló Páris*, ebben Adynak az a kompozícióképző elve érvényesül, hogy minden versének címében szerepel francia tulajdonnév. Az idegen tradícióval való szembesülés jellemzi a lírai ént, vagyis a ciklus *A magyar Ugaron* ellenciklusának is tekinthető: mint ihletforrás és mint visszahúzó erő (H. Nagy 2000: 187). *A daloló Páris* szerkezete a modernség és a maradiság kettősségében ragadható meg, s továbbfűzi az előző ciklus problematikáját (H. Nagy 2000: 188). Tehát a ciklusok között felfedezhető a párhuzam és az ellentét is mint összekapcsolódó alakzatok. A *Szűz ormok vándora* című ciklus pedig továbbviszi az előző három ciklus szemléletét (H. Nagy 2000: 188).

A kötet utolsó verse megerősíti a kezdő versben megtalált önérzetes hangot. Ezzel bezárul a kör, a vers beszélője bejelenti a holnapra való jogát. Az ismétlés alkotta kereten belül, mint láthatjuk, több ellentétpár jelenik meg.

A kötet szövegeit a változás és állandóság feszültsége kíséri végig. A kereten belül az ismétlések és ellentétek funkcionálisan társulva, egymásra épülve komplex alakzatokat hoznak létre, jelen esetben egy egész kötetet ölelnek át. Szintaktikai alakzatokban ismétlődnek például színek: *fehér asszony, fehér csönd, sárga láng, vörös szekér, kék tenger*, személyek: *csókok, asszonyok, lelkek, uralkodók: Istenek, királyok és királylányok*. Az ismétlések egész sorát fedezhetjük fel már csupán a verscímek vizsgálatakor is. Találkozhatunk a címekben olyan tipikus klasszikus alakzatokkal, mint az epifora, anagogé, gradáció, gemináció, reddíció. Mindenekelőtt mindegyiknek egyetlen meghatározását idézem, azt, amelyet a besorolásnál alapul vettem.

Epifora: egy vagy több szó ismétlődése egymást követő tagmondatok, mondatok, illetőleg verssorok vagy versszakok végén (Kabán 2008: 202), itt több cím végén is:

Vörös szekér a tengeren
Temetés a tengeren

Anagogé: olyan helyettesítésen alapuló gondolatalakzat, többértelmű célzás, mely elsősorban bibliai vagy esetleg mitológiai motívumok allegorikus megjelenítése. A leírt vallásos indíttatású szöveg jelentése elvontabb, rejtettebb eszmét is hordoz (Molnár 2008: 94):

Góg és Magóg fia vagyok én

Gradáció: haladó, fokozódó reduplicatio, amely variációkat is eredményezhet. Voltaképpen fokozás, melyben az ismétlődő tagok gyakran szintaktikai funkciót is váltanak (Szabó–Szörényi 1988: 135):

El a faluból, Költözés Átok-városból, Elűzött a földem

Gemináció: olyan ismétlésen alapuló mondat- vagy gondolatalakzat, melyben ugyanazon szó vagy szócsoport egy mondattani, illetve verstani egységen belül kétszer vagy többször ismétlődik (Varga 2008: 248). A *Léda asszony zsoltárai* című ciklusán belül pl.:

Léda a hajón, A Léda szíve, Léda Párisba készül

Reddíció: olyan ismétlésen alapuló gondolatalakzat, melyben a mondat, verssor vagy versszak elején álló szó vagy szócsoport, esetleg a költemény első versszaka tér vissza ugyanannak a mondatnak, versornak, versszaknak vagy költeménynek a végén (Varga 2008: 492), esetünkben a kötet két címének végén.

Várnak reánk Délen, Jártam már Délen

Figura etymologica: ismétlésen alapuló retorikai, stilisztikai alakzat, töismétlés. Azonos tövű, de eltérő raggal, jellel, képzővel ellátott szavak összefűzése (Varga 2008: 244):

Félig csókolt csók

Szimpliké: Az anaforának és epiforának egyidejű jelenléte, azaz egy vagy több szó ismétlődése egymást követő nyelvi, illetőleg metrikai egységek elején és végén (Kabán 2008: 543):

Sóhajtás a hajnalban, A hajnalok madara

A címek közti kapcsolat ciklusokon is átívelhet: míg a *Várnak reánk Délen* című verset az első ciklusban találjuk, a *Jártam már Délent* az utolsóban. A keretet nemcsak elhelyezkedésük, hanem jelentésük is adhatja: a kötet elején található még meg nem történt eseményre, a kötet végén már múlt idejű történésekre utal.

A kezdő ciklusnak, a *Léda asszony zsoldárainak* kezdő és záró verse keretet alkot, amely a gyermek és a nász logikai kapcsolatán alapszik. A szövegeket vizsgálva egyfajta körkörösséget is felfedezhetünk, amely alapulhat gradáción, de antitézisen is. Megjelenik egy *napvirág-szemű menyasszony* s egy *napsugár lelkű legény*, míg a záróvers két *lankadt szárnyú héja madárról* szól, az *utolsó nászúkról*. Míg a kezdő versben *hosszú csoda-csók* csattan, addig a ciklus végén már *csókos ütközetek* dúlnak. A *bús szerelem* átváltott vijjogásba, sírásba és kergetőzésbe. A ciklus kezdő versében megjelenik a gyermek, *kit napvirág és napsugár új igére, új dalra termett, s ki másoké. (S áldott legyen, ki: te meg én, / Ki az övék...)*

A ciklus végére a *Gyermek* helyett már csak az *egymás húsa* jelenik meg: *Egymás húsaiba beletépünk*. Tehát a logikai kapcsolaton belül párhuzam is van, és antitézis is feszül: *napvirág-napsugár* ↔ *két héja madár*, *nász* ↔ *gyermek*, *csoda csók* ↔ *csókos ütközet*, *Gyermek* ↔ *egymás húsa*.

Az ismétléseken belül az *asszonya* szó birtokos jelzős szerkezetben geminációként kétszer ismétlődik, a *fehérség* háromszor, egyszer határozós, kétszer jelzős szerkezetben. (*A vár fehér asszonya, A könnyek asszonya, A fehér csönd, Hiába kísértesz hóféhéren*)

A ciklus címei közt *Lédát* is többször megtaláljuk, de sosem nyugvó helyzetben, hanem mindig valamilyen módon mozgásban látjuk: *Léda a hajón: jön, hozza; A Léda szíve: De a szeretőm elszaladt [...] szemembe nézett és a szívéért nyúl [...] Arcomba vágta a szívét; Léda Párisba készül: Van valakim, aki Minden / Aki elhagy, aki itthagya.*

A második, *A magyar Ugaron* című ciklus verseit a *Hortobágy* és az *Ugar* motívum foglalja keretbe reddícióként. A ciklus utolsó verse egyben a címadó vers is, így záródik a kör a cikluson belül. A reddíció mellett a szimplikét is megemlíthetjük, hisz a körkörösség felfogható elő- és utóismétlésként is. A mozgás itt is hangsúlyossá válik, és egyfajta fokozás figyelhető meg a cikluson belül: *El a*

faluból, Költözés Átok-városból, Elűzött a földem. A fokozás gradációnak is felfogható, azon belül is a pozitív irányú növekedést kifejező altípusának tekinthető. Több ellentétpár is megjelenik a szövegekben: *falú-város, búcsú-találkozás.* A *lelkek* kétszeri címbeli ismétlése: *Lelkek a pályván, A lelkek temetője* között szintén érezhető a fokozás.

A harmadik ciklus, *A daloló Páris* már említett kompozícióképző eleme a minden verscímben szereplő francia tulajdonnév. A ciklus Baudelaire *Párisi képek* című ciklusának újraindítása. Baudelaire-hez való kapcsolódást az is erősíti, hogy ebben a ciklusban szerepel három Baudelaire-vers, mégpedig szonett fordítása közös cím alatt, elhagyva az eredeti címeket a kötetkompozíció kedvéért, hiszen ellenkező esetben nem lenne a címükben francia tulajdonnév. Párizs és a Szajna kapcsolatából eredően e ciklus is keretes szerkezetű, ebbe ágyazódnak a fordítások, szonettekről, strófákról, álmokról, *Csoda-világról* és pályaudvarról, ahonnan a *barna szörnyeteg* a temetőbe rántja a lírai ént. A párhuzamok mellett e ciklust is átszövik az ellentétpárok. A *Nap, Napisten* és a *ragyogás* mellett jelen van az *alkonyat, a borzongás(?)*, a *Szajna* ellentétéként megjelenik a *Duna*, az *én* ellentétéként pedig a *Másik*. A felsorolt ellentéteket felfoghatjuk ismétléseknek is, mégpedig ezek legügyesebben leplezett formájának, antitézisnek (vö. Fónagy 1990). A *Szajna* és a *Duna*, az *én* és a *Másik* közös szemantikai jegyeik alapján párhuzamos ismétléses alakzatok is a szövegekben, amelyek között a hasonlóság mellett ellentét is feszül. *Szajna* és *Duna*: mindkettő tulajdonnév, olyan folyók, amelyek fővárosok jelképei, de egyben ellentét is, a modernség és maradiság ellentéte feszül közöttük. Az *én* és a *Másik* esetében is hasonló a párhuzam. Szó-faját tekintve mindkettő névmás, de köztük is ott feszül az ellentét, egyrészt a *Másik* nagybetűs szimbólumként való használatával az *én* elidegeníti a *Másikat*, másrészt a személyes névmás helyett álló határozatlan névmás használata is érzékelteti a feszülő ellentétet a Duna-parti *én* és a Szajna-parti *Másik* én között. A záró ciklusban, a *Szűz ormok vándora* címűben is megjelennek az ismétlés és az ellentét alakzattípusai: a *láp*ot felváltja a *tenger*, amely háromszor ismétlődik a szövegekben. A *pillangót* felváltja a *hajnalok madara*, a *menyasszonyt* a *királyleány*, a *vörös vágató bárkát* a *repülő hajó*, amely a *holnap Hősét* repíti. Ady *Új versek* című kötet egésze, valamint az egyes ciklusok körkörös szerkesztésűek. Ezen belül az ismétléses alakzatok egyes fajtái: a fokozások, párhuzamok és ellentétek biztosítják a soha meg nem nyugvás gondolatának kifejezését. Az örökös vonzás-taszítás körbe zártsága adja a versek újraértelmezhetőségének lehetőségét.

4. Góg és Magóg fia vagyok én

A *Új versek* „előhangjában” ismétléses alakzatok sokaságát találjuk: paralelizmust, anaforikus ismétlést, epiforát, gradációt, antitézist, reddíciót.

Paralelizmus: ugyanazon vagy bizonyos fokig eltérő szintaktikai szerkezetet követő és hasonló jelentésű két vagy több, egymás utáni mondat, tagmondat, szó szerkezet (Szathmári 2008: 441).

Mégis győztes, mégis új és magyar.

Anafora: Egy vagy több szó ismétlődése két vagy több egymást követő tagmondat, mondat, verssor vagy versszak elején (Kabán 2008: 87).

*Szabad-e sírni a Kárpátok alatt?
Szabad-e Dévénynél betörnöm[...]?
Fülembé még ősmagyar dal rivall
Fülembé forró ólmot öntsetek*

Gradáció (ld. följebb):

De addig sírva, kínban, mit se várva.

Epifora (ld. följebb):

Góg és Magóg fia vagyok én

Antitézis: Két tetszés szerinti szintaktikai terjedelmű gondolat szembeállítás. Jellemzőjük a párhuzamos szerkezet, nyelvi realizációja a lexémák, szintagmák vagy mondatok közötti szemantikai ellentét (Molnár 2008: 109).

*Hiába döngetek kaput, falat
S mégis megkérdem tőletek*

Reddició (ld. följebb):

*S mégis megkérdem tőletek
[...]
Mégis győztes, mégis új és magyar.*

A vers legfontosabb szervező alakzatai az ellentét különböző típusai, amelyek hatását az alakzattársulásokban való előfordulásuk, más alakzattal való formai és szemantikai kapcsolatuk felerősíti. Az egész versen átívelő paralelizmus és az ismétlések funkciója a nyomatékosítás. Az alakzatokban kifejezett reménytelenség, az üzöttség, valamint az eltökélt dac és küzdeni vágyás feszül egymásnak. A kezdő és záró verssor keretes ismétlés. A reddició hatását fokozza *Magóg* király és a magyarok feltételezett kapcsolata. László Gyula így ír erről a feltételezett kapcsolatáról: „Szcutiának első királya Magóg volt, a Jáfet fia, és az a nemzet Magóg királyról nyerte a magyar nevet. Ennek a királynak az ivadékból sarjadt az igen nevezetes és roppant hatalmú Attila király [...] Hosszú idő múlva ugyanazon Magóg király ivadékból eredt Ügyek, Álmos vezér apja, kinek Magyarország királyai és vezérei a leszármazottjai” (László 1996: 10). A kereten belül fontos szerepe van a párhuzam alakzatának, amely a költői én versben

történi elhelyezését mutatja be. De már az első versszakban jelen van a *hiába* és *mégis* gondolatok ellentéte, amely antitézisként vonul végig a versen. Ezt az ellentétet tovább mélyíti az *énnel* ellentétes *ti* megjelenése: *S mégis megkérdem tőletek: Szabad-e sírni a Kárpátok alatt?* A kérdés variációs ismétlésként (szó, szócsoport némi változtatással ismétlődik) megjelenik a második strófában is, amelyben a *szabad* ige anaforikus ismétlést eredményez. *Szabad-e sírni a Kárpátok alatt?* [...] *Szabad-e Dévénynél betörnöm / Új időknék új dalaival?*

A második szövegrészben *A fülemben még ősmagyar dal rivall* és a *Fülemben forró ólomot öntsetek* sorokban a *fülemben* határozóragos főnév változatlan ismétlés. Az ismétlés ugyanakkor esetleg diaforának is tekinthető, hisz a *fülemben* helyhatározó-*ragos* főnév jelentése csak az egyikben szerepel hallószervként, amely még meghallja a dal rivallását. A harmadik versszakban való ismétlése azonban már ennek a megakadályozását jelöli, tehát tartalmi ellentétet alkot vele: a hallás és a megsüketítés szemantikai ellentéte révén. Az antitézist tovább fűzi a *dal* és a *rivall* szavak közti szemantikai ellentétes viszony, mely paralelizmust alkot az *ősmagyar* és az *új* ellentétpárral: *dal* ↔ *rivall*, *ősmagyar* ↔ *új*. Ugyanakkor pedig a *fülemben forró ólomot öntsetek* szövegrész jelentésében is felfedezhető bizonyos ellentét. Úgy jelenik meg a felszólítás, mintha a *forró ólom* egyfajta segítség lenne a lírai én számára, hogy ne hallja az ősmagyar dal rivallását. Vazul szerepét óhajtja, amely ősi magyar szimbólum, a mindenkori hatalommal szembeni lázadás jelképeként fogható föl. Vazult megvakíttatják, és fülébe ólomot öntetnek. A jelképpel való azonosítást tovább erősíti a strófa végén megjelenő újabb ellentét: *Ne halljam az élet új dalait / Tiporjatok reám durván, gazul.* Az *új* jelző geminációként négyszer megismétlődik: *Új időknék új dalaival, új Vazul, új dalok.* Az *új dalait* jelzős szintagma egyben variációs ismétlésként is szerepel, amely visszakapcsol az előző strófához. A 'tiprás'-t kifejező gondolatot a módhatározókkal és a felszólító módú igékkel kifejezett halmozás tovább erősíti: *öntsetek, legyek, ne halljam, tiporjatok, durván, gazul.* Itt vált hangot a vers is. Míg az első két versszakot a kétely határozza meg, a harmadik versszakból megjelenik a szövegben a remény és a dac. A lírai én szembeszegül, és felül akar kerekedni a *ti* személyes névmással jelölt ellenségén. Ezt az ellentétet grammatikailag is erősíti a *de* ellentétes kötőszóval teremtett gradációs alakzat: *De addig sírva, kínban, mit se várva / Mégiscsak száll új szárnyakon a dal.* Régi és új, én és ti küzd itt egymással, két eltérő hazaszeretet, két eltérő politikai koncepció. A költő megidézi Verecke útját, s a kapcsolatos kötőszó segítségével egymáshoz rendeli a két látszólag ellentétes tartalmat kifejező jelzőt, az *újat* és a *magyart* (vö. Király 1972: 213).

Király István részletesen tárgyalja a szimbolikus tulajdonnévi mondai és történelmi fogalmak helyét a vers kompozíciójában. De nem annyira az egy csoportba tartozásukat (eredet és honfoglalás) emeli ki, hanem ellentétességüket: „Nem kapcsolódnak közvetlenül egymáshoz *Góg és Magóg, Verecke, Dévény, Vazul, Pusztaszer*, nem fűzi őket össze belső logikai egység. Sőt, ellentmondás feszül

közöttük” (Király 1972: 209). Az ellentét megjelenik a szöveg szerkesztésmódjában is. A kompozíció fordító jellegű és kevert is egyben. A kevertséget jelzi a ritmusépítés és strófaalkotás. „Eltérő, más időrendű (jambusok, anapestusok) és más lejtésű (emelkedőek és ereszkedőek) ütemeket halmozott együvé. A látszólag nyugodt négysoros szakaszok valójában rapszodikusok voltak felépítve, szabály nélkül ugrott a szótagszám, változott a képlet. 9–10–8–11, 10–10–9–9, 10–10–10–10, 11–10–10–10: így követték egymást az egyes szakaszok” (Király 1972: 209). A kompozíció fordító jellege a kulcsponthelyen, a versnek a végén felhangzó *de* és *mégis* szavakkal jön felszínre. A lélek meg nem hátrálását nemcsak az ellentétes kötőszó, hanem az egész hangszerelés is jelzi. Az utolsó versszak eltér a korábbiaktól. Az előző versszakokban az ideges, futó, rövid szótagok vannak túlsúlyban, az utolsó versszakot azonban a spondeuszok elnehezítik. A záró strófában még a hangok színe is változik (a magánhangzók közül az *i* válik dominánssá, a mássalhangzók közül a lágy *l* és *m* hangok helyett a keményebb *sz* és *r*). Így a hangszimbólika is erősíti az alakzatok hatását (vö. Király 1972: 211). Miközben ez az elemzés meggyőzőnek látszik, érdemes felvetni azt az érvényesebbnek látszó értelmezési lehetőséget, hogy az ellentét nem az idézett fogalmak között, hanem ezek és a lírai én között feszül. A rapszodikus verselés azonban oldja az egyértelmű ellentétet, inkább egy ambivalens: elfogadó-elutasító viszonyra utal.

Az első strófában megjelenő *s mégis* grammatikai elemek variációs ismétléseit fedezhetjük fel a záró strófában: *mégiscsak, mégis*, ez szintén keretet alkot: háromszori variácós anafórikus ismétlése a remény kifejezésére szolgál. A meg nem alkuvást és a büszke dacot fejezi ki (vö. Király 1972: 209).

Az ismétlés egyben keretet is alkot, amely párhuzamot és ellentétet is rejt. Az *ősi* és az *új* ellentétét, a *hiába* és a *mégis* a küldetéstudatát és egyben a küldetés reménytelenségét jelképezi. A kereten belül, mint láthatjuk, több ellentétpár jelenik meg. Az *én*-t *hiába* tiporják el a *ti*-k, az *én* végig hangsúlyos marad, a *hiába* ellentétéként dacosan megjelenik a *de*, és a *mégis* szó négyszeri változatlan ismétlése is a meg nem alkuvást érzékelteti. Az *új* melléknév hatszori változatlan ismétlése, és az ismétlés több fajtájának megjelenése is a dacot erősíti. De a változás mellett jelen van az állandóság is: *mégis győztes, mégis új és magyar*. Ez a feszültség kíséri végig a verset. A kereten belül az ismétlések és ellentétek funkcionálisan társulnak.

5. Új Vizeken

Most nézzük meg az *Új versek* záróversét, vagyis a kötet keretének másik részét. Az *Új Vizeken járok* motivikáját a *Góg és Magóg fia* már megelőlegezte, ezért is mondhatjuk, hogy maga a kötet is keretes szerkezetű, illetve inkább körkörös szerkesztésű, hisz benne van a továbbírhatóság lehetősége. Az *Új versek* és az *Új Vizek* szintagmák jelentésében szintén fedezhető az antitézis is. A minőségjelzős szintagmák közös szemantikai jegyek alapján párhuzamos ismétlések alakzatok,

melyek között ellentét is feszül. Hisz új vers mint olyan létezhethet, de új vizek egyes fölfogások szerint nincsenek. A vizeken járás pedig egy újabb antitézisnek fogható fel, hisz maga az alakzat általános jellemzője a szemantikai kontraszt teremtése, mely többnyire párhuzamos szerkesztésű nyelvi struktúrában jelenik meg. Tehát az *Új versek* kifejezés párhuzamba állítható az *új vizek* motívummal, de a vizeken járás már valamiféle emberfeletti képességet sugall, mely a *Góg és Magóg mégiségét* erősíti meg, és fűzi tovább: *Mégis győztes, mégis új és magyar*. A Budapesti Napló 1905-ös kiadásában *Új Vizeken* címmel jelent meg ez a költemény, amely az ellentétet nem foglalta magába, az *Új versek – Új Vizeken* párhuzama és összekapcsolása csak a szöveg makrostruktúrájában jelenik meg mint keret.

A költeményben első ránézésre felesleges ismétlés, funkciótlanak tűnő redundancia van. A versnek közel a felét az ismétlések teszik ki. A változatlan elemismétlés valójában azonban fontos stíluskohéziós szerepet tölt be a szövegben. „Nemcsak a szövegértelelemnek és a szövegszerkezetnek, hanem a stílusnak is van kohezív szerepe és hatása, vagyis a stílusjegyeknek olyan összefüggésrendszere, amely a mű jelentésének és működésének egészébe illeszkedik, tehát meghatározott funkciója van. Ennek a vizsgálata azért szükségszerű, mert a »stiláris összetartó erő felfedezése nélkül az elemzés nemcsak csonka, hanem megalapozatlan és széteső is«” (Szikszainé Nagy 2011: 225).

A vers fő rendező elve az ismétlés: versszaképítő, sőt az egész költemény erre az alakzatra épül. Az első verssor változatlanul ismétlődik a versszak végén, amely így keretet alkot. A reddíción belül a gemináció alakzatának is fontos kohéziós funkciója van a szövegben: *Ne félj, hajóm, rajtad a Holnap hőse, / Röhögjenek a részeg evezősre. / Röpülj, hajóm, / Ne félj, hajóm: rajtad a Holnap hőse. A Röpülj, hajóm* sor ismétlése minden versszakban egyfajta refrénként végigkíséri a verset. Az ismétlés a párhuzam elemeként keretbe fogja az egyes strófákat, biztosítva a körkörösséget, az utolsó előtti sorban megjelenő refrén pedig összefűzi a keretbe ágyazódó strófákat. A versben a minden versszakban megjelenő reddíciók ismétlései paralelizmust alkotnak, amelyek stiláris egyneműséget eredményeznek, mivel minden versszak felépítése azonos. Az első strófa biztatóssal indít, amely formailag aposztrophé: *Ne félj, hajóm, rajtad a Holnap hőse. A Holnap hőse* mellett a birtokos személyjeles *hajóm* szimbólummal kifejezve megjelenik a lírai én is, egyes szám második személyű igéssel egy grammatikai szerkezetben: *ne félj hajóm, röpülj hajóm*. A vers alakzatai: az ismétlések, halmozások (*kinok, titkok, vágyak*), az alliterációk (*a Holnap hőse*) a türelmetlenséget fejezik ki. Ezzel szemben a rövid felszólítások (*Ne félj, Röpülj*) egyben önbiztatások is. A szöveg gondolati síkján megfogalmazódó vágyakozás szorongással párosul. Ezt erősíti a versszaknyitó sorok megismétlése is. Az első strófa első verssora reddícióként a negyedik verssorban is megjelenik, de itt variációs ismétlésként. Míg az első verssorban a *Ne félj, hajóm* után vessző van, addig a versszak végén kettőspont található utána, mintegy kiemelve, hangsúlyt adva a

kettőspont után írottaknak: *Ne félj, hajóm: rajtad a Holnap hőse*. Fontos szerepe van a szövegben a felszólító módú igealakok használatának is, ami megerősíti a fő mondanivalót: *Ne félj, röpj, röhögjenek*. Ez az egyben fokozásnak is nevezhető szerkezet anaforaszerűen a tagmondatok elején állva paralelizmust is eredményez a strófán belül. A második versszakban a *röpj* ige *szállani* szinonimája háromszor változatlanul ismétlődik: *Szállani, szállani, szállani egyre*. A *szállani* ige a szinonim jelentés révén szemantikai kapcsolatot teremt az első és a második strófa közt. A verssoron belüli gemináció reddíciót alkot: *Szállani, szállani, szállani egyre*, *Szállani, szállani, szállani egyre*. Az ismétlés itt már változatlan formában jelenik meg. A kereten belül a felsorolások funkciója a pontosítás lehet: *Új kínok, titkok, vágyak vizén járok*. Az utóismétlésé a fontosság erősítése: *Új, új Vizekre, nagy, szűzi Vizekre*. A gemináció a változást érzékelteti: *Röpj, szállani, libegnek, járok*, a verssorismétlés pedig a biztatást: *Röpj, hajóm*. A második versszak második verssorában szereplő *új Vizekre* jelzős szerkezet kapcsolatot teremt magával a címmel is, de a *vizek* szimbólum itt variációs ismétlésként jelenik meg: *Vizeken, Vizekre*, a határozóragok változásával. Ez a változás a lírai én helymeghatározását is jelöli. Az *Új Vizeken járok* egyfajta megállapodottságot, míg a *Szállani [...] új Vizekre* a meg nem állapodottságot fejezi ki, így a variációs ismétlések közt ellentét is van.

A harmadik versszakban szereplő *új horizontok* jelzős szerkezet kapcsolatot teremt a címmel és az előző strófával egyaránt. A *libegnek elébed* megszemélyesítéssel pedig az én új helyszínen jelenik meg. A változást tovább erősíti a *minden percben* időhatározó és az *új [...] az Élet* alanyos szintagmával kifejezett szimbólum összekapcsolódása. Az *új* és a mellette álló *félelmes* melléknévi állítmány viszonya a felsorolás mellett szemantikai ellentétet is hordoz. Az *új* és *félelmes* viszonya lehet magyarázó értelmű: *új*, ezért *félelmes*, és ellentétes: *új*, de *félelmes*. Az ezután megjelenő *Röpj, hajóm* refrén a lírai én bizonyosságérzetét erősíti. Az utolsó sorban reddíciót eredményezve változatlanul ismétlődik az első sor.

A negyedik strófában az *Új kínok, titkok, vágyak vizén járok* szerkezetes határozós szintagmával variációs ismétlésként szintén visszautal a címre. A Budapesti Napló 1905. március 25-i kiadásában a birtokos jelző halmozása más változatban jelent meg: *új kínok, álmok, titkok vizén járok*. A végleges szövegváltozat annyiban módosít az értelmezésen, hogy így az *álmok* motívum ismétlésként új alakzatban van jelen. A *Nem kellene a megálmodott álmok* a korábbi változattal (*az új kínok, álmok, titkok*) ellentétet is tartalmazó ismétlést alkotott, a végleges változatban pedig ismétlés nélküli szemantikai ellentét: *Nem kellene a megálmodott álmok./ Új kínok, titkok, vágyak vizén járok*.

A *megálmodott* melléknév a befejezettséget, lezártágot érzékelteti, amitől a költői én tagadással elzárkózik, és az *új kínok, titkok, vágyak vizén* helyezi el magát. A refrént követően a strófa kezdő sora megismétlődik, reddíciót eredményezve: *Nem kellene a megálmodott álmok*. A záró strófában hangsúlyozott az

Én, amely itt jövő időben jelenik meg: *Én nem leszek a szürkék hegedőse*. A versen belüli több párhuzam összetartja az ismétlés elemeit, alakzattársulásokat hozva létre. Az *új* jelző párhuzamokban való hatszori ismétlése különösen expresszív: *új vizekre* (2x), *új horizontok* (2x), *új kínok*, *új Élet*.

A lírai én térbeli elhelyezkedését jelző igék és az igenév alkalmazásában a vers egészében is megfigyelhető a körköröség és a gradáció: *repülj, szállni, lebegnek, járok*. A lírai én hajója kezdetben *repül*, majd *száll*, a *horizontok libegnek*, s végül már *új vizeken jár*. A lírai én tudatosságát jelöli, hogy a jövőben is elhelyezi magát: *nem leszek a szürkék hegedőse*. A *Hajtson szentlélek vagy a korcsma gőze* felszólítás utalhat a hajóra és magára a lírai éntre is: 'hajtson engem', 'hajtson téged hajóm, a gőz'. A Budapesti Napló 1905-ös szövegváltozatában a *szentlélek* helyett *Olimpusz* szerepelt, amely némileg változtatható az értelmezésen, de közös vonásuk van: valamiféle isteni hatalom, emberfeletti erő segítségét jelöli, mely választó viszonyban áll a *korcsma gőzével*. Ott feszül köztük a szemantikai ellentét, de a párhuzam is. A kettőspont használata is megerősíti az utána írottakat, a refrént és a reddíció részeként ismétlődő záró verssort: *Röpülj, hajóm, Én nem leszek a szürkék hegedőse*.

A *korcsma* és *szentlélek* motívumok ellentéte egyben az emberi és emberfeletti erőt ütközteti, melyet a kizáró ellentétes viszony használata még jobban kiélez. Tehát nem számít az eszköz, csak a cél: *Én nem leszek a szürkék hegedőse*.

Összegzésül: az *Új Vizeken járok* az újdonságot összekapcsolja a megszakítottsággal. Az új egyben a régítől való elszakadást jelenti: *röpülj, új Vizekre, nagy, szűzi Vizekre*. Az újdonság iránti vágy mellett jelen van az ismerlentől való félelem is: *Ne félj, hajóm, új félelmes az Élet*. A jelen mellett felbukkan a jövő is: *Nem leszek*, mely a gondolat továbbírhatóságát feltételezi. Az egész vers is ellentétre épül (a lírai én mindvégig az újdonságot, az elszakadást hirdeti, miközben Baudelaire-t idézi), tehát megállapíthatjuk, hogy a vers szövegszervező elve az ismétlés és az ellentét, amely a fent említett ellentétpárokból jelenik meg az ismétléses alakzatokkal és párhuzamokkal együtt alakzattársulásokban.

6. Összegzés

Az *Új versek* kötet két versének, ezek alakzatainak elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy az ismétléses formák, az ellentét, a paralelizmus szövegszervező erőként funkcionálnak Ady szövegeiben. A versszövegekben vizsgált alakzatoknak több funkciójuk is van. Ilyen az uralkodó gondolat megerősítése, továbbfűzése, pontosítása, a remény, dac, türelmetlenség, szorongás kifejezése, a változás érzékeltetése, az összeegyeztethetlenség, valamint a lírai én jelenlétének nyomatékosítása. Az elemzett alakzatok rendező elvként nemcsak a versekben jelennek meg, hanem a ciklusokban, sőt az egész kötetben is.

Irodalom

- Fodor Mónika 2006. *A bűnbánat erdejében*. In: Horváth Kornélia–Szitár Katalin (szerk.): *Vers – Ritmus – Szubjektum. Műértelmezések a XX. századi magyar líra köréből*. Kijárat Kiadó. Budapest. 175–89.
- Fónagy Iván 1990. *Gondolatalakzatok, szövegszerkezet, gondolkodási formák*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Gáspári László 2003. *A funkcionális alakzatelmélet vázlatja*. PPKE BTK. Piliscsaba MNyTK 6: 47–93.
- H. Nagy Péter 2000. *Ady Endre: Válogatott versek*. Alexandra. Pécs.
- Kabán Annamária 2008. *Anafora*. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 87–91.
- Kabán Annamária 2008. *Ismétlés*. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 320–2.
- Kabán Annamária 2008. *Epifora*. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 202–5.
- Kabán Annamária 2008. *Szimpliké*. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 543–4.
- Király István 1972. *Ady Endre*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő 1998.: *Az „Én” utópiája és létesülése (Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában)*. In: Uő.: *A megértés alakzatai*. Csokonai Kiadó. Debrecen. 47–52.
- Kulcsár Szabó Ernő 1983. *Intés az őrzőkhöz (Király István Ady-monográfiájáról)*. *Jelenkor* 1983/7–8: 711–8.
- László Gyula 1996. *Góg és Magóg népe*. Örökségünk Kiadó. Budapest.
- R. Molnár Emma 2002. *Alakzattársulások egy szépprózai műalkotásban (Szomorú Dezső: A párizsi regény)*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- R. Molnár Emma 2008. *Az „Én” nyelvi megjelenési formái Ady Endre korai verseiben*. In: Szikszainé Nagy Irma (szerk.): *A Nyugat stíláriis sokszínűsége*. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen. 67–76.
- R. Molnár Emma 2008. *Anagogé*. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 91–4.

- R. Molnár Emma 2008. Antitézis. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 108–12.
- Schöpflin Aladár 1945. *Ady Endre*. Nyugat Kiadás. Budapest.
- Szabó G. Zoltán – Szörényi László 1988. *Kis magyar retorika*. Tankönyvkiadó. Budapest. 135.
- Szathmári István 2002. *Alakzatok Márai Sándor Halotti beszéd című versében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szathmári István 2003. Az alakzat mint szövegszervező erő. In: Szathmári István (szerk.): *A retorikai-stilisztikai alakzatok világa*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 191–201.
- Szathmári István 2008. Paralelizmus. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 441–7.
- Szikszaíné Nagy Irma 2011. A nyelvhasználat funkcionális varianciája és a stíluskohézió. In: Szikszaíné Nagy Irma (szerk.): *A stíluskohézió eszközei a modern és posztmodern szövegekben*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 223–39.
- Tamás Attila 1999. Miért érdemes újraolvasni Adyt? In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő – Kulcsár-Szabó Zoltán – Menyhért Anna (szerk.): *Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus Kiadó. Budapest. 28–34.
- Varga Andrea 2008. Gemináció. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 248–51.
- Varga Andrea 2008. Reddició. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 492–5.
- Varga Andrea 2008. Figura etymologica. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 244–7.

Forrás

Ady Endre összes versei 1998. Osiris Kiadó. Budapest.

Jakus Ágnes

Metaforák Kosztolányi Dezső *Esti Kornél* című művében

1. Bevezetés

A szépirodalmi művek értelmezése során a szóképek, közülük is különösen a metaforák szinte kivétel nélkül a vizsgálat tárgyát képezik valamilyen vonatkozásban – legyen szó akár nyelvészeti, akár irodalomtudományi megközelítésű szövegelemzésről. A metaforákkal kapcsolatos ismeretek azonban nem tartoznak csupán a szépirodalom hatáskörébe. Az utóbbi bő két évtizedben beigazolódott, hogy a metaforaalkotás nem csak a szépirodalmi szövegek sajátja, és nem is csupán „valamilyen” szövegeké: az egész nyelvet hatja át, ezért bármely szöveg-típusba tartozó szöveg jelentésképző, vagyis igen fontos elemévé válhat. A kognitív nyelvészek szerint a metafora nem a szépirodalmi szövegek díszítőeleme, valamiféle szemléltető eszköze csupán, hanem szerves része a nyelvhasználatnak. A szépirodalmi szövegek metaforikusságát szerintük is érdemes vizsgálni, csak hogy nem másért, mint azért, mert azok építőanyaga, a nyelv alapvetően metaforikus.

A kognitív nyelvészeti kutatások egyre kiterjedtebben bizonyítják és elemzik, hogy ún. fogalmi metaforák segítségével értjük meg az absztrakt fogalmakat, és ez tükröződik is nyelvhasználatunkban. A művészi szövegek befogadásakor e tény figyelembe vételével árnyaltabb képet kaphatunk arról is, mi és hogyan hoz létre stílushatást. A szépirodalmi szövegek vizsgálatakor tehát az a kérdés vetődik föl, hogy a köznyelvitől miben különbözik (akár a fogalmi megfelelések, akár a nyelvi kifejezések szintjén) a műalkotásban láthatóan vagy láthatatlanul jelen lévő metafora; másként fogalmazva: milyen műveleteket hajt végre az alkotó a nyelv eszközeivel, amelyek hatására a befogadó új szempontot kap az elvont fogalmak megértéséhez.

Dolgozatomban – mintegy egy lehetséges stilisztikai elemzés előkészítéseként – a legmeghatározóbb metaforákat veszem szemügyre Kosztolányi Dezső *Esti Kornél* című novellafüzérének két darabjában, a harmadik és a tizennyolcadik

fejezetben¹. Ezek a műrészek kiválóan alkalmasak a szövegek egészén végig-húzódo és értelmezésükben kulcsszereppel bíró megametaforák vizsgálatára terjedelmük, témájuk, felépítésük, illetve a kötetben elfoglalt helyük alapján.

Az elemzés során azt vizsgálom, hogy a kognitív metaforaelmélet megalkotói szerinti négy művelet – melyekkel rendszerezésük szerint a szépírók a hétköznapi nyelvhasználat fogalmi metaforáit, valamint azok konvencionális nyelvi kifejezéseit fejlesztik tovább (vö. Kövecses 2005: 61) – hogyan működik Kosztolányi *Esti Kornél*-novelláiban. Azt kutatom tehát, hogy milyen módon válnak e műveletek révén a köznapi nyelvhasználat metaforái esztétikai értéket hordozó szöveg alkotóelemeivé; ezzel együtt pedig arra teszek kísérletet, hogy bemutassam, e folyamat rekonstruálása a szövegértelmezés kiindulási alapja lehet.

A továbbiakban a kognitív metaforaelmélet lényeges vonásait mutatom be a Magyarországon megjelent magyar nyelvű munkák, elsősorban Kövecses Zoltán tanulmányai alapján.

2. A kognitív metaforaelmélet alapvetései

2.1. A kognitív metaforaelmélet előzményei

Ahogy Kövecses Zoltán tanulmányában (Kövecses 1998) hangsúlyozza, a metaforák mindennapi nyelvhasználatban való rögzültségét a kognitív elmélet megjelenése előtt is számon tartotta a nyelvtudomány, azonban az állandósult szókapcsolatokban fellelhető metaforákat máig holt metaforáknak tartja például olyan megnyilatkozásokban, mint: *alátámasztotta az érvelést* vagy *nem tudom ezt a gondolatot megemésztetni*. Továbbá „Később, a hagyományos nézet szerint ezek konvencionalizálódtak, és ma már senki sem tekinti őket metaforának” (Kövecses 1998: 51). E felfogás szerint tehát a metaforák „egymástól elszigetelt nyelvi kifejezések. A metafora helye a nyelv, nem a fogalmi rendszer vagy a gondolkodás”. Vagyis „minden elmondható és megérthető szó szerinti kifejezések segítségével is. Tapasztalataink megértéséhez és közléséhez nincs szükség metaforára. A metaforák nem hoznak létre új jelentéseket” (Kövecses 1998: 52).

Az új elmélet cáfolja a hagyományos metaforafelfogásban gyökerező tételleket. Kövecses (Kövecses 2005) a kognitív metaforaelméletet kifejtő, gazdagon illusztrált könyvében a fenti példákhoz hasonlókat sorol fel egy-egy csokorba gyűjtve: a *toronymagasan kiemelkedő tehetség*, a *pénzügyei romokban hevernek* kifejezések (Kövecses 2005: 33) a fenti *alátámasztotta az érvelést* kifejezéssel, míg a *már megint kisütött valamit* és a *jól kifőzte ezt a dolgot* kifejezések (Köve-

¹ A novellák pontos címe: *Harmadik fejezet, melyben 1903-ban, közvetlen az érettségi után, éjszaka a vonatban először csókolja szájon egy leány; illetve Tizennyolcadik fejezet, melyben egy közönséges villamosútról ad megrázó leírást, s elbűcsűzkodik az olvasótól.*

cses 2005: 34) a fenti *nem tudom ezt a gondolatot megemésztetni* kifejezéssel hozhatók összefüggésbe. A csokorba szedett kifejezésekben az azok háttérben lévő ún. fogalmi metaforák forrástartományai a közösek. Az előbbi esetben az ÉPÜLETEK, az ÉPÍTKEZÉS, az utóbbiban pedig a FŐZÉS és az ÉTELEK forrástartományokról van szó. „A kognitív nyelvészet több száz hasonló példa alapján azt a következtetést vonja le, hogy a metaforák fogalmi jellegűek, és nem egymástól elszigetelt nyelvi kifejezések. Az új elmélet szerint létezik egy »forrástartomány« vagy »forrásfogalom«, amelynek feladata egy bizonyos absztrakt céltartomány vagy célfogalom jobb megértése” (Kövecses 1998: 53). Az említett példákban a forrástartományok az ÉRVELÉS, a GONDOLKODÁS, a TEHETSÉG és a PÉNZÜGYI HELYZET elvont fogalmainak konceptualizálását segítik.

Amellett, hogy a metaforák nem elszigetelt nyelvi kifejezések, a kognitív metaforaelmélet azt is állítja, hogy a jelentéseket nem csak a **szó szerinti** és a **metaforikus** kategóriák szerint lehet megkülönböztetni, a dolog ennél bonyolultabb. Kövecses megállapítását Lakoff és Johnson 1980-ban megjelent *Metaphors We Live By* című munkájára alapozza. „Lakoff és Johnson [...] talán legfontosabb gondolata, hogy létezik olyan jelentés, amely se nem szó szerinti, se nem metaforikus, hanem »metaforikusan szó szerinti«. [...] tehát szakítanak a hagyományos »szó szerinti – metaforikus« megkülönböztetéssel” (Kövecses 1998: 53). Az elvont fogalmakat tehát nehéz lenne megértenünk fogalmi metaforák segítségével, ugyanakkor „[...] a metaforák létrehozhatnak új jelentéseket és metaforikusan definiált tapasztalatokat” is (uo.).

2. A metafora a kognitív nyelvészetben

A metafora fogalmának kognitív meghatározásából az is kitűnik, hogy az nem csupán a nyelvi kifejezés szintjén létezik, hanem a fogalmi rendszereinkről való gondolkodásunkat határozza meg. „Kognitív nyelvészeti szempontból a metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartomány terminusaival történő megértését jelenti. [...] (A) FOGALMI TARTOMÁNY (pl. ÉLET) egy (B) FOGALMI TARTOMÁNY (pl. UTAZÁS), amit így fogalmi metaforának (pl. AZ ÉLET EGY UTAZÁS) nevezünk. A fogalmi metafora két fogalmi tartományból áll, az egyik tartományt a másik segítségével értelmezzük. A fogalmi tartomány összefüggő tapasztalatok bármely rendszere lehet. Így például rendelkezünk olyan koherens tudással az utazásról, amelynek alapján megérthetjük az élet fogalmát” (Kövecses 2005: 20).

Árnyalja a képet a metafora fogalmáról Kövecses másik, az előzőt kiegészítő meghatározása, amely a fogalmi tartományok közötti kapcsolat természetét is megvilágítja: „A kognitív nyelvészetben a metafora megfelelések olyan rendszere, amely két fogalmi tartomány entitásai között áll fenn. (A »megfelelés« szó helyett a »leképezés« vagy »rátérképezés« szavakat is használhatnánk, mivel – a

correspondence-en kívül – a másik használatban lévő angol műszó a *mapping*.)” (Kövecses 1998: 54).

A fogalmi metaforákat az elmélet elhatárolja az azok sokféle módon megnyilvánuló nyelvi kifejeződéseitől. Ezt jelzi a kognitív metaforaelemzés gyakorlatában bevett szokás, a fogalmi metaforák, illetve a forrás- és céltartományok kiskapitálissal való jelölése². A metaforák nyelvi megvalósulásait metaforikus nyelvi kifejezéseknek nevezi az elmélet. Ezek „azok a szavak vagy kifejezések, amelyek a konkrétabb fogalmi tartomány (vagyis a B fogalmi tartomány) terminológiájából kerülnek ki” (Kövecses 2005: 20). Az *alátámasztotta az érvelést* például olyan metaforikus nyelvi kifejezés, mely az érvelést az ÉPÜLETEK, ÉPÍTKEZÉS témaköréből származó szavakkal jellemzi.

A kognitív metaforaelméletben tehát a legfőbb terminusok a **fogalmi metafora**, a **forrás- és céltartomány**, valamint a **metaforikus nyelvi kifejezés**.

3. A fogalmi metafora mint megfelelések rendszere

Kövecses tanulmányában a fogalmi megfeleléseket a SZERELEM UTAZÁS metaforában megvalósuló leképezések rendszerével példázza. A SZERELEM és az UTAZÁS fogalmát entitások alkotják. „A szerelemben két ember vesz részt, a szerelmesek; a köztük lévő kapcsolat a szerelmi kapcsolat; a kapcsolatban bizonyos céljaik vannak, melyeket szeretnének elérni, ezek elérése során felmerülhetnek bizonyos nehézségek. [Új bekezdés] Az utazás esetében találunk utast vagy utasokat; az utasoknak valamilyen úticélja van; az úticélt valamilyen jármű segítségével igyekeznek elérni; gyakran akadályokat kell legyőzni az úti cél eléréséhez. [Új bekezdés] A SZERELEM UTAZÁS fogalmi metafora a két fogalom, a *szerelem* és az *utazás* közti konvencionizált megfelelésekkel (*correspondences*, *mappings*) adható meg” (Kövecses 1998: 54). Kövecses a következő konvencionizált megfeleléseket adja meg (előbb az UTAZÁS forrástartományának elemeire utaló szavakat, majd a SZERELEM céltartományának elemeit leíró szavakat):

- AZ UTAZÓK → A SZERELMESEK
- A JÁRMŰ → A KAPCSOLAT
- A MEGTETT ÚT → A KAPCSOLATBAN ELÉRT HALADÁS
- AZ ÚTICÉLOK → A KAPCSOLATBAN ELÉRNI KÍVÁNT CÉLOK
- AZ AKADÁLYOK → A KAPCSOLATBAN TAPASZTALHATÓ NEHÉZSÉGEK.

² „A kiskapitális használata azt jelzi, hogy a szóban forgó meghatározás mint olyan nem létezik a nyelvben, ugyanakkor a vele kapcsolatos metaforikus kifejezések fogalmi alapját alkotja” (Kövecses 2005:20).

Ezeket a megfeleléseket *A metafora* című művében további néhányal egészíti ki (vö. Kövecses 2005: 23):

- AZ UTAZÁS → A KAPCSOLATOT ALKOTÓ ESEMÉNYEK
- A VÁLASZUTAK → A SZERELMESEK DÖNTÉSEI.

„A metafora tehát nem egyszerű proposíció, ami ebben az esetben: »a szerelem utazás« lenne, *hanem fogalmi megfelelések konvencionálizált rendszere*. [...] A metafora tudása [...] ezen fogalmi megfelelések ismerete” (Kövecses 1998: 55). Ezzel bebizonyosodik, hogy a céltartomány elemei nem voltak mindig is jelen, és a metafora nem azért jött létre, mert bizonyos hasonlóságok léteznek a két tartomány elemei között. „A szerelem fogalomköre nem tartalmazta ezeket az elemeket, *mielőtt* az utazás fogalomkörén keresztül *megszerkesztettük* volna. Ezt a bizonyos elemkészletet az utazás fogalomkörének alkalmazása hozta létre a szerelem fogalomköre számára.” Kövecses szerint ugyanis nem tudjuk elképzelni a **szerelem** fogalomkörébe tartozó, fent felsorolt elemeket úgy, hogy azt ne az **utazás** fogalomkörébe tartozó elemek segítségével tegyünk. A kognitív metaforaelméletben tehát „a céltartományok legtöbb eleme a forrástartomány elemein alapszik, és nem eleve adott” (Kövecses 2005: 23).

4. A metaforák fajtái

A kognitív szemlélet szerint a metaforáknak több fajtájuk van, amelyeket különféle módokon lehet csoportosítani: konvencionálisuk, funkciójuk, természetük szerint, valamint aszerint, hogy mennyire általánosak vagy specifikusak (vö. Kövecses 2005: 45). Ezek közül a kategóriák közül az alábbiakban csak a metaforák konvencionálisát és kognitív funkcióját mutatom be vázlatosan.

4.1. Konvencionális

„A metaforák konvencionálisága azt jelenti, hogy mennyire hétköznapi egy-egy metafora, illetve mennyire hatja át az átlagember mindennapi beszédét” (Kövecses 2005: 45). Azaz: mennyire gyakran használ egy beszélőközösség tagja egy metaforát (vö. még Kövecses 1998: 46). „A hétköznapi, konvencionális metaforák a *konvencionális skálájának* egyik végét foglalják el. A skála másik végén szokatlan, újszerű fogalmi metaforákat találunk” (Kövecses 1998: 47). Az újszerű metaforikus kifejezések a szépirodalmat jellemzik. A szépirodalmi szövegekben ugyanazok a fogalmi metaforák, amelyek a köznyelvet is áthatják, újszerű metaforikus nyelvi kifejezésekben ölthetnek testet. „Ezeket az újszerű kifejezéseket valószínűleg nem találjuk meg a szótárban, illetve nem halljuk a napi kommunikáció során” (uo.). De nemcsak a metaforikus nyelvi kifejezés lehet újszerű, a fogalmi metafora is megújulhat. Ahogy azonban Kövecses is rámutat, sokkal ritkább esetben fordul elő, hogy egy adott céltartomány-nyal kapcsolatban újszerű fogalmi metaforát fedezzünk föl a szépirodalmi mű-

vek elemzésekor. Ez egyébként úgy valósulhat meg, ha egy adott céltartományhoz kötődő fogalom leképezéséhez új, szokatlan forrástartományt használ az író. Ilyen például A SZERELEM MŰALKOTÁS metafora, amely olyan jegyeit emeli ki a szerelemnek, amelyeket más forrástartományai, AZ UTAZÁS, A TŰZ, A BETEGSÉG stb. nem. (Vö. Kövecses 1998: 47–8.) A MŰALKOTÁS forrástartományán keresztül a szerelem dinamikusságát (amely az alkotó folyamatnak és az emberi kapcsolatnak egyaránt sajátja) és statikusságát (az elkészült, megkomponált mű zárt szerkezetét és férfi-nő összetartozását) egyaránt megérthetjük.

4.2. Kognitív funkció

A metaforák az átlagember gondolkodásában háromféle kognitív funkciót tölthetnek be, ez alapján léteznek szerkezeti (strukturális), ontológiai és irányultsági (orientációs) metaforák (vö. Kövecses 2005: 48).

4.2.1. Szerkezeti metaforák

A szerkezeti metaforákban „a forrástartomány széles körű, rendszerezett tudást biztosít a céltartomány számára. [...] ezeknek a metaforáknak a kognitív funkciója az, hogy az A céltartományt a B forrástartomány segítségével ragadják meg. [...] a céltartományt a forrástartomány és céltartomány közötti megfelelések alapján konceptualizáljuk” (uo.).

Az IDŐ MOZGÁS fogalmi metafora alapján Kövecses bemutatja, hogyan érthetjük meg az idő fogalmát, és hogyan beszélhetünk róla. Az időt a mozgás és a tér fogalmain keresztül konceptualizáljuk – például a tárgyak helyzetén keresztül értjük meg úgy, hogy a jelen idő a mindenkori megfigyelővel egy helyen van. Az IDŐ MOZGÁS metafora kétféleképpen létezik: AZ IDŐ MŰLÁSA EGY MOZGÓ TÁRGY, illetve AZ IDŐ MŰLÁSA A MEGFIGYELŐ MOZGÁSA. Ez olyan metaforikus nyelvi kifejezésekben ölt testet, mint például *eljött az idő* vagy *lassan közeledünk az év végéhez*. (Vö. Kövecses 1998: 48–9.)

4.2.2. Ontológiai metaforák

„Az ontológiai metaforák sokkal kevésbé strukturálják céltartományaik fogalmait, mint a szerkezeti metaforák. Úgy tűnik, e metaforák kognitív funkciója csupán az, hogy az elvont célfogalmakat általános kategóriákba sorolják be. Ez azt jelenti, hogy az életünk jelenségeit különféle tárgyak, anyagok, tartályok formájában fogjuk fel, anélkül, hogy pontosan körülhatárolnánk, milyen tárgyról, anyagról, illetve tartályról is van szó. [...] Ezeket az általános kategóriákat nem tudjuk alkalmazni a céltartományok konceptualizálására. Erre a célra a [...] szerkezeti metaforák alkalmasak, melyek az elvont fogalmakat strukturálják” – írja Kövecses (2005: 50).

Az ontológiai metaforák azért lényegesek mégis, mert általuk jobban átláthatóvá válnak a körülhatárolt szerkezettel nem rendelkező fogalmak. Az ELVONT FOGALMAK (pl. az elme), az ESEMÉNYEK és a CSELEKVÉSEK céltartományokat a FIZIKAI TÁRGYAK forrástartomány segítségével képezhetjük le³ (vö. uo.).

„Miután egy nem dologszerű emberi tapasztalat egy ontológiai metafora révén dologszerűvé vált, könnyebb a szerkezeti metaforák segítségével tovább strukturálni. [...] Ha például az emberi elmét egy tárgyként képzeljük el, akkor AZ EMBERI ELME EGY GÉP metafora segítségével könnyű lesz a részletesebb strukturálása” (uo.). Így születethet például olyan metaforikus nyelvi kifejezés, mint az, hogy valaki „rozsdás aggyal ébred” (vö. uo.).

Az ontológiai metafora egyik formája a megszemélyesítés, melynek során nem emberi dolgokat emberi tulajdonságokkal ruházunk fel; az egyik legkézenfekvőbb forrástartomány tehát mi magunk vagyunk (Kövecses 2005: 51).

4.2.3. Orientációs metaforák

Az orientációs metaforák még kevesebb fogalmi struktúrát biztosítanak a céltartomány számára, mint az ontológiai metaforák. Az irányultsági metaforák kognitív funkciója az, hogy a célfogalmak egy bizonyos csoportját rendszerbe foglalják, egymással összefüggővé, koherenssé téve őket azért, hogy bizonyos célfogalmakat hasonlóan konceptualizáljunk (vö. Kövecses 2005: 51). Azért is nevezik ezeket a metaforákat irányultsági metaforáknak, mert az alapvető térbeli irányokon, a föl-le, ki-be, középpont-kerület (centrum-periféria) irányokon alapszanak. A fölfelé irányultságot általában pozitívumként értékeljük, míg a lefelé irányultságot negatívan. Olyan fogalmi metaforáink árulkodnak erről, mint AZ ERKÖLCS FELFELÉ IRÁNYULTSÁG, A HIÁNYA LEFELÉ IRÁNYULTSÁG. (Vö. Kövecses 2005: 52)

2.5. A metafora az irodalomban

A kognitív metaforaelmélet szerint nemcsak a művészek képesek igazán eredeti metaforákat létrehozni. Kövecses szerint „a hétköznapi nyelv- és fogalomrendszer nagyban hozzájárul a művészi kreativitáshoz”, az egyedi szerkezeti metaforák azonban „jóval ritkábbak az irodalmi nyelvben, mint a hétköznapi fogalmi rendszerünkön alapuló metaforák” (Kövecses 2005: 59–60). A szépirodalmi szövegek metaforái általában a mindennapokban is jelen lévő fogalmi metaforá-

³ További ontológiai metafora még A TEVÉKENYSÉGEK ANYAGOK; a NEM KÖRÜLHATÁROLHATÓ FIZIKAI TÁRGYAK, a FIZIKAI ÉS NEM FIZIKAI FELSZÍNEK, az ÁLLAPOTOK céltartományokat pedig a TARTÁLY forrástartomány segítségével képezhetjük le (vö. uo.).

kon alapulnak⁴, azokat újítják meg valamilyen módon, és ez hoz létre stílushatást.

„Az [...] eredeti, kreatív irodalmi metaforák általában kevésbé világosak és egyértelműek, viszont a jelentésük gazdagabb, mint a hétköznapi vagy tudományos metaforáknak” (Kövecses 2005: 59). Az irodalmi metaforák megértéséhez persze gyakran nagyobb értelmezői aktivitás szükséges, mint a konvencionális metaforákéhoz. Mivel azonban az irodalmi metaforák bármely olvasó – egyénenként valamelyest változó – mindennapi nyelvhasználatának fogalmi metaforakészletén is alapulnak, a mindennapi gyakorlatban nem használt vagy megújított metaforikus nyelvi kifejezések is érthetők első olvasásra. Különlegességük persze abban rejlik, vagyis az teszi a művészi szöveg metaforikus nyelvi kifejezését művészivé, hogy egyéni látásmóddal mintegy megújítják a világról alkotott felfogásunkat, különösen akkor, ha nemcsak a nyelvi kifejezésekben mutatkozik újítónak az író, hanem újabb fogalmi megfelelésekre is ráirányítja a figyelmet, vagy több céltartomány elemeit kombinálja.

2.5.1. A hétköznapi metaforák költői továbbfejlesztése

A kognitív metaforaelmélet képviselői bebizonyították: a hétköznapi nyelvhasználatot is átható metaforák jelennek meg az irodalmi alkotásokban is, csak módosulva. A stílusvizsgálatot tehát, úgy vélem, a metaforikus nyelvi kifejezések szemantikai vizsgálata kell, hogy megelőzze. „George Lakoff, Mark Turner és Ray Gibbs kimutatták, hogy a költői nyelvhasználat gyakran alkalmaz olyan eszközöket, amelyek segítségével a hétköznapi nyelvhasználat és gondolkodás igen konvencionális elemeiből újszerű, egyéni nyelvet és »képeket« alkot. Ezek az eszközök a kiterjesztés, a kidolgozás, a kritikus kérdés és a komponálás” (Kövecses 2005: 61).

A **kiterjesztés** fogalma azt jelenti, hogy „egy adott konvencionális fogalmi metafora konvencionális nyelvi kifejezései helyett újakat alkalmazunk, melyekkel a forrástartomány egy új fogalmi elemét írjuk le” (uo.). Ez az eljárás tehát két szempontból is különleges. Azzal, hogy a művészi szöveg alkotója megváltoztatja a rögzült metaforikus nyelvi kifejezést, és a forrástartomány addig nem használatos elemét emeli ki, feltűnően árnyalja azt a jelentés-összetevőt, amit a céltartomány elvont fogalmának tulajdonít. Ezzel elevenebbé is teszi a nyelvileg már más módon rögzült megfelelések rendszerét. Így az olvasó ezen a számára szokatlan nyomon elindulva a forrástartományhoz tartozó új képi elemmel együtt a régi elemeket is elképzelheti. A forrástartomány elemeinek megelevenedésével a céltartományhoz tartozó megfelelő elemek is aktivizálódnak tehát.

⁴ Ezért is lehetséges, hogy részben korlátokat is szabnak a művészi kreativitásnak (vö. Kövecses 2005: 59).

Mivel „ismerős” fogalmi metaforából adódik az új elem addigi sémába való beillesztése – másként nem is lenne könnyen beazonosítható –, a hatás kettős: a ráeszmélés azért is jelentős erejű, mert a fogalmi metafora alapmegfeleléseit alkotó, „megszokott” elemeket is érinti, és azért is, mert új elemekkel bővül a tudásunk az adott elvont fogalomról. Ráadásul a befogadó azt is ünnepli, hogy a szöveg virtuozitásának köszönhetően ő jött rá valamire, amivel gazdagodott a látásmódja.

A **kidolgozás** során – a kognitív metaforaelméletben ez a művelet elsősorban a lírára vonatkozik – a költő „a forrástartomány egy létező elemét jellemzi, hangsúlyozza újfajta módon⁵” (Kövecses 2005: 62). „A **kritikus kérdés** során a költő megkérdőjelezi egy-egy mindennapi, konvencionális fogalmi metafora létjogosultságát.” Petőfi *Itt van az ősz, itt van újra...* című verse például az ŐSZ HALÁL metaforát kérdőjelezi meg. (Uo.)

„A **komponálás** a köznapi fogalmi gondolkodás elemeit felhasználva teremt újfajta megközelítéseket, a különböző metaforák együttesen történő alkalmazása révén. Ilyenkor egy-egy nyelvi kifejezésben egyidejűleg több metafora is jelen van” (Kövecses 2005: 63). Kövecses Ady Endre *Héja-nász az avaron* című versét hozza példának. Ebben a műben amellet, hogy a madárpár újszerűen jeleníti meg a szerelmeseket (galambok, gerlicék helyett héjákként), a szerelem is több fogalmi metafora segítségével konceptualizálódik (A SZERELEM UTAZÁS, A SZERELEM HÁBORÚ). A komponálás folyamata pedig úgy valósul meg, hogy a vers egy-egy sorába több metaforát is belesűrít: az *Új rablói vannak a nyárnak* sorba a SZERELEM NYÁR, illetve a SZERELMESEK TOLVAJOK metaforákat (vö. uo.).

2.5.2. A megszemélyesítés

A megszemélyesítés – amely tulajdonképpen szintén metafora – ugyancsak része a mindennapi nyelvhasználatnak. „A megszemélyesítés során a magunkról (emberekről) való tudásunkat használjuk fel a világ dolgainak (pl. idő, halál, természeti erők, élettelen tárgyak) megértéséhez” (Kövecses 2005: 63–4).

Lakoff és Turner azt is kutatták, miért éppen bizonyos embertípusokat vagy szerepeket használunk fel a céltartomány konceptualizálására. Szerintük AZ ESEMÉNYEK CSELEKVÉSEK metafora alapján a külső eseményeket cselekvésként fogjuk fel. „A cselekvéseknek általában egy aktív, cselekvő alanya van, aki szándékosan végzi a cselekvést. A fenti metafora alapján az eseményeknek is

⁵ A SZERELEM EGYSÉG konvencionális metaforát részletezi e művelet révén Petőfi *Fa leszek, ha...* című versének teljes szövegében úgy, hogy a szerelmeseket természeti képekben jeleníti meg. „az egység részei hol fa és virág, hol harmat és virág, hol harmat és napsugár lesznek” (uo.).

cselekvő alanyt fogunk tulajdonítani” (Kövecses 2005: 64). Ennek eredménye az, hogy megszemélyesítjük az eseményeket, például az időt vagy a halált (uo.)⁶.

2.5.3. Képi metaforák

A kognitív elmélet szerint a költészetben vannak úgynevezett képalapú metaforák. Ezek nagyon gyakoriak, képi kidolgozottságuk pedig igen részletes. [...] „ezek a metaforák nem képi sémákon, hanem gazdag konkrét képeken alapsznak” (Kövecses 2005: 64). Két, metaforikus nyelvi kifejezésben jelölt entitás megegyezhet például forma alapján. „A képi metaforák [...] nemcsak nyelvi, hanem fogalmi eredetűnek is tekintendők” (uo.).

2.5.4. Megametaforák

„Azok a konkrét metaforák, amelyeket egy adott irodalmi szöveg »felszínén« megtalálhatunk, az ún. specifikus mikrometaforák, ám ezek egy őket koherenssé tevő megametaforából nőnek ki” (Kövecses 2005: 65). Akár hagyományos, akár újszerű metaforákról legyen szó, azok egy egész szövegrészleten keresztülhúzódhatnak akár anélkül is, hogy felszínre kerülnének, de előfordulhat, hogy az író nyíltan is megfogalmazza a kapcsolat egyes elemeit (vö. Kövecses 2005: 65–6).

3. Novellaelemzések

A következőkben megkísérlem elemezni két *Esti Kornél*-novella metaforáit, különös tekintettel a kognitív metaforaelméletben megnevezett műveletekre, valamint a megszemélyesítés, a képi metaforák és a megametaforák jelenlétére a szövegben. Azt vizsgálom, hogyan valósul meg AZ EMBER ÁLLAT metafora, valamint az étellel kapcsolatos metaforák költői kiterjesztése e novellákban, továbbá azt, hogy ezek az eljárások, valamint maguk a metaforák hogyan hatják át és határozzák meg a mű szerkezetét.

3. 1. Harmadik fejezet, melyben 1903-ban, közvetlen az érettségi után, éjszaka a vonatban először csókolja szájon egy leány

1.

„Mindaz ellen, amitől félt, a család volt számára a menedék. Ez vette körül, mint valami füledt, homályos, ragadósan-szemetes galambdúc.

⁶ A halált gyakran a játszótárs/fogó/jegyes ágensek segítségével személyesítjük meg. „Ez részben azért van így, mert a halállal kapcsolatban álló fogalmaknak (élet, ember) is vannak metaforáik. AZ ÉLET EGY ÉRTÉKES TULAJDON metafora következménye, hogy a halált, ami az élet végét jelenti, felfoghatjuk tolvajként, aki elveszi az életet mint értékes tulajdont. AZ EMBEREK NÖVÉNYEK metafora alapján tekinthetjük a halált kaszásnak, aki »lekasálja« a növényeket, vagyis megöli az embereket.” (Uo.)

AZ EMBERI KAPCSOLATOK ÉPÜLETEK metafora konvencionálisnak tekinthető, azonban az író a kidolgozás művelésével hasonlatként jeleníti meg azt a fenti szövegrészletben; valamint specializálja és megújítja azzal, hogy a családot *galambdúc*nak nevezi. Mindez élőbeszédszerűen bontakozik ki, a narrátor keresi a legmegfelelőbb szavakat, és a szemünk láttára dolgozza ki a metaforát. Az író az említett metaforával komponálja AZ EMBER ÁLLAT metaforát, ez pedig alapot ad annak az értelmezésnek, hogy a család valódi védelmet jelent a főszereplőnek, a ki- és bejárás szabadságával, ugyanakkor mégsem ideális az ember számára.

2.

„Itten megszűnt az a széles, kedélyes világ, az a cukros babaélet, az a főzőcskejáték, melyet a vidéken megszokott. Egészen más kezdődött itten. Több annál és kevesebb.”

A TÁG KELLEMES fogalmi metafora húzódik meg a *széles, kedélyes világ* jelzős szerkezet mögött. Mivel a *széles, kedélyes világ* szintagma *széles* jelzőjét olvaszuk először, a *kedélyes* szó olvasásakor a széles mosoly idéződik fel bennünk. A jelzős szerkezetek halmozása az első mondatban az irónia eszköze is.

AZ ÉLET JÁTÉK/JÁTSZÓTÉR fogalmi metafora is újszerűen jelenik meg az író által alkotott kifejezésekben. A *babaélet* és a *főzőcskejáték* metaforikus nyelvi kifejezések olvasásakor beazonosíthatjuk, hogy az ember az a gyermek, aki imitálja az életet. A gyermekség fogalma össze is kapcsolódik a fentebb tárgyalt FÉSZEK forrástartománnyal. Az ember ebben a vonatkozásban madárfiókaként jelenik meg, tehát szintén a gyermeki létállapot védettségében és önfeledtségében.

Az elbeszélő AZ EMBERI KAPCSOLATOK ÉPÜLETEK és AZ ÉLET JÁTÉK metaforákat komponálja, ugyanakkor a hosszabb szövegrészletben az EMBER ÁLLAT és AZ EMBER GYERMEK megametaforákat dolgozza ki és komponálja.

3.

„Fölzaklatva ezektől az újságoktól, minden helyzetben megaláztatva és újra-újra vérig sértve lézengett ide-oda, s mint akit megnyúznak és nyers húsához tapadnak a tárgyak, fájoan fölszaggatva a gyógyuló hegeket, minden benyomásra betegesen fogékony lett, minden érzéke kiélesedett és megfinomult, s egy szó, mely megütötte fülét, egy gyár cefreszaga, egy ismeretlen alakú pohár – egy "pesti pohár" – a szállodája nyomorúságos udvari szobájában, jelképpé, feledhetetlen emlékévé vált, s mikor végre a napi lőtásfutásból bódultan ágyba bújt – a "pesti ágy"-ba, a "pesti párnák" közé –, fölbugyogott szívében a honvágy a régi dolgok, a régi emberek után, és kétségbeesetten vágyakozott haza. Nem is jött álom a szemére. Felkönyökölt párnájára a sötét szobában, és töprengett.”

Ebben a szövegrészletben az író kiterjeszti AZ EMBER ÁLLAT metafora forrástartományából felhasználni kívánt elemek körét, a *mint akit megnyúznak* mellékmondat ugyanis a fogalmi metafora alapmegfeleléseihez nem hozzátartozó jegyét emeli ki, azt, hogy az állat sebezhető, sérült is lehet. A metafora hasonlatbeli kidolgozása folytatódik: *és nyers húsához tapadnak a tárgyak, fájóan főlzagatva a gyógyuló hegeket*. A megszemélyesített benyomások később konkretizálódnak: a szó elvont fogalmaként, *egy gyár cefreszagaként, és egy ismeretlen alakú pohárként*. Ezek közül csak a pohár az, amelyik valóban tárgy. A narrátor által megfogalmazott konvencionális metaforikus kifejezés (*a szó megütötte a fülét*) egyik eleme (*megütötte*) a tárgy általi megütés képzetét idézi fel. A megszemélyesítés kapcsolódik tehát mind az állatmetaforához, mind pedig AZ ELVONT FOGALMAK TÁRGYAK ontológiai metaforához. E metaforák komponálása révén fejeződik ki az a sajátos hierarchiáról valló tapasztalat, hogy az ember alávetettje az állati létformának, ami pedig a tárgyak, vagyis a személytelen, élettelen dolgok alárendeltje. Ez éppen fordított sorrend, mint az általában elfogadott hierarchia, miszerint az élettelelnél értékesebb az élő, az állatnál az ember.

A *fölbugyogott szívében a honvágy* kifejezés a konvencionális tartálm-metaforán alapszik, és azon, hogy az érzelmeket forró folyadékokként konceptualizáljuk. Ez a nyelvi kifejezés azonban szokatlan, újszerű, egyrészt azért, mert a honvágy érzését olyan módon írja le, ahogy inkább más érzelmeket, például a dühöt vagy a haragot szokás kifejezni (például olyan kifejezésekben, mint *fortyogott a düh-től, forrt benne a harag*); másrészt azért, mert a *fölbugyogott* igéről nem magasztos érzésre asszociálunk. Ez a humor forrása is, hiszen amellet, hogy a honvágy érzésének elfojthatatlanságát pontosan érzékelteti a szó, ellenpontozza is Esti kicsiségeket felnagyító érzelmi állapotának magasztosságát.

4.

„Alig vette szemügyre útitársait. Ő sem óhajtott ismerkedni. Okulva a keserű leckékből, játszotta a közönyöst. Már jobban tudott alakoskodni, mint azok, akik egész életükben ezt művelik.”

Ebben a szövegrészletben AZ ÉLET ISKOLA fogalmi metafora húzódik meg, ezt dolgozza ki az elbeszélő. Az *okulva a keserű leckékből* nyelvi kifejezés nem ismeretlen az olvasó számára, az *okulás* a tapasztalatokból adódó tanulságok levonását, a *leckék* pedig a tapasztalatokat jelentik. Az ember ebben a vonatkozásban tehát *tanuló*.

Az élet egy másik konceptualizálása is megnyilvánul az idézett mondatokban AZ ÉLET SZÍNHÁZ/SZÍNJÁTÉK metafora kidolgozása révén. A *játszotta a közönyöst* és az *alakoskodni* kifejezések vonatkozásában az ember *színész*, aki szerepeket játszik akkor, amikor valahogyan viselkedik. Az *egész életükben ezt művelik* kifejezésben az élet fogalma konkrétan megjelenik, erősítve a korábbi benyomá-

sokat, a *művelik* szó pedig nemcsak esetleg a közömbös stílushatású *teszik* szinonimájaként bír nagyobb stílushatással, hanem a színház és a színjátszás, azaz a művészet fogalomköréhez is közelebb áll, ahogy az a két szó azonos szótövében is megmutatkozik. Itt fontos megjegyeznünk, hogy a stílushatás azért érvényesül igazán, mert a metaforikus nyelvi kifejezések már meglévő, valószínűleg bármely olvasó számára természetes gondolkodási sémákon alapulnak. Az író ebben a bekezdésben az említett szerkezeti metaforákat komponálta.

5.

*„Egy kis szél is fújdogált. Úgy érezte, hogy **fölszabadul**, hogy ő is **sok mindent maga mögött hagyott**, hogy **sok minden nem köti már**, ami annak előtte, s az a fiatalember, aki ott ül, az olasz könyvvel kezében, voltaképp **ő is meg nem is ő, mindenki lehet, akit akar**, mert a **folytonos helyváltással a helyzetek végtelen lehetőségébe jutott, holmi lelki álarcosbálba.**”*

Az elbeszélő, aki Esti Kornél lelkivilágát, gondolatait adaptálja, az olvasó számára is érzékelhetően, az epizód elbeszélte cselekménye révén fedezi fel a hasonlóságot az utazás és az élet között⁷. Ez persze nem jelenti azt, hogy az élet és az utazás összefüggése véletlenszerű fejlemény lenne. Később be is bizonyosodik, hogy a kezdettől fogva jelen lévő motívum valójában az egész mű szerkezetét meghatározza.

A metafora nyelvi kifejeződése, mi több, nyelvbeli felfedezése Kornél, illetve az elbeszélő részéről itt azért különleges, mert AZ ÉLET UTAZÁS fogalmi metafora – megametafora – mintegy önmagára reflektáló módon jelenik meg. A beszélővel együtt tulajdonképpen a nyelv is reflektál önmagára, hiszen ez tette érzékelhetővé a szövegben idáig és ezután is a fogalmi megfelelések említett rendszerét. A *sok mindent maga mögött hagyott* és a *sok minden nem köti már* kifejezések szintén ennek a metaforának a konvencionális nyelvi kifejeződései. Utóbbi A MARADÁS KÖTÖTTség, AZ (ÚTON VALÓ) ELINDULÁS A KÖTÖTTségektől való SZABADULÁS metaforán alapszik.

A *folytonos helyváltással* kifejezés szintén az UTAZÁS forrástartományába tartozik, azonban felidézi a táncot is. Ezt már a megelőző tagmondat, az *ő is meg nem is ő* mondatszerkezete is érzékelhetővé teszi, hiszen a chiazmus alakzata a tánc lépések variálódását idézi fel. Az író a kiterjesztés műveletével ezúttal nem a nyelvi kifejezés, hanem a mondatszerkezet szintjén él, ezzel tehát egy új elemet érzékeltet, a tánc „útjának” lenyomatát.

Az *ő is meg nem is ő, mindenki lehet, akit akar* tagmondatok ugyanakkor AZ ÉLET SZÍNHÁZ/SZÍNJÁTÉK fogalmi metafora nyelvi kifejezései. Az *álarcosbál*

⁷ „Kosztolányi az *Esti Kornél*ban olyannyira hangsúlyozza az elbeszélő helyzet fontosságát, hogy e művében a történet nem több mondat- s jelentéstani szerkezetnél, csak a szöveg önálló részeiben leírt beszédhelyzet következtében válik epikus jellegűvé” (Szegegy-Maszák 1998:168).

kifejezés AZ ÉLET TÁNC és AZ ÉLET SZÍNHÁZ/SZÍNJÁTÉK fogalmi metaforákat egyaránt megjeleníti. A *helyzetek végtelen lehetősége* szó szerkezet pedig az UTAZÁS és a TÁNC fogalmainak közös jegyeit összegezve egy harmadik forrástartományt is bevonhat az értelmezésbe, méghozzá a LABIRINTUS-t, amely egyrészt felfogható útként, másrészt formájában a nem lineárisan, hanem különböző alakzatokban előrehaladó tánclépéseket idézi fel.

Ebben a részletben tehát az író AZ ÉLET UTAZÁS, AZ ÉLET SZÍNHÁZ/SZÍNJÁTÉK, AZ ÉLET TÁNC és AZ ÉLET LABIRINTUS fogalmi metaforákat komponálja, melyek közül az utóbbi kettő sokkal kevésbé konvencionális, mint az előbbi kettő.

6.

„Itt az idegen emberek élete mintegy keresztmetszetben – egyszerre és tömörítve – jelenik meg előttünk, akár egy regényben, melyet taláломra felütünk valahol a középben. Kíváncsiságunk, melyet egyébként álszemérmesen rejtgetünk, kielégülhet a kényszerűség folytán, hogy össze vagyunk velük zárva egy mozgó szobába, beléjük kandikálhatunk, találgathatjuk, hogy mi lehetett ennek a regénynek a kezdete, és mi lesz majd a vége? Ő már az önképzőkörben nem megvetendő irodalmi munkásságot fejtett ki mint költő és regényíró. Itt is ezt a mesterséget gyakorolta.”

AZ ÉLET MŰALKOTÁS/REGÉNY metafora hatja át ezt a szövegrészt a kiterjesztés révén olyan megfeleléseknek a megemlékezésével, amelyeket általában nem használunk a hétköznapi nyelvben: *egyszerre és tömörítve; melyet taláломra felütünk valahol a középben; beléjük kandikálhatunk; találgathatjuk, hogy mi lehetett ennek a regénynek a kezdete, és mi lesz majd a vége.*

A képsor érdekessége, hogy itt is reflektál az elbeszélő (vagy éppen a főszereplő) arra, hogy miért éppen regényként konceptualizálja Esti az életet. Ez újfent annak a mintája, hogy a köznapi nyelvhasználatban hogyan alakulnak saját metaforikus nyelvi kifejezéseink, és hogyan értelmeződnek a számunkra fontos dolgok (az élet maga éppen a legfontosabbak közé tartozik). Esti nyelve ugyanis – akárcsak a miénk – saját tapasztalatait hordozza.

AZ ÉLET MŰALKOTÁS/REGÉNY metafora az UTAZÁShoz hasonlóan, amely egyébként itt is jelen van (*mozgó szoba* 'vonatkabin'), szintén átszövi az egész művet, melynek témája leginkább az élet (valamint a halál), a nyelv és a művészet mibenléte.

7.

„Természetesen ezeket a megfigyeléseket lassan, apródonként gyűjtötte, minden percben valamit, mert nem tolakodhatott, csak rövid ideig szemlélhette, mintegy véletlenül, aztán visszaszállt az elorzott, becses virággporral, s ezt földolgozta képzelete zümmögő méhkasában, mézzé.”

AZ EMBER ÁLLAT fogalmi metaforát újszerűen dolgozza ki az író, hiszen ez, valamint AZ EMBERI VISELKEDÉS ÁLLATI VISELKEDÉS fogalmi metafora általában pejoratív hangulatú metaforikus nyelvi kifejezésekben ölt testet (vö. Kövecses 2005: 134). Ebben az esetben azonban nem erről van szó. AZ EMBER MÉH akár konvencionálisnak is tekinthető fogalmi metaforát újítja meg az író AZ EMBER ÁLLAT metafora kiterjesztésével, mindezzel többek között a megfigyelő szorgalmát, tevékenysége hasznosságát és alaposságát érzékelteti, de differenciáltabban, mint a konvencionális metafora. A kidolgozás első lépése az *apródónként gyűjtötte* szószerkezet. A *virágpör* a vonatban utazó asszonyról szerzett információk, megfigyelések összegzése, míg a *képzelet* újszerű módon *méhkas*-ként konceptualizálódik. A megfigyelések földolgozása az asszony belső tulajdonságainak rekonstruálását, életének elképzelését jelenti. A GONDOLATOK ÉTELEK fogalmi metafora alapján A GONDOLATOK MEGÉRTÉSE AZ ÉTEL MEGEMÉSZTÉSE/FÖLDOLGOZÁSA. Az idézett szövegrészletben ennek egy speciális változatát alkotta meg az író: a gondolatok megértése a méz földolgozása, és nem a gyomorban, hanem a méhek közreműködésével történik. A *méz* az asszonyról alkotott minél finomabb, minél értékesebb mentális képet jelentheti. A szövegrészlet különleges eleme, hogy a megfigyelő ebben az összefüggésben a méh, aki egyszerre van kívül a méhkason, ahová képes visszaszállni, ugyanakkor egyszerre gazdája is annak, ahogy a megfigyelő a saját elméjének.

8.

„Amint a gerezdeket kissé duzzatag ajkai közé kapta, fehér, tapadó nyál képződött, mint a kis fecskefiókák csőrén, olyan tajték, olyan hab, mely holmi belső forróságtól sűrűsödik meg. Mohón tátogatta csőrét minden falatra. Közben föltárta vérszegény ínyét is, ritkásan álló, romlott fogacskáit, melyek benn a szájában feketésen csillámlottak. 'Akarsz még, kisleányom?' – kérdezgette az anya. A leány bólintott.”

AZ EMBER ÁLLAT metaforát ebben a szövegrészletben is újszerűen dolgozza ki az író. A lány *fehér, tapadó nyála* emlékezteti Estit a fecskefiókákra. Mint gyakran, ennek a fogalmi metaforának a nyelvi kifejezései ez esetben is az undort közvetítik⁸; mindezt hasonlatban dolgozza ki az író. Emögött AZ ELLENSZENVES EMBERI VISELKEDÉS ÁLLATI VISELKEDÉS, valamint AZ ELLENSZENVES EMBEREK ÁLLATOK fogalmi metaforák állnak.

⁸ Az ún. LÉTEZÉS NAGY LÁNCA metaforának bizonyos szintjeit, pl. az embert és az állatot egy másik szint megértésére használjuk. „Az ALAP NAGY LÁNC esetében ez a folyamat két irányban mehet végbe: egy alacsonyabb szintű forrástartományból egy magasabb szintű céltartomány felé, illetve egy magasabb szintű forrástartományból egy alacsonyabb szintű céltartomány felé” (Kövecses 2005: 134).

A második mondat *tátogatta csőrét* szintagmájában szintén AZ EMBERI VISELKEDÉS ÁLLATI VISELKEDÉS fogalmi metafora fejeződik ki. Azért szuggesztív ez a szó szerkezet, mert felidézhet olyan csodálkozást, bámészkodást kifejező frazémákat – konvencionális nyelvi kifejezéseket –, mint például: *eltátotta a száját, száját tátja, tátva marad a szája*, amelyeknek forrása ugyan nem feltétlenül AZ EMBER ÁLLAT fogalmi metafora, de felidéződésük ebben a kontextusban implikálja, hogy a kislány gyengeelméjű (vö. tátott szájú 'bamba'). Néhány bekezdéssel lejjebb AZ EMBER ÁLLAT metafora további nyomatékot kap egy másik konvencionális nyelvi kifejezésben:

9.

*„Kicsoda ez az anya, aki mindent eltűr leányától, mindent ráhagy, egyetlenegyszer sem utasítja rendre, sőt olyan puha – vagy olyan buta –, hogy **majomszeretettel** becézi vásottságáért?”*

Az, hogy e megametafora ennyiféleképpen kifejeződik, nemcsak nyomatékosítja az ember egyfajta lefokozását, hanem árnyalja is. Az aprólékos, kiszolgáltatott, undort keltő vagy éppen szeretetteljes lények emberarcúságának nyomatékosítása ez; az író persze Esti érzékenységének, viszolygásának hangsúlyozásával ezt is fanyar humorral teszi.

10.

*„Legtöbb fülkében sötét volt. Az utasok leeresztett függönyök, zordan-csukott ajtók mögött horkoltak. Az ismert hálószobaidill fogadta: alvó gyermekek és fél narancsok, bőröndökkel harcászati eltorlaszolt szekértáborok és morgó férfiak ingujjban, zöld **vizespalackban kotyogó tej és nagynénik**, szuszogó fejüket kövér emléjükre hajtva, a földön sajtthéj, virág, cipőhúzó, rémült rendetlenségben széthányva, **mint vad ütközet után**, az üléseken izzadt harisnyában gőzölő lábak, **viharosan pipálva és felhőzve**, s közben szendén szenderegve a terítőül odaborított tegnapi újságok hazafias vezércikkszólaimain. Mindenütt kialakult már az a hamar összeverődő, rondán családias utastársaság, az a véletlenül és kényszerből **toborzódott** zárt vonatcimborsóság, csupa idegenekből, akik egy másik, hozzájuk teljesen hasonló idegent, aki oly későn és váratlanul toppant be, nem sokkal nyájasabban üdvözlnek, mint egy álarcos, kloroformos rablót.”*

AZ ÉLET HÁBORÚ metaforát dolgozza ki az író ebben a szövegrészletben. A novella főszereplője a való életet látja háborús helyzetként. Az újraolvasás során ennek az epizódnak a metaforikussága még szembeötlőbb.⁹ Ironikus a szöveg-

⁹ „Első olvasáskor [...] figyelmünk még a szöveg felfedező letapogatására irányul. Az első olvasás tere egyirányú emlékezetként határozható meg. A felépítést megteremtő ismétlődések inkább

részlet hangvétele, hiszen az Esti benyomásait közvetítő narrátor egy valójában kisszerű élethelyzetet párosít egy nagy horderejű helyzettel, a háborúval. Pontosabban nem ő látja így; ő (vagy éppen Esti) úgy véli, hogy az emberek látják így saját élethelyzetüket. Ezzel pedig a kritikus kérdés műveletét hajtja végre, hiszen AZ ÉLET HÁBORÚ metaforát bizonyos helyzetekben megkérdőjelezi.

A *kotyogó tej* szintagma jelzője többjelentésű szó: utalhat a tyúkok hívogató hangjára, a lötyögő folyadék hangjára és bizalmas stílusárnyalatú szóként a nők fecsegésére¹⁰. A szerkezetben a *tej* és a *nagynénik*, vagyis az élettelen és az élő egy szintre kerülnek – ez a humor forrása.

11.

„*Filagória szaladt elő a homályból, napsütéses, családi kávéozsonnák rég elhangzott kacagásával, s a vadszőlő lombjai között roppant időszerűtlenül egy halálosan riadt hajnalka reszketett, bekormozva az éjszakától, a félelemtől sötétlően. Ezek a tárgyak, ezek az emberek és állatok pedig, akiket Esti most meglesett – mint azt, aki alvás közben kitakarózik és álmában beszél –, szinte szemérmetlenül nyíltak ki előtte, túrték, hogy ily sehonnai ifjú költő meglopja eddig féltve őrzött, gondosan rejtegetett életüket és magával vigye, örökre.*”

A tájleírásban az író megszemélyesíti a növényeket AZ EMBEREK NÖVÉNYEK metafora kidolgozásával. A perspektíva a vonaton utazó, egyébként ülő vagy álló emberé, aki a mozgó vonat melletti tájat érzékeli mozogni, elsuhanni. A *kávéozsonnák kacagása* kifejezés úgy hat, mintha a filagóriával együtt kacagó emberek szaladnának elő. Az író a futónövényhez mint alanyhoz a *futó* szó szinonimáját rendeli igei állítmánynak (*szaladt elő*). A *hajnalokát* a szó tulajdonnévként is használatos volta miatt a megszemélyesítés révén ráruházódó tulajdonságokkal nőként specializálja az író, kissé túlzó jelzőkkel érzékeltetve a női nemre jellemző vonásokat, ezzel ismét humorossá téve a szöveget (*roppant időszerűtlenül, halálosan riadt*).

A *nyíltak ki* ige a metaforák komponálásának eszköze. Nemcsak a növények, hanem a könyvek és a kincses ládák is kinyílnak, így a szövegrészlet végére AZ ÉLET KÖNYV, AZ ÉLET TITOK, valamint AZ ÉLET KINCS metaforákat komponálja és dolgozza ki az elbeszélő.

csak második olvasáskor tűnnek ki, mert ekkor már kétirányú az emlékezetünk. [...] Az újraolvasás harmadik kiterjedést is ad a befogadás terének. Szabadabban társítunk az olvasottakhoz más szövegeket. [...] Feltehetően többszörös befogadás szükséges annak felismeréséhez, hogy az *Esti Kornél*ban a történet tere mindvégig a szereplő lelkiállapotának a kivetítődése. Ez is a mű jelrendszerének egységes jellegét emeli ki.” (Szegedy-Maszák 1998: 164–165.)

¹⁰ Vö. Értelmező szótár+, 2007: 900.

12.

„*Jaj, de förtelmes volt ez. Ez a leány szerelmes volt belé. Belé volt szerelmes ez a kukac, ez a csirke, ez a giliszta. Szerelmes volt belé ez a láb, ez a szem s ez a száj is, ez a borzalmas száj. Vele akart táncolni, ővele, azon a trágár gyermekbálon, a bóbítájával, az eperszín szalagcsokrával, ez a kis maskara, ez a kis báli rém. Jaj, de förtelmes volt.*”

AZ EMBER ÁLLAT metafora sokféleképpen jelenik meg ebben a szövegrészletben. A hétköznapi beszédben gyakran használatos metaforikus nyelvi kifejezések megfejthetőségükkel is egyértelműsítik, hangsúlyozzák, mennyire undorodik Esti a kislánytól. Ez a halmozás, a szavak keresése egyre közvetlenebb kapcsolatot épít a forrás- és a céltartomány között. Miután a *kukac* szót nem találja elég-ségesnek Esti a leíráshoz, de a *csirkével* sem elégszik meg, újra a kukachoz hasonló állattal, de attól mégis különbözővel, a *gilisztával* azonosítja a lányt. A lány állatként való megjelenítése összefonódik a bál képével (*a gyermekbálon, a bóbítájával*). AZ ÉLET BÁL metafora kidolgozása folytatódik tehát e szövegrészletben. Az állatmetafora révén egyre világosabb: a kislány az életben az emberi értékítélet skálájának legnegatívabb részén helyezkedik el, ahogyan egy álarcosbálon a *báli rém*, a legijesztőbb résztvevő, akiben a mulatság által szimbolizált minden negatívum: csúnyaság, félelemkeltés stb. összpontosul. A metaforák komponálásával sokkal koncentráltabbá válik tehát egyenkénti jelentésük.¹¹

13.

„*Most gondolta át, hogy mi történt. Ami itt történt, az tragikus volt és érdekes. Egy csöppet hízelgett is büszkeségének, hogy az iskolapadból – valami véletlen folytán – rögtön az élet legsötétebb gózába került. Többet tanult ebből, mint eddig minden könyvből.*”

Két, a szöveget eddig is átható fogalmi metaforát komponál az író. AZ ÉLET ISKOLA metaforába beépül AZ ÉLET KÖNYV metafora, így az élethelyzetek tankönyvi fejezetekként, leckékként foghatók fel, melyek valamilyen tanulással járnak.

14.

„*A lámpákat oltogatták. Robogott a vonat, menekülve az éjszakától, a lidércek elől, a nap felé. Az első sugár tündéri gyorsasággal megaranyozott egy ormot. Fatornyos kis templom állott rajta, várva híveit. Oly magasan állott,*

¹¹ Kihívás az írók számára, hogy olyan szöveget alkossanak, amelyben a lineáris olvasás korlátai ellenére a jelentések összetett rendszere egészében érzékelhető. A fent idézett szövegrészlet lassan vezeti rá az elménket ennek az összetett jelentésnek a befogadására, és ezt már a lineáris első olvasás is lehetővé teszi.

hogy képzelete, mire fölért, elpilledt, összerogyott, s kiadta lelkét, közvetlen a templom küszöbén, lenn pedig völgykatlan zöldellt, ijedelmes szakadék alján, oly mélyen, hogy képzelete hanyatt-homlok zuhant belé, és szörnyethalt egy sziklán. Meddő, kietlen táj volt ez. A hegyoldalon kőgátak húzódtak, sán-cók, azokkal védelmezték az ittlakók kis termésüket, burgonyájukat, zabocskájukat az elemek haragja ellen. Ádáz közelharcot kell itt vívni a természettel. Szélviharok sivalkodnak, tövestül csavarják ki a fákat, összevissza hányják a barázdákat, s a levegőbe dobálják a vetőmagot az ördögnek. Errefelé még a sasok is félnek. Errefelé még a tehenek is oly értelmesen néznek, mert soványak és kedélybetegek. Télen leesik a hó, beborít mindent. Farkascsorták cammognak a fehérségben, lompos farokkal, lassan. Egy kalyibában guzlicáznak és sírnak. Itt kívánt volna élni. Elképzelte, hogy azonnal leszáll a vonatról, megtelepszik ebben a kőpokolban, erdész lesz vagy inkább kötőrő, feleségül vesz egy almaarcú, halovány horvát leányt, akinek fekete kendője van, fehér szoknyája és fekete köténye, aztán vele együtt öregszik meg, anélkül hogy hírt adna magáról, és a völgyben temetik el ismeretlenül. De azt is elképzelte, hogy ő e hegyek és erdők ura, gazdag, hatalmas, mindenkitől ismert és bámult, talán egy királynál is nagyobb. Mindenféléről képzelődött. Játszadozott az életel, hiszen az még előtte volt.”

A tájleírást fokozott metaforizáltság jellemzi az *Esti Kornél*-novellákban, így a fenti idézetben is. A természeti jelenségeket, a tárgyakat és az épületeket egyaránt megszemélyesíti az elbeszélő. Az éjszakát és a nappalt természetfeletti lények jelenítik meg. A (nap)sugár megszemélyesítése azért egyedi, mert nem az EMBER a forrástartomány, hanem egy emberszerű lény, a TÜNDÉR.

Egyik legsajátosabb művelete a szövegrészletnek AZ ELVONT DOLGOK ÉLŐLÉNYEK metafora kidolgozása. A *képzelet* tettei metonimikusan Esti tettei helyett állnak¹², a szélviharokat rossz gyerekekként jeleníti meg az elbeszélő.

Az író kidolgozza AZ EMBER ÁLLAT metaforát is: a teheneket és a farkasokat a *kedélybeteg, játészó* és *síró* jelzőkkel jellemzi, ahogy a *guzlicáznak* kifejezéssel – amely egy pengetős népi hangszerezen való játszást jelent – emberi hangként képezi le a farkasok hangját. A *kőpokol* újszerű metaforikus szóalkotás, és bár az *almaarcú* jelző nem az, mindenesetre a kifejezés finomítását megcélzó próbálkozás jele. Arról árulkodik, Esti milyen eltökéltséggel keresi a legmegfelelőbb szavakat, hogy magában is megteremtse azt a világot, amelyet szemével érzékel. A mondatok hossza és szerkezete az ő gondolatfutamait érzékelteti – a narrátor mintha szinkrontolmácsként adná vissza Esti szavait, teljes odaadása pedig mindvégig a humorkeltés eszköze a szövegben.

Az utolsó mondatban az író AZ ÉLET JÁTÉK, valamint AZ IDŐ MOZGÓ TÁRGY konvencionális metaforát komponálja.

¹² Minden narrált gondolat sejteti, hogy Esti maga is szerkeszti gondolatait, vagyis ír.

15.

„Minden pillanatban **itt lehetett**. De még mindig **nem volt itt**. Esti már azt hitte, hogy az ezredorvos tévedett vagy tréfált. **Nem jön a tenger, sohase is jön, nem hajlandó neki megmutatkozni**. Ide-oda topogott, hogy ezzel is gyorsítsa a vonat nyargalását. Idegességében egy ditirambot készített, **ünneplő** sorokat, hogy ezekkel **köszöntse a tengert**. **Szavai lassanként megfagytak** ajkán. **A tenger késett**. [Új bekezdés.] **Véges-végig sorfalat álltak a kocsiban**. Öreg hivatalnokok, nászutasok, asszonyok és gyermekek, még a dadák is, csecsemőkkel karjukon, még a betegek is, a tüdővészesek, a gyógyíthatatlanok, akik gyógyulást mentek keresni, mind-mind egymás mellett és egymás mögött **ágaskodtak, nyújtogatták nyakukat**, hogy kellő pillanatban **magasra emelt szívükkel**, egy kiszakadó, boldog sóhajjal **üdvözöljék a tengert**. **Telt háza volt a tengernek**. De **ő azért se jelent meg**. **Mint a primadonna, kérte magát, csigázta a kíváncsiságot**. **Crescendóra volt szüksége, fokozásra, még hatalmasabb díszletre.**”

A tenger megszemélyesítése húzódik végig a szövegrészletben. A metaforát kidolgozó hasonlatban az elbeszélő primadonnának nevezi a várt természeti képződményt. Az emberek közönségként jelennek meg, a szituáció minden eleme megfelel a színházi szituáció elemeinek. AZ ÉLET SZÍNHÁZ metafora tehát újra átszö egy szövegrészletet, ezúttal nem az alantas elemeit kiemelve a forrástartománynak (vö. 12. részlet), ellenkezőleg: a legmagasztosabbnak érzékeltetve a szituációt. Ugyanakkor, a humor mindvégig ott bujkál a sorok között. Az *ágaskodó, nyakukat nyújtogató* emberek¹³ esetében a *magasra emelt szív* a testhelyzetükből is fakad, míg a *kiszakadó, boldog sóhaj* a testi feszültség alóli felszabadulásnak legalább annyira jele, mint a lelki katarzisnak.

16.

„Ekkor harsant ki belőle az a versféle, melyet már előbb próbálgatott, az a ditiramb, mely az éjszaka szorongó óráiban fogant meg benne, s Xenophon őrzöngő katonái, az Anabaszisz szétvert serege, az az éhező, hazavágyakozó tízezer nem kiálthatta oly hangosan, tízezer torok együtt, mint ő egymaga: **Thalatta, thalatta. Nem-változó, örök-egy, egész te, hegyláncok székesegyházában, bércek templompillérei között, te szenteltvize a földnek, a szírtek kívájt szenteltvíz-tartójában, keresztelő-kútja minden nagyságnak, mely valaha élt ezen a világon, te anyaföld teje. Szoptass meg engem, válts meg, távoztasd el tőlem a rémeket. Tégy azzá, aminek születtem. Megfürdött a tenger szagában, előre megmosakodott leheletében. Két karját pedig feléje nyújtotta, hogy közelebb legyen hozzá.**”

¹³ Ismét AZ EMBER ÁLLAT metaforát dolgozza ki az író, hiszen felidéződhetnek ebben a jelenetben AZ EMBERI VISELKEDÉS ÁLLATI VISELKEDÉS megfelelések.

Esti Kornél az általa írott versben megszemélyesíti a *tengert*. Istenként magasztalja, ugyanakkor felhasználja azt a tapasztalatot, hogy a természeti képződményt egy mederben lévő folyékony anyag alkotja, A VILÁG TEMPLOM újszerű metafora kidolgozásával *szenteltvíznek*, *keresztelő-kútnak* nevezi, a megfelelések rendszerében pedig a *hegyláncok*, a *bércek*, a *szirtek* és egyáltalán a *föld a templom pillére* vagy maga a *székesegyház*. Az író ezt a fogalmi metaforát komponálja egy másikkal: megszemélyesíti a *földet*, ebben a vonatkozásban a *tenger az anyaföld teje*. Az író tehát a kiterjesztés műveletével él. Fokozatosan szövődik össze ez a metafora egy újabbal: AZ ASSZONY/ANYA/NŐ ISTENSÉG metaforával, és A VILÁG TEMPLOM metafora is ennek kidolgozásával válik még kidolgozottabbá. Szinte imaszerűen fonódnak össze egymással a *váltás meg*, a *távotaszd el tőlem a rémeket* és a *tégy azzá, aminek születtem* felszólítások, könyörgések.

A VILÁG TEMPLOM fogalmi metafora megfeleléseinek rendszerében az *anyatej* és a *tengervíz* egyaránt a megtisztításra és megtisztulásra vonatkozó forrástartomány-elemeket jeleníti meg újszerűen, valamint konvencionális módon, a komponálás műveletével egyidejűleg. Végül nem a tárgyi, hanem a személyes elem emelkedik ki a TENGER forrástartományából. A *szenteltvíz-tartó* képi metaforája után a nőszeméllyel, specifikusan a *primadonnával* azonosítja a tengert a narrátor. Az anya és a primadonna egyaránt a nő legpozitívabb megítélésű, már-már istenített szerepei közé tartozik, az író tehát komponálja A VILÁG TEMPLOM, A TENGER SZENTELTVÍZ-TARTÓ, A TENGER EMBER (NŐ) ÉS A NŐ ISTEN(SÉG) metaforákat. Ez a szövegrészlet is A LÉTEZÉS NAGY LÁNCA metaforán alapszik, hiszen az EMBER forrástartományának pozitív elemeivel képezi le a hierarchiában alacsonyabb szinten lévő TERMÉSZETI JELENSÉG céltartományát.

17.

„Esti boldog volt. Boldog volt, hogy másnak nézték, mint ami, talán olasznak is, de mindenesetre másnak, egy idegennek, egy embernek, s tovább játszhatta szerepét, kiszabadulva abból a börtönből, melybe születésétől fogva bezárták.”

AZ ÉLET SZÍNHÁZ és AZ ÉLET BÖRTÖN metaforákat komponálja az író. Később kiderül, Estit az olasz pincér nem nézte másnak, mint ami. Ez azt is jelenti, valójában az élet továbbra is börtön marad számára.

18.

„Hogy honnan származom? – szavalgatott magának Esti, megmámorosodva a feketétől és az álmatlanságtól. – Onnan, ahonnan minden ember. Egy anyaméh bíbor barlangjából. Én is onnan indultam egy bizonytalan utazásra, melynek sem rendeltetése, sem utolsó állomása nincs feltüntetve az útlevelemben. Kéjútazás? Remélem, az lesz, mert roppant szeretek élvezni mindent. Vagy tanulmányút? Bár tudhatnék mindent, amit eddig tudtak. Vagy csak

affaire familiale? Azt se bánám, mert imádom a gyermekeket. Szóval a föld férge vagyok, ember, mint te, kedves, öreg talián, jó is meg rossz is. Minde nekfölött azonban érzékeny és kíváncsi. Minden és mindenki érdekel. Mindent és mindenkit szeretek, minden népet és minden tájat. Mindenki vagyok és senki. Vándormadár, átváltozó művész, bűvész, angolna, amelyik folyton kisklik az ujjak közül. Megfoghatatlan és átfoghatatlan.”

AZ ÉLET UTAZÁS metaforát dolgozza ki az író Esti kvázi létösszegző monológjában. A kiterjesztés műveletével a forrástartományt új fogalmi elemmel, az *ütlevél*lel bővíti, amelyet az ihlethet, hogy kézzel fogható tárgyként is ott van Estinél, aki külföldi útra indult.

Esti saját magát AZ ÉLET MŰVÉSZET metafora megfelelései szerint *átváltozó művésznak* és *bűvésznak* is nevezi. Az eddigi, igen gyakori, AZ ÉLET SZÍNHÁZ és AZ ÉLET (ÁLARCOS)BÁL metaforák komponálása teljeseedik ki ezekkel a kifejezésekkel. AZ EMBER ÁLLAT metafora is megjelenik, hol pozitívabb, hol negatívabb vonatkozásban: a főszereplő *féreggel*, *vándormadárral* és *angolnával* egyaránt azonosul. Az író a komponálás műveletével a novella végén minden eddigi, az étellel kapcsolatos metaforát egymásba játszat.¹⁴ AZ ÉLET UTAZÁS metafora kidolgozásakor az életút különféle felfogásait érzékelteti, felhíva a figyelmet arra is, hogy a kézenfekvőnek tűnő tapasztalat sokféleképpen érzékelhető, értelmezhető és értékelhető, így végső soron nemcsak az utazás értelme kérdőjeleződik meg, de az utazó személye is veszít magasztosságából. Éppen ez vezet el oda, hogy elnyeri valódi értékét, amely olyannyira vele született, mint az állatok kíváncsisága, magasztosság nélkülisége és kiszolgáltatottsága. Az ember megfoghatatlanságában mégis bír egyfajta szabadsággal, az utazó szabadságával, még ha ez csupán illúzió is.

3.2. *Tizennyolcadik fejezet, melyben egy közönséges villamosútról ad megrázó leírást, s elbúcsúzkodik az olvasótól*

1.

„Aztán siettem is, nagy út várt rám: okvetlenül meg kellett érkeznem.”

Az újraolvasáskor bizonyosan átértelmeződnek e sorok. Esti, aki a kötet utolsó darabjában teljesen átveszi a narrátor szerepét, azért siet felszállni a villamosra, mert meg kell érkeznie egy hosszú út kiindulópontjához. A „megrázó leírásból” – hiszen a jelző nemcsak a villamosútra vonatkozhat – kiderül, hogy a kiterjesztés művelete révén AZ ÉLET UTAZÁS metafora bővül A HALÁL MEGÉRKEZÉS ele-

¹⁴ Figyelemre méltó a *szavalgatott* szó, mely érzékelteti, hogy Esti átadja a gondolatai feletti irányítást a nyelvnek.

mekkel. Az idézett mondat ebben az olvasatban egyúttal A CÉLOK ÚTI CÉLOK orientációs metaforára is épül. Amellett, hogy a halál tehát olyan célként konceptualizálódik, ami után egy másfajta út kezdődik meg – vagyis ami bejárat az élet másik dimenziójába –, célként, elvégzendő feladatként, felelősségként is értelmeződhet az újraolvasáskor.

2.

*„Helyzetem eleinte több volt, mint kétségbeejtő. Belecsimpszkodtam az **emberfürte**, s magam is egy láthatatlan **bogyója** lettem. Hidak, alagutak alatt vágattunk el oly vad sebességgel, hogyha leesem, szörnyethalok. Olykor egy tűzfalat, egy deszkapalánkot, egy fatörzset sűröltam. **Életemmel játszottam.**”*

A korábbi képi metaforát dolgozza ki az író az első idézett mondatban. A HALÁL JÁTSZÓTÁRS fogalmi metaforát konvencionálisan fejezi ki (a mai olvasó számára legalábbis bizonyosan), hiszen az ÉLET mint JÁTÉKSZER jelenik meg. A megelőző mondatból kiderül: nem önszántából tekint így az életre Esti Kornél, vagyis maga a játszó alany is játékszer a nagyobb játszótárs kezében.

Az élet és a halál metaforái egyre inkább kifejeződnek a szövegben.

3.

*„Sokáig tartott, míg a tornácre kerültem. Csak épp **a peremén** jutott számomra talpalatnyi hely. De hát **fönn voltam a szilárd talajon**. Két kezemmel keményen szorítottam a kocsi külső vázát. Nem kellett immár félnem, hogy lerepülök.”*

A fenti szövegrészletben kiemelt kifejezéseket a mindennapi nyelvhasználatban igen gyakran olyan konvencionális nyelvi kifejezésekben használjuk, mint például *(valaki) a társadalom peremén (van)* vagy *szilárd talaj van a lába alatt*. Aki *valaminek a peremén van*, az a kizártság, kiszorítottság – metaforikus kifejezések ezek is – léthelyzetét éli át. Ezeknek a kifejezéseknek az alapja AZ ÉLET KÖRÜLHATÁROLHATÓ TEREP fogalmi metafora. Az említett kiszorítottság konkrétan, az elbeszélte cselekmény szintjén jelenik meg a szövegrészletben. A *szilárd talajon állni* kifejezés a biztonságos életet fejezi ki az ÉPÜLET forrástartományán keresztül. E két fogalmi metafora kifejezéseit megidézve az ember kiszolgáltatottságát és az élet mulandóságát sejtető, ezáltal tragikumot hordozó beszédmód (ön)ironikussá válik.

4.

*„De **nem adtam föl a harcot**. Csak kitartani – biztatgattam magam. – **Állni a sarat, azért sem engedni.**”*

A kiemelt kifejezések AZ ÉLET HARC metaforát jelenítik meg, amelyben a forrás és a céltartomány egyik megfelelésében az ember harcosként jelenik meg. Egyre inkább sejthető, hogy a villamosút az élet metaforája, s ez a metafora az egész novella szövegén, sőt, az egész novellafüzéren végighúzódik, vagyis megametaforáról van szó. Esti Kornél sokat utazik, a kötetből elemzett korábbi, harmadik fejezetben is így tesz. Így aztán az újraolvasásban rejlő lehetőség a metaforák feltárására mindvégig adott.

5.

„E minden emberi méltóságából kivetkezett, összepréselt, bűzös állatsereglet láttán annyira megundorodtam, hogy a célhoz és beteljesüléshez közel az a gondolat kísértett, leteszek a küzdelemtől, nem folytatom tovább utamat.”

AZ EMBER ÁLLAT, illetve AZ EMBERI VISELKEDÉS ÁLLATI VISELKEDÉS metaforákat dolgozza ki az író a *minden emberi méltóságából kivetkezett* konvencionális nyelvi kifejezésben. A CÉLOK ÚTI CÉLOK orientációs metaforán keresztül AZ ÉLET UTAZÁS metafora idéződik fel újra, a *leteszek a küzdelemtől* pedig egyre érzékelhetőbbé teszi AZ ÉLET HARC/HÁBORÚ fogalmi metaforát. A *nem folytatom tovább utamat* így már a (tudatos) halál gondolatát implikálhatja első olvasásra is; a komponálás művelete révén a metaforikus nyelvi kifejezések pedig felsorolásszerűen követik egymást a kapcsolatos mellérendelő mondategységekben, így még inkább lehetőség nyílik a többféle olvasatra.

6.

„Néhány megálló után egy ablakülésre tettem szert. Letelepdedtem, és körülnéztem. Először is a kék szemű nőt kutattam, de az már nem volt ott, nyilván leszállt valahol, míg én az élet vad viadalát vívtam. Elvesztettem mindörökre.”

Az idézett epizód a férfi-nő mindenkori kapcsolatát jelképezi. AZ ÉLET HARC metaforára épül az elbeszélésrészlet, amelyben a céltartományt is megnevezi az elbeszélő, valamint kiterjesztéseket alkalmaz: a *szert tettem, letelepdedtem, körülnéztem* kifejezések ugyanis a harcos harc közbeni cselekményeit fejezik ki. Esti megállapítása azt is megjeleníti, ahogy a férfi – a férfi-nő kapcsolatban általában az idealistább és harciasabb fél –, elmulasztja a lehetőséget *mindennapi küzdelmei* közben arra, hogy bensőséges viszonyt folytasson a nővel¹⁵. A zsákmány elvesztését is implikáló *„elvesztettem mindörökre”* kifejezés a halált és a halálról való beszédet felidézve egyszerre komikus és tragikus.

¹⁵ Az érzelmi tetőpontot, amely a nő elvesztésével, és az *élet* szó kimondásával együtt jár, a *v, d, t* hangok alliterációja és szimbolikája is érzékelteti.

7.

„Megállapítottam, hogy **'küzdöttem és győztem'**. **Elértem** azt, amit lehetett. Vajon a villamosban **ki érhet el többet** egy kényelmes ablakülésnél? Tűnődve, szinte elégedetten gondoltam vissza **borzasztó tusám** egyes mozzanataira, az **első rohamra**, mellyel **birtokba vettem** a villamost, a **fölhágó szenvedésére**, a **tornác ökölharcára**, a **kocsi belsejében levő tűrhetetlen légrétegre és szellemre**, s szemrehányást tettem magamnak kishitűségem miatt, hogy már-már elcsüggedtem, hogy az utolsó pillanatban **majdnem visszatörpantam**. Nézegettem kabátom leszakított gombjait, **mint harcos a sebeit**.”

AZ ÉLET HARC metaforát dolgozza ki a szerző részletesen a fenti szövegrészletben, a novella befejezése felé haladva. Az „Elértem azt, amit lehetett. Vajon a villamosban ki érhet el többet egy kényelmes ablakülésnél?” mondatok (ön)ironikusak, hiszen az első mondat metaforikus nyelvi kifejezésének *elér* igéje – melynek alapja AZ ÉLET ÚT fogalmi metafora – a második mondatban *egy kitűzött célt megvalósít*, illetve *egy meghatározott helyre vagy állapotba jut* jelentésben szerepel; noha elsődleges jelentése az, hogy Esti *egy távolabbi dolgot megérint*.

A *tűrhetetlen légrétegre és szellemre* kiterjesztései az említett metaforának; annak részletezése, ahogyan a harcosok, vagyis az emberek viselkedhetnek. A metaforának éppen ez a „fokozott térhódítása” a túlzás eszköze és végső soron a humor forrása – ahogy az olyan klisészerű kifejezések is, mint a „*szemrehányást tettem magamnak kishitűségem miatt, hogy már-már elcsüggedtem, hogy az utolsó pillanatban majdnem visszatörpantam*”. A nyelvi humor az értékek devalválódását is magában foglalja, hiszen az életre vonatkozóan azt implikálja, hogy az ember gyakran valójában kicsiségekért küzd nagy hévvel. Újszerű kiterjesztés a *gombnak mint a harcos sebének megjelenítése* is.

8.

A novella így ér véget:

„**Mindenkire rákerül a sor** – mondogattam egy bölcs higgadt tapasztalatával –, **csak meg kell várni. A jutalmat a földön nem adják könnyen, de végül mégis megkapjuk**. [Új bekezdés] **Most elfogott a vágy, hogy élvezzem diadalomat**. Éppen **ki akartam nyújtani** zsibbadt lábaimat, hogy **végre pihenjek és pihegjek, hogy végre föl is lélegezzem**, szabadon és boldogan, amikor a **kalausz odalépett** ablakomhoz, **kifordította az útirányjelző táblát, s ezt kiáltotta: 'Végállomás.'** [Új bekezdés] **Elmosolyodtam. Lassan leszálltam.**”

AZ ÉLET HARC és AZ ÉLET UTAZÁS metafora kidolgozását juttatja tetőpontjára a szerző a novella – és a kötet – végén. Az utolsó sorokat még fokozottabban áthatja az ironia, és még inkább érzékelhetővé válik a novellafűzér egészén végig húzódó megametafora, vagyis a szöveg eredője és hordozója. *A halál végálló*

más konvencionális nyelvi kifejezés idéződhet fel a *kalauz* felkiáltásában, a *végállomás* szó ugyanis az élet végére tett utalás is egyben. A főszereplő a cselekményben útja végére ért, és rádöbben, hogy akárcsak a villamosút, az élet is rengeteg megerőltető, lassú előrelépéssel járó küzdelemmel jár, melyeknek a jutalmát nem is élvezhetjük soká. Az (ön)ironikus beszédmód¹⁶ alapja az említett fogalmi metafora kiterjesztése: szó esik a küzdelem jutalmáról, a diadal élvezetéről és a harc kipihenéséről is. Mindezt egy mosollyal tetézi Esti Kornél. Ez a mosoly és a lassú leszállás mindezzel együtt méltóságot ad Esti Kornélnak, az embernek, aki *kiállta az élet próbáját*.¹⁷

3. 3. Az elemzés tanulságai

Ontológiai, szerkezeti és orientációs metaforák egyaránt áthatják az elemzett szövegrészteteket. Az *Esti Kornél* e két novellájában szerkezeti metaforákból van a legtöbb, ezek az élettel kapcsolatosak: AZ ÉLET KÖNYV, AZ ÉLET ISKOLA, AZ ÉLET SZÍNHÁZ/SZÍNJÁTÉK, AZ ÉLET TÁNC, AZ ÉLET MŰALKOTÁS/REGÉNY, AZ ÉLET HARC/HÁBORÚ és legfőképpen AZ ÉLET UTAZÁS. Utóbbiba be is épülnek további metaforák: „*sok mindent maga mögött hagyott, sok minden nem köti már*” – vagyis A MARADÁS KÖTÖTTÉSÉG, illetve AZ (ÚTON VALÓ) ELINDULÁS A KÖTÖTTÉSÉGEKBŐL VALÓ FELSZABADULÁS.

Kevesebb az ontológiai és az orientációs metaforák száma. Előfordul a szövegben a tartálm-metafora: „*fölbugyogott szívében a honvágy*” (AZ EMBERI TEST TARTÁLY, AZ ÉRZELMEK FORRÓ FOLYADÉKOK); az orientációs metaforák közül

¹⁶ Bengi László (Bengi 1998: 201) tanulmányában felveti, hogy „Kosztolányi írásmódja [...] a lét kérdéseiről a nem tragikus beszéd kánonjának távlatait nyithatja meg. [...] olyan irodalmi diszkurzus-hagyomány létesítőjévé válhat tehát, amely bár nélkülözi a nyelv tragikus affirmációját, mégsem súlytalanítja a tragikumra vonatkozó kérdést.”

¹⁷ Bengi László a kötet utolsó darabját a szocializációs folyamat kibontakozásaként látja, melyben a „szubjektum viselkedésének, helyének egyik alapvető metaforája a harc, a küzdelem” (Vö. Bengi 1998: 200). Az irodalomtörténész felhívja a figyelmet a halállal kapcsolatos nyelvi kifejezésekre, és arra is, hogy „ezek a mozzanatok nem első olvasásra tűnnek fel [...], hanem csak a többszöri, a novella vége felől történő olvasatokban” (uo.). A hagyományos megközelítésben fogalmazza meg, hogy a novella AZ ÉLET UTAZÁS metaforára épül: „a metaforizációs tér ilyenfajta átrendeződését valójában már kezdettől fogva előkészítette a – címben is kiemelt – út archetipikus konnotációja: az életút metaforájául, allegóriájául szolgál” (uo.).

Véleményem szerint van létjogosultsága egy olyan olvasatnak is, amelyik nem az UTAZÁS forrástörténetébe, hanem az életet, ellenkezőleg: az élettapasztalatoknak az UTAZÁS fogalomkörébe tartozó elemeit már jól ismerő és azokat konvencionális nyelvi kifejezésekben is megjelenítő utazó – vagy sokkal inkább a tőle humorral távolságot tartó narrátor! – reflektál saját tudására, amely egyúttal az emberi nyelvekben közös tudás is. Tehát, az életről már ismert és megfogalmazott tapasztalatok deherozációja történik meg azzal, hogy Esti fizikailag átéli egy bizonyos szituációban mindazt, amit már megfogalmazott az ember – a magyar nyelvben is – az élettel kapcsolatban.

pedig például A BOLDOGSÁG FÉNY, A BOLDOGSÁG FÖLFELE IRÁNYULTSÁG: „*boldogan, fölwillanyozva*”; és A TÁG KELLEMES: „*széles, kedélyes világ*”.

A hétköznapi metaforák költői továbbfejlesztésének mind a négy művelete jellemző a szövegre – eltérő arányban. Kiterjesztés többek között AZ ÉLET MŰALKOTÁS fogalmi metafora új fogalmi elemeinek leírása: „*egyszerre és tömörítve, melyet találomra felütünk valahol a középben, beléjük kandikálhatunk, találgathatjuk, hogy mi lehetett ennek a regénynek a kezdete, és mi lesz majd a vége*”.

A kidolgozás műveletét igen gyakran alkalmazza az író, például a következő kifejezésekben: „*mint akit megnyúznak*”, „*nyers húzához tapadnak a tárgyak, fájóan fölszaggatva a gyógyuló hegeket*” (AZ EMBER ÁLLAT); „*okulva a keserű leckékből*” (AZ ÉLET ISKOLA).

A lírára feltehetően jellemzőbb kritikus kérdés művelete egyszer fordul elő: AZ ÉLET HÁBORÚ metaforát kérdőjelezi meg az író. A kötet vége felé ugyanezt a metaforát dolgozza ki részletesen, amikor a korábbiakhoz hasonlóan Esti szintén utazik, csak egy másfajta, de a vonathoz hasonló járművön. A rövidebb és zsúfoltabb úton nem kétséges a harc létjogosultsága, egészen addig a pillanatig, míg Esti rá nem ébred: nem marad idő, alkalom arra, hogy élvezze diadalát.

A metaforák komponálásának művelete igen jellemző a szövegekre, különösen a kötet vége felé sokasodik meg a számuk. AZ ÉLET ISKOLA és AZ ÉLET SZÍNHÁZ metaforákat például így komponálja az író: „*Okulva a keserű leckékből, játszott a közönyöst. Már jobban tudott alakoskodni, mint azok, akik egész életükben ezt művelik.*” AZ ÉLET UTAZÁS, AZ ÉLET TÁNC és AZ ÉLET LABIRINTUS metaforákat egy hosszabb szövegrészleten keresztül, AZ ÉLET KÖNYV és AZ ÉLET ISKOLA metaforákat pedig egy rövidebb szakaszban komponálja. Ez gyakran úgy valósul meg, hogy azonos mondatrészi funkciót más-más metaforikus nyelvi kifejezések töltenek be. A metaforák „komponáltsága” a mű tetőpontján csúcsosodik ki mindkét novellában.

Képi metaforát akkor alkot az író, amikor az ember leginkább lefokozódik, a legkiszolgáltatottabbá és legnevetésesebbé válik: „*Belecsimpaszkodtam az emberfürtebe, s magam is egy láthatatlan bogyója lettem.*” Ekkor mintegy fényképszerűen kimerevedik a létállapotnak az a pillanata, amely dinamikusságától és egyediségétől is megfosztódik azzal, hogy az embert sematikusán, ráadásul szinte láthatatlanként ábrázolja.

A megszemélyesítések is igen gyakoriak, és fontos jelentésképző erővel bírnak. Az állatmetaforák A LÉTEZÉS NAGY LÁNCA metafora alapján a tragikumnak és az iróniának egyaránt kifejezőeszközei.

A megametaforák jelenléte is igen jellemző mind a novellákban, mind pedig az egész műben; a komponált metaforák igen gyakran megametaforák – így az étellel kapcsolatos szinte minden metafora, legfőképpen AZ ÉLET UTAZÁS. Ezek

a fogalmi metaforák hordozzák és alakítják a szöveget, és a humorra is ezeknek a – hétköznapi nyelvhasználatban is fellelhető – metaforikus kifejezései adnak lehetőséget, akár eltúlzásukról, akár az életről való gondolkodásunk megújításáról legyen szó a fogalmi megfelelések kiterjesztése révén. Kosztolányi írása ma feltehetőleg humorosabb, mint korábban, és az idő múlásával még inkább azzá válik, hiszen a közhelyekké vált kifejezések még inkább kifejtik hatásukat és tovább „fűszerezik” a szöveget. Például az „*ádáz közelharcot kell itt vívni a természettel*” kifejezés Esti patetikus hangulatának az olvasóban formálódó képét kontúrozza.¹⁸ A metaforák kognitív szemléletű elemzése tehát arra is fényt derít, hogy a szöveg egészét átható metaforáknak milyen szerepük van a szövegalkotás folyamatában, az olvasó saját metaforái hogyan vesznek részt az értelmezésben, e kettő találkozása pedig milyen lehetőségeket rejt magában. Mindezzel véleményem szerint a stilisztikai elemzés megelőző lépéseként érdemes foglalkozni, noha azt élesen elválasztani a metaforaelemzéstől egyébként sem lehet.

Az írói műveletek, mint láthattuk, a nem művészi nyelvhasználatban is tükröződő fogalmi gondolkodás alapján fejtik ki hatásukat. Gyakran tudatosan alakítják mind az elbeszélő, mind az olvasó jelentéstulajdonításait. Kosztolányi az *Esti Kornél* megírásakor gyakran fogalmi metaforáink nyelvi kifejezéseinek megalakításában mutatkozott újítónak. Máskor a hétköznapi nyelvhasználat konvencionális nyelvi kifejezéseinek egyes elemeit használta fel arra, hogy a lineáris olvasás révén az ironia eszközeként használja fel a nyelvben rögzült leképezéseket. A novellák ugyanakkor a metaforikus nyelvi kifejezések képződéseinek mintái is. Az *Esti Kornél*-novellákban a megametaforák jelentésképző szerepe is kifejezetten jellemző nemcsak egyes szövegrészletekben, hanem egy-egy novella egészében, valamint a novellák alkotta összefüggérendszerben is.

Szegedy-Maszák Mihály (Szegedy-Maszák 1998) *Az Esti Kornél jelentésrétegei* című tanulmányában azt írja: a századfordulón uralkodó típusnak számító lélektani regénnyel szemben Kosztolányi novellafüzére újítónak számít. „A mélylélektani regényírás magában rejti annak a föltevését, hogy a gondolat elsődleges a nyelvhez képest, Kosztolányi viszont a húszas években egyre közeledett nyelv és gondolkodás azonosításához. Minél jobban megerősödött abban a hitében, mely szerint a nyelv nem a közlés eszköze, hanem a tudat létezési formája, annál kevésbé a lélektani hitelességet kereste a regényben” (Szegedy-Maszák 1998:158).

¹⁸ Minderről pontosabb képet lehetne kapni korpuszalapú empirikus kutatással, összevetve egyes kifejezések elterjedtségét és eltérő stílusárnyalatait különböző korszakokban. Nemcsak a humor metaforikus hátterét, de a szöveg metonímiáit is érdemes lenne kutatni, valamint azt, hogy az *Esti Kornél* főszereplője, elbeszélője és írója, ők „hárman” hogyan adják át egymásnak a szót, hogyan reflektálnak egymás metaforikus világára, és hogyan kapcsolódhat be ebbe a folyamatba az olvasó. (Ennek vizsgálatát éppen az említett korpuszalapú kutatás segíthetné.) Utóbbival egy-szersmind arra is választ lehetne kapni, hogyan válhat egy szépirodalmi szöveg maradandóan értékké és érvényessé – csakis esztétikai értelemben –, vagyis miben áll a valódi írói bravúr.

Az irodalomtörténésznek nemcsak ez a megállapítása cseng össze a kognitív nyelvszemlélettel, hanem az is, amelyet a mű jelrendszerének vizsgálatakor tesz: „A köznyelvhez közel álló mondatfűzéséből [ti. Kosztolányiéból] arra a meggyőződésre következtethetünk, hogy a szépirodalom nyelve önmagában véve nem különös” (Szegedy-Maszák 1998:160).

A klasszikus retorikai felosztás szerinti szóképek közül az irodalomtörténész szerint az *Esti Kornél* legfőbb formaelve a rész-egész összefüggés (szinekdoché), valamint a hasonlóság (metafora) (vö. Szegedy-Maszák 1998:162). Úgy véli, az *Esti Kornél* okozatisága „nem a történetben, hanem a szöveget megszerző gépezethez, működő szerkezethez hasonlítható nyelvi játékban nyilvánul meg. Ez okozza, hogy az örült lánnyal való találkozás vagy a »közönséges villamosút« fokozásos folyamatként bontakozik ki, jelentése is egészében van. A szöveg felépítésében megfigyelhető okozatiságtól eltekintve a rész-egész összefüggés és a hasonlóság a mű legfőbb formaelve, a szinekdoché és a metafora tehát fontosabb feladatkört lát el az *Esti Kornél*ban, mint az epikus hagyomány túlnyomó többségében.” A villamosút „jól példázza, hogy Kosztolányinál a nyelvi játéknak mélyebb jelentősége van, jelrendszerének lényege, hogy többre gondol, mint amit ténylegesen kimond”. A Kosztolányi-kutató szerint az *Esti Kornél* mondatszerkesztés szempontjából szinte köznyelvi, jelentéstanilag viszont rendkívül összetett szövege a legkövetkezetesebben végrehajtott megvalósítása ennek a törvényszerűségnek az író életművében. „A mű több szinten is olvasható: a »villamosút« azonnali értelmét másodlagos jelentésként az »utazás«, végső jelentésként az »életút« egészíti ki. [...] Metafora és ismétlés: ez a két sajátosság jellemzi az *Esti Kornél* nyelvjátékát.” (Szegedy-Maszák 1998:162–3.)

Az irodalomtörténész elemzésében azt is fejtegeti, miért tölthet be különleges helyet Kosztolányi művében a nyelv – nemcsak mint téma, hanem mint a szöveg anyaga is: „Esti Kornél olyan játékot lát a nyelvben, amelyet maguk a szabályok teremtenek meg, s olyan jelrendszert, amely egy egész kultúrát magában rejt. [...] Számára viselkedésmód a nyelv, ami egyúttal annak a tagadását is jelenti, hogy a nyelvi megnyilatkozás megelőző, tehát a kifejezéshez képest már eleve létező nem nyelvi folyamat közlése volna. Felfogása értelmében a gondolkodás azonos a nyelv használatával; gondolkodni annyit jelent, mint jelekkel bánni. A nyelv úgy jelenik meg a tudatában, mint a tagolt világ képe. [...] Mondatokban látja a világot, nyelvének korlátai egybeesnek világának korlátaival.” (Szegedy-Maszák 1998:173)¹⁹ Mindez összecseng azzal, amit a kognitív metaforaelmélet

¹⁹ Az *Esti Kornél*-novellák szövege a metaforikus nyelv használatáról is képet ad. Esti Kornél, a főszereplő, íróként a nyelv lehetőségeit is kutatja, hiszen folyton megkérdőjelezi annak működési mechanizmusait, miközben a gondolkodásával összhangban lévő nyelvi kompetenciája folyton

is állít. Noha a szépirodalmi művek stilisztikai elemzése a nyelvészekre, értelmezése az irodalomtörténészekre tartozik, úgy vélem, a szövegértelmezés alapja lehetne a kognitív metaforaelemzés, hiszen a metafora jelentéstani, szövegtani és stilisztikai szempontból egyaránt meghatározó tényező, talán a legmeghatározóbb. Az elemzés módszertanát tekintve pedig a kognitív metaforaelemzés letisztultabb képet adhat, de legalábbis megbízható támasza lehet a műértelmezésnek.

A fogalmi metaforák áthatotta művészi szöveget a bennünk lévő előzetes tudás alapján megértjük. Az író szövegalkotásában erre épít saját nyelvi kompetenciája révén. Mivel műalkotásának anyaga és eszköze a nyelv, célja, hogy azt megújítva, új látásmódot teremtve láttassa a világot. Ehhez pedig gyakran a konvencionális nyelvi kifejezések kisebb módosítása is elég. A művészi szöveg nyelvi világában a nem tudatos vagy a művet csak egyszer elolvasó befogadó is eligazodik, hiszen a fogalmi metaforák az emberi nyelvek beszélői számára természetesek, nyelvi kifejeződések pedig az azonos nyelvet beszélők számára ismertek. A több metaforát is komponáló, megametaforákra épülő szövegekben rejlő lehetőségeket, a gazdagodó értelmezések világát fedezheti fel az, aki újraolvas egyes részleteket, vagy éppen az egész művet, akár a novellák kötetbeli sorrendjét is figyelmen kívül hagyva.

Az *Esti Kornél*ban felépülő világ egyre láthatóbbá válik. Mintha a forrástartományok elevenednének meg: a főszereplő és vele együtt az olvasó is belülről szemlélheti az elvont dolgok természetét. A metafora tehát alakítja is a szöveg szerkezetét: az egész művet hátán hordozhatja. Hogy még árnyaltabb képet kapjunk erről, kiterjedt stilisztikai elemzést kellene folytatnunk, valamint érdemes lenne a metonímiák feltárásával kiegészíteni a kognitív metaforaelemzést. Ezt nemcsak a terjedelmi korlátok miatt nem tettük, hanem azért sem, hogy hangsúlyozzuk, a metaforaelemzés minden más vizsgálódást megelőző lépés kell, hogy legyen. A kognitív metaforaelmélet alapján végzett műelemzés éppen arra mutat rá, amire a hagyományos stilisztikai elemzés eltérő szemlélete és munkamódszere miatt nem képes: stílushatása amiatt van a művészi szövegnek, mert az író a nyelvben már meglévő potenciált képes felszabadítani, mégpedig a szöveg „lát-ható” szintje alatt.

A kognitív metaforaelmélet hazai képviselője, Kövecses Zoltán az elmélet legnagyobb erejét abban látja, hogy az ember megismerését segíti (vö. Kövecses 1998: 79). Erre képes a szépirodalom is – amely mi másról is szólna, mint magáról az emberről –, méghozzá olyan érzékenységgel teszi ezt saját maga szövegén, a nyelven keresztül, hogy azzal nemcsak az olvasó elhomályosult látását képes visszaadni, de új perspektívát is nyit mindarra, ami évezredek óta témája.

hat az észlelésére. Szegedy-Maszák úgy fogalmaz: „az ő számára a nyelv az a szemüveg, amellyel látni képes” (Szegedy-Maszák 1998: 174).

Felhasznált irodalom

- Bengi László 1998. In memoriam Corneliai Esti. Az Esti Kornél Tizennyolcadik fejezetéről. In: Kulcsár-Szabó Ernő – Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Újraolvasó*. Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről. Anonymus Kiadó. Budapest. 198–215.
- Eőry Vilma (főszerk.) 2007. *Értelmező szótár*+ I. A–K. Tinta Kiadó. Budapest. 900.
- Kövecses Zoltán 1998. A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba – Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó. Budapest. 50–83.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó. Budapest.
- Szegedy-Maszák Mihály 1998. Az Esti Kornél jelentésrétegei. In: Kulcsár-Szabó Ernő – Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Újraolvasó*. Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről. Anonymus Kiadó. Budapest. 158–77.

Kosztolányi Dezső: Esti Kornél

Harmadik fejezet

<http://mek.oszk.hu/00700/00744/00744.htm#3>

2012. november 13., 23:04

Tizennyolcadik fejezet

<http://mek.oszk.hu/00700/00744/00744.htm#18>

2012. november 13., 23:04

KITEKINTÉS

Szabó Tünde

A felvidéki anyanyelvi oktatásról

A trianoni békeszerződés aláírásával Magyarországon nagymértékű területi változások következtek be. Az ország elvesztette eredeti területének több mint kétharmadát, ezek a térségek a szomszédos országok fennhatósága alá kerültek. Hasonlóképpen történt a Felvidéken élő magyarsággal is. Az első Csehszlovák Köztársaság megalakulását követően a mai Felvidék térsége a Csehszlovák Köztársaság részévé vált. Az említett esemény a jelenlegi Szlovákia területén élő kisebbségi magyarság számára iskolái leépítését, magyarságuk elvesztésének veszélyét jelentette. 1945-ben a magyar tannyelvű iskolákat megszüntették. Az ezen a területen élő magyarság fokozatosan rádöbbsent, hogy nemzetisége megőrzése érdekében szükségszerű kialakítania saját intézményrendszerét, oktatásrendszerét és átértékelni identitástudatát. Ennek nyomán 1948-ban megindult a magyar tannyelvű iskolák újraszervezése.

A mai napig ki van szolgáltatva a mindenkori államhatalomnak a szlovákiai magyarság nyelvhasználata és oktatásrendszere egyaránt. Az anyanyelvi oktatás és a magyar nyelv használata a nyelvtörvények keretein belül engedélyezett Szlovákiában. Ennek ellenére sok esetben nem elfogadott. A történelem során több próbálkozás is esett a magyar kisebbség teljes asszimilációja vagy eltávolítása, kitelepítése érdekében. Az előbbihez járul hozzá az anyanyelvhasználat korlátok közé szorítása. De szerencsére a magyar nyelv és irodalom oktatása a magyar tannyelvű iskolákban a kötelező tantárgyak részét képezi. Úgy, mint a többi Szlovákiában oktatott tantárgy, a magyar nyelv és irodalom is az úgynevezett állami oktatási program (Štátny vzdelávací program) része. 2007-ben az állam részéről azonban voltak olyan törekvések, melyek a magyar nyelv és irodalom tantárgyát át akarták helyezni az iskolai oktatási programba (Školský vzdelávací program). Ez azzal járt volna, hogy minden iskola saját maga határozza meg a magyar nyelv és irodalom tantárgyának óraszámát és tananyagát. Nem tartozott volna tehát a kötelező tantárgyak sorába, így nem vehetett volna részt az országos pedagógiai mérésekben sem. Ez akár egyes iskolákban az emlí-

tett tantárgy teljes elhagyását is jelenthette volna. A javaslatot végül nem szavazták meg. (Vö.: Simon 2010: 91.)

A szlovákiai magyar tannyelvű oktatás szempontjaira összpontosítva több szempont is kirajzolódik, amelyek szerint az anyanyelvű oktatás eltér az anyaországi magyar nyelvű oktatástól. A kisebbségben élő gyermekek iskoláskor előtti egy nyelvűsége nem egyezik meg az anyaországi magyar egynyelvű gyermekékével (Lanstyák 1996: 11). Az államnyelv kontaktushatása ugyanis érezhető a nemzetiségi gyerekek szókincsében. Nyelvhasználatukban a szlovakizmusok abban az esetben is előfordulnak, ha még nem beszélnek az államnyelvet. Egyes szavak, fordulatok, amelyeket az államnyelvből átvéve használ a Felvidéken élő magyarság, már olyannyira állandósultak, hogy beszélőik sok esetben nem is tudatosítják a használt szavak eredetét, és a gyerekek otthon ezt tanulják meg.

Az egyik legszembetűnőbb különbség a kisebbségi anyanyelvi oktatás és az anyaországi oktatás között az, hogy nálunk az államnyelv különbözik az iskola oktatási nyelvével. A szlovákiai kisebbségi magyarság számára természetesen ugyanolyan fontos a szlovák nyelv elsajátítása, mint anyanyelvtudásának fejlesztése. Ez a tény és a Szlovákiában folytatott kisebbségi politika az anyaországitól teljesen eltérő közeget eredményez az itt élő magyarság számára. Lanstyák István szerint a nemzetiségi iskolák oktatási céljai nagyobb hangsúlyt fektetnek a nyelvi célokra, mint a többségi iskolák (Lanstyák 1996: 12). Jelen írásban arra keressük a választ, hogy ezek a körülmények befolyásolják-e a szlovákiai magyar oktatást, és rámutatunk a regionalitás elvének fontosságára az anyanyelvi oktatásban.

Az államnyelv elsajátításának fontossága, a kétnyelvűség, a nyelvhasználatba beleépülő szlovakizmusok és az esetleges nyelvhasználati eltérések, a többségi nemzet hozzáállása a magyar kisebbség tagjaihoz: mind hatást gyakorolnak az anyanyelvoktatásra. A Felvidéken élő magyarság mindennapjait átható tényezőkről van szó, melyek beépítése a tananyagba segíthet a tanulókkal megszerettetni anyanyelvüket és nem hátrányként megélni magyarságukat. Lanstyák István *Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl* című tanulmányában azt írja, hogy a probléma megoldáshoz szükségzerű megváltoztatni a magyar tannyelvű iskolákra vonatkozó tanterveket és a tankönyvek felépítését egyaránt. Véleménye szerint az egynyelvűségi szemlélettől való elszakadás és a nyelvi kontaktushatás figyelembevételével lenne célszerű oktatni. (Vö.: (Lanstyák 1996: 12.)

A tankönyvszerkesztők azonban kizárólag magyarországi magyar szakirodalmat használva állítják össze a tankönyveket, figyelmen kívül hagyva a kontaktusjelenségeket. Ha azonban figyelembe veszik őket, akkor „környezeti ártalomra“ hivatkozva a diákokat ezek elhagyására nevelik (Lanstyák 1996: 12). Kontra Miklósról hivatkozva **a felcserélő nyelvpedagógia** helyett az oktatóknak **a hozzáadó nyelvpedagógiára** kellene törekedniük (Kontra 2010: 64).

A fentebb említett tényezők előidézték a Szlovákiában élő kisebbségi magyarság nemzettudatának és identitástudatának átalakulását. A történelmi háttér és az

anyanyelv megegyezik a magyar nemzet történelmével és Magyarország hivatalos nyelvével, de területileg és politikailag a szlovákiai magyarok elkülönültek az anyaországtól. Ebből kiindulva a nemzet fogalmának kettős meghatározása létezik. Az egyik a politikailag és állampolgárságilag meghatározott nemzet, a másik a nyelv által, vagyis az etnikai – kulturális kötelék által meghatározott. Ha az utóbbit nézzük, akkor az azt jelenti, hogy a Magyarország határain kívül élő magyar kisebbség is a magyar nemzet tagja. Az állampolgárság szempontjából viszont a magyarság egy része más nemzetek állampolgáraként él, így van nyilván tartva. Még ha a magyar nemzet tagjai közé tartozik is a szlovákiai kisebbségi magyarság az utóbbi, tágabb értelmezés szerint, tudatában kell lennünk, hogy a politikai nemzet befolyása legalább ilyen erős, sőt erősebb.

Nemzettudatunk kifejlődésére országhatároktól függetlenül nagy hatást gyakorol a családi, később pedig az iskolai nevelés. Csámpi Ottó szerint a nemzeti tudatot nem vonatkoztathatjuk egyénekre, nemzeti tudattal inkább nagyobb csoportok rendelkezhetnek. Ez persze nem azt jelenti, hogy az egyének ilyenfajta tudata nem létezik. Inkább így magyarázható: a közösségi tudat elemei a közösségben élő egyének mindegyikére vonatkoznak, és ezek az elemek felfedezhetőek az adott közösségnek minden egyes tagjában. (Vö. Csámpi 1994: 14.) Beleszülünk egy közösségbe, és ennek a közösségnek a kultúrája befolyásolja egyéniségünk, tudatunk kialakulását. Eltekintve a területi és az állampolgársági eloszlástól, létezik egy kulturális nemzet, melynek tagjai a Magyarország határain túl élő kisebbségi magyarok is. Az irodalom szempontjából is hasonló a helyzet: a magyar irodalom nem kizárólag Magyarország irodalma, hanem a magyar kultúrközösség irodalma is. Pomogáts Béla számításba veszi azt is, hogy a többségi nemzetek az említett értelmezést nem szívesen fogadják el. Sajnálatos módon a kisebbségi magyar irodalmak is korlátozva vannak a többségi nemzet hatalmi intézményei által. Teljes egészében tőlük függ, hogy milyen mértékben fogadják el a kisebbségi magyarság eszméit. Szlovákiában a jelenlegi politika nem törekszik semmiféle tolerancia kialakítására a kisebbségi magyarsággal szemben, így a kisebbségi magyar irodalommal szemben sem. (Vö. Pomogáts 2008: 180.)

Pomogáts Béla szerint a magyar irodalom struktúrája egy sajátos irodalmi „respublicára-köztársaságra” hasonlít (Pomogáts 2008: 18). Az említett „respublicának” a szerves részét képezi az anyaország magyar irodalma, a környező országokban kialakult kisebbségi magyar irodalom és a távolabbi országokban élő magyarok irodalma is. Ennek a jelenségnek az egyik legfontosabb tulajdonsága, hogy bizonyos módon egyezik, de különbségek úgyszintén felfedhetők benne. Megegyező pontja az irodalmi nyelv és a történelmi és kulturális sajátosságok. Különbség pedig a társadalmi feltételekben és a nemzetiségi irodalmak feladataiban van. Minden egyes nemzetiségi irodalomban megjelenik a többségi nemzet kultúrája és toleranciája az adott kisebbséggel szemben. Nyilvánvaló, hogy a szlovákiai magyar irodalom sajátos elemei közé tartozik, hogy miképpen éli meg magyarságát a szlovákiai magyar polgár, milyen nehézségek-

kel találja magát szemben nemzeti identitása megőrzése során. Alabán Ferencet idézve: „Az alkotó és műve elválaszthatatlan a helyzettől és a környezettől, amelyben létrejött/létrejön, a mű elválaszthatatlan az író élményeitől, személyiségjegyeitől és identitáskeresésétől”(Alabán 2008: 254). A mű értelemszerűen elválaszthatatlan attól a térségtől, régiótól, amelyben létrejött, amelynek az alkotó szerves részét képezi.

Pomogáts Béla azon a véleményen van, hogy fontos lenne a nemzeti egység létrehozása az irodalom területén is. Elengedhetetlennek tartja a folyóiratok, kiadókat és irodalmi körök együttműködését, az irodalmi intézmények szoros kapcsolatát. Lényeges továbbá a Magyarországon kívül élő és alkotó írók, költők szerepvállalása a magyar kiadóknál és a magyarországi írók szerepe a szomszédos országok irodalmi fórumain. A kisebbségi magyar irodalom képviselőit bátorságra buzdítja azzal a biztatással, hogy nem állnak egyedül, ugyanis az egyetemes magyar irodalom szerves részei, és ezáltal egy erős kulturális nemzet tagjai. (Vö.: Pomogáts 2008: 18). Szükség van a magyar kulturális egység, közösség helyreállítására, a magyarság összetartására, hiszen a kultúra átörökítése a feltétele a következő nemzedékek magyarságának, identitástudatuk megőrzésének. Az egyén beleszületik egy adott kulturális rendszerbe, és élete során fokozatosan elsajátítja azt. A kultúrát úgy fogjuk fel, mint egy követendő jót. Liszka József *Bevezetés a néprajzba* című könyvében a kultúrát két szempont szerint definiálja: „az egyik szerint a természettel szembeállítva, minden emberi tevékenység (szellemi és anyagi) produktumának összessége értendő kultúra alatt, míg a másik ez utóbbinak bizonyos szempontú értékítéleten alapuló szűkítését jelenti” (Liszka 2006 :13). Hrbáček-Noszek Magdaléna véleménye szerint a kultúra nemcsak a nemzet értékrendszereinek összessége, hanem beletartoznak a viselkedési modellek, szokások és hiedelmek is. Ezek vizsgálata csak a társadalmat alkotó egyének összefüggése által történhet. (Vö. Hrbáček-Noszek 2011: 22.)

A kulturális átörökítés szempontjából rendkívül fontos megemlíteni Cavalli-Sforza és Feldman nevét. A kulturális átörökítés két formáját különböztették meg: a horizontálisat és a közvetett. Az első esetben az egyén a társaitól tanul, míg az utóbbi esetben a felnőttektől és az intézményekben való tanulás a lényeges. (Vö. Hrbáček-Noszek 2011: 25.) Az intézményrendszerek által történő közvetett átörökítés nemcsak a kultúra átadásának fontosságára korlátozódik, hanem meglehetősen fontos feladata a regionális értékek közvetítése és átadása is. Hiba volna nem odafigyelni erre a kisebbségi oktatási intézményekben, a mai civilizált világ egyik hozadéka ugyanis a multikulturalizmus. Számos pedagógiai cikk érinti ezt a témát, mivel a különböző kultúrák, nemzetek összeolvadása, a lakosság vándorlása egyre nagyobb mértékben érinti az iskolarendszert is. A pedagógusoknak meg kell tanulniuk kezelni ezt a kérdést, és kellő tudással, felkészültséggel megoldani. Úgy véljük, hogy sem a szlovákiai magyarság, sem pedig a többi kisebbségi magyar közösség szempontjából nem előnyös a kultú-

rák összeolvadása. A kisebbségi etnikumok számára saját kultúrájuk megőrzése elengedhetetlen. Identitástudatunk és nemzettudatunk kialakulásának felettébb fontos tényezője a magyar kultúra, miközben a globalizáció a régiókat és regionális kultúrákat nem veszi figyelembe, akár megsemmisítőjüknek is nevezhető. Az Európai Unió szerencsére egyre nagyobb hangsúlyt fektet a régiók fejlesztésére a globalizáció romboló hatásával szemben.

A szlovákiai magyarság szempontjából azonban nemcsak a globalizáció jelenthet veszélyt, hanem a Szlovák Köztársaság által gyakorolt nemzetiségi politika is. 2011-ben Szlovákiában egy új megyefelosztást hoztak létre, melyet a 221/1996 törvény szabályoz. Az akkoriban hatalmon lévő kormány szétszabdalta a magyarlakta területeket, így osztotta megyékre a Szlovák Köztársaságot. Ezzel elérte azt, hogy a magyarok aránya ezekben a területi egységekben lényegesen csökkent. A magyar pártok részéről voltak olyan próbálkozások, melyek hozzásegítettek volna egy erős magyar többségű régió kialakításához. Azonban a javaslatok elfogadására nem került sor. (Vö. Hrbáček-Noszek 2011: 38.)

Felvetődhet a kérdés, hogy pontosan mit is jelent a régió fogalma? Meghatározása több szempontból is lehetséges. Minden tudományág másként értelmezi ezt a fogalmat, mást jelent gazdasági, biológiai, néprajzi, szociológiai vagy nyelvészeti szempontból. Az bizonyos, hogy a régió egy behatárolható terület, amely átnyúlhat akár az országhatárokon is, de az országokon belül is több régió különböztethető meg. A terület, a táj, a tájegység szinonimájaként is használatos a kifejezés. (Vö. Hrbáček-Noszek 2011: 29.) Bizonyos szempontból egy homogén területről van szó, melynek kultúrája azonos. Régióként tekintünk a szlovákiai magyarság által lakott területre, a Felvidékre is. Regionális irodalmunk is ennek a tájegységnek az irodalmi alkotásait foglalja magában. Irodalmunk kapcsolatban van egyrészt a nemzeti irodalmi hagyománnyal, másrészt pedig a regionális irodalmi hagyománnyal. Az utóbbi magába foglalja a szülőföld közösségi tapasztalatainak és élményeinek világát, átfogóan ebbe beletartoznak a művelődéspolitikai irányok és a kultúraszervező programok is. (Vö. Alabán 2008: 243.)

Folytatva a szlovákiai magyar anyanyelvi oktatással: tudatában kell lennünk, hogy az anyanyelv kellő ismerete és művelése egész életünkre kiható tényező, amelynek elhanyagolása visszafordíthatatlan károkat okozhat. A tanulás, a tananyag elsajátítása, a gondolkodás, a problémamegoldás ezen a nyelven történik. Szlovákiában az anyanyelv használata és fejlesztése vagy akár oktatása is sok esetben nem elfogadott. Az oktatási program egyik célja a magyar kisebbség diákjainak kétnyelvűsége nevelése. Mint tudjuk, Szlovákiában a szlovák nyelv minősül kizárólagos államnyelvnek, és az itt élő magyar ajkú állampolgárok gyakran kerülhetnek hátrányos helyzetbe ennek tudása nélkül. Azonban a szlovák állam vezetősége nem veszi figyelembe, hogy egy erős anyanyelvi alap a feltétele a második nyelv elsajátításának is. Ezt szem előtt tartva elengedhetetlen a magyar nyelv és irodalom tantárgyak kellő óraszámra. Az anyanyelv elsajátítása, megismerése képezi a sikeres tanulás bázisát. Az ember az anyanyelven ké-

pes a tanulási folyamat során a legmagasabb teljesítményt nyújtani, nem megfelelő ismerete befolyásolja a tananyag elsajátításának az eredményességét is. A nevelő, oktató feladatok teljesítése szempontjából is elengedhetetlen az anyanyelvi oktatás. Az Európai Unió által elvárt idegen nyelvek oktatásának bázisát is az anyanyelvi oktatás képezi, nélküle az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése sem működne, sőt az államnyelv, a szlovák elsajátítása is lehetetlenné válna. Mind az államnyelv, mind az idegen nyelv terén az anyanyelvi tudás biztosítja a magasabb nyelvi kompetencia elérhetőségét. Az anyanyelv nem megfelelő elsajátítása korlátozza tehát a tanulókat a tanulás folyamatában és a kétnyelvűség kialakításában is. Továbbá a kognitív ismeretek megfelelő elmélyítése sem történhetne meg nélküle. Ezzel függ össze, hogy a magyar gyerekek szlovák iskolába iratása a többségi és a nemzetiségi gyerekek tanulását egyaránt korlátozza. A tanóra kellő effektivitása nem érhető el a nyelvi hiányosságok miatt. A magyar anyanyelvű gyerekek szlovák nyelven történő tanulása sokkal lassabban megy végbe, mintha magyarul tanulnának. Ez azt eredményezi, hogy az oktatás tempóját lassítani kell, ami a szlovák gyerekeknek is hátrányt okoz.

Révész Bertalannak (Révész 1999: 28.) a témáról szóló tanulmányában olvasható, hogy a magyar gyerekek a szlovák nyelv tudásának hiányával kerülnek az iskolába, ami olyan méretű hátrányokat és lemaradást okozhat, hogy a későbbiekben az egyetemre, főiskolára való bejutás is nehézségként merül fel. Mialatt a szlovák gyerekek az ábécé tanulásával foglalkoznak, addig a magyar ajkú gyerekeknek a szlovák nyelvi tudásukat kell a megértés szintjére fejleszteniük. Ezt számításba véve azt mondhatjuk, hogy a gyerekek szlovák nyelvi tudásszintjük szempontjából nem értek meg az iskolalátogatásra, ami visszafordíthatatlan hátrányokat okozhat. Szerzőnk ennek a folyamatnak a rovására írja a szlovákiai magyar kisebbség iskolázatlanságát. (Vö. Révész 1999: 29.) Problémát okoz az is, hogy a szlovák állam a magyar anyanyelvű kisebbségtől azonos szintű kétnyelvűséget vár el. Ez viszont Révész Bertalan szerint a 14-15 éves, serdülőkorban lévő diáktól nem reális elvárás, ezzel több kárt okozunk neki, mint hasznot. (Vö. Révész 1999: 33.)

A kellő anyanyelvi alap mellett a tanár motivációja is hasonlóan fontos tartozéka a második nyelv oktatásának. Ahhoz, hogy a nyelvet megszeressék és élvezettel használják a tanulók, meg kell velük ismertetni a szlovák nyelv és irodalom szépségeit, fel kell tárnunk előttük a szlovák kultúra sajátosságait. A nyelv elsajátítását nem kényszeríteni kell, hanem megszerettetni és megértetni velük, hogy az államnyelv elsajátítása pozitívumot, nem pedig hátrányt jelent számukra (Révész 1999: 34). Sajnos gyakran találkozhatunk az ellenkező esettel is. Nemrégiben a Szlovákiai Magyarok Kerekasztalának nyilvános fórumán az ott részt vevők egyike így nyilatkozott: „ma Szlovákiában nem divat magyarnak lenni“. Elszomorító, de a kijelentés igaznak látszik. A Felvidéken élő magyar etnikum sok esetben hátrányként éli meg magyarságát, és nem látja értelmét magyar identitása megőrzésének, fejlesztésének. A szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban

tudatosan kell törekedni arra, hogy a tanulókat büszkeséggel töltse el magyarságuk, a kétnyelvűségre pedig ne teherként, hanem előnyként tekintsenek.

Irodalom

- Alabán Ferenc 2008. Irodalom érték és sajátosság. Vizsgálódások a kisebbségi magyar nemzeti irodalmak érték-lehetőségeinek kontextusában. In: *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest. 243–60.
- Csámpai Ottó 1994. *Viharvert nemzettudat*. A szerző kiadása. Pozsony
- Hrbáček-Noszek Magdaléna 2011. *Regionális tudat az iskolában. Regionális értékek és az átörökítés*. AB-ART. Pozsony
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. élőnyelvi konferencia előadásai*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 11–5.
- Liszka József 2006. *Bevezetés a néprajzba*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely
- Pomogáts Béla 2008. *Magyar tájak – magyar irodalom*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely
- Révész Bertalan 1999. *Anyanyelv – Iskola – Nemzettudat*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely
- Simon Szabolcs 2010. *Nyelvi szondázások*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely