A NYELV MEGÚJULÓ SZEREPE AZ OKTATÁSBAN



Szerkesztette:
Ludányi Zsófia
Domonkosi Ágnes
Kalcsó Gyula
Bús Ágnes

A NYELV MEGÚJULÓ SZEREPE AZ OKTATÁSBAN

Válogatás a PeLiKon2023 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból

Zimányi Árpád 70. születésnapjára ajánlva

A NYELV MEGÚJULÓ SZEREPE AZ OKTATÁSBAN

Válogatás a PeLiKon2023 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból

Szerkesztette:
Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes – Kalcsó Gyula – Bús Ágnes

LÍCEUM KIADÓ

Jászberény–Eger, 2025

Szerkesztette:
Ludányi Zsófia
Domonkosi Ágnes
Kalcsó Gyula
Bús Ágnes

Lektorálta:
Kocsis Ágnes
Magyar Ágnes
Pethő József
Szaszkó Rita

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-317-2

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Kusper Judit
Nyomdai előkészítés: Csombó Bence
Borító: Pálmai Nóra

Megjelent: 2025-ben

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

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó 7

Plenáris előadások 9

Varró Bernadett: Örökség? Tisztelgés a múlt előtt? Visszaemlékezés a Jászberényi Tanítóképző 1960–1990 közötti anyanyelvoktatási kutatásaira 11

Előry Vilma: Az anyanyelvi oktatás lehetséges szerepe a nyelvi innovációban 29

Kontra Miklós: Iskolai anyanyelvi nevelésünk két fő baja és a kiút 41

A szórend tanítása az anyanyelvi nevelésben 53

Imrényi András: Szórendi elemzés a hagyományhoz illeszkedve – lépések a kognitív nyelvészet felé 55

Farkas Judit: Szórenden keresztül a világ: a generatív nézőpont 69

Kádár Edit: A szórend a romániai magyar nyelv és irodalom tantárgy tanterveiben és taneszközeiben 79

Kugler Nóra: Figyelmi keret, szórend, mondatrend 95

Szabó Veronika: Az infinitívusz tanításának kérdéseiről 109

A nyelvtantanítás problémái határon innen és túl 125

Kádár Edit: A nyelvtantanítás mint probléma 127

Jánk István: Diagnózis és prognózis a magyar anyanyelv-pedagógia jelenlegi helyzetéről, állapotáról és lehetőségeiről 143

Molnár Mária: A nyelv- és normaszemléletbeli változás szükségessége az anyanyelvi nevelésben 157

Misad Katalin: A nyelvtantanítás problémái szlovákiai magyar szakos tanárok szemszögéből 171

Lőrincz Gábor – Istók Béla – Török Tamás: A nyelvi tájkép felhasználhatósága az oktatásban, különös tekintettel a kisebbségi vonatkozásokra 183

Az anyanyelv-pedagógia és nyelvtanítás aktuális problémái és kihívásai 195

Berente Anikó – Kontra Miklós – Németh Miklós – Schirm Anita – Sinkovics Balázs: Nyelvjárás, nyelvi értékítéletek és iskolai nyelvhasználat 197

Tóth Mariann: A bibliai témák drámapedagógiai módszerekkel történő feldolgozásának időszerűsége az anyanyelvi nevelésben 205

Tóth Anna: Internetes nyelvhasználat 8. osztályos diákok nyelvi naplóiban 213

Zs. Sejtes Györgyi: „Téma és variációk": a grammatika és a pragmatika együttműködési lehetősége a szövegértési képesség fejlesztésében 227

Sólyom Réka: A kommunikáció elmélete és gyakorlata a magyar szakos egyetemi oktatásban a *Kommunikációs gyakorlatok* című egyetemi jegyzet tudásanyagának és gyakorlattípusainak tükrében 245

Tomori Tímea: A kommunikációs kompetencia vizsgálata középiskolákban 253

Nyelvpedagógia és idegennyelv-tanítás 263

T. Balla Ágnes – Balogh Erzsébet: A nyelvi menedzselés folyamatának átgondolása idegen nyelvi gyakorlati példák tükrében 265

Pap Andrea: Szia, uram! – Az udvarias nyelvi viselkedés tanításának kérdései a magyar mint idegen nyelv szempontjából 275

Sebestyénné Kereszthidi Ágnes: Az anyanyelv szerepe a két tannyelvű alsó tagozatos oktatásban 291

Sturcz Zoltán: Nyelvfejlesztés történeti és nyelvpedagógiai aspektusban 301

Speciális nyelvi igények és oktatásnyelvészeti lehetőségek ... 319

Ámontné Szőke Bernadett: Siket emberek és a könnyen érthető nyelv lehetséges összefüggései. Egy szisztematikus szakirodalom-elemzés eredményei ... 321

Bús Ágnes – Domonkosi Ágnes: Gyógypedagógusok nézetei a könnyen érthető kommunikációról és a szövegegyszerűsítésről ... 337

Farkasné Gönczi Rita: Könnyen érthető kommunikáció az intralingvális fordítás aspektusában ... 351

Désfalvi Ildikó: A dichotikus észlelés összefüggése a tanulási problémákkal ... 359

Tima Péter – Tücsök Dorottya: Magyar jelnyelvi és romani nyelvi oktatásnyelvészeti fejlesztések: tananyagok és segédanyagok bemutatása ... 381

Rosenberg Mátyás: Romani szótárak Magyarországon ... 395

A szövegértés, szövegalkotás tanításának megújuló gyakorlatai ... 411

Szabó Gergely – Dobos Mária – Fehérvári Anikó – Gáspár Judit – Széll Krisztián – Bodó Csanád: Az írásbeliség fejlesztésének lehetőségei eltérő szociokulturális hátterű diákok körében: egy vegyes módszertanú kutatás bemutatása ... 413

Magyar Ágnes: A folyamatalapú írást támogató RWCT-technikák alkalmazási lehetőségei 1–6. évfolyamon: fókuszban a RAFT-eljárás ... 427

Rási Szilvia: Egyetemi hallgatók szakdolgozatainak nyelvi elemzése ... 443

Pölcz Ádám: Retorikai-etikai kérdések a sajtó nyelvezetében és szövegszerkesztési gyakorlatában – a pink education-tanulmány kommunikációjának tanulságai ... 465

A kötet szerzői ... 481

ELŐSZÓ

A PeLiKon konferenciasorozat 2018 őszén indult el a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport kezdeményezéseként. A kutatócsoport elődje még 2009 őszén alakult meg az akkor még Eszterházy Károly Főiskola Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet Magyar Nyelvészeti Tanszékének szakmai közösségeként. A csoport működésének első éveiben elsősorban tankönyvkutatással, tankönyvelemzésekkel foglalkozott. 2017 őszén a csoport egy megújulási folyamat részeként felvette a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport nevet, az elnevezés mozaikszavába építve a pedagógia és a lingvisztika szavak kezdő szótagjait. A tanszék új oktatóival kiegészülve a csoport 2018 őszén PeLiKon A nyelv perspektívája az oktatásban címmel, hagyományteremtő szándékkal megrendezte első országos konferenciáját. A konferencia anyaga válogatott tanulmánykötetként jelent meg e kötet elődjeként (Ludányi–Jánk–Domonkosi [szerk.] 2020). 2020 novemberében a kutatócsoport online konferenciaként rendezte meg második nagy rendezvényét, amelynek előadásai szintén kötetbe szerkesztve jelentek meg (Jánk–H. Tomesz–Domonkosi [szerk.] 2022). 2021-től a csoport tagjai közül többen másik intézetben, tanszéken folytatták munkájukat, kutatócsoportunk azonban elkötelezett maradt a közös munka és a vállalt kutatási területek iránt, ezért az EKKE Magyar Nyelvészeti Tanszékéről leválva, megújult formában, szélesebb körben folytatta tevékenységét.

2023. április 20–21. között a PeLi III. oktatásnyelvészeti konferenciájának, a PeLiKonnak az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus adott helyet. A harmadik konferencia címe *A nyelv megújuló szerepe az oktatásban* lett. A rendezvényre az ország minden pontjáról, sőt határon túlról is érkeztek szakemberek: nyelvészek, pedagógusok, gyógypedagógusok. A kétnapos konferencián három plenáris előadás hangzott el, és 12 blokkban 75 szekció-előadás közül választhatott a hallgatóság. Az előre kialakított tematikus panelek előadásai egy-egy központi téma köré csoportosultak, szó esett a szórend tanításáról az anyanyelvi nevelésben, az olvasás, a szövegértés és a szövegalkotás kérdéseiről, a nyelvmenedzselés szemléletének érvényesíthetőségéről az oktatásban és a könnyen érthető kommunikációról is.

A kötet szerkezete részben követi a konferencia tematikus paneljeinek elrendezését, emellett az önálló szekció-előadások is a téma szerint rendeződnek.

A PeLi jogelődjének számító kutatócsoport egyik alapító tagja, az első PeLiKon szervezésében is aktív szerepet vállaló Zimányi Árpád 2025-ben ünnepli 70. születésnapját. Kutatócsoportunk ezért neki ajánlja ezt a kötetet, felhívva[1] a figyelmet gazdag anyanyelv-pedagógiai tevékenységére is.

---

[1] A *hív* ige határozói igenévi alakjának kodifikált írásmódja a *híva*, ez az írásmód található meg a Magyar helyesírási szótár (Tóth [szerk.] 2017) 233. oldalán. A mindennapi írásgyakorlatban azonban a hosszú *v*-s írásmód jóval elterjedtebb. A jelenség oka az, hogy a mai (átlagos) nyelvérzék már nem tud az régies *hí-* tőváltozatról, és a szótári tőhöz *(hív-)* kapcsolja a toldalékot. Meglátásunk szerint a helyesírási kodifikáció folyamatának érdemes visszatérni erre a kérdésre, és a *híva* mellett a *hívva* alakváltozatot is megfelelőként rögzíteni.

A kötet első részében a plenáris előadások tanulmányai olvashatók. Varró Bernadett a Jászberényi Tanítóképző anyanyelvoktatási hagyományait mutatja be. Előry Vilma a nyelvi innováció és az oktatás kapcsolatát vizsgálja, míg Kontra Miklós szociolingvisztikai megközelítésben tárja fel az anyanyelvi nevelés két fő problémáját, hangsúlyozva a tanárképzés szemléleti megújulásának fontosságát.

A kötet további tanulmányai hat tematikus egységbe rendeződnek. *A szórend tanítása az anyanyelvi nevelésben* című fejezet a szórend nyelvészeti és pedagógiai megközelítéseit tárgyalja, különös tekintettel a kognitív és generatív nyelvészeti irányzatokra, valamint a tantervi és taneszközbeli megjelenésére. *A nyelvtantanítás problémái határon innen és túl* című fejezet tanulmányai a nyelvtantanítás kihívásait vizsgálják különböző régiókban, beleértve a szlovákiai és romániai magyar oktatási környezetet, valamint a nyelvi tájkép oktatási hasznosítását. *Az anyanyelv-pedagógia és nyelvtantanítás aktuális problémái és kihívásai fejezet* a nyelvjárások, nyelvi attitűdök, digitális nyelvhasználat és kommunikációs kompetencia fejlesztésének kérdéseit járja körül. A *Nyelvpedagógia és idegennyelv-tanítás* fejezet tanulmányai az idegennyelv-oktatás módszertani hozadékait, a kétnyelvű oktatás sajátosságait és az udvarias nyelvi viselkedés tanítását elemzik. A *Speciális nyelvi igények és oktatásnyelvészeti lehetőségek* fejezet tanulmányai a könnyen érthető kommunikáció, a jelnyelvi és romani nyelvi oktatás, valamint a tanulási nehézségek észlelésének kérdéseit tárgyalja. A kötet záró fejezete – *A szövegértés, szövegalkotás tanításának megújuló gyakorlatai* – a szövegalkotás fejlesztésének új módszereit, a szakdolgozatok nyelvi elemzését és a retorikai-etikai kérdések oktatási vonatkozásait mutatja be.

a Szerkesztők

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Varró Bernadett

ÖRÖKSÉG? TISZTELGÉS A MÚLT ELŐTT? VISSZAEMLÉKEZÉS A JÁSZBERÉNYI TANÍTÓKÉPZŐ 1960–1990 KÖZÖTTI ANYANYELVOKTATÁSI KUTATÁSAIRA

1. Bevezetés

Amikor az anyanyelvi oktatásra gondolunk, visszanyúlhatunk az emberiség kezdetéhez, de természetesen mi a formális anyanyelvi oktatásról beszélünk, annak is elsősorban arról az időszakáról, amikor azt a folytonos igények, elvárások hatására a megújulás, a folytonos változás jellemezte.

Már a 19. század közepén, a népiskolai anyanyelvi oktatás mélyén anyanyelvi oktatást megújító gondolatokkal találkozhattunk, s ezek dokumentumok szintjén is megjelentek, gondolhatunk itt az 1868-as első népiskolai tantervre, az 1905-ös, az 1925-ös tantervi célkitűzésekre, az 1945 után a 7–14 éves gyermekek számára biztosított intézményes anyanyelvi oktatásra (Nagy 1978).

Ezekhez a lépésekhez ösztönző hatással voltak a külföldi pedagógiai példák s a hazai kiváló szakemberek. Nem mehetünk el szó nélkül Nagy László (1857–1931), Karácsony Sándor (1891–1952) didaktikai alapelvei mellett. Továbbá említenünk kell Szende Aladárt (1914–2003), aki vallomásában (Bolla 1998) kiemeli a 30-as évek közepén pályáját alakító kiváló nyelvtudósokat, úgymint Gombocz Zoltán (1877–1935), Pais Dezső (1886–1973), Zsirai Miklós (1892–1955) személyét s az Eötvös-kollégistaként megismert Lotz Jánost (1913–1973), valamint Lőrincze Lajost (1915–1993). Továbbá a teljesség igénye nélkül szükséges megemlíteni Temesi Mihály (1914–1988), Takács Etel (1921–1992), Szépe György (1931–2012), Hernádi Sándor (1927–2013) nevét, akik élen jártak az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének munkálataiban.

2. A 60-as, 70-es évek

Ahogy a világban, úgy Magyarországon is a nyelvészet, azon belül is az alkalmazott nyelvészet tette meg a kezdeményező lépéseket a 60-as években az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért (Szépe 1976). Az 1963-ban érvénybe lépett reformtanterv bírálata megfogalmazta az anyanyelvi oktatás hatékonyságát gátló okokat (Szende et al. 1976) és a követelményrendszer helyes értelmezésének problémáját (Gledura 1973).

Az 1960-as évek közepétől alapvető rendszerszerű változások érlelődtek. Szépe György (1976: 6–7) gondolatait idézve:

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.11

> „Ma már nem érvényes az a tétel, hogy egy tantárgy egy tudomány iskolai foglalata. Ennek a helyére az a tétel kerül, hogy a tantárgyak rendszere a tudományok rendszerének iskolai foglalata. […] Az anyanyelvi oktatás és nevelés egysége tehát az anyanyelvi óra, a többi óra és az iskolai tanítási órán kívüli tevékenység, sőt az iskolán kívüli művelődési és mindenfajta egyéb tevékenység egységét segíti elő."

Azaz a nyelvészet önmagában nem elegendő az anyanyelvi oktatás kellő megalapozására, mivel ahhoz szükséges pedagógiai elmélet és gyakorlat és még sok egyéb elméleti terület, a filozófiától a szociológián és a pszichológián át az irodalomtudomány stb. (Szépe 1976).

A Jászberényi Tanítóképző Intézet több oktatója (Nagy József, Gledura Lajos, Kopácsi Béla, Krasznay Ferenc) a 60-as években a gyakorlóiskolai nevelőkkel (Fábián Zoltánné, Gledura Lajosné, Hagyó Ernőné) közösen olvasásmetodikai kutatócsoportot hozott létre. A Fábián Zoltán vezetésével létrejött csoport célja az volt, hogy egy 4. osztályban a második félév valamennyi olvasásóráját megfigyelje, lejegyezze, s végül a teljes félévi munkát adott szempontból elemezze (74 óra jegyzőkönyve, 1800 oldal terjedelem) (Fábián 1960, 1967a, 1967b, 1967c, 1967d; Fábiánné 1967; Fábián–Nagy 1967a, 1967b; Gledura 1967a, 1967b,1967c; Hagyó 1967; Kopácsy 1967; Krasznay 1967; Nagy 1967). A vizsgálatok eredményeit *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata* című tanulmánykötetben adták közzé (Fábián–Nagy 1967a). Ezt követően is rendszeresen vizsgálták az alsó tagozatos anyanyelvi tantárgyak szerepét, eredményességét (Nagy 1976b), s eredményesen munkálkodtak a „nevelésközpontú" anyanyelvi tantárgy-pedagógia rendszerbeli és több gyakorlati problémájának a megoldásán (Nagy 1974a). Kutatni kezdték a képességfejlesztés és személyiségformálás eredményes megvalósításához az arra alkalmas anyanyelvi műveltségtartalmakat, eszközöket (Fábián 1967e, 1968a, 1968b, 1968c; Gledura 1968a, 1968b; Kopácsy 1968; Hagyó 1969), ösztönözték a differenciált foglalkozásokat (Fábiánné 1967, 1968; Gledura 1969; Fábián 1968d, 1969a, 1969b, 1969c), a tanulói tevékenységek előtérbe helyezését (Fábián–Nagy 1968; Nagy J. 1978).

Továbbképzések keretében ismertették az eredményeket a pedagógusok körében. Így került sor 1969 nyarán két alkalommal is megrendezve egy egyhetes továbbképzésre a Jászberényi Tanítóképző Intézetben 120 szakmai munkaközösség-vezető részvételével (Kovács 1969). A tanfolyam központi témája a tanulók egész személyiségének fejlesztését szolgáló oktatási-nevelési-képzési eljárások harmonikus megvalósítása, valamint a tantárgy-pedagógiai szemlélet kialakítása volt. Az előadások azokat a korszerű pedagógiai elveket állították példaként, amelyben az oktatás-központúság helyébe a nevelés-központúság, a tanító-központúság helyébe a tanuló-központúság lép. A tanulói tevékenység megszervezésében központi helyet kaptak az önállóság kibontakoztatásának módszerei. Fábián Zoltán intézeti tanár előadásában kiemelte a tanulói tevékenység nevelő és fejlesztő hatását, a pedagógus vezető szerepét, az önállóság feltételeit, módszereit, lehetőségeit, s mindezeket az elméleteket egy 4. osztályos nyelvtan-helyesírás bemutatóóra csoportmunkáinak és csoportos foglalkozásainak keretében megtekinthették a résztvevők. A továbbképzés második nagy

témáját, a differenciált képzési eljárások kiválasztásának és alkalmazásának tantárgy-pedagógiai problémáit Simon András intézeti tanár és Gledura Lajos gyakorlóiskolai tanító tárta szintén gyakorlati bemutatóval együtt a hallgatóság elé. A didaktikai elvek korszerű értelmezése Tóth Gyula intézeti tanár előadásában, gyakorlati bemutatókkal szintén egy nagyon korszerű megújulást hozott az eddigi tanításról alkotott szemléletbe (Kovács 1969).

A vizsgálati eredmények egyértelműen bizonyították, hogy a didaktikai tételeknek a tantárgyi tartalmakhoz és jellegzetességekhez nem megfelelő mértékben igazított alkalmazása miatt túlsúlyba kerültek az órákon az öncélú készségképzések (írás, helyesírás, hangos olvasás), s ezáltal szétaprózódtak, széttagolódtak az anyanyelvi tantárgyak, anyanyelvi tevékenységek. Ennek eredményeként háttérbe szorultak olyan fontos anyanyelvi feladatok, mint a szövegértés, az olvasóvá nevelés, a beszédművelés, a beszédfejlesztés (Nagy 1976b).

Nagy J. kutatásai során 1969–1974 között több mint 1000 tanulói fogalmazás került elemzésre, ezek alapján kutatta a nyelvészeti feltárásukhoz legalkalmasabb módszereket. E vizsgálatok eredményezték azt a felismerést, hogy a tanulók írásbeli nyelvhasználatának értékei vagy hiányosságai élőbeszédük színvonalában gyökerezik. Az élőbeszéd kutatása, megítélése, fejlesztése tehát minden szempontból kikerülhetetlen az egységes anyanyelvi nevelés rendszerében: nyelvészeti szempontból éppúgy elemezni kell a 6–10 éves gyerekek beszédét, mint pedagógiai vagy pszichológiai szempontból (Nagy J. 1981b).

A kutatási eredmények alapján világossá vált, hogy az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének kérdését más alapokra kell helyezni, a tanulók nevelése, személyiségformálása felől kell megközelíteni. Az általuk megfogalmazott integrált anyanyelvi nevelésnek, az anyanyelvi tantárgy-pedagógiának egyformán kell a neveléselmélet, a pedagógiai pszichológia, a fejlődéslélektan eredményeire alapozva egységet alkotnia. Egyensúly megteremtésére volt szükség a pedagógián belül (didaktika, neveléselmélet), a pedagógia és a pszichológia között, valamint mindezek és a nyelvtudomány között, figyelembe véve az irodalomtudomány alsó tagozatra is vonatkoztatható alapjait (Nagy 1976b).

A Jászberényi Tanítóképző Intézet korábban említett oktatói s a vizsgálatok elvégzésébe bekapcsolódó gyakorlóiskolai pedagógusok (Szabó Józsefné, Gledura Lajosné, Válik Lászlóné, Sárréti Istvánné) úttörők voltak az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének megvalósítását célzó munkákban, de nem voltak egyedül. Az 1970 szeptemberében megtartott *V. Nevelésügyi Kongresszus* (Kelemen 2008) állást foglalt amellett, hogy az anyanyelvi nevelésnek a személyiség fejlesztését kell szolgálnia. A kongresszus anyagában olvashatjuk, hogy a didaktika fejlődési tendenciáihoz tartozik az oktatás és képzés kérdésének egyre inkább a nevelés, a *személyiségformálás* szemszögéből történő értékelése, vizsgálata és az eddigieknél távlatosabb (az egész személyiség programjába ágyazott) megoldása (Nagy 1975).

Hoffmann Ottó (1973) azt hangsúlyozta, hogy a feladatokat az anyanyelvi nevelés a jövőben csak integráltabb tantárgyi struktúrában és tantárgy-pedagógiai megalapozottsággal lesz képes megoldani. A legfontosabb feladatnak azt tartja, hogy az anyanyelvoktatási szemléletmódot megváltoztassák, mivel a pedagógusnak a tantárgyi ágazatokra mint egységekre kell tekintenie, tudnia kell, hogy az egyes részrendszerek miként függnek össze,

hogyan feltételezik egymást (Nagy 1975). A „módszertan" szó helyébe egyre sűrűbben a „tantárgy-pedagógia" megnevezés kerül (Szántó 1973).

1971–72-ben került sor a közoktatás szervezett felülvizsgálatára (Szende et al. 1976), 1972 áprilisában pedig a Magyar Nyelvtudományi Társaság Nyíregyházán *Anyanyelvünk az általános iskolában* címmel anyanyelvi konferenciát szervezett, ahol javaslatokat fogalmaztak meg az általános iskolai anyanyelvi képzés továbbfejlesztésére. Ennek szellemében rendezte meg a jászberényi intézmény 1973. november 19–20-án azt az *Országos anyanyelvi tantárgy-pedagógiai* tanácskozást (Nagy 1974a), amelynek célja volt mindazon kutatási eredmények bemutatása, amelyek ezen új elvekre épülő integrált anyanyelvi nevelési rendszer tartalmi kimunkálásának eredményein alapultak. A programban szerepelt komplex anyanyelvi bemutatóóra megtekintése, Fábián Zoltán *Az anyanyelvi tantárgy-pedagógia alapkérdései*, Nagy József *Az anyanyelvi nevelés megújítása az integráció útján* című előadásai, s főiskolai II. évfolyamos anyanyelvi tantárgy-pedagógiai szemináriumi óra is a részét képezte a napi programnak. A tanácskozás jelentőségét bizonyította valamennyi tanítóképző, tanárképző anyanyelvi szakmetodikusainak, Csoma Vilmos és Szende Aladár (Országos Pedagógiai Intézet, OPI) tudományos munkatársainak részvétele. Közben megjelent az 1973-as tanterv, amely csak a legégetőbb problémák enyhítésére hozott átmeneti megoldást (Nagy 1976b).

A tanítóképzők és a tanárképzők tanítói szakának anyanyelvi tantárgypedagógusai számára az Oktatási Minisztérium Pedagógusképző Osztálya 1975. december 11–12-én ismét országos tanácskozást szervezett a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán (Nagy 1976a). Fábián Zoltán *Anyanyelvi nevelés, személyiségformálás a tantárgyi feladatok tükrében*, Nagy József pedig *Az integrált anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájának főbb összefüggései, problémái* címmel tartott vitaindító előadást. A tanácskozás egyetértett abban, hogy az anyanyelvi fejlesztés központi szerepe társadalmi igényeket jelez, hogy az anyanyelvi műveltség körébe tartozó ismeretek, készségek, képességek és alakuló személyi tulajdonságok döntő feltételei és eszközei az intenzívebb személyiségformálásnak, a nyelvhasználat pedig az anyanyelvi és más tantárgyi foglalkozások egyik legfontosabb tanulói tevékenységi formája. Ezért az új alsó tagozatos anyanyelvi tanterv megalkotásával párhuzamosan korszerűbb elméleti és szemléleti alapra kell helyezni, valamint rendszerében is újra kell alkotni az anyanyelvi nevelés metodikáját. Megfogalmazódott az az álláspont, hogy az anyanyelvi tanulmányok és tevékenységek integrálásának célja a személyiség minél sokoldalúbb fejlesztése. Feltétele egy olyan metodikai rendszer megalkotása, amely egységbe tudja ötvözni az anyanyelvi nevelést meghatározó szaktudományok (nyelvtudomány, irodalomtudomány, neveléstudomány, fejlődéslélektan) és a konkrét módszereket, eljárásokat megokoló határtudományok (például nyelvszociológia, pszicholingvisztika, pedagógiai pszichológia) eddig feltárt eredményeit. Ez az összefüggés rávilágít az új anyanyelvi tantárgy-pedagógiai rendszer megalkotásának nehézségeire, s jelzi, hogy a tantárgy-pedagógia megnevezés, a névcserén túl, lényegi, szemléleti változásokra utal. Jelentős előrelépésként értékelhető, hogy e tantárgy-pedagógiai rendszer egészét, fő rendező elvét (a személyiségformálás érdekében megvalósuló integrálás), kiemelt

feladatköreit (nyelvi nevelés, a beszéd és a kifejezőképesség tervszerű fejlesztése, olvasás és irodalmi nevelés) innovatív módon átstrukturálták. A tanácskozásnak jelentős szerepe volt a tanítóképző főiskolák anyanyelvi tantárgy-pedagógiai oktatásának egységesebb, gyorsabb ütemű fejlődésében (Nagy 1976a).

A 70-es évek elején jelentős, a magyarországi köznevelés fejlesztésére irányuló állásfoglalások születtek. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. június 14–15-i ülése határozatot hozott az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A matematika mellett az anyanyelvi oktatás korszerűsítése kiemelt feladatként szerepelt. Az ezt követő állami intézkedések a köznevelés jövőjének két időmetszetére vonatkoztak (Szépe 1981). Az első az „1978 után"-nal jelzett középtávú részleges oktatási reform, amely új tantervek és tankönyvek (tananyagok) bevezetését jelentette, míg a másik, a 90-es évekre tervezett nagyobb méretű oktatási reform. A két szint közötti kapcsolatot az akkor már közeli, 1978-as új tanterv jelentette, amelynek feladata volt a távolabbi fejlődési irány előkészítése. Ezen munkák összehangolására 1973 őszén a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) létrehozta az Elnökségi Közoktatási Bizottságot. 1976-ra 3 évi munka eredményeként elkészült az ún. „fehér könyv", amely az iskola által az évszázad végére átadandó „műveltség" szerkezetét és tartalmát foglalta magában. Az MTA által irányított előkészítő munkálataiban mintegy 300-an vettek részt (óvónők, tanítók, tanárok, felsőoktatási oktatók, művészek, gyakorlati szakemberek, kutatók egészen az MTA elnökéig) (Szépe 1981). A döntés alapján 7 műveltségi-nevelési területre osztották fel a műveltségtartalmat:

1. nyelvi és kommunikációs nevelés;
2. matematikai nevelés;
3. természettudományos nevelés;
4. történelmi, társadalmi és politikai nevelés;
5. esztétikai nevelés;
6. szomatikus nevelés;
7. technikai nevelés.

A nyelvi és kommunikációs nevelés – valamennyi műveltségi területen nevelésalapozó jellege miatt – került az 1. helyre (Szépe 1981). A köznevelést megújító reformok tehát az 1976-ban kezdődő tervciklusban a *„műveltségtartalomban",* az 1981-ben kezdődőben a *tantárgyfejlesztésben*, az 1986-ban indulóban a *kutatás szervezésében* hoztak eredményeket. A kommunikáció nem külön feladat e szerint a felfogás szerint, hanem valamennyi részterületet átható, azokat összetartó szempont, az élőbeszéd és a kifejezőképesség iskolai rendszerének fontos összetevőjévé vált (Nagy 1974b).

Az *Anyanyelvi nevelés fejlesztése* című kutatásban részt vevő intézmények között szerepelt a Jászberényi Tanítóképző Főiskola Nyelvi és Irodalmi Tanszéke Nagy J. József tanszékvezető főiskolai tanár mint témafelelős vezetésével. A kutatásba bekapcsolódó intézmények voltak:

- a Kecskeméti Óvónőképző Intézet, Anyanyelvi Szakcsoport; témafelelős: Losoncz Mihályné szakcsoportvezető intézeti tanár;
- az MTA Nyelvtudományi Intézet, Strukturális és Alkalmazott Nyelvészeti Osztály; témafelelős: Szépe György tudományos osztályvezető;
- az Országos Oktatástechnikai Központ (Veszprém), Pedagógiai Főosztály; témafelelős: Zsolnai József főosztályvezető;
- az Országos Pedagógiai Intézet, Óvodai és Alsó tagozati Nevelési Osztály; témafelelős: Gosztonyi Jánosné osztályvezető;
- a Pécsi Tanárképző Főiskola, Magyar Nyelvi Tanszék; témafelelős: Temesi Mihály tanszékvezető főiskolai tanár;
- a Szombathelyi Tanárképző Főiskola különböző részlegei; összefogója: Orosz Sándor főigazgató-helyettes.

A témabizottságnak a témafelelősön kívül tagja volt Bánréti Zoltán tudományos munkatárs (MTA Nyelvtudományi Intézet), valamint Gergely János, a Pécsi Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvi Tanszékének tanszékvezető főiskolai docense. A témabizottság elnöke Temesi Mihály volt. Mint a báziskutatóhely (MTA Nyelvtudományi Intézet) témafelelőse, Szépe György végezte a koordinátori feladatokat 1976 és 1980 között.

A 7 intézmény közül a Kecskeméti Óvónőképző Intézetben az óvodai anyanyelvi nevelés fejlesztésére irányuló kutatásokat fogták össze. Elsősorban az alsó tagozatra irányult a jászberényiek, a veszprémiek, valamint az OPI kutatási tevékenysége. Fontos volt, hogy az iskolatípusok határainak figyelembevétele mellett nem állítottak éles határokat az egyes típusok saját fő tevékenységi körét megelőző, illetőleg követő iskolai típusokra és osztályokra.

Jászberényben *A 6–10 éves tanulók élőbeszédének, szóbeli és írásbeli nyelvhasználatának mibenléte; a beszédfejlesztés hatékonyabb eljárásrendszerének kidolgozása* volt a fő kutatási terület. Veszprémben az Országos Oktatástechnikai Központ keretében végzett munkálat címe: *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés* (1979 előtti címe: *Kommunikációkutatásra épülő tantárgyblokkos anyanyelvi kísérlet 6–10 éves tanulók körében),* amely kutatás eredményeinek gyakorlati megvalósításába a jászberényi gyakorlóiskola az elsők között kapcsolódott be (Szépe 1981).

A közoktatáspolitikai intézkedések tehát Jászberényben is további lökést adtak az anyanyelvi tantárgy-pedagógia kimunkálásához, az addig született kutatási eredmények adaptálásán túl az anyanyelvi nevelés tartalmát adó szaktudományok, a nyelvtudomány és az irodalomtudomány felismeréseinek szintetizálásához (Nagy J. 1978). Három feladatkörre irányult a Jászberényi Tanítóképző Főiskola és a gyakorlóiskola pedagógusainak figyelme:

1. a nyelvi nevelés kiszélesítése, a nyelvi (anyanyelvi) szemléletmód formálásának szakszerűbbé tétele;
2. az élőbeszéd és a kifejezőképesség rendszerszerűbb fejlesztése, az anyanyelvi nevelés egészébe való harmonikus beépítése;

3. az olvasási készség intenzívebb alakításával az önálló olvasás és az irodalom megszerettetése, a személyiségfejlesztés folyamatába való beillesztése (Nagy J. 1977b).

Komplex eljárásokra került a fókusz, ahol a tanulók anyanyelvi órákon az anyanyelv elemeivel (ismeretekkel, készségekkel, jártasságokkal, alakuló képességelemekkel), mégpedig az eddig elsajátított, minél több elemével oldhatják meg feladataikat (Nagy–Szabó 1973). Vizsgálati eredményeiket a Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet által kiadott *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért* című tanulmánykötetben tették közzé (Nagy J. 1977a). 1975-re közös munkával az intézmény oktatói megalkottak egy személyiségfejlesztést célba vevő, integrált rendszerben gondolkodó anyanyelvi tantárgy-pedagógiát. Elgondolásaikat már egyértelműen az anyanyelvi tantárgy-pedagógia talaján fogalmazták meg (Doboss 1977; Farkas 1977; Fábián 1977a, 1977b; Fábiánné 1977, 1978; Gledura 1977; Horgosi 1977; Nagy J. 1977b, 1977c). Munkáik és elgondolásaik kísérleti műhelye volt a Jászberényi Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának segítő munkatársainak, tanítóinak közössége. Mindemellett részeseivé váltak a munkának az intézmény hallgatói is, akik első kézből vehették át a kutatási elgondolásokat, sőt 1970-től részt is vettek a kutatásokban. Ezeknek a kutatásoknak volt e tanulmány szerzője is közvetlen hallgatói résztvevője.

Az anyanyelvi tantárgy-pedagógia ezen rövid idő ellenére meglehetősen sok új feladatot tűzött ki célul maga elé, amelynek elsősorban fő szemléletbeli vonásait kell kiemelni:

> „Az anyanyelvi nevelésnek ez az új elmélete olyan gyakorlati munkát kezdeményez, amely gyakorlat a tanulók személyiségének sokrétű fejlesztésére törekszik, s e célnak rendeli alá minden speciális tantárgyi feladatmegoldást. A személyiségfejlesztés érdekében igyekszik feltárni az arra legalkalmasabb anyanyelvi/nyelvi és irodalmi műveltségtartalmakat, eszközöket és tevékenységformákat. Ezeket egységes rendszerben szemléli és működteti. A személyiségformálást elsősorban a tanulók képességeinek fejlesztésével igyekszik elősegíteni. A képességeket a legmegfelelőbb anyanyelvi tevékenységek végeztetésével fejleszti. Vagyis az új anyanyelvi nevelést tevékenységközpontú szemléletmód jellemzi. Az új tanterv értelmezésében a tanulók meglevő anyanyelvi tudására alapoz a fejlesztő munka során, de tudatosan vállalja a gyermekek anyanyelvi tudásának, nyelvhasználatának továbbfejlesztését" (Nagy J. 1978: o. n.).

A nyelvtudomány ráirányította a figyelmet a gyermekek anyanyelvi tudásának vizsgálatára, értékeire és hiányaira (Zsolnai 1978; Bánréti 1979), a gyermekek nyelvtudása közötti különbségekre s a családok nyelvhasználata közötti különbségekre is (Nagy J. 1978).

1975 után a kutatások az anyanyelvi tantárgy-pedagógia kérdéseinek elméletileg igényesebb megoldására irányultak. E témakörben vállalta a Jászberényi Tanítóképző Főiskola az alsó tagozatos tankönyvek írását, tantárgy-pedagógiai javaslatok publikálását, pedagógusok továbbképzési fórumain való szerepet. A kutatómunkák eredményei alapján egyre inkább beigazolódott, hogy az anyanyelvi nevelés leginkább integráló tényezője a gyermekek

élőbeszéde, mert ennek fejlettsége vagy fogyatékosságai befolyásolják a többi nyelvhasználati tevékenység sikeres végzését vagy megtanulását.

1976. április 22–23-án a Debreceni Tanítóképző Intézet a tanítóképzők és az óvónőképző intézetek számára szervezett egy tudományos ülést, amelynek az volt a célja, hogy összegezzék és megismertessék az óvodai és az általános iskolai tantárgyi munkák legfontosabb összefüggéseit, az intézményekben folyó pedagógiai és tantárgy-pedagógiai kutatások eredményeit. A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán folyó kutatás kapcsán Nagy József arról számolt be, hogy az integrált anyanyelvi nevelés rendszerének kimunkálása, az új szemléletű anyanyelvi tantárgy-pedagógia megalkotása érdekében folyik a munka. Beszámolt arról, hogy elkészült az alsó tagozatos integrált anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájának elméleti kérdéseit és metodikai rendszerét rendszerbe foglaló *Anyanyelvi tantárgypedagógia* című jegyzet (Nagy et al. 1976b). A tantárgy-pedagógiai jegyzet megjelenésének fontossága mellett kiemelte, hogy a kutatások összefüggései azt bizonyították, hogy az óvodában és az általános iskola alsó tagozatában az anyanyelv-elsajátításnak egységesnek és töretlennek kell lennie (Nagy 1976b). Az *Anyanyelvi tantárgypedagógia* című jegyzet új szemléleti alapra helyezte az általános iskola alsó tagozatában folyó anyanyelvi nevelést. Azt a nézetet vallotta, hogy az alsó tagozatos gyermekek anyanyelvi tevékenységének szervezése, irányítása elsősorban nevelés, személyiségformálás, s ennek egyetlen járható útja az egységes, integrált anyanyelvi nevelés (Nagy J. 1996). Az új szemléletet tükröző jegyzet a tanítóképző intézetek egységes jegyzete lett, amelyet évente felülvizsgáltak, fejlesztettek, s évről évre ismételten kiadtak. Ehhez a fejlesztéshez a legalkalmasabb anyanyelvi tartalmak és eszközök felkutatására volt szükség. Tisztázni kellett a személyiségformálásban a nyelvi és irodalmi nevelés szerepét, s meg kellett fogalmazni az ebből adódó következtetéseket és feladatokat. Ezek a felismerések alakították ki 1976 nyarára az anyanyelvi nevelés 2 éves intenzív továbbképzésének programját. Ennek a lényege az volt, hogy – a korábbi Tanítók Nyári Akadémiájának rendezvényei helyett, ahol csak „mindenből keveset" tudtak nyújtani a pedagógusoknak – csak az anyanyelvi nevelés kérdéseivel foglalkoztak egy-egy hetes intenzív tanfolyamon 1976 és 1977 nyarán. A főiskola részéről a Nyelvi és Irodalmi Tanszék tagjai (anyanyelvi tantárgy-pedagógia, nyelvészet, irodalom) mellett részesei voltak a továbbképzésnek a Neveléstudományi Tanszék tagjai és a gyakorlóiskolák nevelői is (Nagy J. 1980).

Az 1978-as tanterv megfogalmazásában is az 1–4. osztályban a tanulók már meglevő nyelvi tudásának, nyelvhasználatának a továbbfejlesztését, az olvasás, a szóbeli és írásos nyelvhasználatának tervszerű alakítását tűzte ki az anyanyelv tanításának céljául az irodalmi művek olvastatásával, megértetésével, elemeztetésével, hogy a gyermekek személyiségének a gazdagítását valósítsa meg az olvasás és írás eszközhasználatával (Nagy J. 1979a; Végh 1985). Nagy J. József (1979a), akinek jelentős szerepe volt a tanterv megszületésében, kiemeli, hogy az általános iskola alsó tagozatán a tanterv nem a nyelv megismerésére, hanem a nyelv használatára helyezi a hangsúlyt (Nagy 1988). A nyelvi ismeretek (nyelvtan, nyelvhelyesség, helyesírás stb.) tanításának csak a nyelvi tudás elmélyítése lehet a célja (Nagy J. 1988). A cél, hogy a nyelvről és a nyelvhasználatról szerzett ismeretek, az anyanyelvi tudás szervesen

épüljön be a tanulók mindennapos nyelvhasználatába. Az új tantervben az anyanyelvi nevelés középpontjába a tanulók személyiségének sokoldalú formálása és az anyanyelvi nevelés egységesítése, integrálása került (Gledura–Nagy J. 1977).

3. Az 1975–1980 közötti kutatások

Az 1975-ig feltárt nyelvhasználati adattömeg első vizsgálati eredményei további kutatásra ösztönözték az oktatókat, a gyermeknyelv-kutatásokat kiterjesztették a 6–7 éves korra is. 1975 szeptemberében a Jászberényi Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában – tantárgy-pedagógiai kutatásokat folytatandó *Tervszerű beszédfejlesztés az 1–4. osztályban* címmel – kísérleti beszédfejlesztést indítottak az egyik 1. osztályban, majd a kísérletek 1979-ig 4 éven keresztül folytak (Nagy J. 1981b).

1975-től folyamatosan vizsgálták a kísérletbe bevont tanulók iskolaérettségét, fejlődésük más mutatóit, családi és szociális helyzetüket, az osztály közösségében elfoglalt helyüket, beszédfejlődésüket stb. (Nagy J. 1981b) Kutatásaik gyakorlati eredményei között ki kell emelni az iskolai anyanyelvi nevelés céljának, tartalmának, tananyag- és eszközrendszerének a fejlesztését, az anyanyelvi nevelés stratégiájának tudományosabb megalapozását (Farkas 1976; Fábián 1976) és az alsó tagozatos pedagógusok továbbképzésének folyamatosságát.

Az általános iskola új tanterve szükségessé tette a teljes tankönyvcsaládok megújítását is. A 2. osztályos *Olvasókönyv és Olvasási munkafüzet* (Fábián 1971; Fábián–Fábiánné 1972, 1973a, 1973b; Fábiánné et al. 1979, 1985, 1987) elkészülése is a jászberényi oktatók, elsősorban Fábiánné Kocsis Lenke főiskolai docens és Fábián Zoltán főigazgató munkáját dicséri. A célkitűzés az volt, hogy a nevelő jól megtervezve, a diákok meglévő nyelvtudására alapozva fejlessze tovább az olvasás, szó- és írásos nyelvhasználatot. A tankönyv 1979. július végén jelent meg az 1979/1980-as tanév kezdéséhez. A tankönyv és munkafüzet lényeges jellemzője, hogy a hagyományoktól eltérően megtörik az „olvasókönyv-centrikus" anyanyelvi nevelés egyeduralma, értelmes néma olvasásra, önálló szövegfeldolgozásra, tanulói munkára épül (Higl 1979). Az olvasókönyv irodalmi jellegű, nem munkáltató tankönyv, így fokozott szerep jut a feladatlapnak, a munkafüzetnek s a tanító irányító tevékenységének. A munkafüzet komplex hatásokra törekszik (Fábián 1979).

Kiemelendő az *Anyanyelvünk 3. és 4. osztályos általános iskolai tankönyvek* (Békésiné–Nagy J. 1979; Nagy J. 1979b, 1986, 1987) és az *Anyanyelvi feladatgyűjtemények* megalkotása (S. Kis–Nagy J. 1984; Nagy J. 1985) és a tanítóképző főiskolák hallgatói számára megújult *Anyanyelvi tantárgypedagógia* című jegyzet (Nagy J. 1996).

Az említett szakemberek, pedagógusok részt vettek a tanítóképző főiskolák számára készült *Magyar nyelv* tantárgy tantervi struktúrájának és programjának a kialakításában. Jelentős szerepet vállaltak *A nyelvi nevelés ismeret- és tevékenységrendszerének egyik lehetséges modellje az óvodától a középiskola kezdetéig* című tantervi tervezet megalkotásában (Nagy J. 1981b). 1976–1980 között elsősorban tényfeltárás történt. A gyakorlóiskolai tanulók körében rögzített, több mint 100 ezer szót meghaladó élőbeszédnek a szótározási

munkálatai befejeződtek. Emellett a tényfeltáráson túl folytatódott a 8–10 éves tanulók nyelvhasználati jellemzőinek a vizsgálata (Nagy J. 1981a, 1981b, 1981c, 1981d). Horváthné Kispéter Zsuzsanna a Nyelvi és Irodalmi Tanszék tagjaként 1978-tól bekapcsolódott a spontán beszéd akusztikai jellemzői kiejtésbeli törvényszerűségeinek vizsgálatába (1981a, 1981b). A Nyelvi és Irodalmi Tanszék oktatói által elkezdett vizsgálatokat Gledura Lajos (1981) vitte tovább, aki a nagycsoportos óvodások körében azt vizsgálta, hogyan lehet kedvezőbb feltételeket teremteni az óvodában az iskolai anyanyelvi nevelés számára (Nagy J. 1981f).

A Jászberényi Tanítóképző Főiskola és a Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár kiadványok megjelentetésével egyszerre több feladatot látott el. Egyrészt a Jászberényben folyó, hosszabb távú kutatásnak lezáruló középtávú időszakát mutatta be, amely aztán továbbképzési anyagként szolgált az általános iskola alsó tagozatában tanító pedagógusok számára. A jászberényiek vállalták, hogy a saját kutatásaik bemutatása mellett helyet biztosítanak egyéb, alsó tagozatra irányuló munkálatoknak is (Szépe 1981). Számtalan előadás, továbbképzés, nyári egyetem keretében (Eger, Gyöngyös, Kecskemét, Pécs, Szeged, Szolnok) készítették fel a pedagógusokat a kutatási eredmények gyakorlati hasznosítására (Fábián 1981).

Az egyes kutatások munkamegosztásban végezték el ezeket a feladatokat, egymást bizonyos szempontból kiegészítve. A cél az volt, hogy a 80-as évekre közeledjenek egymáshoz a különböző megközelítések, s 1985-ig egy olyan integrált kutatást zárhassanak, amely egységes alternatív, kísérletileg is kipróbált tantervet készít a 90-es évek számára (Szépe 1981).

4. Az alternatív programok megjelenése

A 80-as évek 2. felében megjelenő alternatív programok, különböző kísérletek újabb lendületet adtak az anyanyelv korszerűsítéséért folytatott munkának. Zsolnai József *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs* (NYIK) programja és a Bánréti Zoltán által vezetett *Nyelvtan-kommunikáció-irodalom* tizenéveseknek szóló program volt ezek között a legjelentősebb.

A 90-es években az anyanyelvi oktatással kapcsolatos tankönyvek expanziója is megjelenik, illetve a tankönyvkiadók sokasodása volt a jellemző, amely óriási választékot kínált a tanárok számára, bár a tankönyvpiac liberalizálása több esetben kaotikus állapotokat is szült (Kerber 2002).

A Budapesti Tanítóképző Főiskolán 1992-ben rendezett országos konferencia is az anyanyelvi tantárgy-pedagógia sok, újabb tisztázásra váró kérdésével foglalkozott. Nagy J. József előadásában hangsúlyozta, hogy:

> „az anyanyelvi nevelés és tantárgypedagógiája megújításának ma nincs egységes stratégiája. Vannak alternatívák, de nem tudjuk, hogy közülük melyik igazolhatók tudományos módszerekkel, s melyek nevezhetők inkább csak metodikai próbálkozásoknak. Minden új kezdeményezéstől el kell várnunk, hogy igazát

mielőbb tudományos módszerekkel bizonyítsa. E téren igen sok még a hiányosság az anyanyelvi tantárgypedagógiában" (Nagy J. 1992: o. n.).

5. Záró gondolatok

Az ebben a tanulmányban bemutatott kutatások óta évtizedek teltek el. Azonban azok a törekvések, amelyek a személyiségfejlesztést, az anyanyelvi oktatás integrációját szorgalmazták, a mai felgyorsult világunkban még inkább fontos szerepet kapnak. A jelenkori közoktatás egyik kulcskérdése a nyelvi, kommunikációs kompetenciák olyan szintű elsajátíttatása, amely az életbeli sikeres boldogulás elengedhetetlen feltétele. A Nemzeti alaptanterv (NAT 2012, 2020) és kerettantervei kulcskompetenciaként kezelik az anyanyelvi kommunikációt (G. Gödény–Koósné 2008).

Az állandó változásra való felkészülés, a változásokhoz való alkalmazkodás képessége a jövőbeli munkaerőpiac alapkövetelménye (Lovászy 2020). Az élménypedagógia, a szociális kompetenciák fejlesztésén túl a kognitív fejlődést is elősegítő kooperatív tanulás, a drámapedagógia határtalan lehetőségeinek a kiaknázása mind-mind a 21. század feladata.

Bízom benne, hogy az utánam következő generáció is be tud majd számolni olyan intézményünkben folyó kutatásokról, amelyek elősegítik a következő nemzedék anyanyelvi nevelését.

Még egyszer megköszönöm a szervezőknek, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campust választották a jelen konferencia helyszínéül, kívánom az elkövetkező két napra a sokszínű kutatások termékeny, jövőbe mutató párbeszédét! Kívánok mindenkinek nagyon kellemes jászberényi tartózkodást!

Irodalom

Bánréti Zoltán 1979. *Gyerek és anyanyelv.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Békésiné Fejes Katalin – Nagy J. József 1979. *Anyanyelvünk I. az általános iskola 3. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bellyei László – Fábián Zoltán – Gledura Lajos – Nagy József 1975. *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Bolla Katalin 1998. *Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások 45. Szende Aladár*. Budapest: ELTE Fonetikai Tanszék.

Doboss Gyula 1977. Elvek és eljárások a szépirodalmi olvasmányok feldolgozásában. In Nagy J. József (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért*. Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet. 55–62.

Fábián Zoltán – Fábián Zoltánné 1972. *Olvasási munkafüzet az általános iskolák összevont 1–4. osztályú tanulócsoportjainak harmadik osztálya számára III.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Fábián Zoltán – Fábián Zoltánné 1973a. *Olvasási munkafüzet az általános iskolák összevont 1–4. osztályú tanulócsoportjainak negyedik osztálya számára I.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Fábián Zoltán – Fábián Zoltánné 1973b. *Olvasási munkafüzet az általános iskolák összevont 1–4. osztályú tanulócsoportjainak negyedik osztálya számára II.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.) 1967a. *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában.* Jászberény: Tanítóképző Intézet.
Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.) 1968. *A korszerű olvasástanításért. Tantárgypedagógiai tanulmányok*. Jászberény: Szolnok Megyei Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya.
Fábián Zoltán – Nagy József 1967b. A vizsgálatok módszereiről. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában.* Jászberény: Tanítóképző Intézet. 19–28.
Fábián Zoltán 1960. Az olvasás gyakorlásának oktatás-lélektani elemzése. *Köznevelés* 16: 749–751.
Fábián Zoltán 1967a. Az olvasástanítás feladatainak tantárgypedagógiai problémáiról. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában*. Jászberény: Tanítóképző Intézet. 5–17.
Fábián Zoltán 1967b. A vizsgált órák szerkezeti sajátosságairól. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában*. Jászberény: Tanítóképző Intézet. 113–122.
Fábián Zoltán 1967c. A tanulók egyéni tevékenységének jellegzetességei a félévi munkában. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában.* Jászberény: Tanítóképző Intézet. 123–137.
Fábián Zoltán 1967d. Olvasás-gyakorlási módok és változatok a 4. osztályban. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában*. Jászberény: Tanítóképző Intézet. 211–228.
Fábián Zoltán 1967e. Az alsó tagozati készségképző munka lélektani problémáinak áttekintése. In Fábián Zoltán – Csáki Imre – Kovács Katalin – Szerencsi Sándor – Vörös Ilona – Csoma Vilmos – Povázsay László (szerk.): *A jártasságok és készségek fejlesztése az általános iskola 1–4. osztályában*. Budapest: Tankönyvkiadó. 16–30.
Fábián Zoltán 1968a. Az olvasás-gyakorlás tantárgypedagógiai problémáiról. *Módszertani Közlemények* 8: 95–98.
Fábián Zoltán 1968b. Az olvasási gyakorlatok megválasztásáról. *Módszertani Közlemények* 3: 146–149.
Fábián Zoltán 1968c. Az olvasástanítás további korszerűsítésének kérdéseiről. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *A korszerű olvasástanításért. Tantárgypedagógiai tanulmányok.* Jászberény: Szolnok Megyei Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya. 5–11.
Fábián Zoltán 1968d. Önálló munkaformák az alsótagozati órákon. *Pedagógiai Szemle* 10:1.
Fábián Zoltán 1969a. A tanulói önállóságról. *A Tanító* 8: 12–14.
Fábián Zoltán 1969b. A pedagógiai vezetés korszerű értelmezése. *A Tanító* 9: 16–18.

Fábián Zoltán 1969c. Az önállóság fejlesztésének lehetőségei „hagyományos" eljárásokkal és új módszerekkel. *A Tanító* 10: 17–19.
Fábián Zoltán 1971. Az olvasástanítás új eszköze: a munkafüzet. *A Tanító* 12: 18–20.
Fábián Zoltán 1976. Az elméleti és a gyakorlati képzés koordinálása az iskolai gyakorlatban. *Pedagógusképzés* 1: 13–27.
Fábián Zoltán 1977a. A beszéd és olvasás együttes fejlesztéséről. In Nagy J. József (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért.* Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet. 32–43.
Fábián Zoltán 1977b. Az anyanyelvtanítás személyiségformáló szerepe. *A Tanító* 1: 4–5.
Fábián Zoltán 1979. Olvasási munkafüzet. Az összevont tanulócsoportok 2. osztályainak. *A Tanító* 4: 19–21.
Fábián Zoltán 1980. Az olvasási képességek fejlesztése. *Szegedi Pedagógiai Nyári Egyetem 18.* Szeged. 294–315.
Fábián Zoltánné 1967. Önállóságra nevelés az olvasásórákon. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában*. Jászberény: Tanítóképző Intézet. 139–158.
Fábián Zoltánné 1968. Olvasmányok önálló feldolgozása a 4. osztályban. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *A korszerű olvasástanításért. Tantárgypedagógiai tanulmányok*. Jászberény: Tanítóképző Intézet. 55–81.
Fábiánné Kocsis Lenke 1977. Az olvasástanítás lehetőségei a tanulók erkölcsi nevelésében. In Nagy J. József (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért.* Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet. 63–77.
Fábiánné Kocsis Lenke – Fábián Zoltán – Csulák Mihály – Varga Domokos 1979. *Olvasási munkafüzet az összevont 1–4. osztályú tanulócsoportok 2. osztálya számára I.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Fábiánné Kocsis Lenke – Fábián Zoltán – Csulák Mihály – Varga Domokos 1985. *Olvasási munkafüzet az összevont 1–4. osztályú tanulócsoportok 2. osztálya számára II.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Farkas Ferenc 1976. Anyanyelvi nevelés és tanítóképzés. *Pedagógusképzés* 1: 90–96.
Farkas Ferenc 1977. A szövegelemzés és lehetőségei az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben. In Nagy J. József (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért.* Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet. 46–54.
Farkas Ferenc 1978. A tanítóképző főiskolán folyó anyanyelvi nevelés néhány problémája. *Pedagógusképzés* 3: 21–26.
G. Gődény Andrea – Koósné Sinkó Judit: A nyelvhasználat fejlesztése komplex anyanyelv-pedagógiai módszerekkel a melléknevek gyakorlása közben. *Anyanyelv-pedagógia* 1/3–4. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=136 (2022. 01. 03.)
Gledura Lajos 1967a. Az írástanulás motívumainak fejlődése és szerepe az íráskészség kialakulásában. In Faragó László – Kis Jenő – Tihanyi Andor (szerk.): *A jártasságok és készségek fejlesztése az általános iskola 1–4. osztályában. Tapasztalatgyűjtemény.* Budapest: Tankönyvkiadó. 125–143.

Gledura Lajos 1967b. A tanulók tipikus olvasási hibái és azok okai. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában*. Jászberény: Tanítóképző Intézet. 175–202.

Gledura Lajos 1967c. Az olvasási készségképzés néhány problémájáról és feladatáról. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában*. Jászberény: Tanítóképző Intézet. 203–210.

Gledura Lajos 1968a. Az olvasási hibák eredetéről. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *A korszerű olvasástanításért. Tantárgypedagógiai tanulmányok*. Jászberény: Tanítóképző Intézet. 83–93.

Gledura Lajos 1968b. Az olvasási hibák megelőzésének néhány feltétele. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *A korszerű olvasástanításért. Tantárgypedagógiai tanulmányok.* Jászberény: Tanítóképző Intézet. 95–105.

Gledura Lajos 1973. A tantervi követelmények értelmezéséről. *A Tanító* 11: 6–8.

Gledura Lajos 1977. Vizuális nevelés az anyanyelvi órákon. In Nagy J. József (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért.* Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet. 78–87.

Gledura Lajos 1981. „Olvasás az óvodában". In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében.* Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 128–137.

Gledura Lajos. 1969. A csoportfoglalkozások előkészítéséről. *A Tanító* 6–7: 57–59.

Gledura Lajosné – Nagy J. József 1977. Integrált anyanyelvi órák az első osztályban. *Módszertani Közlemények* 4: 230–234.

Hagyó Ernőné 1967. A mondatalkotás és mondatszerkesztés problémáiról a tanulók féléves beszédtevékenysége tükrében. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában.* Jászberény: Tanítóképző Intézet. 159–174.

Hagyó Ernőné 1969. A tő- és bővített mondat programozott tanítása. *A Tanító* 6–7: 55–56.

Higl Lászlóné 1979. A 2. osztályos új Olvasókönyvről és Olvasási feladatlapokról. *A Tanító* 4: 16–18.

Hoffmann Ottó 1973. Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiai alapelvei. *Pedagógiai Szemle* XXIII: 824–831.

Horgosi Ödön 1977. Anyanyelvi nevelés – idegen nyelvi nevelés az alsó tagozatban. In Nagy J. József (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért*. Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet. 88–101.

Horváthné Kispéter Zsuzsanna 1981a. A helyes fonémaejtés tanításának szükségessége a helyesírás szempontjából. In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében.* Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 116–127.

Horváthné Kispéter Zsuzsanna 1981b. A beszédhangok időtartama és ritmus összefüggései a beszédművelés oktatásában. In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos*

anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében. Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 105–115.

Kelemen Elemér 2008. A magyar nevelésügyi kongresszusok története. Új Pedagógiai Szemle 58/2: 76–85.

Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle 52/10: 45–61.

Kopácsy Béla 1967. A gondolkodásfejlesztés néhány sajátossága az olvasástanításban. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában.* Jászberény: Tanítóképző Intézet. 29–53.

Kopácsy Béla 1968. A fogalmak fejlesztésének sajátosságai az olvasástanításban. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *A korszerű olvasástanításért. Tantárgypedagógiai tanulmányok.* Jászberény: Tanítóképző Intézet. 21–36.

Kovács Sándorné 1969. Továbbképzés Szolnok megyében. *A Tanító* 8: 11–12.

Krasznay Ferenc 1967. A tanulók iskolán kívül szerzett információinak, élményeinek jelentkezése az olvasásórákon. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában.* Jászberény: Tanítóképző Intézet. 59–74.

Lovászy László Gábor 2020. A jövő munkahelye – a munka jövője. *Új Munkaügyi Szemle* 2: 2–13.

Magyar Közlöny (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 10635–10847.

Nagy J. József (szerk.) 1977a. *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért.* Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet.

Nagy J. József 1977b. Előszó. In Nagy J. József (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért.* Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet. 3–4.

Nagy J. József 1977c. A beszédfejlesztés gazdagításának lehetőségei és módszerei az alsó tagozaton. In Nagy J. József (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért.* Szolnok: Pedagógus Továbbképző Intézet. 5–31.

Nagy J. József 1978. Az anyanyelvi tantárgypedagógia fejlődése, megoldott és megoldatlan kérdései a tanítóképzésben. In Baráz Miklósné (szerk.): *A Tanítóképzés évfordulói.* Kecskemét: Oktatási Minisztérium – Kecskeméti Óvónőképző Intézet. 114–126.

Nagy J. József 1979a. *A nyelvi nevelés tantárgypedagógiájának főbb nyelvtudományi összefüggései. Tantárgyi és Tantárgypedagógiai Kutatások.* Baja: Művelődési Minisztérium. 23–34.

Nagy J. József 1979b. *Anyanyelvünk II. Általános iskola 3. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Nagy J. József 1980. Szerkesztői előszó. In Nagy J. József (szerk.): *Tanítók az anyanyelvi nevelés megújításáért.* Jászberény: Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 1–12.

Nagy J. József 1981a. A 8-10 éves tanulók szókincsének és szóhasználatának főbb gyakorisági jellemzői. In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés*

gazdagítása érdekében. Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 35–59.

Nagy J. József 1981b. A kutatás célja, tartalma és módszerei. In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében.* Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 23–34.

Nagy J. József 1981c. A nyelvi szerkezetalkotás kutatásának a lehetőségei a 6-10 éves gyerekek nyelvhasználatában. In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében.* Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 86–104.

Nagy J. József 1981d. A szófajok gyakorisági jellemzői a 8-10 éves tanulók nyelvhasználatában. In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében.* Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 53–85.

Nagy J. József 1981f. Tervszerű beszédfejlesztés az 1-4. osztályban. In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében.* Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok Megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 140–151.

Nagy J. József 1985. *Anyanyelvi feladatgyűjtemény az összevont 1–4. osztályú tanulócsoportok 3. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Nagy J. József 1986. *Anyanyelvünk I. Általános iskola 4. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Nagy J. József 1987. *Anyanyelvünk II. Általános iskola 4. osztály.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Nagy J. József 1988. Munkáltatás, képességfejlesztés az Anyanyelvünk tankönyvvel az alsó tagozaton. *Pedagógiai Technológia* 3: 23–29.

Nagy J. József 1992. Anyanyelvi kompetencia – nyelvi és kommunikációs nevelés. In Hangay Zoltán (szerk.): *Módszertani Előadások. A BTF anyanyelvi tantárgypedagógiai konferenciájának anyagából.* Budapest: Budapesti Tanítóképző Főiskola. 37–45.

Nagy J. József 1996. Előszó. In Fábián Zoltán – Gledura Lajos – Nagy J. József – Zsolnai József – Nagy J. József (szerk.): *Anyanyelvi tantárgypedagógia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 3–9.

Nagy József – Szabó Józsefné 1973. Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért végzett kísérleteink alsó tagozaton. *Módszertani Közlemények* 13: 308–313.

Nagy József 1967. A tanulók szóbeli megnyilatkozásainak érzelmi tartalma a féléves tantárgyi munkában. In Fábián Zoltán – Nagy József (szerk.): *Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Az általános iskola 4. osztályában.* Jászberény: Tanítóképző Intézet. 75–111.

Nagy József 1974a. Országos anyanyelvi tantárgypedagógiai tanácskozás. *A Tanító* 1: 4–5.

Nagy József 1974b. *Az élőbeszéd és a kifejezőképesség helye és szerepe az egységes anyanyelvi nevelésben. Tantárgypedagógiai Kutatások.* Baja: Oktatási Minisztérium Pedagógusképző Osztály. 20–32.

Nagy József 1975. Az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés megújítása az integráció útján. In Kiss Lajos (szerk.): *Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei X.* Debrecen: Tanítóképző Intézet. 171–182.

Nagy József 1976a. Az anyanyelvi nevelés szemléletének megújításáért. *A Tanító* 3: 3–4.

Nagy József 1976b. Az óvodai és az iskolai anyanyelvi nevelés néhány egybevágó kérdése. Óvodai Nevelés. 10: 371–376.

S. Kis Lajosné – Nagy J. József 1984. *Anyanyelvi feladatgyűjtemény az összevont osztályú tanulócsoportok 4. osztálya számára.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Szántó Károly 1973. A tantárgypedagógia fogalma. *Módszertani Közlemények* 13: 293–296.

Szende Aladár – Hernádi Sándor – Szépe György – Takács Etel – Temesi Mihály 1976. Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének tervezete. In Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok.* Budapest: Tankönyvkiadó. 15–35.

Szende Aladár 1981. Szerkesztői bevezetés. In Szende Aladár (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai.* Budapest: Tankönyvkiadó. 5–9.

Szépe György 1976. Szerkesztői előszó. In Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok.* Budapest: Tankönyvkiadó. 5–14.

Szépe György 1981. Előszó. In Nagy J. József (szerk.): *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében.* Jászberény: Jászberényi Tanítóképző Főiskola – Szolnok megyei Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár. 3–16.

Varga Domokos – Csulák Mihály – Fábiánné Kocsis Lenke – Fábián Zoltán 1987. *Olvasókönyv az általános iskola 2. osztálya számára.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Végh Edit 1985. Bevezetés. In Végh Edit (szerk.): *Tanítói kézikönyv. Magyar nyelv és irodalom Általános iskola 1–4. osztály I. kötet.* Budapest: Tankönyvkiadó. 5–7.

Zsolnai József 1978. Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján. *Pedagógiai Szemle* 5: 471–472.

Előry Vilma

AZ ANYANYELVI OKTATÁS LEHETSÉGES SZEREPE A NYELVI INNOVÁCIÓBAN

1. Bevezetés: az innováció

Az *innováció* szót jobbára az iparral, a technológiával, a piacszervezéssel vagy egyéb szervezeti megújítással kapcsolatban szoktuk hallani. Alapja az *innovare* latin kifejezés, amelynek jelentése '(meg)újít'. Mai tartalma: 'egy kreatív ötletből kiinduló folyamat, amely megvalósítja magát az ötletet'.

Az elmúlt évtizedben azonban egyre gyakoribbá vált a fogalom használata a nem pusztán (anyagi) beruházással járó, új eredményt hozó folyamatok jelölésére is. A Kortárs 2012. márciusi számában Pápay György *Haza és haladás – kultúra és innováció* címmel megjelent írása a kulturális és ezen belül a nyelvi innováció kérdésével foglalkozik. A *Haza és haladás* című konferencia egyik előadójaként Kölcsey Ferenc *Búcsú az országos rendektől* című beszédéhez megy vissza, és a címben kölcsönzött szavakat szövegkörnyezetükkel együtt idézi: „Jelszavaink valának: *haza és haladás*. Azok, kik a haladás helyett maradást akarnak, gondolják meg: miképpen a maradás szónak több jelentése van. Korszerinti haladás épen *maradást* hoz magával; *veszteg maradás* következése pedig senyvedés" (Pápay 2012).

A kulturális élet- és versenyképességhez a szerzővel egyetértve az „épen maradás"-ra van szükség, ez pedig nem lehetséges a múlt konzerválásával, hanem ehhez „jelentős erőfeszítésre van szükség: folytonos innovatív megújulásra" (Pápay 2012). E folyamat szükségszerű velejárójának tartja a kultúra esetében is – az ipari innovációhoz hasonlóan – egyrészt azt, hogy az innováció nem mindig a fogyasztók igényeit elégíti ki, hanem új igényeket teremt, másrészt az ún. kreatív rombolást, amely a korszerűtlent, bár nem tevőlegesen, kiszorítja. Ez a megújulás az élet minden területén folyamatos, és általában úgy történik, hogy az ismert, esetleg régi alapokon, a meglevő tudáson újat épít, ezzel szolgálja a folytonosságot.

A továbbiakban a következő kérdésekre igyekszem választ adni oktatás- és nyelvstratégiai nézőpontból: mi a nyelvi innováció, hogyan alapozhatja meg az iskolai oktatás-nevelés, az anyanyelvórán és az oktatás egészében alkalmazott nyelvszemlélet, hogyan függhet össze a közoktatás a felsőoktatási tudományos nyelvi kreativitással és innovációval?

2. A nyelvi-kulturális környezet és az innováció

Hogy a nyelv a körülöttünk levő világgal és velünk együtt változik, tudjuk, és tudják már iskolás diákjaink is, hiszen a nyelvnek van múltja, van jelene és lehet jövője. De vajon átlátják-e, átlátjuk-e, hogy ez a változás szakadatlan folyamat, még ha vannak is benne

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.29

emlékezetes kiugrások, mint pl. a nyelvújítás vagy az utána következő évtizedek máig erősen ható nyelvi átalakulása, amikor elméletben és a gyakorlatban is lefektették a mai írott és beszélt sztenderd nyelvhasználat, a sokáig irodalmi nyelvnek és köznyelvnek nevezett, a különböző, leginkább a területi változatok „feletti" közös és egységes nyelvváltozat alapjait?

A nyelv, a kultúra és a közösség összefonódásának, együttmozgásának, nagyon szoros összefüggési viszonyainak ma már vannak tudományos leírási módszerei (vö. pl. Cox–Zender 2000). Nálunk Tolcsvai Nagy Gábor a terület kognitív-funkcionális megközelítésének és az összefüggések leírásának legkiemelkedőbb képviselője (2015, 2016, 2017a, 2017b, 2019), az ő munkáira való hivatkozás ezért különösen gyakori lesz a továbbiakban. A nyelvet ez a szemlélet a közösségi kultúra elválaszthatatlan részének, a közösség kommunikációs rendszere alapjának, a megismerés és a cselekvés elválaszthatatlan velejárójának tekinti, valamint a közösség önértelmezésének és folyamatos önújraalkotásának közegeként tárgyalja. A szemlélethez kapcsolódó módszer általában a tapasztalatokon, kutatási eredményeken alapuló tárgyilagos, de értékszemléletű leírás, sokszor azzal a céllal, hogy a jelenségek jelenre és jövőre utaló hatásait is felmérje, mégpedig a közösségi cél, a nyelv működőképessége fennmaradásának érdekében (vö. Tolcsvai Nagy 2017b: 19–31). Jelen gondolatmenetnek is ez a jelent áttekintő jövőre vonatkozás adja a keretét, azaz az a gondolat, hogy a közoktatás és a felsőoktatás megújítása szükséges annak érdekében, hogy a tanuló, majd az egyetemi hallgató kreativitására és anyanyelvi potenciáljára építve, többnyire interaktív keretben történjen a tudásszerzés. Ez teszi lehetővé ugyanis, hogy a tanulók és különösen az egyetemi hallgatók aktívan és kreatívan járuljanak hozzá szakterületük tudományos nyelvének formálásához, megújításához.

Az elmúlt évtizedek gazdasági, technológiai, társadalmi, tehát a közösséget érintő változásaival együtt jelentősen átalakult a mindennapi kultúra, a nyelvhasználati kultúra is. A nyelvközösségben, a beszélőközösségben a nyelvi interakciókban érvényesülő normák egyre változékonyabbak és egyre lazábbak lettek. Ezért a nyelvhasználónak egyre nagyobb szüksége van dinamikus tudásra, kreativitásra és innovációra, hogy e lazuló keretek között létrejöhessen a helyzetnek megfelelő és hiteles kommunikáció (vö. Tolcsvai Nagy 2019: 13).

Éppen e változási sebesség és szétfejlődés miatt már néhány évtizede fókuszba került, különösen a német kultúrkörben zajló folyamatokkal kapcsolatban a nyelvi változások dinamikájának leírása. Nálunk erről általában szintén Tolcsvai Nagy Gábornál olvashatunk, aki az utóbbi évtizedben több helyen és több szempontból érintette a kérdést. Mivel az oktatás és a nyelv kérdésével foglalkozók más-más elméleti alapról, más-más oldalról, más-más módszerekkel közelítik meg az egyes kérdéseket, szükségesnek tartom röviden összefoglalni a Tolcsvai Nagy-féle megközelítés jellemzőit.

Mivel a nyelv interakciókban működik, nyilvánul meg, ez a közege minden hagyományos és újító nyelvi forma megjelenésének is. A rendszerváltozás utáni időszak nyelvi változásait áttekintő egyik tanulmányának bevezetőjében így ír Tolcsvai Nagy (2016: 390; hivatkozva Croft [2000]-re) a változás dinamikájáról:

> „A nyelvközösséget, illetve a beszélőközösséget a nyelvi interakciók során bemutatott (érvényesített), illetve elvárt normák tartják össze, vagyis azok a nyelvi és kommunikációs sémák, amelyeket a közösség rendszeresen megvalósít. Ezek a normák specifikusan a replikáció, a folyamatos azonosítás (változatlan jóváhagyás) és az alteráló replikáció (a kismértékben módosított változat létrehozása), valamint az innováció, a változtatás nyelvi praxisbeli műveleteiben."

A normák orientáló mintarendszerek, amelyek a gyakorlati, intuitív tudás külső, tehát nem individuális „irányító és egyben etikai keretét [adják], és közelítik az egyedi nyelvi tudásokat a közös érzék, a sensus communis felé, amely közösséget létesít" (Tolcsvai Nagy 2016: 390). Az innováció, a változatás tehát az, aminek eredménye a változás, az új jelenség, ez biztosítja a közösség folyton megújuló életkörülményeinek, világlátásának, gondolkodásának stb. megfelelő nyelvi lehetőségeket. Ennek a ma különösen érvényes nyelvi helyzetnek jellemzője még, hogy a sokáig többé-kevésbé érvényes standardizált norma egyre kevésbé érvényesül, a leginkább csak formális helyzetekben.

3. Az oktatási tér és a nyelvi innováció

A nyelvi innováció fogalma az oktatással kapcsolatban ritkán fordul elő. Pedig ha a nyelvi változások hármas modelljére gondolunk, a replikáció, az alteráló replikáció és az innováció éppen az iskolás korosztályban lehet a legdinamikusabb. Ez a dinamika tart még közel két évtizedig a fiatal felnőttkorban is, amikor a kreatív ötletek és megvalósításuk a legjellemzőbb, nyelvi tekintetben is. A nyelvközösség folyamatos nyelvi innovációját azonban mindig az oktatás, szűkebb értelemben a közoktatás alapozza meg. Az iskola az a színtér, ahol ennek a már nem statikus, hanem kifejezetten dinamikus szabályozású beszédmódnak a kialakítására, ezzel a sikeres kommunikációhoz segítésre, vele együtt önismeretbeli és a társas érintkezésre vonatkozó szabályok elsajátítására, a nyelvi kreativitásra való építésre lehetőség nyílik, mégpedig szervezett körülmények között (vö. Tolcsvai Nagy 2017a: 171–173).

3.1. Az innovációt hátráltató tényezők

Az iskolába járó gyerekek a mai korban élnek, szocializálódnak, sikeresen oktatni-nevelni is csak a jelen körülményeihez való alkalmazkodással lehet őket. Olyan módszerekkel, amelyekkel kreativitásuk ébren tartható vagy felébreszthető, amelyek motiválttá teszik őket, de egyben jelen- és jövőbeli érdekeiket is szolgálják. Érdekeik pedig azt kívánják, hogy gondolkodásban, problémamegoldásban, tanulni tudásban, szociális viselkedésben, kommunikációban stb. felkészültté, nyitottá és kreatívvá váljanak, még mielőtt a felsőoktatásba vagy majd a felnőtt életbe lépnek.

Ehhez pedig arra lenne szükség, hogy az oktatás perspektívája tanulóközpontú legyen, és ne felnőtt- (szakértő-, pedagógus-)központú, mint a magyarországi, a közép-európai

oktatásé, sőt más európai országok oktatásáé is. Az oktatás válságához, amely ma e térségben a legtöbb helyen, nálunk is tapasztalható, először is erre az általános perspektívaváltásra lenne szükség. Akkor természetes lehetne, hogy a családból hozott elsődleges megismerés egyre elvontabb szinteken folytatódjon az oktatási-nevelési intézményekben, és nem csak alsóbb szinteken, tehát az óvodában és az iskola első osztályaiban.

A nem tanulóközpontú perspektíva mellett a hatalmasra nőtt ismeretanyag is egyre nehezebbé teszi az iskolai tananyag hagyományos tudásfogalom szerinti kiválogatását, sőt csábít a megtanulni valók folytonos gyarapítására, ahogy a NAT 2020-ban és a kerettantervekben látjuk is. Már az ezekbe bekerült tudásanyag, tehát tudnivaló sem sajátítható el azzal a hagyományos módszerrel, amellyel a mai felnőttek még tanultak, megfelelő mélységben és képességek kialakításával együtt biztosan nem. A hatalmas tudásanyag minél nagyobb mértékű elsajátítására való törekvés mellett pedig nem marad idő a tanulók világképének (az iskolafokoknak megfelelően egyre elvontabb) fogalmi megalkotására, hiszen ez különösen kezdetben tapasztalati úton történhet csak, később és ritkábban megy végbe logikai úton – de mindegyikhez idő kell. Idő hiányában azonban marad a közvetlencél-orientált felkészítés: a felkészítés a számonkérésre, a témazáróra, az érettségire stb. A számonkérés, a témazáró általában írásbeli, hiszen akkor egyszerre mindenki „felelhet", a tanárnak marad a javítás, de az értékelés ilyenkor inkább csak általános, nem személyre szóló. Kevés tehát az a helyzet, amikor a tananyaggal kapcsolatos kérdéseket, gyakorlatokat az osztály közösen, mintegy értelmező interaktusban dolgozza fel, egyáltalán, ritka az a helyzet, amikor egy tanuló a többiekhez beszél, és ők reflektálnak. Az érettségi is egyértelműen mutatja ennek az oktatási formának sokszor csak látszatértékelés voltát, különösen a humán területeken, példaként a magyarérettségin, és annak ellenére, hogy kimondva kompetenciamérés-központúnak szánják. Az írásbeli tesztek általában tárgyi tudást mérnek összefüggések látásának és egyéb képességek meglétének mérése helyett, a szövegértés-feladatok pedig sokszor begyakoroltatott módszereken alapszanak, nem a szöveg valódi megértésén. A szóbeli érettségi témák kidolgozása pedig már évtizedek óta általában nem a tanuló feladata, teljesen megszokottá vált a szakpedagógusok által kidolgozott tételek megjelentetése. Ezek szerint az általános és a középiskola összesen tizenkét esztendeje nem elégséges arra, hogy képessé tegye a tanulót a témák önálló kidolgozására és előadására, vagy az elvárás olyan általános, hogy az egyéni változatokat nem tudja kezelni. Pedig képességeket csak egyéni megoldásokon lehet mérni, általános összefoglalók visszamondásán legfeljebb a szövegtanulási képességet. A képességfejlesztés, -kialakítás hiányának okát az oktatás tartalmi zsúfoltságában, az ebből is következő időhiányban és a szükségszerűen felszínes tárgyalásmódban, az önálló és csoportmunkában szerzett kevés tapasztalatban kereshetjük, és abban is, hogy az elvárásrendszer valóban nehezen határozható meg, még a szabályozások ellenére is. Az érettségin az egyetlen kreatív feladattípus a szövegalkotás, akár egyéb szövegekről, akár irodalmi művek elemzéséről van szó. Ezek szerepe, fontossága az új érettségiszabályzás szerint pedig inkább csökken, mint nő.

3.2. A kívánatos oktatási szemlélet és módszer

Olyan oktatási módszertanra lenne szükség, amely az elsődleges megismerés folytatásként nemcsak az óvodában és jó esetben az első iskolai években, hanem az oktatási-nevelési rendszer további fokozatain is lehetővé tenné, hogy a természetes alapozás után folyamatot képezzen a tanulók korának megfelelő szintű tudományos megismerés, az egyre elvontabb fogalomalkotás, amely az anyanyelvű oktatás esetén anyanyelven megnevezett fogalmakban manifesztálódik. Tudjuk, hogy a fogalmak létrejöttét a tapasztalat alapozza meg, ez a fogalom tapasztalati bázisa. Vannak gondolkodással elsajátítható fogalmak is, hiszen nem minden tapasztalható, de a tapasztalat mindenképpen alapvető. A fogalomalkotás alapszabálya, hogy csak sok konkrét tapasztalatból születhet meg a jól absztrahált, tehát jó elvont fogalom. Hogy mennyi a konkrét tapasztalat az egyes fogalmak elsajátítása során, az alapozhatja meg a fogalmak kialakulási folyamatának minőségét. Az absztrakt fogalmak enélkül üres meghatározások, képletek, nyelvi (pl. terminusok) és egyéb jelek lesznek csupán. (Erre nagyon sok példát lehetne mondani csak a magyar szakos egyetemi hallgatóknak a gimnáziumból magukkal hozott fogalomismeretével kapcsolatban is: Első szövegtani előadás: – Mire emlékeznek a gimnáziumi szövegtanból? – Csönd. – Semmire? – De… pl. anafora, katafora, deixis. – És ezek mit jelentenek? – Csönd.)

A fogalomalkotás belső, gondolkodási, értelmi műveletekre épül, összefoglalóan és általában (a) az egyes dolgok elemzéséből, (b) a tulajdonságok azonosításából és elkülönítéséből, (c) a közös jegyek kiemeléséből és egységbe foglalásából, (d) az összefüggések feltárása alapján a jelenségek megfelelő kategóriába sorolásából áll. A NAT 2020 ezt azonban csak mint módszertani keretet kínálja, hatalmas tárgyalandó anyaga azonban lehetetlenné teszi, hogy a tanórákon e módszer rendszeresen és következetesen érvényesüljön, hiszen időigényes. Ha a pedagógus módszertanilag felkészült és/vagy elég tehetséges is ahhoz, hogy magától rájöjjön, hogyan lehet valódi, mély és alkalmazható tudáshoz segíteni a tanulót, az időhiány és a kötelezőtananyag-kényszer még őt is akadályozza. A NAT teljesen figyelmen kívül hagyja azt, hogy mi a szerepe ebben a folyamatban a nyelvnek, az oktatás nyelvének, az anyanyelvnek. Pedig jelentősége mind a tanulásnak, mind az anyanyelv autentikus voltának, mind a gondolkodás és kifejezőkészség fejlődésének, mind a tanulók elvontabb gondolkodásával összekapcsolt nyelvi innovációjának a szempontjából kiemelkedő.

A nyelv szerepe a fogalomalkotás folyamatában azáltal lesz alapvető, hogy a fogalommal együtt jár a megnevezése is. A fogalomnak mindig megfelel egy nyelvi jel (kivételt képeznek a formalizált megnevezések, pl. a képletek). A fogalomalkotás folyamatában alakul ki a kapcsolat a fogalmi tartalom és az azt jelölő nyelvi jel között. Ha mindez tapasztalatszerzés közben történik, a kapcsolat tartósabb, mélyebb, természetesebb és egyértelműbb lesz. Fontos az is, hogy az absztrakt, nem szemléletes tartalom hordozói szinte csak a jelek, ezen belül is a nyelvi jelek, elsősorban a szavak, de a fogalom és a nyelvi jel kapcsolata ilyenkor is alapvetően a tapasztalati alapon történő fogalomalkotás sémájára vezethető vissza. Ez a módszer ráadásul nem választja el élesen egymástól a megismerésalapú és az ún. tárgyi tudást, hanem kapcsolatot talál köztük, hasonlóan, mint amit a tapasztalati alapú és

a logikai műveletekkel létrejött fogalmakkal kapcsolatban mondtunk. És ha a megszerzett tudás nem atomisztikus, hanem fogalmi rendszerekbe, fogalmi hálózat(ok)ba rendeződik, akkor válik megjegyezhetővé és jól alkalmazhatóvá. A fogalmi rendszerek, hálózatok abban is segítenek, hogy megalkossuk az új fogalmakat, vagy pl. a már ismertekről akkor is tudjunk beszélni, ha véletlenül elfelejtettük a pontos nevüket.

3.3. Az anyanyelvoktatás sarkalatos kérdései

A most emlegetett, általánosan nem érvényesülő, pedig egyedül hasznosnak látszó oktatási módszer elterjedését a már említett és az itt nem érintett további körülményeken kívül bizonyára akadályozza anyanyelvoktatásunk milyensége is. Hosszú ideje beszélünk róla, ezen a konferencián is szóba kerül. Születtek és születnek megújítási javaslatok, kísérletek, alternatív programok, az anyanyelvoktatás azonban valójában régóta egy helyben topog, bezárva nyelvtani hagyományaink nehezen engedő korlátai közé és feldúsítva olyan elméleti tartalmakkal, amelyekre a közoktatásban valójában semmi szükség nincs. Hogy az anyanyelvről, az anyanyelvi oktatásról való gondolkodás mennyire szélsőségek között mozog, arra utal Tolcsvai Nagy Gábor (2019) *Az anyanyelv-pedagógia feszültségviszonyairól* című értekezésének bevezetőjében. Az anyanyelvoktatásra vonatkozó általános vélekedések két jellemzője: „A gyerekek úgyis ismerik anyanyelvüket, nem kell tanulniuk" és „A gyerekek beszélnek ugyan magyarul, de nem tudják, mit miért mondanak, és erre az iskola sem tanítja meg őket" (Tolcsvai Nagy 2019: 12). A szerző szerint e látásmódok mindegyikének összetett okai vannak. Az egyik ok abban keresendő, hogy nálunk még egyáltalán nem általános az az oktatási szemlélet, hogy az oktatás tárgyát, legyen az bármely tudományterületről való, nem a tanulótól függetlenül, tehát nemcsak a szakértők, az intézmények, a tanár látószögéből szemléljük, hanem igyekszünk bevonni a tanuló perspektíváját is, azt a mentális, szociokulturális helyzetet, amelyben ő van vagy lehet. Ezt az elsajátításalapú, frontális oktatás gyakorisága is akadályozza. Pedig a tanulói perspektíva bevonása már önmagában közelíti a tárgyat a tanulóhoz, általa jobban a sajátjának érzi. A megfelelő módszertanon kívül a nyelvi-kulturális valóság figyelembevétele sem jellemzi az anyanyelvi oktatást-nevelést, hiszen egy hagyományos módszertanú órán a pedagógus a standardizált normára törekszik, és ezt is várja el. De hozzátehetjük, az is gyakran előfordul, hogy a nyelvi cselekvések laza mintái részben kontroll nélkül kerülnek be az osztálytermekbe, hiszen a pedagógusok nagy része inkább a standardizált norma kereteiben tudná kontrollálni és irányítani a nyelvi cselekvéseket, ez pedig természetesen általában sikertelen. Másrészt a hagyományos módszerek alkalmazása mellett nem alakulhat ki a tanulókban olyan dinamikus tudás, amely kreativitásukat az adekvát nyelvhasználat irányába terelné, így a megértés és a hitelesség is hiányt szenved. A nyelvi kulturális közegen kívül az értelem szerepét emeli ki Tolcsvai Nagy mindenfajta nyelvi cselekvésben, a közlésben és a megértésben is. És bár természetesnek tartjuk, hogy értelmesen kell beszélnünk, s csak azt a közlést érthetjük meg, amely értelmes, sokszor sem az iskolán kívüli, sem az iskolai kommunikációban nem fordítunk rá elegendő figyelmet. Tolcsvai Nagy Luhmanra hivatkozva így

fogalmaz: „az értelem közege adja meg a keretét annak az ismereti kontextusnak, amely a szöveg megalkotásakor és megértésekor előhívódik a beszélőtársakban" (Tolcsvai Nagy 2019: 13, továbbá Luhman 2006), ugyanis ennek alapján választjuk ki szelekcióval a beszéd konstruálásához és megértéséhez is a megfelelő tudáskeretet.

A jelzett körülmények: az inkább az elsajátításra épülő oktatás, a fellazult normájú, kereső jellegű nyelvi-kulturális valóság és az értelem jelentőségének mellőzése adják az anyanyelvi oktatásnak a nem eléggé hatékony és a tanulóktól általában idegen, számukra nem szerethető, nem érthető jellegét. Az oktatás nem a nyelvi tevékenységet helyezi a középpontba, pedig az a tanulók számára az ismert nyelvi közeget jelentené, hanem az újgrammatikusok és a saussure-i felfogás szintéziséből létrejött besoroló, rendszerközpontú nyelvi képet. Ettől szinte független a nyelvhasználat tárgyalása, nem válik világossá a nyelvhasználat és a kialakított strukturális rendszer közti dinamikus kapcsolat, hiszen ez a fajta anyanyelvoktatás szinte egyáltalán nem épít a tanulók meglevő anyanyelvi tudására. Azt, hogy nyelvhasználat is van, és hogy az is a tananyag részét képezi, már régen, mintegy ötven éve felfedezte az oktatásirányítás. De ma is ott tartunk, hogy van ugyan kommunikáció, de különösen elmélet, a közoktatásban talán több is, mint kellene; van szövegtan, de a kerettantervek és a tankönyvek szerint az sem világos, hogy ez semmiképpen nem része a strukturális nyelvi rendszernek, hanem tulajdonképpen nyelvhasználat, mert a kommunikáció egysége; van beszédtettelmélet, vannak grice-i maximák – csakhogy ezek a tananyagban teljesen elkülönülnek minden mástól, mintha nem is ugyanarról a dologról, a nyelvről, annak használatáról és a használat különböző összetevőiről, meghatározóiról lenne szó. Olyan elemeket választ el egymástól a jelenlegi vegyes felfogású oktatás, amelyek a beszélő tudatában nem szétválasztva, hanem együttesen működnek. Tolcsvai Nagy többek között Langackerre, a magyar pszicholingvisztikára és az általa szerkesztett Osiris-nyelvtanra (Langacker 1987; Gundersen 2001; Pléh–Lukács 2001; Tolcsvai Nagy 2017b) hivatkozva javasolja azt az indokoltnak tűnő megoldást, hogy a magyar nyelvet – rendszert és használatot – nem a nyelv elemeire bontásával, hanem sokkal inkább a nyelvtani forma és a funkció együttes tárgyalásával kellene tanítani, különösen az általános iskola alsóbb osztályaiban. Ott ugyanis az elvont rendszerek, fogalmak, pl. a szófajok és toldaléktípusok tanítása semmiképpen nem szükséges, sem az olvasni, sem a megérteni tudáshoz. Pedig az írni és olvasni tudás a magyar iskolarendszerben – a jelenlegi elemekre bontó nyelvtantanulás mellett – sem a tapasztalatok, sem a felmérések szerint nem valósul meg kellő mértékben. Érdemes lenne az írás-olvasásra, a szövegalkotásra és -megértésre helyezni a hangsúlyt, s az elvont nyelvtani fogalmakat később, de akkor is a megfelelő módon kellene bevezetni. Így a gondolkodási és nyelvi fejlődés természetes, ezért hatékony folyamata nem törne meg feleslegesen, de legalábbis nem okozna mentális károkat a tanulóknak.

A felsorolt kedvezőtlen hatások és eredmények kiküszöbölésére a legmegfelelőbb megközelítésnek és módszernek a funkcionális nyelvszemléletet és módszert javasolja Tolcsvai Nagy már régen és sok helyen. Az erre vonatkozó gondolatmenet kifejtésére itt talán nincs szükség, hiszen nem tartozik a jelen tanulmány szorosabban vett tárgyához, és

azért sem, mert az anyanyelvi oktatással foglalkozók általában ismerik. A szerzőnek csak egyetlen, a mostani szempontból nagyon lényeges összefoglalója álljon itt:

> „A funkcionális nyelvészet erőssége az összetett beszélői tudás, vagyis rendszer és használat egységének a hangsúlyozása. Ez a törekvés egyúttal a nehézsége is, hiszen miközben a tanulók saját intuitív nyelvi ismereteire alapoz, aközben látszólag bonyolítja a tanítást. Nem zárt a módszertana, több oldalról közelíti meg a nyelvet, amelynek koherens szintézise tizenéves diákok számára nem mindig könnyű feladat. Ugyanakkor a mindenkori beszélő nézőpontjának érvényesítése a leírásban ezt a nehézséget áthidalja, mert abból indul ki, hogy: »Te hogy mondod? Miért így mondod? Lehet másképp is?«. A válaszok pedig lebonthatók korosztályi szintekre. Ez vezethet el az intuitív nyelvi tudás iskolai tudatosításában a nyelvi kreativitáshoz, a fő erősséget adva, hiszen **semmilyen innováció nincsen nyelvi innováció** nélkül." (Tolcsvai Nagy 2019: 17, kiemelés: E. V.)

4. A közoktatásból kilépők anyanyelvi képességei és a felsőoktatásban lehetséges nyelvi innováció

A funkcionális, tehát a nyelvet és a nyelvhasználatot dinamikusan együtt kezelő nyelvszemlélet és módszer egyaránt támogatja az anyanyelvi tudást, a nyelvhasználati képességeket és a nyelvi innovációt. Ezekre pedig nemcsak az anyanyelvórákon, hanem az oktatás egészében szükség van vagy lenne a hatékony tanuláshoz, a megfelelő képességek elsajátításához, a felsőoktatásra való felkészüléshez, a személyiség kiteljesítésének lehetőségéhez. De csak akkor érvényesülhetnek, ha az általános szemlélet a közoktatás egészében a már említett és az alább összefoglalt szempontokat alapul veszi és kiemelten kezeli: (1) a megismerés-központú szemlélet, a tanulói perspektíva bevonásával, (2) a megismerés és a nyelv kapcsolatának felismerése, az (elvont) fogalomalkotás folyamatának és a fogalomhasználatnak figyelemmel kísérése, (3) a nyelvhasználat kontrollált iskolai lehetőségeinek tágítása, a szakterületi nyelvhasználat elsajátításának koordinálása és a nyelvi kreativitás érvényesülésének biztosítása (minél több lehetőség a nyelvi cselekvésre: interaktív órák, csoportmunka, szituációs játékok, szóbeli és írásbeli szövegalkotás és szövegértelmezés közösen és egyénileg stb., mindig előremutató értékeléssel).

A közoktatás és -nevelés a tanulók egy jelentős része számára felkészülés a felsőoktatásban való részvételre. Az itt megalapozott és begyakorolt szocializációs és tanulási folyamatok teszik lehetővé, hogy képesek legyenek magas színvonalú szellemi teljesítményre, az elvont gondolkodásra, hiszen ehhez magas szintű nyelvi konceptualizációra (a fogalomalkotás teljessége), tevékeny mentális folyamatokra van szükség. A nyelv itt már nemcsak eszköz valaminek a kifejezésére, közlésére, nemcsak a megismerés, a fogalomalkotás új közege, hanem ezen a szinten a megismerés, az új és az összetett tartalmak megértése egyben nyelvi innováció is. „Ez a valódi kreatív nyelvi tudás, amely a megismeréssel együtt alakul." (W1: 14)

A felsőoktatásba lépők jó részében azonban nem alakultak ki a fenti lehetőségek megvalósulásához szükséges gondolkodási, nyelvhasználati és tanulási képességek a közoktatásban töltött idő alatt. Sokszor hiányzik az anyanyelvű fogalomalkotás képessége a valódi, használható tudás megszerzésében (választott szakterületükön is), a megtanult szakszavak által jelölt fogalom ezért többször hiányos vagy üres. Nemigen ismerik az absztrahálás mechanizmusait, és alig működik náluk a megismerő funkciójú figyelemirányítás, ugyanis megszokták, hogy a nem világos dolgokra nem figyelnek. A nem világos fogalmak pedig zavaros és bizonytalan vagy szolgaian utánzó, „tudományos közhelyes" fogalmazáshoz vezetnek.

Ezek a hiányok jellemzik tehát a felsőoktatásba lépők nagy részének képességeit, erre kell alapoznia a felsőoktatásnak. Hogy milyen nehéz helyzetben van e szempontból ez az oktatási terület, azt az egyre gyarapodó felsőoktatás-módszertani kutatások is mutatják (pl. Rási 2020a, Rási 2020b, 2023; Jánk–Rási 2020). De a hazai kutatások egyelőre megmaradnak a felsőfokú oktatás írásos produktumainál, tehát elsősorban az ún. academic writing területén (vö. pl. Veszelszki 2016). A szakirodalom olvasását és megértését még érintik ugyan, de kevéssé foglalkoznak az felsőfokú megismerés és fogalomalkotás természetével, valamint az akár szemináriumi keretben folytatott szóbeli szakmai-tudományos diskurzusok szerepével. Ezek jelenlegi állapotát, okát, következményeit a felsőoktatási eredmények tükrében lenne szükséges alaposan vizsgálni, és hasznos lenne a kutatási eredmények összefüggéseiből a köz- és a felsőoktatás módszereire vonatkozó következtetéseket is levonni. A közoktatás fent vázolt hiányosságai miatt ugyanis – legalábbis addig, amíg ennek szemlélete nem változik meg lényegesen – a felsőoktatásnak valószínűleg sajátos, akár hézagpótló módszerekhez is kell folyamodnia. De az feltétlenül szükséges, hogy a felsőoktatásban a hallgatók lehetőséget kapjanak szóbeli szakmai diskurzusokra, különféle műfajú írásbeli tudományos szövegek megalkotására, megbeszélésére – ilyen körülmények között ugyanis lenne tere és esélye az elvontabb gondolkodással összekapcsolt nyelvi innovációnak is.

A tudományos nyelvi kreativitás szerepe a felsőoktatás teljességében, a bölcsészettudományi karokon különösen, a pedagógusképzésben pedig speciálisan is megmutatkozik. Ha a hallgatók magukénak érzik azt a „nyelvi kódot", amelyet egyetemi óráikon hallanak, tanulmányaik közben olvasnak, és szóban vagy írásban használnak is, tudásuk kreatív lesz, bővíthető, alakítható, alkalmazható, tanítható, s ez befolyásolja a szakterület szakmai-tudományos nyelvének alakulását is.

Irodalom

Cox, Heinrich L. – Zender, Matthias 2000. Sprachgeschichte, Kulturraumforschung und Volkskunde. In W. Besch – A. Betten – O. Reichmann – S. Sonderegger (hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein handbuch zur geschichte der deutschen sprache und ihrer erforschung. 2. Auflage. 1. Teilband.* Berlin, New York: Walter de Gruyter. 160–172. https://doi.org/10.1515/9783110203318-008

Croft, William 2000. *Explaining language change. An evolutionary approach.* London: Longman.

Gundersen, Helge 2001. Building blocks or network relations. Problems of morphological segmentation. In Simonsen, Hanne Gram – Endresen, Rolf (eds.): *A cognitive approach to the verb. L.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 95–127. https://doi.org/10.1515/9783110817461.95

Jánk István – Rási Szilvia 2020. Possibilities and potentials in teaching writing. *Eruditio-Educatio* 15/2: 23–33. https://doi.org/10.36007/eruedu.2020.2.023-033

Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites.* Stanford (CA): Stanford University Press.

Luhmann, Niklas 2006: *Bevezetés a rendszerelméletbe.* Budapest: Gondolat Kiadó. 209–225.

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Pápay György 2012. Haza és haladás – kultúra és innováció. *Kortárs* 56/3: 85–90.

Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) 2001. *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: Books In Print.

Rási Szilvia 2020a. Tanárszakos hallgatók szemináriumi dolgozatainak metadiszkurzív szempontból történő elemzése. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai.* Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 193–201. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.393

Rási Szilvia 2020b. A cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepe. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: EKE Líceum Kiadó. 393–402. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.393

Rási Szilvia 2023. *Egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotása: a szakdolgozat mint pedagógiai szövegtípus többdimenziós vizsgálata.* Doktori disszertáció.

Tolcsvai Nagy Gábor 2015. A nyelvtudomány szerepe a tudás és a közösségi lét megalapozásában. *Magyar Tudomány* 2: 172–176.

Tolcsvai Nagy Gábor 2016. Posztkoloniális korszak a magyar nyelv és nyelvközösség történetében. *Magyar Nyelvőr* 140: 387–406.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017a. *A magyar nyelv jelene és jövője.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017b. Bevezető. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Budapest: Gondolat Kiadó. 19–31.

Tolcsvai Nagy Gábor 2019. Az anyanyelv-pedagógia feszültségviszonyairól. *Magyar Művészet* VII/4: 12–17.

Veszelszki Ágnes 2016. Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból. In

Ilona Feld-Knapp (szerk.): *Grammatik. Cathedra Magistrorum – Lehrer-forschung 3.* Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 286–305.

Internetes hivatkozások

W1: A magyar nyelv és a felsőoktatás. Jelentés a magyar nyelv napjáról szóló 66/2011. (IX. 29.) OGY-határozatban foglaltak végrehajtásáról. Budapest: EMMI. 2012.14. https://2010-2014.kormany.hu/download/c/a8/b0000/Magyar%20nyelv%20napja.pdf (2023. 12. 01.)

Kontra Miklós

ISKOLAI ANYANYELVI NEVELÉSÜNK KÉT FŐ BAJA ÉS A KIÚT[1]

1. Bevezetés

Mivel kevés a rendelkezésemre álló idő, sok expressis verbis kijelentést fogok tenni, de a legtöbb mögött ellenőrizhető kutatási eredmények állnak.

2. Az első baj: irreális célok és elvárások

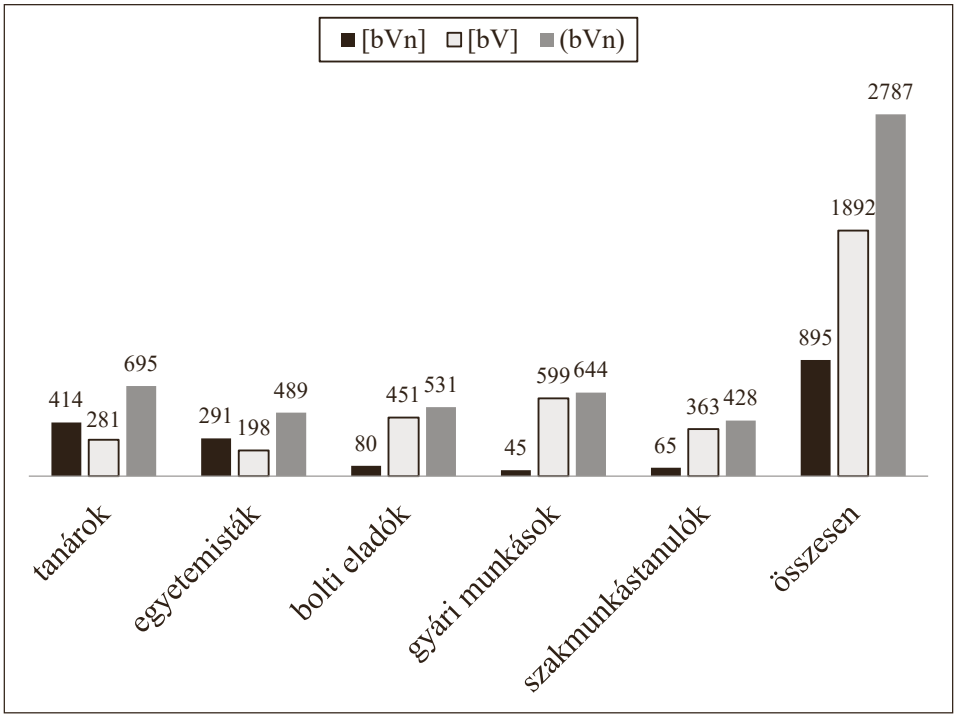
Tudományosan szalonképes, megismételhető, esetenként reprezentatív mintás kutatásokból tudjuk, hogy például az Iskola-2000 vizsgálat szerint a kárpátaljai magyar középiskolások 40,5%-a (N = 626) a *Ha Béla rosszul válogassa meg a barátait, pórul jár* mondatot nyelvtanilag jónak (helyesnek) tartotta (vagyis egy hibajavító feladatban nem javította ki; Beregszászi–Csernicskó 2007: 51). A nyelvművelők és nyomukban az iskolai tanítók, tanárok az ilyen mondatot nagyon „helytelennek" tartják (szerintük a *Ha Béla rosszul válogatja meg…* a „helyes"). Magyarországon 1988-ban országos reprezentatív mintánk 30%-a helyesnek ítélt egy suksükölő mondatot, továbbá a minta egyötöde szóbeli mondatkiegészítő feladatban szukszükölő alakot használt (Kontra szerk. 2003: 131, 136). Ne feledjük, hogy a nyelvész (tehát nem nyelvművelő) Kassai Ilona (1998) kimutatta, hogy „csoda, ha nem suksükölünk", a suksükölés a normális magyar beszéd része. Értsd: nyelvtanilag normális, szabályszerű, nem a társadalmi megítélés szerint. Következtetésem: a *-t* végű igék megítélésének és használatának standardizálása (a kodifikált standard szerint „helyes"-re változtatása) irreális cél, teljesíthetetlen elvárás.

A *Nyelvművelő kéziszótár* (Grétsy–Kemény [szerk.] 2005: 58–59) szerint a *hol?* kérdésre felelő határozó is kaphat *-ba, -be* végződést, különösen akkor, ha a következő szó mássalhangzóval kezdődik. Ez azonban „a mai norma szerint csak a közvetlen stílusú élőbeszédben fogadható el, másutt pongyolaságnak minősül". Megtudhatja még, aki ezt a könyvet olvassa, hogy az ilyen *-n* nélküli ragok a népies vagy bizalmas köznyelvben fordulnak elő, s élőszóban ez pongyolaság, írásban hiba. (A *hol?* kérdésre válaszoló *-ba/-be* és *-ban/-ben* ragok váltakozása sok évszázados jelenség, l. Wenszky−Novák 2012.) Országos vizsgálatunkból tudjuk, hogy az *A kisfiút megbüntették, mert nem volt iskolába* mondatot a minta 60%-a nyelvtanilag helyesnek

[1] Köszönöm Gyenes Máténak, a budapesti Teleki Blanka Gimnázium korábbi tanárának, valamint Tóth Pál Péter demográfus-szociológusnak hasznos megjegyzéseit. *** Ez a tanulmány részben az NKFIH K 138 827. számú, *Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – Perceptuális dialektológiai vizsgálat* című pályázat támogatásával készült.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.41

ítélte, valamint írásbeli hibajavításkor a minta 32–45%-a nem javította az *iskolába* formát *iskolában*-ra (Kontra szerk. 2003: 86, 94). Továbbá: a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú (BUSZI) kutatásaiból tudjuk, hogy normális magyar beszédben a *-ban, -ben* ragok nazális mássalhangzóját az esetek kétharmadában nem ejtjük ki. Ebben is vannak társadalmi csoportok közötti különbségek (l. az 1. ábrát), de hogy a nyelvi környezet (pl. a ragot követő szó kezdő hangja) miként befolyásolja az *-n*-törlést, egyelőre még nem tudjuk. Ebből is az következik, amit a *-t* végű igéknél láttunk: a *-ban, -ben* ragok megítélésének és használatának standardizálása (a kodifikált standard szerint „helyes"-re változtatása) irreális cél, teljesíthetetlen elvárás.



1. ábra. A (bVn) realizációi a BUSZI-2 irányított beszélgetéseiben foglalkozási csoportonként, Mátyus (2011: 306) alapján. Az összes adat száma: 2787.

Harmadik példám a zárt *ë* hanggal kapcsolatos. Erről egy friss recenziójában Huszár Ágnes (2022: 93) többek közt ezt írja: „Az is világos [egy bizonyos] tanulmány alapján, hogy Kodály ötlete, mely szerint mindenkinek meg kell tanítani a zárt *ë*-t – kivitelezhetetlen és tulajdonképpen fölösleges is." Kodály szándékáról Péntek János (2008: 505) megállapította, hogy megvalósítása reménytelen volt, „hiába volt Bárczi Géza és Kodály Zoltán tekintélye". Péntek cikkének most az oktatási vonatkozásai fontosak számunkra. Kimondja, hogy „a magyar anyanyelvűeknek jóval több mint fele ma is *ë*-ző nyelvi környezetbe születik bele, ilyen lesz a vernakuláris nyelvváltozata". Továbbá:

> „Utólag megítélve valóban túlzó volt és nem volt kellőképpen taktikus az az elképzelés, hogy »kötelezővé«, »megtanítandóvá« kell tenni az *ë*-ző ejtést. Elsősorban azt kellett volna elérni, és ma is el kellene érni, hogy senkit ne stigmatizáljanak, ne szorítsanak ki a hivatásos beszélők köréből *ë*-ző ejtése miatt" (Péntek 2008: 506).

Ha igaza van Pénteknek abban, hogy a magyarok több mint fele zárt *ë*-ző nyelvi környezetbe születik bele, s abban is igaza van, hogy az *ë*-ző kiejtés a korábbi félig sztenderd helyzetből a sztenderd alá csúszott, akkor mindenki láthatja, hogy mekkora bajt okoznak azok az ábécéskönyvek, amelyek teljesen figyelmen kívül hagyják az *ë*-ző ejtésűek *ë* fonémáját, amivel igen megnehezítik a kisiskolások számára az írás és olvasás tanulását, l. például Zongor (1977). Ezzel a magyar ábécéskönyvek – az összes a Kárpát-medencében! – óriási károkat okoznak, holott az anyanyelvüktől való elidegenítés helyett a kisiskolások nyelvi biztonságérzetét is növelhetnék és az olvasástanulásukat is segíthetnék, ha jelölnék a zárt *ë*-ző ejtést olyan vidékeken, ahol a magyaroknak *ë*-ző a vernakulárisa. Péntek Jánostól tudjuk, hogy az Erdélyi Tankönyvtanács 2002-ben ilyen megfontolásból adta ki Adamikné–Gósy–Lénárd (2002) ábécéskönyvének *ë*-ző változatát, amely a felső-háromszéki kiejtés alapján készült, kísérleti jelleggel, kis példányszámban. Ha azonban mindenkitől megkövetelnék a helyesírás-tanításban is a zárt *ë* használatát, az rémálom lenne (l. Fejes 2014a és 2014b). Ebből a történetből azt a következtetést vonom le, hogy az *ë*-ző kiejtésű magyarok standardizálása (az *ë*-ző kiejtés kiirtása) irreális cél, de ha bevezetnék a zárt *ë* jelölését az *ë*-ző kisiskolások ábécéskönyveibe, sok-sok pedagógusok okozta kártól mentesülne minden második magyar kisiskolás. Továbbá: minden (tehát *ë*-ző és nem *ë*-ző) iskolás tankönyvében szerepelhetne egy nyelvtani-nyelvészeti tananyagrész az *ë*-ző beszédről – így az *ë*-zők valamennyire tudatosítanák saját beszédük nyelvtanát, és a nem *ë*-zők (passzívan) megismernének egy, az övéktől lényegesen eltérő magyar nyelvváltozatot.

3. A második baj: társadalmi károk

Sokszor idéztem már Papp István (1935: 16–17) 87 évvel ezelőtti, hajszálpontos diagnózisát a magyar pedagógusok lélekromboló munkájáról:

> „A legelső dolog, ami a gyermeket meglepi az iskolában, az, hogy az a magyar nyelv, melyet otthon tanult az édesanyjától, s melyet szülei, testvérei és játszótársai beszélnek, nem helyes, hanem szégyelnivaló. Minden erejét összeszedi hát, hogy egy-kettőre elfelejtse szülőfaluja parasztos beszédmódját, mely az első napokban annyi pirulást és lelki gyötrelmet szerzett neki. El is felejti mihamar, s ha később felnőtt korában a gyermekkori anyanyelv hangja találja megütni fülét, rögtön feltámad lelkében az első iskolai napok szorongó, kellemetlen érzése. Ez az érzés fogja színezni lelkében állandóan szülőfaluja nyelvjárásának képét, s hogy megszabaduljon a kellemetlen emlékektől, igyekezni fog fölé emelkedni gúnnyal és megvetéssel. Meggondolták-e az iskola emberei, mit romboltak itt a növendék lelkében?"

Hogy Papp Istvánnak mennyire igaza van ma is, azt egy friss élményemmel fogom igazolni. A 2023. tavaszi félévben tanítottam egy Zoom-kurzust a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszékén. Az egyik írásbeli házi feladatát egy diák a következőképp kezdte (1):

> (1) Csíkszentsimoni székely leány vagyok, aki mai napig suksüköl, akinek *A macska a házba van* típusú mondatok normálisak, és hallom a különbséget a *hëgyës* és *hëgyes* között.[2]
>
> A kisiskolás évek azzal teltek, hogy kineveljék belőlünk a *nem lássuk* típusú megjegyzéseinket, mondván: *ez így nem helyes/nem így KELL mondani*. És miután ötödik osztálytól felkerültem a szeredai iskolákba, ez a helyzet még rosszabb lett, mivel már az osztálytársaimtól is kaptam a korrigáló megjegyzéseket. Ez borzasztó önértékelési gondokat okozott nekem, mivel mindig úgy éreztem, én kevesebb vagyok, mint azok, akik azt mondják: *látjuk*. Éppen ezért, amikor a színházból kijövet egy mikrofont toltak elém, hogy elmondjam, milyen volt, a nyelvem nem engedelmeskedett nekem, azt sem tudtam, mit makogok, csak arra figyeltem, nehogy elsüssek egy *lássuk*ot.

Ismeretes az is, hogy az Egercsehiből a budapesti Színház- és Filmművészeti Főiskolára került Avar Istvánnak 1949-ben azt mondta egy tanára: „Kisfiam, ha három hónap alatt nem szoksz le a ronda beszédedről, kirúglak…". A kirúgást elkerülendő, a 18 éves Avar István emberfeletti erőfeszítések árán „leszokott" palóc kiejtéséről. A színművészeti tanár abszolút irreális követelmények elé állította a diákot, mivel 18 éves korban a palóc kiejtést pestire cserélni gyakorlatilag lehetetlen – hacsak valaki nem gombostűvel szurkálja magát, miközben gyakorolja a „helyes magyar ejtést", mint tette ezt Avar István (l. W1).

Vagy itt egy mai példa, Kálmán Lászlótól (2019):

> „A múlt héten történt, hogy egy harmadikos kissrác eggyel rosszabb jegyet kapott nyelvtanból, mint kaphatott volna, mert a *rézedény* szót két szóban, külön írta le, és ezt még tetézte azzal, hogy indoklásként azzal állt elő, hogy a *réz* szerinte melléknév, hiszen annak a dolognak egy tulajdonságát jelöli, amire az utána álló főnév utal."

Ha az ilyen események naponta gyerekek százezreivel történnek meg, fel kell ismernünk – mondja Kálmán –, hogy „itt nem egyszerűen az egyes gyerekek elmarasztalásával van a baj, hanem azzal, hogy ennek az egész társadalomra nézve hosszú távon is katasztrofális hatása van". Azért, mert ez nem fejleszti a kritikai gondolkodást, hanem bünteti. Kálmán a történet helyesírási, nyelvtani, sőt filozófiai vonatkozásait is részletesen bemutatja, ezt most átugrom, elég azt megjegyeznünk, hogy a helyesírás tanítása itt büntetőeszközzé

[2] Az első szó jelentése 'szúrós', a másodiké 'hegyvidékes' – K. M.

fajult, s gondolkodásra tanítás helyett az engedelmességre nevelés eszközévé vált. Kálmántól függetlenül, öt évvel korábban, egy cikkében Szilágyi N. Sándor (2014c) ezt írta (5):

> „Mi történik sok iskolában a gyerekekkel helyesírás-tanítás címén? Összeállítanak egy tesztet a legképtelenebb dolgokból, amiket egyszer a nyelvészek rosszul szabályoztak. Ha a gyermek nem úgy írja, ahogy kell, hanem ahogy kellene, ha jó lenne a szabály, akkor lepontozzák és megszégyenítik érte. Ez nemcsak súrolja az emberi gonoszság határát, hanem túl is van már rajta."

Jánk István (2019) vizsgálataiból tudjuk, hogy leendő és gyakorló magyartanáraink lingvicizmusának következtében a tanulók osztályzataiban egy teljes érdemjegy különbség mutatkozik a tartalmilag azonos, de nyelvileg eltérő szóbeli produkciók megítélésében. A helyzetet valamicskét magyarázza, de nem menti az a föltételezés, hogy a magyartanárok jelentős része valószínüleg nincs tudatában annak, hogy nyelvi alapon diszkriminál.

A mai magyarországi magyar nyelvi tankönyvekben hemzsegő nyelvi tiltásokat és következetlenségeket részletesen bemutatta Molnár Mária (2020), akinek egyik javaslatát idézem most:

> „[…] tudományos-szakmai összefogás megteremtését, szakmai viták megrendezését, majd a fenti szemlélet alapján, a kárpátaljai anyanyelvoktatásban alkalmazott tantárgy-pedagógiához (Beregszászi 2012) hasonló szemléletű, a nyelvi heterogenitást és flexibilitást funkcionális keretben közvetítő tantárgy-pedagógia kidolgozását javaslom." (Molnár 2020: 156.)

Ezzel a javaslattal nyugodtan egyetérthetünk. De ha már Beregszászi Anikó programja itt követendő példaként szerepelt, akkor megemlítek egy várható problémát. Az angol Peter Trudgill egy interjúban (Kontra–Trudgill 2000: 25–26) elmesélte, hogy az 1970-es években Angliában sikeresen megvívtak egy csatát, aminek következtében megváltozott az angliai tanárképzés, olyannyira, hogy a tanárok megértették, hogy nem a diákok akcentusát kell megpróbálni megváltoztatniuk, hanem a nyelvi előítéleteiktől kell megválniuk. Csak aztán a tanárok egy következő generációját a nyelvészek már nem tanították meg erre, s visszazuhant minden a régi elitista kerékvágásba. Vagyis: a tanárképzésben a nyelvi toleranciára nevelés örökös feladat, nem szabad soha abbahagyni. Trudgill igazságát ma már magyar példa is megerősíti. Dudics Lakatos Katalin (2021) azt mutatja be, hogy a Beregszászi Anikó fémjelezte anyanyelvi nevelési programot Kárpátalján 2018-tól kezdve egy másik program váltotta fel, s ez a „magyar nyelv és irodalom tanterv lényegében a magyarországi négyosztályos (9–12. évfolyam) gimnáziumok és szakgimnáziumok számára készült magyar nyelv és irodalom kerettanterv (hivatkozás nélküli) egyszerűsített »átvétele«". Vagyis itt a visszatérés a múltba: a diákok anyanyelvjárását és kétnyelvűségét ignoráló, a nyelvi otthonosságérzetüket pusztító s immár nem hozzáadó, hanem újból előíró, felcserélő

szemléletű kárpátaljai „anyanyelvoktatáshoz” (l. még Beregszászi–Dudics Lakatos 2020 és Beregszászi–Dudics Lakatos 2023).

Megemlítem még Németh Miklóst (2020), aki a mai oktatási diszkriminációról írt tanulmányt. Ebben bemutatja, hogy a Szeged környéki óvodákban az ö-zés beszédhiba is lehet, az általános iskolában a guggoltatást is az anyanyelvi nevelés szolgálatába állítják, s az egyetemi környezetben az *ö*-ző diákok olajozott öncenzúrával *e*-zővé válnak.

Végül röviden valamit helyesírásunkról, avagy a magyar helyesírás új, a Magyar Tudományos Akadémia által alkotott és jóváhagyott szabályzatának 12. kiadásáról, amely 2015-ben jelent meg. Szilágyi N. Sándor még 2014-ben közölt 5 cikket a készülő szabályzat apropóján, az elsőben élesen vetette föl a szabályzatkészítők felelősségét[3] is, az utolsónak pedig ezt a címet adta: „Változik a helyesírás – vagy rontjuk vele tovább a nyelvünket?”. Kritikáira a szabályzatalkotók közül soha senki egy szót sem válaszolt, amitől persze a szabályzatalkotók és a Magyar Tudományos Akadémia felelőssége mit sem csökken. Ez a szabályzat a mai formájában az intézményesített társadalmi károkozás szomorú példája.

A fenti példák mind a magyar lingvicizmus bizonyítékai. Ennek csökkentése a társadalmi elit kivételével minden magyarnak elemi érdeke (Kontra 2010: 88).

3.1. Utólagos beszúrás

2024. május 6-án, az MTA 197. közgyűlésén az Akadémia Elnöksége a magyar nyelvvel kapcsolatos akadémiai tevékenységekről jelentést és a teendőkről javaslatcsomagot terjesztett a közgyűlés elé, s ezeket a közgyűlés el is fogadta. A szavazást megelőző vitában közgyűlési képviselőként elmondtam, hogy:

> „*Az MTA és a magyar nyelv* című előterjesztés elején azt is olvassuk, hogy »A magyar helyesírás szabályozása megfelelő, ennek elvei mindenki számára megismerhetők, az alkalmazások elérhetők.« És ugyanitt pozitív színfoltként szerepel *A magyar helyesírás szabályai* legújabb, 12. kiadása, ami 2015-ben jelent meg. El szeretném mondani, hogy a magyar helyesírás szabályozása NEM megfelelő. Nem volt az a 30 évvel korábbi 11. kiadásban sem, és a 60 évvel korábbi, 1954-ben megjelent 10. kiadásban sem. A mostani szabályzatnak és elődeinek két fő baja van. Az egyik: nyelvtudományi szempontból több helytelen, hibás része van a szabályzatnak; a másik: a szabályzat nagyon nagy, de elkerülhető társadalmi károkat okoz.”

Hozzászólásom után a közgyűlés egyetlen tagja sem vitatkozott velem, majd nagy többséggel megszavazták az elnökségi előterjesztést. Két nap múlva, május 8-án az MTA honlapjára is fölkerült, hogy „A magyar helyesírás szabályozása megfelelő” (W2).

[3] Lásd még: Szilágyi (2015).

4. A kiút

Az iskolai nyelvtanórákról Margócsy István (1996: 52) precízen állapította meg, hogy „ma az anyanyelv oktatásának nem az a funkciója, hogy felkészítsen a magas szintű, művelt, írásbeli, sok műfajban is érvényesülni tudó nyelvhasználatra, hanem az, hogy csak szabályozza és standardizálja a beszédet és az alapszintű fogalmazást, azaz (mai értelemben vett) nyelvművelő funkciót lásson el". A magyar nyelvművelés azonban – amint Lanstyák István (2004: 70) kétségtelenül helyesen diagnosztizálta – „jelenleg nemcsak az anyanyelvi műveltséget terjeszti, hanem a nyelvműködéssel kapcsolatos mítoszok és babonák sokaságát is; mivel pedig a nyelvműködésről torz képe van, nem is lehet képes a »helyes« nyelvhasználatot elősegíteni". Magyar nyelvművelőkön Lanstyák a mozgalmi és akadémiai nyelvművelőket érti: az utóbbiakhoz tartozik például, ezt én mondom, Balázs Géza és Minya Károly, az előbbiekhez az Édes Anyanyelvünk számos laikus (vagyis nem nyelvész) szerzője.

A mítoszok és babonák iskolai terjesztését és az így okozott károkat jól dokumentálták többek között Pap Mária (1980), Szabó Tamás Péter (2012) és Schirm Anita (2021) is.

A nyelvművelést mint az iskolai anyanyelvi nevelés egyik fő kívánalmát könnyen lehet adatolni. Szende Aladár (1980: 137, 140) idéz egy 1960-as idevágó konferencia-határozatot, majd egy nevezetes 1976-os nyíregyházi konferencia apropóján a Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének programja kapcsán azt is írja, hogy „ha tehát a kísérletnek ma még nincs is direkt nyelvművelő programja, implicit módon megvan a lehetőség a helyesnek és a helytelennek éles megkülönböztetésére".

Bizonyos hullámzásokkal a nyelvművelés a mai napig fontos iskolai követelmény maradt, amint ezt láthatjuk a 2020-as NAT ismertetéséből is (Jánk 2020), amiben a szerző idézi a következő elvárást: „A tanulók nyelvi megnyilatkozásai megfeleljenek a magyar nyelvhelyesség, illetve helyesírás szabályainak" (NAT 2020).

Persze az iskolai anyanyelvi nevelésnek (oktatásnak) a nyelvművelő tartalom nélkül is van baja: elsősorban a nyelvtanközpontúsága (ennek kritikáját l. Tolcsvai Nagy 2004). A nyelvtani ismeretek preferálása és az egyéb tudnivalók (nyelvhasználat, variabilitás stb.) elhanyagolása még az olyan, sok szempontból kitűnő anyagokat is jellemzi, mint amilyen Kálmán László és Molnár Cecília (2009) *A nyelvi nevelés módszertana* című munkája.

Vannak azonban, szerencsénkre, e rossz hagyományoktól eltérő próbálkozások is. Szilágyi N. Sándor (2002/2018: 218) Karácsony Sándor 1938-ban megjelent nyelvtanáról írja a következőt: „Karácsony Sándor nyelvszemléletére az jellemző, hogy nem a nyelv érdekli őt elsősorban. Hanem az érdekli, hogy hogyan lehetséges az, hogy egyik ember a másikkal szót tud érteni. Az ember az érdekes ebben a dologban." Idő híján erről többet nem mondhatok, de javaslom, olvassák el Szilágyi cikkét, majd Karácsony nyelvtanát.

Szilágyi (2000) írt egy nyelvtani kiskalauzt is egyetemre felvételizőknek, olyan „rendhagyó nyelvtant", amely nem magoltat, de annál inkább gondolkodtat, és amelyben olyan kérdésekre is kap a diák választ, hogy például „Mitől lesz mondat a mondat?" vagy „Miért jó az nekünk, hogy mellérendelő viszonyok is vannak?". Van már olyan magyar szakosoknak

készített, de minden tanár szakosnak hasznos egyetemi tankönyvünk is (Sándor 2016), amelyben külön fejezetek szólnak a nyelv és hatalom, a nyelvi diszkrimináció és az iskolai nyelvi hátrányok kérdéseiről is.

Megemlítem a Civil Dialektológiát is, azt a nemrég indított ismeretterjesztő honlapot (W3), amely vállalkozás „szeretné összegyűjteni és térképen ábrázolni mindazokat az interneten fellelhető tartalmakat, amelyek valamilyen formában megjelenítik a magyar nyelv térbeli változatosságát".

És végül: van már két olyan iskolai anyanyelvi nevelési programunk, amelyek szakítottak mindennel, ami rossz, és hasznosítanak mindent, ami nyelvészetileg, pedagógiailag és társadalmilag hasznos. Beregszászi Anikó (pl. 2010, 2012) és munkatársai kárpátaljai programjára utalok, és Kádár Edit (2017, 2018) és munkatársai (pl. Tamás–Bartalis–Kádár 2020) erdélyi programjára. Van tehát kiút: a reális célokat kitűző és társadalmilag hasznos anyanyelvi nevelés.

A pedagógusképzés megváltoztatása a könnyebb feladatunk. „Csak" arra van szükség, hogy akik óvodapedagógusokat, tanítókat és tanárokat képeznek, sajátítsák el és adják tovább a vonatkozó nyelvészeti ismereteket és a hozzáadó nyelvpedagógiát.

Jóval nehezebb és hosszabb távú program a magyar kultúraváltás. Ki kell iktatnunk azt a hitet, mely szerint a kodifikált magyar standard az egyetlen „helyes" nyelvváltozat, s aki nem így beszél vagy ír, az deficites ember, sőt: nem is igazi magyar ember. Ennek a kultúraváltásnak kitűnő segédeszköze lehet például Hizsnyai Tóth Ildikó (2022) nemrég megjelent könyve *(Nekem mondod? Jaffás és Kofolás beszélgetései a magyar nyelvről).* Amint Lanstyák István (2004: 70) javasolta: „az eddigi nyelvművelői gyakorlat gyökeres felülvizsgálatára, s ennek részeként a laikus nyelvművelői tevékenység megszüntetésére" van szükségünk. Ehhez hozzáteszem, hogy az anyanyelv használatának joga nyelvi emberi jog, a magyaroké is. Nemcsak egy számarányában kicsi, de társadalmilag hatalommal bíró csoporté, hanem közel 13 millió magyaré itt a Kárpát-medencében.

Összefoglaló

A magyar iskolai anyanyelvi nevelésnek két fő baja van. Az első: irreális célokkal és elvárásokkal bántalmazzák a pedagógusok az iskolásokat. Például: egy vizsgálat megállapította, hogy a kárpátaljai magyar középiskolások 40%-a helyesnek ítél egy suksükölő mondatot, s Magyarország felnőtt lakosságának 30%-a ugyanígy ítélt 1988-ban. Másik példa: a *-ban, -ben* ragok *-n* nélküli változatát élőszóban pongyolaságnak ítéli a Nyelvművelő kéziszótár (2005), ugyanakkor kimutattuk, hogy a normális magyar beszédben az esetek kétharmadában nem ejtjük ki az ilyen *-n*-eket. Anyanyelvi nevelésünk másik fő baja, hogy óriási társadalmi károkat okoz. Ezt igazolandó, példákat mutatok be Papp Istvántól (1935), Kálmán Lászlótól (2019), Jánk Istvántól (2019), Németh Miklóstól (2020) és Szilágyi N. Sándortól (2014). A kiutat egyrészt a pedagógusképzés megváltoztatásában látom, másrészt a magyar kultúra megváltoztatásában: ki kell iktatnunk a kodifikált standard változattal

kapcsolatos „egyistenhitünket”, másrészt az eddigi magyar nyelvművelői gyakorlat gyökeres felülvizsgálatára, s ennek részeként a laikus nyelvművelői tevékenység megszüntetésére van szükségünk.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna – Gósy Mária – Lénárd András 2002. *A mesék csodái. ABC és olvasókönyv*. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács. (Az ábécéskönyv *ë*-ző változatát dr. Péntek János készítette el a felső-háromszéki kiejtés alapján.)

Beregszászi Anikó 2010. *Magyar nyelv. Stilisztika: Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 10. osztálya számára*. Csernyivci: „Bukrek”.

Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni: Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2007. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *Hiába repülsz te akárhová… Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához.* Ungvár: PoliPrint. 7–96.

Beregszászi Anikó – Dudics Lakatos Katalin 2020. Modern danse macabre egy kárpátaljai középiskolai magyarnyelv-tankönyv kapcsán. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség.* Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 149–166.

Beregszászi Anikó − Dudics Lakatos Katalin 2023. *HUSZONKETTŐ: A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés 22 évének története*. Törökbálint: Termini Egyesület.

Dudics Lakatos Katalin 2021. Kárpátaljai magyar nyelv tankönyvek a helyi nyelvváltozatokról. *Magyar Nyelvjárások* 59: 185–197. https://doi.org/10.30790/mnyj/2021/11

Fejes László 2014a. Mindent a zárt *ë* hangról. *Nyelv és Tudomány* https://m.nyest.hu/hirek/a-zart-e (2014. 02. 20.)

Fejes László 2014b. Ilyen lënne az új helyësírás. *Nyelv és Tudomány* https://m.nyest.hu/hirek/ilyen-lenne-az-uj-helyesiras?comments (2014. március 4.)

Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.) 2005. *Nyelvművelő kéziszótár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Hizsnyai Tóth Ildikó 2022. *Nekem mondod? Jaffás és Kofolás beszélgetései a magyar nyelvről.* Dunaszerdahely: Nap Kiadó.

Huszár Ágnes 2022. Tanulmányok a budapesti beszédről a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú alapján. Szerk. Kontra Miklós és Borbély Anna. (Ismertetés) *BUKSZ* 2022/1: 91–94.

Jánk István 2019. Lingvicizmus a Kárpát-medence négy országának gyakorló és leendő magyartanárainál. *Magyar Nyelvőr* 143: 31–46.

Jánk István 2020. A NAT 2020 és az anyanyelvi nevelés. *Nyelv és Tudomány* https://m.nyest.hu/hirek/nat-2020-es-az-anyanyelvi-neveles (2025. 06. 25.)

Karácsony Sándor 1938. *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*. Budapest: Exodus Kiadó. (Új, harmadik kiadása: Budapest: Széphalom Könyvműhely, 2010.)

Kassai Ilona 1998. Csoda-e, ha suksükölünk? In Sándor Klára (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás.* Szeged: JGYF Kiadó. 23–25.

Kádár Edit (szerk.) 2017. *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban*. I. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Edit (szerk.) 2018. *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban*. II. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kálmán László 2019. Horror az iskolában: egy harmadikos kissrác külön írta le, hogy rézedény. *Qubit* https://qubit.hu/2019/03/05/horror-az-iskolaban-egy-harmadikos-kissrac-kulon-irta-le-hogy-rezedeny (2025. 05. 01.)

Kálmán László – Molnár Cecília 2009. *A nyelvi nevelés módszertana*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://real.mtak.hu/189256/1/a_nyelvi_neveles_modszertana.pdf (2025. 05. 16.)

Kontra Miklós 2010. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In Uő: *Hasznos nyelvész*et. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 65–89.

Kontra Miklós 2023. Jövőt formáló nyelvi nevelés. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 2023/1: 9–25.

Kontra Miklós – Peter Trudgill 2000. If women are being discriminated against, you don't say "You should become a man": An interview with Peter Trudgill on sociolinguistics and Standard English, conducted by Kontra Miklós. *novELTy* 7/2: 17–30. http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol72/kontra.htm (2025. 05. 01.)

Kontra Miklós (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.

Lanstyák István 2003. Helyi „értékes" nyelvváltozatok, „tisztes" idegen szavak, „visszás" jelentések, „agresszív" rövidítések, „kevercs" nyelv és társaik. Válogatás a nyelvművelői csacskaságok gazdag tárházából I. rész. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2003/4: 69–98.

Lanstyák István 2004. Helyi „értékes" nyelvváltozatok, „tisztes" idegen szavak, „visszás" jelentések, „agresszív" rövidítések, „kevercs" nyelv és társaik. Válogatás a nyelvművelői csacskaságok gazdag tárházából II. rész. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2004/1: 51–76.

Margócsy István 1996. Magyar nyelv és/vagy irodalom: Egy tantárgy kialakulása és változásai. *BUKSZ* 1996: 45–52.

Mátyus Kinga 2011. *-ba, -ban* elméletben és gyakorlatban: A *(BVN)* változó variabilitása a BUSZI-2 öt foglalkozási csoportjában. In Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban.* Budapest: Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. 303–311.

Molnár Mária 2020. „Ne beszéljünk suksük, szukszük nyelven…!" Tiltás és következetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban: Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: Líceum Kiadó. 147–157. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.147

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Németh Miklós 2020. A nyelvjárási beszéd megítélése a pedagógusok körében. *Anyanyelvpedagógia* 13/1: https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=824 https://doi.org/10.21030/anyp.2020.1.3

Pap Mária 1980. Összefüggő beszéd az alsó tagozat első osztályában. In Radics Katalin – László János (szerk.): *Dialógus és interakció*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 67–80.

Papp István 1935. *A magyar nyelvtan nevelőereje.* Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Péntek János 2008. Az *ë* hang Kodály korában és ma. *Magyar Nyelvőr* 132: 504–508.

Sándor Klára 2016. *Nyelv és társadalom*. Budapest: Krónika Nova.

Schirm Anita 2021. *Diskurzusjelölők szövegeken innen és túl*. Budapest: Loisir Könyvkiadó.

Szabó Tamás Péter 2012. *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos": a javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma. https://mek.oszk.hu/10900/10947/

Szende Aladár 1980. A magyar nyelvtan helye a közoktatásban. In Imre Samu – Szathmári István – Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv grammatikája*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 133–141.

Szilágyi N. Sándor 2000. *Ne lógasd a nyelvedet hiába! Nyelvtani kiskalauz felvételizőknek.* Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.

Szilágyi N. Sándor 2002/2018. Karácsony Sándor nyelvszemlélete és az anyanyelvoktatás. In Kontra Miklós (szerk.): „Tudjuk a nyelvtant, mégsem tudunk semmit". Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 216–221. https://btk.kre.hu/nyelveszet/images/kontra_miklos_web.pdf

Szilágyi N. Sándor 2014a. Változik a helyesírás − de jobb lesz-e nekünk is? *Nyelv és Tudomány* https://www.nyest.hu/hirek/valtozik-a-helyesiras-br-de-jobb-lesz-e-nekunk-is (2014. 05. 14.)

Szilágyi N. Sándor 2014b. Változik a helyesírás – észszerűen vagy ésszerűen? *Nyelv és Tudomány.* https://www.nyest.hu/hirek/valtozik-a-helyesiras-br-eszszeruen-vagy-esszeruen (2014. 05. 16.)

Szilágyi N. Sándor 2014c. Változik a helyesírás – a *dz* marad. *Nyelv és Tudomány.* https://www.nyest.hu/hirek/valtozik-a-helyesiras-a-dz-marad (2014. május 21.)

Szilágyi N. Sándor 2014d. Változik a helyesírás – Változzanak a nyelvészek! *Nyelv és Tudomány.* https://www.nyest.hu/hirek/valtozik-a-helyesiras-valtozzanak-a-nyelveszek (2014. 05. 23.)

Szilágyi N. Sándor 2014e. Változik a helyesírás − vagy rontjuk vele tovább a nyelvünket? *Nyelv és Tudomány.* https://www.nyest.hu/hirek/valtozik-a-helyesiras-br-vagy-rontjuk-vele-tovabb-a-nyelvunket (2014. 06. 03.)

Szilágyi N. Sándor 2015. Nyelvészek felelőssége. In Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 15–22.

Tamás Adél – Bartalis Boróka – KádárEdit 2020. *Magyar nyelv és irodalom VII. osztály*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület.

Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In Uő: *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó. 296–322.

Zongor Ferenc 1977. A zárt *ë* és az olvasástanítás. *Magyar Nyelvőr* 101: 74–76.

Wenszky Nóra − Novák Attila 2012. Itt az *n*, hol az *n*? *Nyelv és Tudomány.* https://www.nyest.hu/hirek/itt-az-n-hol-az-n (2012. 12. 14.)

Internetes hivatkozások

W1: Egy Egercsehiben élő bányászból lett legendás színész Avar István. https://www.ujsagmuzeum.hu/avar-istvan/ (2021. 04. 06.)

W2: Két évszázad után megújult lendülettel állt ki a magyar nyelv mellett az Akadémia. https://mta.hu/mta_hirei/ket-evszazad-utan-megujult-lendulettel-all-ki-a-magyar-nyelv-mellett-az-akademia-113682 (2025. 05. 19.)

W3: Civil Dialektológia. http://bihalbocs.hu/civil_dialektologia/civildialektologia.html (2025. 05. 19.)

A SZÓREND TANÍTÁSA AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

Imrényi András

SZÓRENDI ELEMZÉS A HAGYOMÁNYHOZ ILLESZKEDVE – LÉPÉSEK A KOGNITÍV NYELVÉSZET FELÉ[1]

1. Bevezetés

Tanulmányom Farkas Judit jelen kötetbeli cikkével kezdeményez konstruktív párbeszédet (Farkas 2025),[2] folytatva azt a dialógust, amely a PeLiKon 2023 konferencián, Jászberényben elkezdődött. E konferencia programja egy szórendi szekciót is magában foglalt, amelyen különböző iskolák, műhelyek képviselői egyaránt szerepet kaptak. Ezt rendkívül fontos fejleménynek tartom. Miközben a nyelvészeti irányzatok művelői jellemzően intézményesen elkülönülnek, konferenciáik is gyakran csak az adott irányzaton belüli párbeszédre adnak lehetőséget, a pedagógia iránti elkötelezettség a PeLiKon 2023 rendezvényén „összehozta" a máskülönben egymással ritkábban dialógusba elegyedő nyelvészeket.

A szekció közös témája az volt, hogy a szórendi elemzés miként jelenhetne meg az anyanyelv-pedagógiában. Az előadások közötti (explicitté tett vagy impliciten maradó) háttérelméleti különbségek nem egyszerűsíthetők le arra, hogy generatív vagy (funkcionális) kognitív keretben érdemes-e a mondatelemzés megújításán, a szórenddel való foglalkozás bevezetésén, illetve elmélyítésén dolgozni. Számomra mégis kiemelten érdekes kérdés az, hogy a pedagógia gyakorlatias szempontokat előtérbe helyező területén milyen elemzéseket kínálnak ezek az irányzatok. Miközben az elméletek közötti viták gyakran parttalanná válnak (az iskolák kellőképpen immunisak a külső kritikával szemben), arra talán van némi esély, hogy megállapítsuk, melyik kínál a pedagógia számára könnyebben, hatékonyabban integrálható szórendi elemzést.

A tanulmány 2. részében Farkas Juditnak a *Péter odaadta Marinak a könyvet,* illetve *Péter adta oda Marinak a könyvet* mondatokról adott elemzését tekintem át. A 3. rész a funkcionális kognitív keretben megfogalmazott saját javaslatot ismerteti, amely a hagyományos mondattan elmélyítéseként és kiegészítéseként is felfogható. Végül a tanulmány összegzéssel zárul (4.).

2. A transzformációs generatív elemzés

Farkas (2025) kiindulópontja az a megfigyelés, hogy az (1a, 1b, 1c) mondatok (szórendi változatok) közötti különbségeket elfedi a hagyományos grammatika (2) szerinti ábrázolásmódjuk.

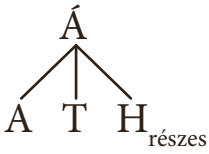
[1] A tanulmány az NKFI K129040 projekt keretében készült.

[2] Ezúton köszönöm meg Farkas Juditnak, hogy rendelkezésemre bocsátotta a tanulmánya kéziratát.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.55

(1) a. Péter odaadta Marinak a könyvet.
b. Péter (bezzeg) odaadta Marinak a könyvet.
c. Péter adta oda Marinak a könyvet.

(2)

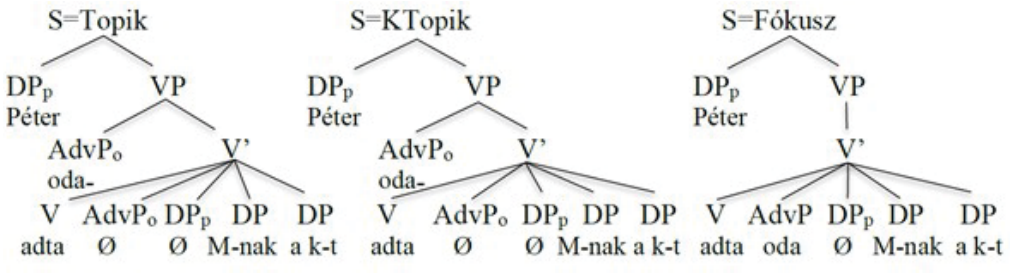


Mint Farkas teljes joggal megállapítja, „nem szerencsés, hogy a hagyományos megközelítésben a jelentésárnyalatokban kimutatható különbségek ellenére a […] példasorban látható valamennyi szósorhoz ugyanaz a reprezentáció tartozik (vö. Keszler 2000)" (Farkas 2025). Az egyszerűség kedvéért előbb csak (1a)-t és (1c)-t ütköztessük! Míg előbbi egy semleges mondat, így „mindössze annyit állít, hogy Péterre igaz, miszerint odaadta a könyvet Marinak; hogy más is megtette-e ugyanezt, arról ez a szósor nem ad információt", addig (1c)-ben „az alany fókuszként való megjelenítésével azt fejezzük ki, hogy a szóba jöhetők halmazából kizárólag Péterre igaz az állítás, miszerint odaadta a könyvet Marinak, a többiek ezt biztosan nem tették meg" (Farkas 2025).

Három fontos dologban teljes egyetértés van Farkas Judit és az általam képviselt álláspont között: 1. a hagyományos elemzés önmagában nem elegendő, 2. a szórendnek – mivel szisztematikus formai eltérések szisztematikus jelentésbeli különbségekkel járnak együtt – lényeges szerepet kellene játszania a mondatelemzésben, 3. ehhez olyan fogalmak bevezetésére van szükség (pl. Farkasnál ilyen a fókusz), amelyek nem részei a hagyományos mondattan fogalomkészletének. Vegyük észre, hogy az (1c) szórendi mintázata nem a *Péter* mondatrészszerepén (alany mivoltán), hanem egy másik, ettől független szemponton múlik, mint azt a *Marinak adta oda Péter a könyvet* és *A könyvet adta oda Péter Marinak* mondatok bizonyítják. Azt a funkciót, amely összeköti az igét megelőző, fordított szórendet kiváltó főhangsúlyos kifejezéseket, valamilyen fogalommal és a hozzá kapcsolt definícióval le kell írni. Erre szolgál Farkasnál – É. Kiss (1992)-re és Alberti–Medve (2002)-re való hivatkozással – a fókusz fogalma és az ehhez rendelt kizáró azonosító funkció („kizárólag Péterre igaz az állítás, miszerint odaadta a könyvet Marinak").

Az (1a) és (1b) példamondatok között hasonlóságot teremt, hogy Péterrel kapcsolatos, róla szóló állítást fejeznek ki: a *Péter* topikként jelenik meg bennük. Az (1b)-ben ez a topikfunkció kontrasztív értelmezéssel társul: a beszélő Péterről azt állítja, hogy odaadta a könyvet Marinak, de a mondat „egyben azt a plusz információt hordozza, miszerint biztosan létezik legalább egy olyan szóba jöhető ember, aki ezt nem tette meg" (Farkas 2024). A kontrasztív topikot általában prozódiai eszközök (pl. emelkedő beszéddallam) különböztetik meg az egyszerű topikoktól.

Farkas a három példamondat szerkezeti különbségét az alábbi ágrajzokkal fejezi ki. A (2)-ben látott függőségi ágrajzzal ellentétben az alábbi, összetevős szerkezeti ágrajzok tükrözik a szórendet. Az ágrajz csomópontjai közötti hierarchia ebben a megközelítésben rész-egész viszonyokra utal. Például a semleges mondatnak megfelelő ábra azt mutatja meg, hogy az S (= *sentence*, azaz mondat) közvetlen összetevői egy DP (determinánsi csoport, azaz kb.: névelős főnévi kifejezés vagy azzal egyenértékű összetevő) és egy VP (igei csoport), a VP egy AdvP határozószós kifejezésre és egy V' (ejtsd: V vonás) összetevőre bontható, ez utóbbinak pedig közvetlen összetevői az ige és vonzatai.



1. ábra: Generatív mondatelemzések (Farkas 2025)

Megjegyzendő, hogy egyszerűsített ábrákról van szó, mint azt Farkas (2025) is jelzi. Három ilyen egyszerűsítést röviden megemlítek: 1. elméleti okokból a transzformációs generatív nyelvtan már régóta kerüli a teljes mondatot jelölő *S* kategória feltételezését, ehelyett ún. funkcionális fejkategóriák kiterjesztéseként elemzi a mondatot,[3] 2) szintén elméleti okokból az ágrajzokon csak a kétfelé ágazás *(binary branching)* lehetséges; ennek ellentmond a fenti ábrákon a V' összetevő belső szerveződése, amelyben az ige vonzatai mind az ige testvércsomópontjaiként vannak felvéve, 3) gyakori eljárás a generatív mondatábrákon, hogy egyes mondatösszetevők (pl. Farkas ábráin a DP determinánsi csoportok, az AdvP határozószós kifejezések) belső szerkezete nincs kifejtve, ha az az elemzés számára nem lényeges.

Próbáljuk most meg didaktikusan, lépéssorozatként értelmezni, hogy mit jelent a fókuszos mondat (1c) fenti elemzése. Az elemzés működtetése az alábbiak elfogadását igényli:

1. Háttérfeltevés: A mondatelemzés célja feltárni, hogy kisebb, a szótárból kiválasztott egységekből hogyan építhetünk fel nagyobb egységeket: szavakból kifejezéseket, kifejezésekből pedig mondatokat (vö. É. Kiss 2006: 110). Ez az alapvetés A MONDATOK ÉPÜLETEK metaforát, az építőkocka-modellt (Langacker 1991: 508) alkalmazza; ehhez és kritikájához vö. Imrényi (2021).

[3] Azzal, hogy a kutatásban, illetve egyetemi szinten megjelenő generatív elemzés milyen egyszerűsítéseken eshet át a középiskolai (vagy akár az általános iskolai) mondattanban, Medve et al. (2010) foglalkozik részletesen.

2. Az (1c) mondat létrehozásához először is az igéből és vonzataiból felépítünk egy V' összetevőt. Szórendi szempontból ennek élén az ige áll. Az igekötő határozószós kifejezésként (AdvP-ként) van elemezve, és az ige vonzatainak egyike.
3. A DP típusú, azaz egy (határozott) névelős szerkezettel egyenértékű *Péter* összetevő ugyan a kiinduló szerkezetben az ige mögött, a V' részeként kap helyet, de fókusz szerepe miatt „kimozog" onnan. A mondat kiejtését is meghatározó felszíni szerkezetben az igei csoporttól (VP) balra található fókuszpozícióba kerül. A kiinduló szerkezetbeli helyét egy fonológiailag realizálatlan elemre utaló Ø szimbólum jelöli, a kiinduló szerkezet és a felszíni szerkezet közötti (transzformáción, mozgatáson alapuló) összefüggést pedig az érintett DP és a Ø azonos alsó indexe (itt: p).

Ami az elemzés pedagógiai szempontú értékelését illeti – ehhez viszonyítási alapot a közoktatásban bevett gyakorlatok és a modern nyelvészet által felkínált egyéb lehetőségek jelenthetnek –, először is felmerül az egyszerűség szempontja. Az aligha vitatható, hogy a (2)-ben látott hagyományos ágrajznál az 1. ábrán látottak összetettebbek, bonyolultabbak. Ez egyfelől szükségszerű, hiszen fontos többletinformációt fejeznek ki a szórenddel és a hozzá kötődő funkciókkal kapcsolatban – másfelől viszont felvethető a kérdés, hogy az alkalmazott elméleti apparátus nem bonyolultabb-e annál, amit a jelenségek elemzése feltétlenül megkövetel. Két kérdés(csoport) érdemel itt említést:

1. Érdemes-e lecserélni a (2)-ben látott függőségi nyelvtani jellegű, viszonylag elemi (tipikusan szóalaknyi) egységek viszonyait ábrázoló megközelítést egy összetevős szerkezeti, építőkocka-elvű modellre, amely drasztikusan megnöveli a csomópontok számát? A pedagógia számára megéri-e (a költségeket és a hasznot figyelembe véve) ez a váltás? Evidenciaként kezelhető-e az a vélekedés, hogy a mondatszerkezettel kapcsolatos tudásunkat adekvát módon írja le ez a modell?
2. Érdemes-e elfogadni a mozgatási műveletek feltételezését? Szükség van-e kiinduló és felszíni szerkezet megkülönböztetésére, a kimozgatott összetevők kiinduló szerkezetbeli helyén fonológiailag üres „elemek" megjelenítésére stb.? Mit nyer ezzel a pedagógia, és támogatják-e (kikényszerítik-e) az elfogadását tudományos érvek? Pszichológiailag plauzibilis-e a nyelvtudásnak ez a modellje?

E kérdésekről lehetséges (oktatás)nyelvészeti vitát folytatni, és érdemes is annak ellenére, hogy egymás meggyőzésének az esélye csekély. Az elméletek zárt rendszereket alkotnak: ha valaki egy adott elméletet megtanult és működtet, az nehezen tér át egy teljesen más gondolatrendszerre. Ami az összetevős szerkezeti elemzést, a 1. kérdéscsoportot illeti, egyrészt a mögötte álló metaforára, az építőkocka-modellre való rákérdezés látszik szükségesnek, illetőleg annak a felismerése, hogy az elmélet számos aspektusa (a transzformációk lehetősége is) ehhez a metaforához kapcsolódik (Imrényi 2021). Figyelemre méltó lehet továbbá Timothy Osborne egy tanulmánya, amely kimutatja: a függőségi elemzés nemcsak

egyszerűbb – már csak a csomópontok kisebb számánál fogva is –, hanem pontosabb is az összetevős szerkezeti elemzésnél, mégpedig éppen olyan tesztek *(constituency tests)* alapján, amilyenekkel az utóbbi megközelítést követő nyelvészek dolgoznak (Osborne 2018).

A mozgatási szabályok feltételezésének a generatív elméleten belüli indokoltsága leegyszerűsítve úgy fogalmazható meg, hogy a kiinduló szerkezeti, illetve a felszíni szerkezeti pozíciókhoz különböző grammatikai tulajdonságok kapcsolódnak. Az (1c) példamondatban a *Péter* alanysága, ezzel összefüggő szemantikai szerepének „kiosztása" az elmélet szerint a VP-n belüli pozícióhoz kötődik (*VP-internal subject hypothesis,* vö. pl. Burton–Grimshaw 1992). Azonosító fókusz szerepe viszont egy, a VP-n kívüli pozíció függvénye, legalábbis a magyar nyelv adott mondattípusában. Figyeljünk fel rá ugyanakkor, hogy az alany pozícióhoz kötöttségének tézise (az ige-alany viszony lokális jellegének kívánalma) az angol nyelvnek a generatív elméletre gyakorolt erős hatását mutatja. Egy olyan nyelv alapján, mint a magyar – amelyben az alanyságot morfológiai eszközök teszik felismerhetővé –, nem igazán látszik indokoltnak e nézet elfogadása. E tipológiai érv mellett az is kérdéses, hogy a transzformációk feltételezése pszichológiailag plauzibilis-e – ezzel kapcsolatban legalábbis óvatosságra ad okot, hogy a generatív nyelvészeten belüli alternatív iskolák (LFG, HPSG, magyarul l. Komlósy 2001, Trón 2001) éppen ehhez hasonló megfontolások miatt nem dolgoznak mozgatási szabályokkal.

Pedagógiai nézőpontból két szempontot tartok fontosnak hangsúlyozni. Először is azt, hogy az összetevős szerkezeti elemzésre és a mozgatások elfogadására való átállás a mondatelemzés oktatásában akkora átalakulással járna, amelyet a konstruktivista pedagógia terminusával a fogalmi váltás (konceptuális váltás) körébe kellene vonni, vö. Nahalka (1997). Csakhogy míg más esetekben (pl. „A Föld lapos" → „A Föld gömbölyű"; „A Föld a világegyetem középpontja" → „A Föld a Nap körül kering") a váltást evidenciaként ható, cáfolhatatlan tudományos megfigyelések és érvek kényszerítik ki, addig az említett esetben ez nincs így. Ehhez elegendő azt tekintetbe venni, hogy a nyelvészek közül is milyen sokan képviselnek más álláspontot, elvetve például a transzformációk feltételezését.

Ezzel el is érkeztünk ahhoz a másik szemponthoz, amelyet a pedagógiának érdemes megfontolnia: azt, hogy a nyelvészet több különböző megközelítési módot kínál fel, amelyek közül az oktatás választhat. Nincsen egyetlen, konszenzust élvező iskola a modern nyelvészetben, ehelyett a nyelvtudomány pluralitása érvényesül – a mondatelemzés területén is. Így például az összetevős szerkezeti elemzés helyett maradhatunk a függőségi nyelvtannál akkor is, ha fontos célként jelenik meg a szórend oktatása, és ezzel szoros összefüggésben lehetséges transzformációk nélkül tárgyalni a mondattant. A kérdés az, hogy egy ilyen úton elérhető elemzés jár-e jelentős információveszteséggel a szórend generatív leírásához képest.

Az alábbi rész célja annak a megmutatása, hogy nem jár – legalábbis ami az (1a) és (1c) mondatok közötti különbség leírását illeti. Emellett a javasolni kívánt elemzés egyszerűbbnek és (például a fordított szórendet kiváltó elemek változatosságának leírása szempontjából) adekvátabbnak is tűnik. Kétségtelen azonban, hogy ennek megítélése legalább részben a befogadó értékelésén, az „ahaélmény" meglétén vagy hiányán múlik.

3. A szórend viszonyhálózati leírása

Farkas Judithoz hasonlóan fontosnak tartom a semleges mondat kategóriájának az alkalmazását. Nem véletlen, hogy az (1a, 1b, 1c) példasorban éppen a semleges mondat került a sor elejére, hiszen ennek a funkcionális és formai komplexitása a legkisebb. A „semleges mondat" elnevezés helyett azonban pontosabbnak gondolom a „semleges pozitív kijelentő mondat" terminust: úgy vélem, hogy a semlegesség kritériumát csak a pozitív kijelentő (azaz állító) mondatok körében érdemes alkalmazni. Egy semleges pozitív kijelentő mondat a „Mi történt? Mi a helyzet?" kérdésre válaszol – nem előfeltételez tehát olyan különlegesebb kontextust, mint ami az (1b)-re és az (1c)-re jellemző. Például az (1c) egy olyan helyzetben hangozhat el, amelyben a „Ki adta oda Marinak a könyvet?" kérdés számít relevánsnak. A továbbiakban azt ismertetem, hogy milyen elemzést kaphat az (1a) a magyar mondat viszonyhálózati modelljében (Imrényi 2017), majd ezt követően áttérek az (1c) elemzésére.

Az elemzés kulcsa az a megfigyelés, hogy az *odaadta* igekötős igealak két okból is döntő jelentőségű a mondat jelentésszerkezete szempontjából; úgy jellemezhető, mint „mondat a mondatban". Egyrészt azért, mert a teljes mondat az ODAADÁS eseménytípusának egy példányát ábrázolja, és ezt az *odaadta* igealakkal hívja elő a beszélő. Ha az igei alaptagú mondat jelentését egy színpadi jelenetként, minidrámaként gondoljuk el – mint azt Tesnière (2015/1966: 97) javasolta –, akkor elmondható, hogy a jelenet középpontjában álló folyamatot (cselekvést) az *odaadta* jelöli, a további mondatrészek pedig e folyamat szereplőit. Másrészt azért is döntő az igealak szerepe, mert az *odaadta* maga is egy pozitív kijelentő mondat, amellyel a beszélő megfelelő kontextusban teljes értékűen képes az odaadás megtörténtének az állítására. Ilyen kontextus például az, amelyben a szereplőket a diskurzuselőzményben feltett eldöntendő kérdés tartalmazza:

(3) A: Péter odaadta a könyvet Marinak?
B: Igen, odaadta.

Azt, hogy az *odaadta* az ábrázolt folyamat előhívása szempontjából lényeges, a modell a **magmondat** terminussal ragadja meg. A magmondat az a minimális egység egy elemi mondaton belül, amellyel kifejezzük az előhívott lehorgonyzott (azaz a beszédeseményhez képest elhelyezett) folyamatot, példánk esetében az odaadást (Imrényi 2017: 703).

Bár a magmondat sok esetben egybeesik azzal, amit a hagyományos nyelvtan állítmánynak nevez, számos példában nincs ilyen egybeesés. A hagyományos nyelvtan szerint *Az őr ébren volt* mondat állítmánya a *volt*, a javasolt elemzés szerinti magmondat viszont az *ébren volt*, mivel ez a mondat nem a LÉTEZÉS, hanem az ÉBRENLÉT folyamattípusának egy példányát ábrázolja. A *volt* és az *ébren* közötti állapothatározói viszony a javaslat szerint a magmondaton belül érvényesül.

A viszonyhálózati modellben a mondatokat több párhuzamos dimenzióban elemezzük. A D1 dimenzió alapkérdései: Milyen folyamatot ábrázol a mondat? Ennek milyen szereplői, körülményei vannak? A dimenziónak megfelelő függőségi ágrajz az alaptagtól a bővítmény

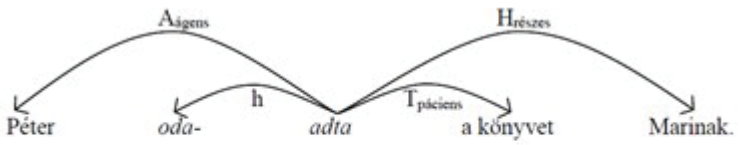
felé mutató nyilakkal jelöli a függőségi viszonyokat, és bekarikázással és/vagy kurziválással a magmondatot. A függőségi viszonyok címkéi a hagyományos nyelvtannak megfelelők (A = alany, T = tárgy, H = határozó); e címkéket a viszonyt reprezentáló élekre helyezzük. A magmondaton belüli függőségi viszony esetében, ha a rákérdezéspróba nem működik, a viszonyt kisbetűvel jelöljük.

Fontos megjegyezni, hogy a modell szerint az alany, tárgy, határozó fogalmak nem elméleti primitívumok, és csak az egyszerűség kedvéért él velük a modell. A lényegi, teljesebb elemzés szerint a *Péter odaadta a könyvet Marinak* mondatban a *Péter* az Ágens szemantikai szereppel asszociált alanyesetű bővítmény, az *a könyvet* a Páciens szemantikai szereppel asszociált tárgyesetű bővítmény, a *Marinak* pedig a Beneficiens szereppel asszociált részesesetű bővítmény. A mondat formai jelöléssel asszociált jelentésviszonyok hálózata (Imrényi 2017: 679), és e jelentésviszonyok a D1 dimenzióban a szemantikai (más néven tematikus) szerepekkel kapcsolatosak. Azt, hogy egy adott esetalakkal milyen szemantikai szerep társul, az alaptag típusa alapján lehet megállapítani. Ahogyan azt Brassai megfogalmazta, „a nevező [= az alanyesetű bővítmény] jelelte dolog a cselekvő ige cselekvényét cselekszi, a szenvedőét szenvedi, a közép igéének pedig állapotában van" (Brassai 2011/1864: 199).

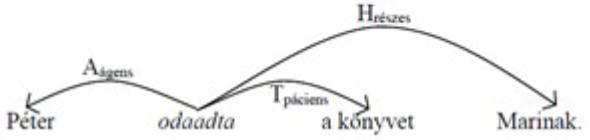
Mindezeknek megfelelően az (1a) mondat ábrázolása D1-ben a következők egyike lehet, attól függően, hogy az ágrajzban törekszünk-e a helyesírás szerinti írásmódra (az igekötős ige egybeírására egyenes szórend esetén). Az igekötő rugalmas szórendi viselkedése elvben megköveteli, hogy külön függőségi viszonnyal kössük az igéhez (4a), de pedagógiai kontextusban vagy ha az egyszerűsítéssel nem vesztünk semmit, a (4b) is alkalmazható. A (4a) szerinti elemzésben az igekötő viszonyának kis h-val való jelölése arra utal, hogy az igekötő nem teljes értékű határozó (a rákérdezéspróba nem működik), ugyanakkor még rajta van a „határozó(szó)i tojáshéj" (Péter 2008: 7).

(4)

a.



b.



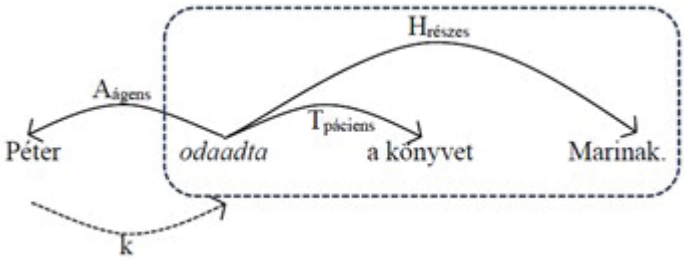
A generatív elemzés szerint lényeges, hogy a *Péter* nemcsak grammatikai alanya, hanem topikja is a fenti mondatnak: a beszélő Péterről tesz állítást (azt állítja róla, hogy *odaadta a könyvet Marinak*), és ezt a *Péter* mondat eleji helyzete jelöli. A topik fogalmát a viszonyhálózati

elemzés is alkalmazza, ugyanakkor egy tágabb kategória altípusaként értelmezi (Imrényi 2017: 747). E tágabb kategória a **kontextualizálók** változatos típusait tartalmazza, amelyek szerepe, hogy elősegítik a figyelem előterébe helyezett információ könnyebb feldolgozását, illetve a beszélői szándéknak megfelelő értelmezését – másképp fogalmazva hozzájárulnak az annak feldolgozását támogató kontextus létrehozásához (Imrényi 2017: 744–745).

A magyarban a kontextualizáló funkció jellegzetesen a mondat perifériáihoz, főként a bal perifériájához (a főhangsúlyt megelőző helyzethez) kötődik. Az itt megjelenő kontextualizálók közé tartoznak a topikokon kívül többek között az időbeli vagy térbeli elhelyezést megvalósító kifejezések (pl. *Péter tegnap / odaadta a könyvet Marinak*) és az értékelő attitűdöt, episztemikus modalitást, evidencialitást stb. jelölő elemek (pl. *Péter tegnap a hírek szerint szerencsére / odaadta a könyvet Marinak*); a / jel az új információt kifejező mondatszakasz (a kontextualizált rész) kezdetét mutatja. A topikoknak a kontextualizálók altípusaként való kezelését indokolja, hogy ezen kifejezések sorrendje általában rugalmasan variálható a mondat elején. (A kontextualizáció tagmondatkapcsolatokra való alkalmazásához vö. a jelen kötetben Kugler 2025.)

A *Péter* és az *odaadta a könyvet Marinak* közötti kontextualizáló–kontextualizált viszony a szavak alatti, k címkével ellátott szaggatott vonallal jelölhető (5). A figyelemirányítás szempontjából célstruktúraként megjelenő, a voltaképpeni üzenetet tartalmazó kontextualizált hálózatrész szaggatott vonalas keretezést kap. A kontextualizáló viszony a mondatnak egy másik dimenziójához (a modell kifejtett változata szerint a D3-hoz) tartozik, amelynek alapkérdése: Hogyan segíti elő a beszélő az információ feldolgozását? Hogyan hozza létre az annak hatékony feldolgozását, értelmezését támogató kontextust?

(5)



Korábban említettem, hogy az *odaadta* nemcsak az ábrázolt folyamat előhívásával járul hozzá döntően a mondat jelentésszerkezetéhez, hanem azáltal is, hogy maga is egy pozitív kijelentő mondat. Ez azt jelenti, hogy a mondat közlési funkcióját is meghatározza: a *Péter odaadta a könyvet Marinak* közlési funkciója voltaképpen azonos az *odaadta* közlési funkciójával: a teljes mondat és a magmondat is egy odaadási esemény időbeli megtörténtének az állítására szolgál. Azokra a magmondatokra, amelyekkel a beszélő az általuk jelölt folyamat létezését, megtörténtét állítja, a modell a **protoállítás** terminust alkalmazza (Imrényi 2017: 717).

Feltételezhető, hogy a protoállítás szerep a (kijelentő módú) magmondat alapértelmezés szerinti, az egyéb funkciók számára jelöletlen default kiindulópontként szolgáló („baseline", vö. Langacker 2012) funkciója. A *Péter odaadta a könyvet Marinak* az *odaadta* protoállítás bővebb kifejtésének, kidolgozásának (vö. Langacker 2008: 198) az eredménye.

A közlési funkcióval – némiképp leegyszerűsítve az illokúcióval és a polaritással – kapcsolatos D2 dimenzió alapkérdése: A mondattal a beszélő a magmondat jelölte folyamat létezését, megtörténtét állítja-e? Az (1a) mondat ábrázolása szempontjából a D2 dimenzió kevésbé lényeges, mivel ez a mondat nem tartalmaz olyan elemet, amely módosítaná a közlési funkciót a magmondat által kifejezett funkcióhoz képest. Más a helyzet viszont az (1c)-ben, amelyet érdemes kiegészíteni további olyan példamondatokkal, amelyek főhangsúlyos elemet és fordított szórendet tartalmaznak.

(6) a. Ki adta oda a könyvet Marinak?
b. Péter adta oda a könyvet Marinak.
c. Péter későn/összefirkálva/hiába adta oda a könyvet Marinak.
d. Péter nem adta oda a könyvet Marinak.

Elemzési javaslatom szerint a fenti példákat összeköti, hogy a nyelvi anyag szempontjából egyaránt tartalmaznak egy-egy protoállítást, hiszen részüket képezi az *oda* igekötő és az *ad* igének egy személyragozott, kijelentő módú alakja. Ezeket az elemeket alapesetben, egyenes szórendben, protoállításként arra használjuk fel, hogy egy odaadás megtörténtét állítsuk. A (6) példáiban azonban a protoállítás mint funkció nem érvényesül: egyik mondatnak sem célja az odaadás megtörténtének állítása. Ehelyett funkciójuk egy szereplő kilétére való rákérdezés (6a), a kérdéses szereplő azonosítása (6b), az odaadás valamilyen szempontból normasértő, csalódást keltő, az elvárásoknak nem megfelelő stb. megvalósulásának kifejezése (6c), illetve az esemény lezajlásának a tagadása (6d).

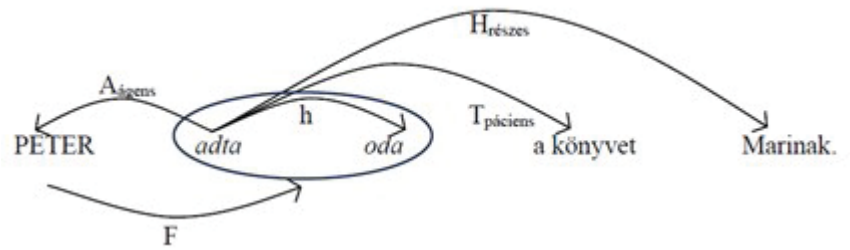
A viszonyhálózati modell mindezeket a műveleteket (jelentésviszonyokat) a **felülírás** fogalmával írja le (Imrényi 2017: 727). Például a magmondat alapértelmezett pozitív polaritása (állító jellege) és a tagadószó negatív polaritása egymással összeegyeztethetetlen: egyazon mondat nem állíthatja és tagadhatja egyszerre egy esemény megtörténtét. A tagadószó használatával felülírjuk a magmondathoz alapbeállítás szerint kötődő állító funkciót, és a mondat közlési funkcióját a polaritás szempontjából a *nem* határozza meg. Ehhez hasonló módon írható le felülírásként a további főhangsúlyos, inverziót kiváltó elemek hozzájárulása is a mondat jelentésszerkezetéhez D2-ben. Például (6b)-ben – az ige előtti kifejezés funkciójából következően – a teljes mondat közlésbeli szerepe nem az odaadás tényének állítása, hanem egy szereplő azonosítása. A protoállítás nyelvi anyaga ugyan jelen van, de eredeti, kanonikus állító funkciója hiányzik (az odaadás megtörténtét a beszélő nem állítja, hanem előfeltételezi).

Ami a formai oldalt illeti, a fordított szórend az egyenes szórend felülírásaként értelmezhető, ennélfogva ikonikus jeleként annak, hogy a magmondat alapbeállítás szerinti

funkciója nem érvényesül. Nem nyelvi analógiával élve: számos esetben tapasztaljuk, hogy egy tárgy megszokott térbeli orientációjának megfordítása a kanonikus funkció elvesztésével jár együtt (gondoljunk egy az asztalra tett, megfordított székre, amely ebben a helyzetben nem tölti be kanonikus funkcióját, az ülés támogatását). Hasonló a helyzet akkor is, amikor az igekötő + kijelentő módú igealak sorrenddel társuló kanonikus közlésbeli szerep (a magmondat jelölte folyamat megtörténtének, létezésének az állítása) hatályon kívülre kerül, és ezt az ige + igekötő sorrend jelöli.

A (6a) mondat szerkezete a modellben a következőképpen ábrázolható; az F az azonosító szerepű kifejezés és a magmondat közötti felülíró viszonyra utal a mondat D2 dimenziójában. A felülíró kifejezést az elemzésben nagybetűs írásmóddal is megkülönböztetem (hasonlóan ahhoz, ahogyan a legtöbb generatív nyelvész a „fókuszált" összetevőket jelöli).

(7)



A dimenziókkal kapcsolatban megjegyzendő, hogy ami az egyik dimenzió elemi egysége, az egy másiknak összetett hálózatrésze lehet. Erre nyújt példát az (5) alatti ágrajz is, amelyben a D3-beli kontextualizált hálózatrész D1-ben részletező elemzést kapott, és a (7) is, ahol az *adta* és az *oda* viszonya D1-ben jelölhető, D2-ben viszont a magmondat (felülírt protoállítás) elemi egysége a hálózatnak.

Kétségtelen, hogy a javasolt modell is jóval összetettebb, mint a (2) szerinti hagyományos ágrajz. Úgy gondolom azonban, hogy az összetettség fokának növelése a javaslatban kizárólag intuitív, jól megalapozott lépéseket tartalmazott. Olyan téziseket kell csupán elfogadni az elemzés működtetéséhez, mint hogy a magyar kijelentő módú (igekötős) igealak alapesetben egy sematikus állító mondat, illetve hogy a mondatalkotó elemek között jelentésviszonyok vannak, amelyeket morfológiai, szórendi stb. megoldások jelölnek. Ez utóbbi nézet nem számít újdonságnak a hagyományos mondattanhoz képest. Mint Rácz Endre írja (1968: 257), a szószerkezetek (szintagmák)

> „nem fogalmat jelölnek csupán, hanem két fogalom viszonyát: a fogalmakat magukat szavakkal, kapcsolatukat pedig nyelvtani eszközökkel (ragokkal, névutókkal, jelekkel, kötőszókkal, szórenddel, intonációs eszközökkel); pl.: *a kis Pista; levelet ír; erdő mellett lakni; ezeknek a fáknak; Éva és Mária; halvány is, piros is;* stb."

Az elemzés nyelvészeti előnyének látszik, hogy a változatos kifejezéstípusok közötti formai hasonlóságokat a funkció felől jobban motiválja (pl. a felülírás fogalma alkalmasabbnak látszik a főhangsúlyos, inverziót kiváltó elemek funkciójának egységes megragadására, mint a kizáró azonosítás műveletével jellemzett fókusz). Emellett a pedagógiai alkalmazás szempontjából előnyös lehet, hogy a javaslat nem felváltja a hagyományos elemzést, hanem inkább elmélyíti és kiegészíti azt a kognitív nyelvészeten alapuló elgondolásokkal. Kognitív nyelvészeti jellegzetességei a javasolt modellnek többek között a mondat forma-jelentés párok rendszerében, a beszélő és a hallgató perspektívájából való leírása (Tolcsvai Nagy 2020), valamint a többdimenziós elemzés is, amely Langacker (2001) mellett Halliday (2014) funkcionális nyelvtanával mutat közeli rokonságot. (A magyar tudománytörténeti előzményekhez vö. Imrényi 2019.)

A különböző dimenziók szerinti elemzések elgondolásom szerint a közoktatásban egymást követő évfolyamokon, lassan, fokozatosan lennének bevezethetők. Kezdetben az elemzés megmaradhat az itt D1-ként említett, a hagyományhoz szorosan kapcsolódó dimenzió elemzésénél (amely a ragokkal, névutókkal, egyeztetéssel jelölt jelentésviszonyokra összpontosít). Későbbi évfolyamokon ezt követheti a szórendi, prozódiai jelenségek funkciójával való megismerkedés. Az ágrajzok ennek megfelelően fokozatosan bővíthetők, ugyanarra a mondatra külön-külön rétegként ráhelyezhető több elemzés is. Digitális tananyagban a rétegek egymásra helyezése könnyen kivitelezhető, míg nyomtatott tankönyvekben az elemzést szemléltető oldalakon átlátszó lapok használatára, a különböző dimenziókhoz tartozó viszonyok eltérő színezésére lehet szükség – legalábbis ez lenne az ideális megoldás.

4. Összegzés

A tanulmány konstruktív párbeszédet kezdeményezve, a folytatódó párbeszéd reményében reflektált Farkas (2025) jelen kötetbeli cikkére, és kognitív nyelvészeti alternatívát mutatott be néhány, általa is tárgyalt szórendi jelenség elemzésére. A cél annak megvilágítása volt, hogy a hagyományos mondattan (kognitív nyelvészeti hátterű) elmélyítésével és kiegészítésével is lehetséges érdemi lépéseket tenni a szórend elemzése felé. Az igei alaptagú mondat a javaslat szerint formai jelöléssel asszociált jelentésviszonyok többdimenziós hálózata. A modell D1 dimenziójában az esetragokkal, névutókkal, egyeztetéssel jelölt jelentésviszonyok, D2-ben és D3-ban pedig a szórendi-prozódiai jelenségekhez kapcsolódó funkciók kerülhetnek előtérbe.

A PeLiKon 2023 szórendi szekciójának egyik résztvevője, a generatív nyelvtan közoktatásbeli alkalmazását támogató segédkönyv (Medve et al. 2010) társszerzője, Szabó Veronika 2015-ös tanulmányában az iskolai mondatelemzés megújításával kapcsolatban azt az észrevételt teszi, hogy a pedagógusok „szelídebb, de hatékony változtatásokat várnak" (Szabó 2015). A jelen cikkben kifejtett javaslat szándékaim szerint ehhez a célhoz járul hozzá. Biztató jelnek veszem, hogy Szabó Veronika (2025) jelen kötetbeli cikke a viszonyhálózati modell alkalmazására tesz kísérletet.

Irodalom

Alberti Gábor – Medve Anna 2002. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv.* Budapest: Janus/Books – Gondolat.

Brassai Sámuel 2011 [1864]. A magyar mondat. III. értekezés. In *A magyar mondat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 190–351.

Burton, Strang – Grimshaw, Jane 1992. Coordination and VP-internal subjects. *Linguistic Inquiry* 23: 305–313.

É. Kiss Katalin 1992. Az egyszerű mondat szerkezete. In *Strukturális magyar nyelvtan 1.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 79–177.

É. Kiss Katalin 2006. Mondattan. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 110–147.

Farkas Judit 2025. Szórenden keresztül a világ: a generatív nézőpont. Ebben a kötetben.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood 2014. *Halliday's introduction to functional grammar.* 4th edition. London, New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203783771

Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris. 664–760.

Imrényi András 2019. Brassai, Elekfi és a mondat dimenziói. *Magyar Nyelvőr* 143: 395–404.

Imrényi András 2021. Versengő metaforák: a mondat forrástartományai. *Argumentum* 17: 294–312. https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2021/16

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Komlósy András 2001. *A lexikai-funkcionális grammatika mondattanának alapfogalmai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Kugler Nóra 2025. Figyelmi keret, szórend, mondatrend. Ebben a kötetben.

Langacker, Ronald Wayne 1991. *Foundations of cognitive grammar. Vol. 2. Descriptive application.* Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald Wayne 2001. Discourse in cognitive grammar. *Cognitive Linguistics* 12: 143–188. https://doi.org/10.1515/cogl.12.2.143

Langacker, Ronald Wayne 2008. *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001

Langacker, Ronald Wayne 2012. Substrate, system, and expression. Aspects of the functional organization of English finite clauses. In Brdar, Mario – Raffaelli, Ida – Žic Fuchs, Milena (eds.): *Cognitive linguistics between universality and variation*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 3–52.

Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika 2010. *4x12 mondat*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra* 7(4): 3–20.

Osborne, Timothy 2018. Tests for constituents. What they really reveal about the nature of syntactic structure. *Language Under Discussion* 5/1: 1–41. https://doi.org/10.31885/lud.5.1.223

Péter Mihály 2008. A magyar aspektusról – más aspektusból. *Magyar Nyelv* 104: 1–11.
Rácz Endre 1968. Mondattan. In Rácz Endre (szerk.): *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó. 205–457.
Szabó Veronika 2015. Javaslatok az egyszerű semleges mondat tanításához a felső tagozaton. *Anyanyelv-pedagógia* 8/3 https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=581 (2025. 06. 08.) https://doi.org/10.21030/anyp.2015.3.2
Szabó Veronika 2025. Az infinitívusz tanításának kérdéseiről. Ebben a kötetben.
Tesnière, Lucien 2015 [1966]. *Elements of structural syntax*. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/z.185
Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes – Jánk István (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger: Líceum Kiadó. 13–26. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.13
Trón Viktor 2001. *Fejközpontú frázisstruktúra-nyelvtan*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Farkas Judit

SZÓRENDEN KERESZTÜL A VILÁG: A GENERATÍV NÉZŐPONT[1]

1. Bevezetés

Jelen cikkben azt járom körül, hogy mi mindent lehet más megvilágításba helyezni az anyanyelvi órákon, ha generatív nézőpontból közelítünk a nyelvhez.

A generatív nyelvészetben központi kérdés a szórend. Ennek tanítása, a magyar nyelvben betöltött szerepének tudatosítása rendkívül fontos lenne az anyanyelvi órákon, mégis nagyon mostohán bánnak a közoktatásban használatos könyvek ezzel a területtel. A teljesség igénye nélkül: Sápiné (2021) 7. osztályos tankönyve például mindössze egyetlen bekezdésben foglalkozik a kérdéssel, de az ebben a témában legalaposabb 9. osztályos tankönyv (Legeza 2020) is mindössze néhány oldalt szentel a szórendnek, alapvetően egyetlen kérdést járva körül. Körülbelül negyedszázada egyébként még nem ez volt a helyzet: Honti–Jobbágyné (1979) tankönyve, amelyből én tanultam középiskolásként, még egy nyolcoldalas fejezetben foglalkozott a szórend kérdésével (Honti–Jobbágyné 1979: 93–101). Ma azonban a szórend tanításával kapcsolatban az mondható el, hogy nemhogy központi kérdése lenne az anyanyelvi oktatásnak, de tulajdonképpen csak érintőlegesen fordul elő az egyes tankönyvekben.

Miért is lenne fontos a szórend tanítása? Először is mert ez segíthet(ne) az idegen nyelvek tanulásánál, ahol rengeteg szórendi kérdés vetődik fel. Az angolban például, amit a KSH adatai szerint a legtöbb diák tanul ma Magyarországon első idegen nyelvként (W1), a szórendet a mondatrészi funkciók jelölésére használják (1)[2]. A magyarban morfológiailag vannak megjelölve ezek a funkciók (tárgyrag és más esetragok alkalmazásával), így a szórendnek nyilvánvalóan más szerepe lesz a két nyelvben.

[1] A cikk megírását az NKFIH FK-128518 (*A hibrid kategóriák szintaxisa*) projekt támogatta.

[2] Az (1) példasor első látásra talán kissé furcsának tűnő mondatait az indokolja, hogy olyan igét szerettem volna választani, amely a legjobban mutatja azt, hogy az angol nyelvben mennyire fontos a szórend szerepe a mondatrészi funkciók meghatározásában. Az *ad* igének egyetlen vonzata sincs morfológiailag jelölve, és csak a szórend mutatja meg, hogy az ige előtt megjelenő főnévi kifejezés az alany, az igét közvetlenül követő a részeshatározó, míg az ez után álló a tárgy. Olyasmi szituációt lehet például a mondatok mögé képzelni, ahol az alanyt és a részeshatározót képviselő személyek egy adott cég egy-egy osztályának vezetői, és egyik a másiknak kölcsönadja/odaadja az egyik emberét.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.69

(1) a. Peter gave Tom John.
Peter odaadta Tom John
'Peter odaadta Tomnak Johnt.'
b. Peter gave John Tom.
Peter odaadta John Tom
'Peter odaadta Johnnak Tomot.'

A szórend tanulmányozásával mindazonáltal olyan kérdéseket is megválaszolhatunk, amelyek nem kötődnek a szorosan vett mondattanhoz. Jelen tanulmányban főként ezzel a kérdéssel foglalkozom, és néhány ilyen területet tekintek át példákon keresztül.

A tanulmány felépítése a következőképpen alakul. A második fejezet helyesírási kérdésekkel foglalkozik, különös tekintettel az igekötőkre vonatkozó szabályokra (egybeírás vs. különírás) koncentrálva. A harmadik részben a morfológia kapcsán azt mutatom be, hogy miként lehet eldönteni bizonyos vitatható elemek szófaját szórendre vonatkozó érveléssel elsősorban Kenesei (2000) írására támaszkodva. A negyedik fejezet bizonyos jelentéstani kérdéseket jár körül: amellett érvelek, hogy az egyes szórendi variációk közötti jelentésárnyalatok vizsgálatával (l. például É. Kiss 1992) segíthetjük a tudatos szövegalkotást is. Az ötödik fejezetben arra térek ki, hogy az ebben a keretben használt érvelések miként teszik lehetővé, hogy csökkentsük az átmeneti (a középiskolában jelenleg „eldönthetetlen") kategóriák számát, és miként nevelhetjük rá a diákokat arra, hogy gondolkozzanak el a nyelvi jelenségeken, ne csak könyvekből megtanult szabályokat mondjanak fel. A tanulmányt rövid összegzés zárja (6. fejezet).

2. A generatív szórend és a helyesírás

Jelen fejezetben azt tárgyalom, hogy miként segíthetne bizonyos helyesírási kérdések tisztá(bba)n látásában az, ha generatív nézőpontból közelítenének a diákok a nyelvhez.

Az igekötők kapcsán a következő típushibával (2) bizonyára mindenki találkozott már. Az alábbi példák mindegyike az internetről származik, a *megszeretném* betűsorozatra történő Google-keresés eredményeképpen kaptam őket.

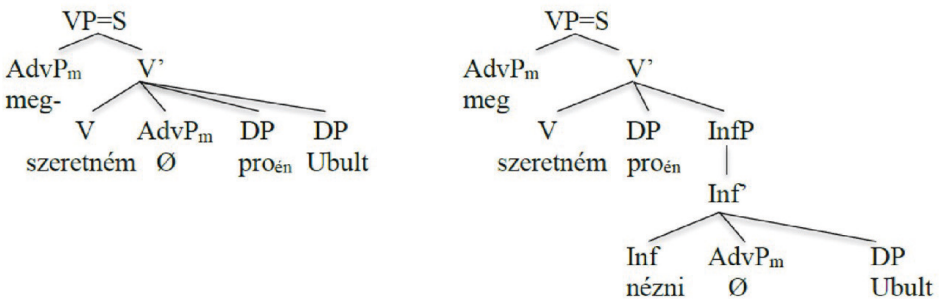
(2) a. Megszeretném köszönni ezt a rengeteg bizalmat […]. (W2)
b. Levi kőkeményen kimondta: „Én ezt a játékot megszeretném nyerni!" (W3)
c. Mit tegyek ha megszeretném előzni, hogy a kutyám bolhás legyen? (W4)

Amint azt a (2) példasorban bemutatott és az ezekhez hasonló szósorok mutatják (l. még alább a (3c)-t), rengeteg ember nincs tisztában azzal a helyesírási szabállyal, miszerint „[a]z igekötő külön szó marad, ha közte és az ige (vagy igenév) között más szó is van" (*A magyar helyesírás szabályai* 2015: 56). A zavart nyilvánvalóan az okozza, hogy létezik az egybeírt *megszeretném* forma is (3a), ha az igekötő valóban a *szeretném* igealakhoz tartozik. A (3b-c)

és a (2) példasorban bemutatott esetekben azonban nem ez a helyzet: itt a *meg* igekötő a finit igét követő főnévi igenévhez tartozik, ezért is kell külön leírni őket.

(3) a. Megszeretném Ubult (ha nem lenne annyira önző).
b. Meg szeretném nézni Ubult.
c. *Megszeretném nézni Ubult.

A generatív nézőpont alkalmazásával a következőképpen tehető explicitté a (3a-b) szósorok közötti különbség. Ebben a keretben az igekötőt is fel kell venni vonzatként azon fej mögött, amelyikhez tartozik, majd a transzformációs keretben ebből a bázisgenerált helyzetből mozgatni oda, ahol a szórend alapján végül elhangzik. Ezt mutatja az alábbi 1. ábra, melyben a (3a), illetve a (3b) mondat reprezentációi láthatóak.[3]



1. ábra: A *Megszeretném Ubult*, illetve a *Meg szeretném nézni Ubult* mondatok reprezentációi egy egyszerűsített transzformációs generatív keretben

Mivel az igekötőt külön vonzatként kell kezelni ebben a keretben, így egyértelművé válik a (3a–b) mondatok között a különbség az ábrákon: míg a (3a) esetén a *szeretném* igei fej mögött vesszük fel a *meg* igekötőt, addig a (3b)-nél a *nézni* főnévi igenévi fej mögött bázisgenerálódik, és mindkét esetben a finit *szeretném* ige módosítói pozíciójába mozog. Az ábrák kapcsán könnyen látható a diákok számára is, hogy a (3b) esetben az igekötő nem a finit igealak vonzata, így érthetővé válik az a szabály, hogy ilyenkor azzal nem is írjuk egybe. Arról is lehet(ne) beszélni az iskolában, hogy mi okozza a (3c) típusú helyesírási hibákat. Ezek ugyanis azért bukkannak fel viszonylag gyakran, mert a (3a) és az ettől szerkezetileg különböző (3b) mondatnak nagyon hasonló a hangsúlymintázata, jelesül

[3] Az ebben a cikkben bemutatott ábrák alapvetően a Medve et al. (2010) munkájában szereplő, középiskolások számára javasolt modell alapján készültek. A névelős vagy azzal egyenértékű főnévi kifejezések kategóriája azonban itt a generatív nyelvészetben bevett módon DP-vel, és nem NP-vel van jelölve (vö. pl. Szabolcsi–Laczkó 1992, Alberti–Medve 2002/2005).

a finit ige módosítóját elfoglaló igekötő, függetlenül attól, hogy a finit igéhez vagy annak valamelyik vonzatához tartozik, egy fonológiai szóvá olvad össze a finit igével (l. pl. É. Kiss 1992: 100, 117; Alberti–Medve 2002: 48–50, 62–65), így mindkét esetben ugyanazt halljuk: *megszeretném*.

3. Morfológiai kérdések és a szórend

Hagyományosan a szófajok meghatározásánál többnyire a jelentésből szokás kiindulni. Bizonyára mindenki találkozott már például az igének azzal a meghatározásával, miszerint az cselekvést, történést, létezést, illetve állapotot kifejező szófaj. Ez a meghatározás azonban nem jelent nagy segítséget az igék megtalálásánál, ugyanis mint arra például Legeza (2020: 64) is rámutat, „cselekvés jelentésűek a következő szavak, de csak egyetlenegy az ige közülük: írás, írnom, írhat".

A jelentéstanból kiinduló definícióknak jó alternatívája lehet a mondatbeli szerepen, illetve a toldalékoláson alapuló kategorizálás, amelyet például Kenesei (2000) is képvisel. Ez alapján azt kell megvizsgálni, hogy egy adott szó milyen toldalékokat vehet fel, illetve hogy milyen mondatrész szerepét töltheti be (Kenesei 2000: 93–95). Tekintsük a következő (4) példasort. A kérdés az, hogy mi a szófaja a *borzasztó*, illetve a *közvetlen* elemeknek.

(4) a. Péter egy *borzasztó* / *közvetlen* ember.
a'. *Péter egy ember *borzasztó* / *közvetlen*.
b. *Borzasztó* jó volt ez a film.
b'. #Jó *borzasztó* volt ez a film.
c. *Borzasztó* jól nézel ki.
c'. * Jól *borzasztó* nézel ki.
d. Az állomás *közvetlen* a buszpályaudvar mellett van.
d'. Az állomás a buszpályaudvar mellett van ?*közvetlen* / *közvetlenül*.

A (4a) példa mutatja a kézenfekvő választ a kérdésre: a *borzasztó*, illetve a *közvetlen* a magyarban tipikusan melléknévként jelenik meg. Ez azonban nem az egyedüli lehetőség: mindkét elem felbukkanhat határozószóként is, ahogyan ezt a (4b, c, d) példákban láthatjuk. Ez utóbbi esetekben a *borzasztóan*, illetve a *közvetlenül* (egyértelmű) határozószók rövidebb alakjaként bukkannak fel. Hogy mikor melyik szófajba tartoznak a vizsgált elemek, az alapján lehet egyértelműen meghatározni, hogy milyen elemeket bővítenek. Míg melléknévként egy főnevet bővítve jelennek meg (4a), addig határozószóként melléknevet (4b), határozószót (4c), vagy például névutós főnévi kifejezést (4d) tudnak bővíteni.

Az egyes esetekben a vizsgált kifejezések szórendi lehetőségei sem egyformán alakulnak. Melléknévként kizárólag a főnév előtt tudnak megjelenni (4a), utána semmiképpen nem állhatnak (4a'). Hasonló mondható el arra az esetre is, amikor határozószót bővítenek: kizárólag ezen kifejezés előtt bukkanhatnak fel (vö. (4c)-t az elfogadhatatlan (4c')-vel). Ha

határozószóként névutós kifejezéshez tartoznak, akkor nem kötelező ez előtt megjelenniük, a névutós főnévi kifejezést követheti úgy a vizsgált *közvetlen(ül)* határozószó, hogy még az ige is közéjük ékelődik (4d'). Ez esetben azonban már egyértelműen preferált a csak határozószói szófajba sorolható *közvetlenül* alak megjelenése, legalábbis az én anyanyelvi intuícióm szerint[4], bár a *közvetlen* forma sem elfogadhatatlan ebben a pozícióban, mindössze jelölt. Érdekesen alakul a melléknevet bővítő *borzasztó* határozószó esete (4b-b'). A határozószó látszólag megjelenhet a melléknév után is, hiszen a (4b') szósor kifogástalan, ám hogy ez mégsem így van, azt a mondat jelentése elárulja: a (4b') szósor jelentése nem azonos a (4b)-ben látottal, hanem körülbelül úgy lehet megragadni, hogy 'Nagyon borzasztó volt ez a film'.

Az tehát, hogy melyik elem milyen mondatbeli szerepben bukkanhat fel, illetve milyen más elem(ek)et bővíthet, sokkal többet elárul az illető szó szófajáról, mint a jelentése. Az pedig, hogy milyen elem(ek) bővítésénél bukkanhat fel, nyilvánvalóan összefügg a vizsgált elem szórendi pozíciójával is, vagyis a szórendet itt is érdemes tanulmányozni.

Ehhez kapcsolódva még arra hívnám fel a figyelmet, hogy az itt bemutatott módon olyan kifejezések szófajáról is lehet elképzelésünk, amelyeket másként nem lenne egyszerű kategorizálni (5): a *négykézláb* és az *ukmukfukk* a szórendi pozíciójuk és a bővítési lehetőségek alapján a határozószók közé sorolhatók.

(5) a. Péter tegnap *négykézláb* mászott elő az asztal alól.
b. Péter tegnap *ukmukfukk* eltűnt.

Az itt bemutatott kategorizálási eljárásnak van egy további előnyös tulajdonsága: arra ösztönzi a diákokat, hogy gondolkozzanak, próbálják érvekkel alátámasztani a kérdésekre adott válaszaikat, és ne csak könyvekből megtanult szabályokat mondjanak fel. A diákoknak a gondolkozásra, érvelésre való megtanítása pedig az iskola egyik legfontosabb feladata.

[4] A példák megítélését a generatív nyelvészetben bevett módon (vö. Featherstone 2007: 271, 1. lábjegyzet) a saját anyanyelvi intuícióm alapján végeztem el az alábbi nemzetközileg is használatos (lásd pl. Alberti és Laczkó 2018) hatfokozatú skálát alkalmazva:

jelöletlen / ✓:	teljesen elfogadható szósor
(?):	elfogadható, de enyhén jelölt szósor
?:	elfogadható, de jelölt szósor
??:	köztes vagy bizonytalan megítélésű szósor
*?:	elfogadhatatlan szósor, mely a *-hoz viszonyítva némileg elfogadhatóbb
*:	teljesen elfogadhatatlan szósor
#:	a szósor nem a szándékolt jelentéssel rendelkezik

4. A szórend szerepe jelentéstani kérdések esetén

A magyar nyelvben az egyes mondatrészek sokféle elrendezésben, illetve többféle intonációs mintázattal eredményeznek grammatikus szósort. A magyart, ahogyan azt É. Kiss (2000: 2) is megjegyzi, pontosan ezen tulajdonsága alapján szokták szabad szórendűnek nevezni, hiszen az alany, a tárgy és egyéb mondatrészek nem kötődnek egy-egy konkrét mondatbeli pozícióhoz. Amint azonban arra É. Kiss (2000: 2) szintén rámutat, a szórendnek nagyon fontos szerepe van különböző logikai viszonyok jelölésében (ahogyan ezt már Honti–Jobbágyné [1979: 98] tankönyvében is lehetett olvasni).

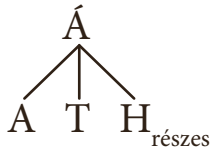
Tekintsük a (6) példasort.

(6) a. Péter odaadta Marinak a könyvet.
b. Péter (bezzeg) odaadta Marinak a könyvet.
c. Péter adta oda Marinak a könyvet.

A (6a) egy semleges mondat (vö. Alberti–Medve 2002: 45–74), mindössze annyit állít, hogy Péterre igaz, miszerint odaadta a könyvet Marinak; hogy más is megtette-e ugyanezt, arról ez a szósor nem ad információt. A (6b) mondat esetében Péterre továbbra is igaz, hogy odaadta a könyvet Marinak, viszont az, hogy az alany ezúttal kontrasztív topikként jelenik meg, azt a plusz információt hordozza, miszerint biztosan létezik legalább egy olyan szóba jöhető ember, aki ezt nem tette meg (l. pl. Alberti–Medve 2002: 78/3I.4). A (6c) mondat egy még erősebb állítást tartalmaz: az alany fókuszként való megjelenítésével azt fejezzük ki, hogy a szóba jöhetők halmazából kizárólag Péterre igaz az állítás, miszerint odaadta a könyvet Marinak, a többiek ezt biztosan nem tették meg (l. pl. Alberti–Medve 2002: 78/3I.1). A (6) példasor mondatai nem is ugyanazokban a szituációkban használhatóak, ezt illusztrálom az alábbi (7) példasorral. A (7a) kérdésre a (6) példasor mondatai közül csak a (6a) adható válaszként, a (7b) folytatásaként csak a (6b) képzelhető el, míg a (7c) kérdésre csak a (6c) ad megfelelő választ.

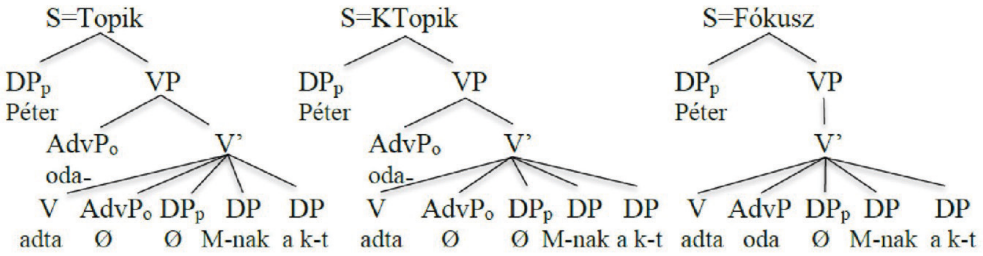
(7) a. Mi történt tegnap?
b. Te nem voltál hajlandó, de …
c. Hugó adta oda Marinak a könyvet? Nem, …

A magyar anyanyelvű diákoknak természetesen nem okoz problémát az, hogy egy adott szituációban az adott elemek lehetséges permutációiból a megfelelőt választják ki, de például egy magyarul tanuló külföldi esetében ez a választás már komoly nehézségekbe ütközik. Éppen ezért nem szerencsés, hogy a hagyományos megközelítésben a jelentésárnyalatokban kimutatható különbségek ellenére a (6) példasorban látható valamennyi szósorhoz ugyanaz a reprezentáció tartozik (vö. Keszler 2000).



2. ábra: A *Péter odaadta Marinak a könyvet*, a *Péter (bezzeg) odaadta Marinak a könyvet*, valamint a *Péter adta oda Marinak a könyvet* mondatok hagyományos nyelvészeti reprezentációja

A generatív megközelítés a szórendet expliciten mutató és az intonációs mintázatra is utaló ábráival lehetővé teszi, hogy könnyen lehessen beszélni az egyes variánsok jelentése és intonációs mintázata közötti különbségekről. A „sima" topikot tartalmazó (6a) és a kontrasztív topikot tartalmazó (6b) mondatok például szórendileg nem különülnek el egymástól, az intonációjuk azonban más: míg a (6a) esetében a hangsúlyeloszlás a semleges mondatokra jellemzően egyenletes (a *Péter*, az *oda* igekötő, a *Marinak* és a *könyvet* kapnak egy-egy hangsúlyt), addig a (6b)-nél a *Péter*-t egy kifejezetten a kontrasztív topikokra jellemző emelkedő intonációval kell ejteni (l. pl. Alberti–Medve 2002: 78/3H.3), és utána egy kisebb szünet következik (az *oda* igekötő, a *Marinak* és a *könyvet* továbbra is kapnak egy-egy hangsúlyt).



3. ábra: A *Péter odaadta Marinak a könyvet*, a *Péter (bezzeg) odaadta Marinak a könyvet*, valamint a *Péter adta oda Marinak a könyvet* mondatok egyszerűsített transzformációs generatív nyelvészeti reprezentációi Medve et al. (2010) és Alberti–Medve (2002/2005) alapján

A 3. ábrán látható reprezentációk minden információt tartalmaznak, ami a hagyományos ábrákon megjelenik: az, hogy az *adta* igének van egy alanya, egy tárgya és egy részeshatározója, onnan látszik, hogy a V fej mögött a V' alatt bázisgenerálódnak ezek az összetevők, a V' alatti rész tehát mindhárom ábrán egyforma. Az viszont különbség a hagyományos ábrához képest, hogy az igekötő, amint azt a 2. fejezetben tárgyaltam, szintén külön vonzatként van kezelve ebben a rendszerben, hiszen nem minden mondatban előzi meg az igét. Az azonos mélyszerkezetet egészítik ki a mozgatások, így az egyes mondatok konkrét

szórendje is leolvasható az ábrákról, az operátorpozíciók pedig a különböző jelentéstöbbleteket reprezentálják expliciten.

Szintén előnyös hozadéka egy ilyen típusú rendszer alkalmazásának az, hogy az egyes szórendi variációk közötti jelentésárnyalatok vizsgálatával segíthetjük a szövegértést és a tudatos szövegalkotást is. Az a diák, aki sokat foglalkozik a különféle jelentésárnyalatokkal, valamint azoknak a magyar nyelvben való kifejezésével, pontosan meg fogja tudni állapítani, hogy egy adott konfigurációjú mondat milyen többletinformációt hordoz, illetve tudatosan választhatja ki a különböző permutációs lehetőségek közül a számára leginkább megfelelőt. Mindezek mellett pedig arra is fogékonnyá válik, hogy hasonló jelentésárnyalatok kifejezésmódját keresse az általa tanult idegen nyelvek esetében.

5. A szórend szerepe az átmeneti kategóriák csökkentésében

A nyelvekben a nyelvi változások és egyéb tényezők miatt mindig vannak átmeneti kategóriák. A mai magyarban ilyen például a *szabad* kifejezés (8a), amely melléknév és ige is lehet (Nádasdy 1999: 231–232), tulajdonképpen attól függően, hogyan toldalékoljuk.[5] A (8b) alapján igének tekinthető, hiszen megjelenik rajta a feltételes mód jele (vö. 8b'), míg a (8c) alapján melléknév, mert a feltételes módot ezúttal a létige viseli magán (vö. 8c').

(8) a. Szabad elkérnem ezt a könyvet?
b. Szabadna elkérnem ezt a könyvet?
b'. Elkérhetném ezt a könyvet?
c. Szabad lenne elkérnem ezt a könyvet?
c'. Jó lenne elkérnem ezt a könyvet.

Az éppen valamilyen folyamatban lévő nyelvi változásban lévő elemek átmenetiségével semmiféle baj nincs, ezek hozzá tartoznak az élő nyelvhez. A hagyományos nyelvészetben azonban több olyan esettel is lehet találkozni, amikor valamit átmeneti kategóriába sorolnak, pedig máshonnan nézve az adott kérdés egyértelműen megválaszolható lenne. Ilyen eset az ún. megengedő kötőszók kérdése, mely a hagyományos felfogás szerint átmenetet képez az alá- és a mellérendelés között (l. pl. Honti–Jobbágyné [1979: 91]; Kugler [2017: 377]).

A megengedő kötőszók átmeneti jellege azonban feloldható, ha Kenesei (1992: 537–539) felcserélésen alapuló szórendi tesztjét tekintjük. Ez alapján az alábbi (9) példasorban szereplő *noha* (9a) alárendelő kötőszónak minősül, mivel az általa bevezetett tagmondattal együtt a mondat élére helyezhető (9a'), ami a mellérendelő kötőszók, például a (9b)-ben szereplő *de* esetén nem lehetséges (9b').

[5] A toldalékok szerepéről a szófaj-meghatározásban lásd jelen cikk 3. fejezetét, valamint Kenesei (2000) munkáját.

(9) a. Hideg van, noha süt a nap.
a'. Noha süt a nap, hideg van.
b. Hideg van, de süt a nap.
b'. *De süt a nap, hideg van.

A hagyományos és a generatív megközelítés között az az alapvető különbség, hogy míg a hagyományos nyelvészet a jelentésből indul ki, addig a generatív nyelvészet a különböző teszteknél a formai jellemzőket vizsgálja. A megengedő kötőszók esetében is erre láthatunk egy jellemző példát. Mivel a (9a) és a (9b) mondatok jelentése nagyon hasonló, a hagyományos felfogás a mellérendelésekkel rokonítja őket, és nem igazán tud azzal mihez kezdeni, hogy a formális jegyeik inkább az alárendelésekhez kötik ezeket a szerkezeteket. A formán alapuló generatív tesztek azonban egyértelmű választ adnak a *noha*-val kapcsolatban: mivel teljesíti a felcseréléspróbát, a vizsgált (9a) szerkezet csak alárendelés lehet. Általánosságban is igaz, hogy a formai tesztek megbízhatóbbak a jelentésen alapulóknál, mivel egyértelmű eredményt adnak. Mindezek mellett általában könnyebb megérteni és alkalmazni is őket, így a diákok számára is jobb fogódzókat jelentenek a nyelvtan tanulása során.

6. Összegzés

A szórend a generatív nyelvészet központi fogalma. Ebben a tanulmányban amellett érveltem, hogy sok más jelenséget, így bizonyos helyesírási, szófaji vagy jelentéstani kérdést is meg lehet közelíteni szórendi alapon, nem csak a szorosan vett mondattant, továbbá hogy bizonyos vitatott, átmeneti kategóriába sorolt nyelvészeti jelenségekkel kapcsolatban is egyértelmű döntést lehet hozni a szórend segítségével. Mindezeken túl mélyen hiszek abban, hogy az alkalmazott logika és az érvelés módja nagyon alkalmas arra, hogy a diákokat arra neveljük, hogy gondolkozzanak el a nyelvi jelenségeken, próbálják érvekkel alátámasztani a kérdésekre adott válaszaikat, és ne csak könyvekből megtanult szabályokat mondjanak fel. Az ilyen jellegű gondolkodásmód megtanítása pedig az iskola egyik fő feladata (lenne).

Irodalom

Alberti, Gábor – Laczkó, Tibor (eds.) 2018. *Syntax of Hungarian. Nouns and noun phrases*. Amsterdam: Amsterdam University Press. https://doi.org/10.1515/9789048532759

Alberti Gábor – Medve Anna 2002/2005. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv.* Budapest: Janus/Books – Gondolat.

A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás. 2015. Budapest: Akadémiai Kiadó.

É. Kiss Katalin 1992. Az egyszerű mondat szerkezete. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 79–177.

Featherstone, Sam 2007. Data in generative grammar: the stick and the carrot. *Theoretical Linguistics* 33/3: 269–318. https://doi.org/10.1515/TL.2007.020

Honti Mária – Jobbágyné András Katalin 1979. *Magyar nyelv II. osztály*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kenesei István 1992. Az alárendelt mondatok szerkezete. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 529–714.
Kenesei István 2000. Szavak, szófajok, toldalékok. In *Strukturális magyar nyelvtan 3.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 75–136.
Keszler Borbála 2000. *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kugler Nóra 2017. A mondattan általános kérdései. In Keszler Borbála (szerk.): *Magyar Grammatika.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 371–396.
Legeza Márton 2020. *Magyar nyelv. Tankönyv 9.* Budapest: Oktatási Hivatal.
Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika 2010. *4x12 mondat.* Iskolakultúra könyvek 40. Veszprém: Iskolakultúra.
Nádasdy Ádám 1999. *Szabad*: melléknév vagy ige? In Kálmán László – Nádasdy Ádám: *Hárompercesek a nyelvről.* Budapest: Osiris Kiadó.
Sápiné Bényei Rita – Dobi Edit 2021. *Magyar nyelv. Tankönyv 7.* Budapest: Oktatási Hivatal.
Szabolcsi Anna – Laczkó Tibor 1992. A főnévi csoport szerkezete. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 179–298.

Internetes hivatkozások

W1: Idegen nyelvet tanulók az általános iskolában. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html (2023. 07. 27.)
W2: csongiforro. https://www.instagram.com/p/CYuFdftDHgQ/ (2025. 06. 16.)
W3: Money or Love – Fogadj a szerelemre! https://tv2play.hu/money_or_love/levi_kokemenyen_kimondta_en_ezt_a_jatekot_megszeretnem_nyerni_m (2023. 07. 27.)
W4: Mit hogyan? https://www.nosalty.hu/mithogyan/t/mit-tegyek-ha-megszeretnem-elozni-hogy-a-kutyam-bolhas-legyen/2381 (2023. 07. 27.)

Kádár Edit

A SZÓREND A ROMÁNIAI MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANTÁRGY TANTERVEIBEN ÉS TANESZKÖZEIBEN

1. Bevezetés

Romániában 2013-ben kezdődött el egy olyan folyamat, amely felmenő rendszerben engedte meg a tantervek újragondolását 0. osztálytól, és – a korábbi évek tantervi módosításaitól eltérően ezúttal – ehhez tankönyvpályázatok is kapcsolódtak. Az anyanyelvi nevelés új tanterveiben és (egyes) tankönyveiben kiemelt szerep jut a szórendnek, egy olyan területnek, amely eddig nem szerepelt a nyelvtantanításra berendezkedett romániai oktatási folyamatban, annak ellenére, hogy már a 19. századtól kiemelt figyelmet kap mind a nyelvészeti (l. pl. Brassai Sámuel, Simonyi Zsigmond, Fogarasi János, Molecz Béla írásait), mind a nyelv kérdései iránt fogékony egyéb értelmiségi munkákban (l. pl. Arany János, Joannovics György, Kicska Emil stb. cikkeit, köteteit). A 20. század második felében a generatív nyelvészet térhódítása újabb lendületet ad a kérdés vizsgálatának, azonban ennek sincs a közoktatásig elható visszhangja. Természetesen a nyelvtudomány és nyelvi nevelés kapcsolata áttételes (l. pl. Tolcsvai Nagy 2004), de partikulárisan a szórend olyan kérdés, amelyet illetően leginkább konszenzus látszik a különböző nyelvészeti irányzatok művelői között abban, hogy ez a nyelvtudomány/nyelvelmélet és az oktatás számára egyaránt kulcsfogalom (l. van Rijt–Coppen 2017), ráadásul elemi nyelvi tapasztalat az, hogy a (kimondott és leírt) szöveg többnyire lineárisan egymás után következő kisebb egységek sorozata, ezért a szórend variációira és az ezzel általában együtt járó prozódiai és jelentésbeli különbségekre már viszonylag korán reflektálni lehet (ahogyan arra is, hogy van olyan szórend is, amely nem alkot grammatikus mondatot). Különösen fontos ez egy olyan nyelv esetében, amelyben az információs szerkezet is a szórendi konfiguráció függvénye, vagyis ahol a szórendnek nem az egyes összetevők mondatrészi szerepének kódolásában/felismerésében van szerepe, hanem annak jelzésében, hogy a mondat mely beszédhelyzet(ek)ben használható, és a mondat különböző részei hogyan kapcsolódnak a közvetlen beszédkörnyezethez.

A diskurzusszerkezet felismerésének elsősorban a szövegértési-szövegalkotási képességek fejlesztésének szempontjából van jelentősége (l. főként az egyes szórendi elrendezések és jelentésbeli implikációik kérdését, illetve a szórendi változatok kontextusérzékenységét/kontextuális beágyazottságát), de a szórendi lehetőségek vizsgálata kiváló terep a nyelvi megformálásra való érzékenyítéshez is (melynek egyebek mellett az idegen nyelvek tanulásában is nagy szerepe van). Emellett a szórend kérdéskörének olyan aspektusai is vannak, amelyeken a nyelvi rendszerre való reflexió elkezdhető, az anyanyelvi kompetenciában gyökerező tudás explicitté tétele gyakorolható (életkortól függően egy metanyelv bevezetésével párhuzamosan vagy azt

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.79

megelőzően, forma-funkció párok tárgyalásán keresztül). Ráadásul módszertani szempontból megvan az az előnye, hogy az adatok (a szórend, illetve szórend–prozódia–jelentés–kontextus együttállásai) mindenki számára egyaránt hozzáférhetőek, annak pedig az attitűdök formálásában lehet szerepe, hogy a tanulók nyelvi szakértőkként pozicionálódhatnak.

A magyar nyelvváltozatok sok tekintetben különböznek, de a nyelvi jelenségek felfedeztetése során jól kihasználható, hogy van a grammatikának (és ezen belül a szórendi mintázatoknak is) egy olyan köre, amely minden anyanyelvi beszélő számára egyformán adott, amelyben nincs variabilitás (pl. kérdőszó pozíciója, a tagadószó lehetséges pozíciói stb.). Így a teljes nyelvterületen használható feladatsorok tervezhetők, amelyek induktív, irányított kutató-felfedeztető lépéseken keresztül lehetőséget adnak arra, hogy a gyerekek saját nyelvi adataikból kiindulva[1] olyan általánosításokat vonjanak le, amelyek mintázatok megfigyelésén alapulnak, és annak felismerésén, hogy melyek a releváns tényezők a forma-jelentés megfeleltetésekben. Ebben a folyamatban a kezdeti, főleg a jelentésből kiinduló, asszociatív próbálkozások után fokozatosan alakul ki és fejlődik az analitikus(abb) megközelítés gyakorlata. Ebben fontos szerepe van egyebek mellett a negatív bizonyítékoknak (agrammatikus példáknak), melyeket a hagyományos nyelvtan és tantermi gyakorlat teljesen figyelmen kívül hagy. Ilyet például a magyar nyelvet nem vagy nem anyanyelvi szinten beszélők által létrehozott (vagy ezt szimuláló) szövegek kínálhatnak. A gyerekek képesek különbséget tenni a jól formált és az agrammatikus mondatok között, és irányított kísérletezés során felfedezni azokat a jellemzőket, amelyeken a nyelvtani jólformáltság múlik. A folyamat végére képesek lesznek pl. olyan szabályt alkotni, amely egyes elemek (szavak) helyett összetevőkre, ezek sorrendi helyzete helyett relatív pozíciójukra (vö. a megelőzés/követés mint szabályalkotó szempont) vonatkozóan fogalmaz meg általánosítást, és a szórendet a prozódiai fogódzók és a jelentés hármas kapcsolatában ragadja meg. Ezek olyan eredmények, amelyek a nyelvi adatok nyelvészeti megközelítésének előszobái.

2. Romániai magyar anyanyelvi tanterv

A 2013-ban jelent meg az előkészítő (nulladik), első és második osztályosok anyanyelvtanterve (W1). Ebben a sorrendiség nemcsak általános jelentésében (az egymásutániság, a sorrendiség felismerése és felidézése kapcsán) bukkan fel, hanem expliciten is megjelenik a *szórend* terminus előkészítő és első osztályban a beszédészlelés fejlesztéséhez kapcsolódó tevékenységjavaslatok között („a mondatbeli szórend felismerését segítő gyakorlatok"), valamint előkészítő osztályban a szóbeli kommunikációhoz kapcsolódóan a tartalmak között is („a mondatbeli szórend"). Bár nem világos, hogy ebben az életkorban ezek pontosan

[1] Ezek után/ezekre alapozva ki lehet majd térni olyan jelenségekre is, amelyek nem jellemzők a teljes magyar beszélőközösségre (pl. a romániai beszélők számára otthonos lehet az ige-igemódosító sorrend olyan szerkezetekben is, ahol más nyelvváltozatokban igemódosító-ige sorrend várható, l. *Megyek, hogy vessem meg az ágyat.; Mióta hazajött a kórházból, mindent borít fel, tör össze, mindennek megy neki.; Én, amikor ilyeneket hallok, esek kétségbe.;* stb.).

mit is jelentenek, a tantervhez kapcsolt *Módszertani útmutató*ból talán lehet következtetni. Ott ugyanis már csak nyelvhelyességi kontextusban találkozunk a szórenddel (előkészítő osztályban a szóbeli közlés megértése,[2] második osztályban pedig az írásbeli szövegalkotás kapcsán[3]), ami azt sugallja, hogy a tanterv korábbi részében való előfordulásait is ekként kell értelmezni.

A 3–4. osztályosok 2014-ben megjelent anyanyelvtanterve (W2) volt az első, amely az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport*[4] javaslatait is részben figyelembe vette. Ez a tanterv szakít a szórendnek a nyelvművelés felől való megközelítésével, és a kontextusnak megfelelő szórend alkalmazásának megfigyeltetésére, az egyes szórendi változatokhoz tartozó jelentésekre és intonációs és hangsúlymintázatokra, valamint a szórend szabályszerűségeire helyezi a hangsúlyt, a *Módszertani útmutató*ban expliciten is jelezve,[5] hogy mindennek nagy szerepe van a nyelvérzék fejlesztésében. A szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztése már ebben a tantervben is kiemelt szerepet kap, ezzel előkészítve az 2017-es V–VIII. osztályos tantervet (W3), ahol ez egy külön, 4. kompetenciaként jelenik meg (1) a szóbeli szövegértés és szövegalkotás, (2) az írásbeli szövegek értése és értelmezése, valamint (3) az írásbeli szövegalkotás mellett.[6] A tanterv *Módszertani útmutatója* ezt a szövegértési, -alkotási képességek fejlesztésének általános célrendszerében értelmezi:

> „A szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek (interpretáció és produkció) fejlesztésének egyik legfontosabb komponenseként a **nyelvérzék** fejlesztését látjuk, vagyis a nyelvi jelenségekre, a nyelvi megformálásra való fogékonyság a szövegalkotás, valamint a szövegértés során. Ezért egyrészt nagy hangsúlyt fektetünk azokra az aspektusaira is a megnyilatkozásoknak, amelyek nem az elemkészletre, hanem azok konfigurációjára vonatkoznak (a szórend variációi és az egyes szórendi elrendezések jelentésbeli implikációi, az ezekhez kapcsolódó intonációs minták, a hangsúly és nyomaték kérdései, érzékenység arra, hogy a különböző szórendi

---

[2] A mondatbeli szórend felismerését segítő gyakorlatok – a szórend és a közléstartalom közti kapcsolat megfigyeltetése (Például: Hibás szórendű mondatok érzékelése, javítása.)" (W1, 21) Itt a *hibás* szót elvileg lehetne agrammatikusként érteni, a példa alapján azonban nehéz azt gondolni, hogy nem magyar anyanyelvűek által mondott magyar szövegek javítását javasolnák a tantervszerzők, vagy különböző nyelvbotlásból származó adatokét, sokkal valószínűbb az az olvasat, mely szerint a szóbeli közlés megértésének egyik kulcsa a másik nyelvének „rendes magyarra" javítása lehet. Ezt sugallja az a másik szöveghely is, amely egyértelműen a sztenderd/nemsztenderd kontextusába helyezi a szórend kérdését (l. a következő lábjegyzetet).

[3] 2.) Nyelvhelyesség:
– a mondatbeli szórend felismerése […]
– a beszédben előforduló nem sztenderdnek megfelelő hibák javítása" (W1, 29)

[4] A csoport munkájáról itt lehet tájékozódni: http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport.

[5] „Lényeges **a kontextusnak megfelelő szórend alkalmazásának** megfigyeltetése és gyakorlása, hisz ennek nagy szerepe van a nyelvérzék fejlesztésében: érzékenység arra, hogy a különböző szórendi elrendezések különböző szövegkörnyezeteket idéznek, különböző szövegkörnyezetben lesznek odaillők." (W2, 19 – kiemelés az eredetiben)

[6] A tanterv részletes bemutatásához l. Bartalis 2017.

> elrendezések különböző szövegkörnyezeteket idéznek, különböző szövegkörnyezetben lesznek odaillők stb.). Másrészt a szavak mondatbeli szerepe helyett az egyes szerkezetek funkciójára helyezzük át a fókuszt, ami az öncélú mondatelemzési gyakorlat helyett annak az elemsornak az együttlátására kondicionálja a diákokat, amelyek például együtt nevezik meg az esemény egyik szereplőjét. Harmadrészt a nyelvérzékfejlesztés kontrasztív módszerekkel való megközelítését támogatjuk, amely az idegennyelv-tanulást segíti elő." (W3, 46 – kiemelés az eredetiben)

A szórend (és ezzel összefüggésben a különböző szórendű mondatokhoz kapcsolódó jelentések és prozódiai minták) az 5. osztályos tanterv egyik kiemelt nyelvi kérdése. A négy kompetenciaterületen belül különböző tevékenységjavaslatok is megjelennek, amelyek segítenek a szupraszegmentális elemek (főként hangsúly, sorrend, intonáció) jelentést befolyásoló szerepére reflektálni (pl. változatos szórendű, hangsúlymintázatú és hanglejtésű mondatok jelentésének a felismerése különböző beszédhelyzetekben; kísérletezés lehetséges szórendekkel: a különböző szórendezések kontextuális következményeit felfedeztető gyakorlatok; gyakorlatok a főhangsúlyos/kontrasztív hangsúlyos és speciális szórendű mondatforma és -jelentés felfedezésére változatos szövegekben és beszédhelyzetekben; gyakorlatok a szórend, a szó- és mondathangsúly és a mondatjelentés kétirányú viszonyainak megfigyelésére és adekvát alkalmazására; gyakorlatok a megfelelő szórend megválasztására a beszédszándéknak megfelelően; szabályfelfedeztetés: a kontextus és a közlések jelentése és formája közötti összefüggések felfedezését célzó gyakorlatok). Továbbá a tartalmak között „A nyelvi fogalomrendszer tapasztalatokra épülő alapozása a mondatszerkezet, elemsorrend, hangsúly, mondatdallam körében" cím alatt a következőket találjuk (W3, 13):

1. szórend, hangsúly, hanglejtés
1.1. szóhangsúly, mondathangsúly
1.1.1. egyenletes hangsúlyozás és főhangsúly
1.1.2. a kontrasztív hangsúlyos (speciális szórendű) mondatok (pl. **A:** *Tudod már a dolgozatjegyeid? Hányas lett a magyar?* **B:** *Ma a matekdolgozatot osztották ki./A matekdolgozatot ma kiosztották…*)
1.2. grammatikai szórendi kötöttségek
1.3. a szórend kontextuális meghatározói
1.4. hanglejtés (és mondatfajták)

A további évfolyamokon ezek a témák visszatérnek, és kiegészülnek az irodalmi szövegekre való reflexióval (ahol a jelentés és nyelvi megalkotottság egymásrautaltsága, pl. az inverzió stílushatása kapcsán tematizálódik a szórend), vagy tágabban a különböző típusú szövegekben és beszédhelyzetekben a nyelvi eszközök és jelentés összefüggéseire való reflexióval (pl. a háttérmondatok felfejtésén keresztül).

3. Szórend a taneszközökben

Bár a tantervek az oktatásszabályozás kötelező bemeneti dokumentumai, egy tankönyvközpontú pedagógiai hagyományban ezek még nem garanciái a változásnak. Ezért különösen fontos, hogy erre a tantervsorozatra tankönyvpályázatot is kiírtak, ami egyes esetekben 20 éve forgalomban levő tankönyvek lecserélését jelentette, és ha nem is garantálta, de legalább lehetővé tette, hogy a tanterv szemléletét követő taneszközök jelenjenek meg.[7] A kezdeti években (2013–2018 között) megjelent tankönyvek zömében valójában annak lehettünk tanúi, hogy hogyan lesznek az oktatási gyakorlatban a szórenddel kapcsolatos kérdések (esetenként másfél oldalon „elintézett") tananyaggá, leckévé ahelyett, hogy a szövegértési-szövegalkotási kompetenciaterület részképességeit fejlesztő eszközkészletbe integrálódnának, és a gyerekek anyanyelvtudására (saját nyelvváltozatára) építenének.

Az alábbiakban a jó- és rosszgyakorlatok számbavétele helyett néhány kiragadott példán szemléltetem a szórendi vizsgálódások gyakorlatait a nyelvi megformálásra való reflexió folyamatában. A példák az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* 5. osztályos taneszközeiből származnak. Az 5.-es tankönyv (Bartalis et al. 2017) és a hozzá tartozó tanári háttéranyag (Kádár szerk. 2017) hozzávetőleg 50 tanórára kínál olyan feladatsorokat, amelyek a képi és nyelvi megformálás különbségeiből (kiemelten a linearitás szerepének különbségeiből a két médiumban) kiindulva, a lexikális döntések szórendi következményeit érintve (pl. hangsúlykerülő igék, unakkuzatív vs. egyéb igék stb.) a grammatika által megszabott és a beszélői szándék/kontextus által determinált szórendi döntések kérdéseit tematizálják: a hangsúly és szórend összefüggéseit (pl. semleges és nem semleges mondatok, szórendi homonímiából fakadó többértelműség hangzó szövegbeli vagy kontextus általi feloldása stb.), a „speciális" szórendek jelentéseit (pl. egzisztenciális aspektuális jelentés, igekötő/egyéb igemódosító pozíciója és jelentés, kontrasztív topikos mondatok és háttérmondataik, igefókuszos mondatok, sajtócímek szórendje és jelentése stb.), továbbá a szórend manipulációs eszközként való megjelenését (l. pl. egyes összetevők fókuszálása során előálló előfeltevés-háttér kihasználása vádolásra: *Szóval nem válaszolsz. A bátyádnak falazol?*) és végül a szórend poétikai funkcióját (versszövegek manipulálásán keresztül).

Az itt bemutatásra kiválaszott első feladatsor a tanárok számára készült feladatbankok I. kötetéből az események képi és nyelvi megformálását tárgyaló fejezet 2., a szórendi variánsokkal foglalkozó alfejezetének bevezető két feladata (Kádár szerk. 2017: 40–46). Míg az 1. feladatban a sorrendezések matematikai lehetőségei és lehetséges megkötései vannak tematizálva (egyelőre nem nyelvi, hanem a mindennapi tárgyi környezetből vett példákon), addig a 2. feladat ennek analógiáján elindulva nyelvi adatok kapcsán reflektál a grammatika által előírt sorrendezési szabályokra, illetve egyes esetekben az ezeken belüli „mozgásszabadságra". Bár az analógiák mint tanulást segítő eszközök főleg a természettudományok

[7] A pályázati és értékelési folyamat esetlegességei folytán a tankönyvek szakmai színvonalát (vagy a tanterv szemléletével való kompatibilitását) tulajdonképpen semmi sem garantálja, nincs szakmai felügyelete a tankönyvkiadásnak (erről l. pl. Köllő 2018).

oktatásában számítanak bevettnek (l. Nagy 2000), a nyelvi vizsgálódás is jó terep ezek használatára (és általában is az iskolán kívül szerzett tudásra és tapasztalatokra való építésre), valamint az induktív gondolkodás fejlesztésében is fontos szerepük van, amely a tanulási képességek egyik komponense.

Mindkét feladatban szerepe van a kísérletezésnek is, és a 2. feladatban ennek tartománya egészen az agrammatikus szerkezetek alkotásáig terjed. A negatív bizonyítékok teszik lehetővé a grammatikus szerkezetek határainak kitapogatását, az általános mintázat meglátásához ugyanis nem elég a lehetséges adatokat látni, hanem ezeknek az agrammatikus adatokkal való kontrasztjában mutatkozhatnak meg a szabályszerűségek.

1. feladat

Tanári kalauz: Az első két pont azt mutatja meg, hogy a sorba rendezés a világban különböző helyzetekben gyakran előfordul, és hogy tetszőleges elemből többféle sor hozható létre az elemek sorrendjének változtatásával. Ez bevezeti majd a következő feladatot, amelyben a szavak sorrendjének variációival foglalkozunk.

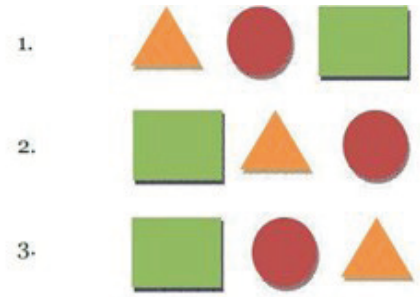
Az **a.** pontban még csak egymástól függetlenül sorrendezhető elemekkel találkozunk, így a **b.** pont feladata a matematikailag lehetséges sorrendek mindegyikét megengedi (6 sorrend). A **c.** pontban azonban az 5 elem már nem az összes, matematikailag lehetséges kombinációt engedi meg (vagyis 120 sorrendet), hanem vannak **kötelező együttjárások:** az utánfutó csak a traktor után köthető, a fagyis kocsi csak a bicikli elé. Így ha a járművek egymás után mennek, az már csak 6 lehetséges módon valósulhat meg (ahogy a **b.** pontban is láttuk, hiszen itt is valójában 3 elem egymáshoz képesti sorrendje változhat). A járművválasztást az is indokolja, hogy a traktor+utánfutó, illetve a fagyis kocsi+bicikli nem ugyanaz a „mintázat": az egyikben a „passzív" (utánfutó, fagyis kocsi) az „aktív" (traktor, bicikli) UTÁN, a másikban az ELÉ köthető/illeszthető. Ez be fogja vezetni azokat a kötelező együttállásokat (pl. névelő+főnév, jelző+főnév; főnév+névutó), amelyek a mondat elemeinek sorrendezésekor csökkentik a matematikailag lehetséges permutációk számát. A járművek kiválasztásban az is fontos szempont volt, hogy itt a kötelezően együttálló elemek közül ugyan az egyik „aktívabb", mint a másik (az utánfutós traktorban a traktor teszi lehetővé a jármű helyváltoztatását, a fagyis kocsis bicikliben a bicikli), de azonosak abban a tekintetben, hogy „önálló létük" van, vagyis van külön traktor és külön utánfutó (az utánfutó nem alkatrésze a traktornak), ami analóg lesz azzal, hogy pl. a névelő és névutó attól még külön szó (nem pedig toldalék), amiért csak egy főnévvel együtt jelenhet meg, és azzal együtt áll sorrendezéskor. Mindezzel előkészítjük a 2. feladatot.

A **d.** pontban annak a lehetőségét vetjük fel, hogy ugyanazok az elemek különböző szempontok szerint is rendezhetőek (itt a könyvek pl. gerincmagasság, szín, vastagság szerint), és a választott szempont függvényében különböző sorrendezéseit kaphatjuk ugyanazoknak az elemeknek.

Fejlesztendő készségek, képességek: sorrendek összehasonlítása, szabályfelismerés, szabályalkalmazás
Munkaforma: egyéni munka, frontális munka
Módszerek, eljárások: feladatmegoldás, megbeszélés
Eszközök:
A **b.** ponthoz minden tanulónak készítsük elő az **a.** pontban található formákat!
A **c.** ponthoz minden tanulónak nyomtassuk ki a képeket!



a. Mi a különbség az alábbi mintasorok között?



b. Az előző feladat elemeiből alakítsatok ki minden lehetséges sorrendet!
c. A képeken levő járművek közül melyeket tudod összekapcsolni, melyek tartoznak össze? Ha sikerült megtalálnod a párokat, akkor minden járművedet sorakoztasd fel egymás után! Hányféleképpen mehetnek sorban egymás után? Próbáld ki az összes lehetőséget!

d. Vegyél ki a táskádból három könyvet! Hányféleképpen tudnád őket sorba rendezni egy könyvespolcodon? Próbáld ki az összes lehetőséget!

2. feladat

Tanári kalauz: A feladat célja, hogy rávilágítson azokra a helyzetekre, amelyekben a grammatika megszabja a szórendet (tehát az nem a beszédhelyzet elemeitől vagy a beszélő szándékától függően szabadon választható), és felfedeztesse az ilyen helyzetek szabályszerűségeit. Minden csoport egy adott jelenségre figyel fel a példamondatok alapján:

A. csoport: a névelő helye a szórendben

B. csoport: tagadószó pozíciója

C. csoport: jelző és jelzett szó pozíciója egymáshoz képest

D. csoport: a névutó pozíciója

E. csoport: mutató névmási kijelölő jelző

F. csoport*[8]: alapértelmezett szórend az ige függvényében: A csoportnak észre kell vennie, hogy ezekben a határozott főnévi csoportból és igéből álló mondatokban a semleges mondat szórendje kétféle lehet: a topik–ige sorrend mellett (Pl. *Vanda fürdik*.) előfordulnak igével kezdődő mondatok is (mediális igék esetében ez a természetes, pl. *Fő a leves*.).

A csoportok munkájának eredményét a végén egy-egy szóvivő foglalja össze a többi csoport számára.

A feladat megoldása során semmiféle nyelvtani terminus használatát (vagy akár nyelvtani kategóriákban való gondolkodást) ne várjuk el a tanulóktól! A fenti összefoglaló **kizárólag** a tanár számára készült. A diákok elég, ha a konkrét példákban meglátják a közöset csoportonként.

Differenciálási lehetőségek: A megoldandó példák szerint lehet differenciálni: a szabályszerűségek azonosítása és a szabály megfogalmazása fokozatosan válik nehezebbé a 6 csoport esetében. Pl. a névelő pozíciójának azonosítása egyszerűbb, mint a mutató névmási kijelölő jelzőé, az F. csoport feladatánál a szabály azonosítása nem túl bonyolult, a mondatok megalkotása sem, viszont a „szabály" megfogalmazása miatt nehezebb, mint a többi példasor (bár természetesen a tapasztaltakat itt is a saját szavaikkal kell körülírniuk, és nem várunk az adott példáktól elrugaszkodó általánosítást).

Fejlesztendő készségek, képességek: nyelvi tudatosság, szabályfelismerés, összehasonlítás, következtetések megfogalmazása

Munkaforma: csoportmunka, három-négy fős homogén csoportok

Módszerek, eljárások: feladatmegoldás, megbeszélés, bemutatás

Eszközök: Minden csoportnak készítsünk elő egy-egy feladatlapot!

---

[8] A *Feladatbank*okban csillag jelöli a(z adott évfolyam számára) nehezebb feladatokat, amelyeket egyébként el lehet hagyni anélkül, hogy ez a feladatsor gondolatmenetét befolyásolná. A feladat nehézségi szintjét a csillagok száma jelöli. A csillagos feladatok kiemelkedő képességű osztályok/csoportok esetén vagy későbbi évfolyamokon ajánlottak.

A. csoport

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. A szavak sorrendjét változtatva alakítsatok ki olyan mondatokat, amilyeneket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók. Melyek azok a szópárosok, amelyek hasonlítanak az előző feladat **b.** pontjából az utánfutós traktorhoz vagy a fagyis kocsis biciklihez? Miért?

1. *a, cipőd, új*
2. *a, félünk, kutyától*
3. *egy, kávét, kérsz*
4. *a, földön, ilyen, nincs*
5. *az, az, emlékeikhez, öregek, ragaszkodnak*
6. *a, a, a, károsultak, kormánytól, megoldást, várják*

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

Most próbáljatok meg a kiemelt szópárokkal hasonló szabályokat megfogalmazni![9]

B. csoport

a. Az alábbi mondatok közül húzzátok alá azt vagy azokat, amelyeket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók!

1. *Nem figyeltem rátok.*
2. *Nem rátok figyeltem.*
3. *Figyeltem nem rátok.*
4. *Rátok nem figyeltem.*
5. *Figyeltem rátok nem.*
6. *Rátok figyeltem nem.*

Próbáljatok magyarul hangzó és nem magyarul hangzó mondatokat alkotni az alábbi szavakból:

holnap, lesz, nem, tornaóra

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

---

[9] A megoldások különbözhetnek abban, hogy a traktor + utánfutó vagy a fagyis bicikli analógiáját használják (az előbbi a generatív nyelvelmélet megoldásához áll közel, amely szerint a határozott névelős főnévi csoportokban a kifejezés feje a névelő, az utóbbi pedig a hagyományos nyelvleírás által forgalmazott megoldáshoz, ahol a főnévi alaptagot determinálja – a közvetlenül vagy nem közvetlenül – előtte megjelenő határozott névelő).

Most próbáljátok meg ehhez hasonlóan megfogalmazni, hová kerülhet és hová nem kerülhet a *nem* szó a mondatokban![10]

C. csoport

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. A szavak sorrendjét változtatva alakítsatok ki olyan mondatokat, amilyeneket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók! Melyek azok a párosok, amelyek hasonlítanak az előző feladat **c.** pontjából az utánfutós traktorhoz vagy a fagyis kocsis biciklihez? Miért?

1. *kisebb, szeleteket, vágjunk*
2. *így, maradjatok, néhány, percig*
3. *helyzetben, néhány, nehéz, rajtam, segítettél*
4. *bölcs, butaságot, emberek, mondanak, néha, sok*
5. *aljas, árulókkal, seregünk, szövetkezett, vezére*
6. *három, legjobb, osztályunk, nyert, tanulója, tábort*

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

Most próbáljatok meg a kiemelt szópárokkal hasonló szabályokat megfogalmazni!

D. csoport

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. A szavak sorrendjét változtatva alakítsatok ki olyan mondatokat, amilyeneket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók! Melyek azok a párosok, amelyek hasonlítanak az előző feladat **c.** pontjából az utánfutós traktorhoz vagy a fagyis kocsis biciklihez? Miért?

1. *csengetés, mentünk, órára, után*
2. *fejfájásom, óta, reggel, van*
3. *egy, ellen, négyen, támadtak*
4. *büntetést, kaptatok, miatt, Szilamér*
5. *Barni, Csilla, helyett, mellé, ültem*
6. *előtt, eszünk, mellé, süteményt, tea, vacsora*

[10] Ezen a ponton nem várunk többet, mint olyan általánosításokat, hogy pl. nem kerülhet a mondat végére, vagy (valamilyen megfogalmazásban azt,) hogy az előtt a szó előtt állhat, ami a mondat kiemelt információját kódolja. A későbbiekben feladatok sora foglalkozik a *nem* pozíciójával partikulárisan (az arra való rávezetés, hogy az csak az igét vagy a preverbális fókuszt előzheti meg, egyike azoknak a szórendi általánosításoknak, amelyek akár már V. osztályban is felfedeztethetők, és nem mutatnak variabilitást), de egy egész fejezetet szentelünk általánosságban is a negatív jellemzés eszközeinek a Feladatbank 2. kötetében (l. Kádár szerk. 2018: 314–361).

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

Most próbáljatok meg a kiemelt szópárokkal hasonló szabályokat megfogalmazni!

E. csoport

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. A szavak sorrendjét változtatva alakítsatok ki olyan mondatokat, amilyeneket biztosan nem mondanának magyar anyanyelvű emberek, csak esetleg magyarul nem jól tudók! Melyek azok a párosok, amelyek hasonlítanak az előző feladat **c.** pontjából az utánfutós traktorhoz vagy a fagyis kocsis biciklihez? Miért?

1. *a, abban, fürödtél, tóban*
2. *a, ez, legszebb, város*
3. *a, ezt, csilingelő, mindig, nevetést, szerettem*
4. *a, ezt, csendes, ismeri, kis, mindenki, öblöt*
5. *a, attól, fiútól, hoztam, szemű, üzenetet, zöld*
6. *a, a, addig, eljutni, ettől, fekvésű, hatalmas, kertvárosi, központi, nehéz, parktól, villáig*

b. Emlékezzetek vissza az előző feladat **c.** pontjára! A képek alapján ezeket a szabályokat fogalmazhatjuk meg:

Az utánfutót a traktor után köthetjük.

A fagyis kocsit a bicikli elejére kapcsoljuk.

Most próbáljatok meg a kiemelt szópárokkal hasonló szabályokat megfogalmazni!

F. csoport*

a. Alább betűrendbe sorolt szavakat találtok minden sorban. Helyezzétek olyan sorrendbe őket soronként, hogy a legtermészetesebben hangzó, leggyakrabban hallható mondatokat hozzátok létre! Az egyes sorok között milyen hasonlóságokat és különbségeket vesztek észre a szavak sorrendjében?

1. *a, haja, megnőtt*
2. *fürdik, Vanda*
3. *a, elrepült, madárka*
4. *a, fogy, türelmem*
5. *a, kutyánk, sántít*
6. *az, esik, eső*

b. Alakítsatok két csoportot a fenti mondatokból aszerint, hogy milyen sorrendben mondjuk a szavakat a legtermészetesebben hangzó, leggyakrabban hallható változatban! Mi a közös az egy csoportba tartozó mondatok jelentésében vagy a helyzetben, amit leírnak? Milyen különbséget láttok a két csoport mondatai között?

Míg fenti feladatok főként a lineáris építkezésnek a grammatika által előírt megkötéseire fókuszáltak, az alább bemutatandó két tankönyvi feladatban a kontextus hatását is megfigyelhetjük a közlések formájára.

Az elsőként kiemelt feladat (Bartalis et al. 2017: 131–132) a tantervben is szorgalmazott kontrasztív megközelítésmód[11] jegyében fogant egyik feladatsor része. Kihasználva azt, hogy a gyerekeknek mindennapi nyelvi tapasztalata lehet a magyartól tipológiailag is különböző román nyelvvel, olyan kontextusok teremthetők, amelyekben megmutatkozik, hogy a nyelvek különböző megoldásai kisebb-nagyobb közelítéssel megfeleltethetők egymásnak akkor is, ha a lehetséges formakészleti „repertoárból" különböző eszközöket választanak. Míg a feladat b. pontja a probléma felvetése,[12] a c. és d. pontban a mondatrészi szerepek szórendi vs. morfológiai kódolását lehet megfigyelni. Egy nyelv morfoszintaktikai megoldásaira való reflexió a formális gondolkodás, az absztrakciós képesség bizonyos szintjét igényli, de a nyelvérzékre és a megfigyelőkészségre alapozó keresést, felismerést támogatják már az olyan feladatok is, amelyek egy adott beszédhelyzetből/szövegkörnyezetből kiindulva egy nyelvi jelenség intuitív megközelítését, felfedező megfigyelését várják.

A feladat a. pontja, bár látszólag csak előkészíti a tematizált problémát, a lokális és globális szövegértést is működteti, melynek során a szórendi döntéseknek a jelentésbeli következményei, valamint a kontextustól való függésük éppen a másik nyelv felől nézve válhatnak reflektálttá.

2 Egyik kiránduláson Misi és Mişu szemtanúi egy farkas és egy kutya harcának az egyik erdészháznál.

a. Misi beszélget a szüleivel a témáról. Illesszétek be a megfelelő helyre az alábbi mondatokat: 1) A kutya megtámadta a farkast.
2) A kutya támadta meg a farkast.
3) A farkast támadta meg a kutya.

Misi apja: – Hogy kezdődött?
Misi: – .....
Misi anyja: – Biztos, hogy jól láttad? Annyi itt a macska, nem azokra ugrott rá vajon?
Misi: – Nem. Tisztán láttam. .....
Misi apja: – Tényleg? A háziállat a vadállatot? De hát fordítva szokott lenni.
Misi: – Akárhogy is szokott lenni, most így volt. Láttam. .....
.....

b. Mişu végig figyelt, és megkereste a *kutya*, a *megtámad* és a *farkas* szót a szótárban, majd a beszélgetés végén így szólt: *„Nu înțeleg, ce susții. Câinele a atacat lupul sau lupul a atacat câinele?"*
Mi lenne a helyes válasz Mişu kérdésére?

c. Szerintetek miért nem értette meg Mişu a Misi állítását a szótár alapján?

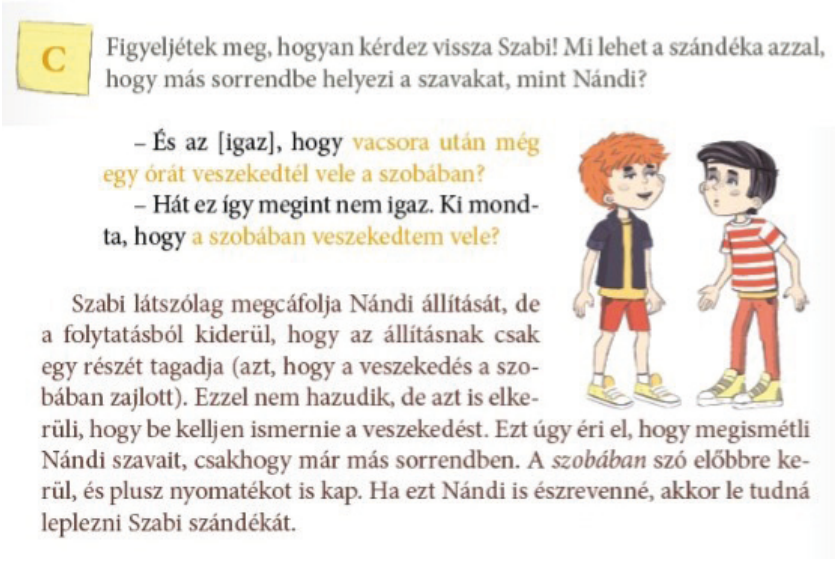
d. Mi a különbség a két román mondat (1. *Câinele a atacat lupul.* 2. *Lupul a atacat câinele.*) és a két magyar mondat (1. *A kutya támadta meg a farkast.* 2. *A farkast támadta meg a kutya.*) jelentése között?

[11] Ez a megközelítésmód (azon túl, hogy idegen nyelvek tanulását is elősegítheti), azáltal, hogy igyekszik felmutatni, milyen eszközkészletből és formai megoldásokból választhatnak a különböző nyelvek beszélői valamely kommunikatív cél elérése érdekében, lehetőséget ad arra, hogy a magyar nyelv megoldásai (vagy akár rendszere) a lehetséges nyelvi megoldások (vagy lehetséges nyelvi rendszerek) egyik partikuláris megnyilvánulásaként mutatkozhasson meg.

[12] Mişu kérdése: „Nem értem, mi az állításod: a kutya támadta meg a farkast, vagy a farkas támadta meg a kutyát?"

A nyelvi elemek sorrendje kapcsán eddig bemutatott feladatok mindegyike írásbeli feladatként (is) működik. Bár a témához kapcsolódó feladatok túlnyomó többsége az egyes szórendeket a hozzájuk kapcsolódó prozódiai eszközökkel való kapcsolatukban vizsgálja,[13] a konferencia szórendi paneljéhez való kapcsolódás okán itt egyetlen feladat erejéig térek ki ilyenre. Ez az utolsó példa az 5. osztályos tankönyv első fejezetének egy olyan részéből származik, amely a félreértések gyakori forrásait járja körül. A félreértések olyan beszédesemények, ahol valami elromolhat, mert a beszélő nem megfelelően választ a nyelvi repertoárjából, nem veszi figyelembe a beszélgetőpartner tudását, nyelvváltozatát stb., vagy a címzett nincs tisztában a különböző szavak/kifejezések „jelentésspektrumával", sikertelenül próbálja rekonstruálni az ellipszist stb. A félreértések mint keret természetes közegként teszi lehetővé például a fókuszos mondatok, illetve „semleges mondat – preverbális fókusszal rendelkező mondat" minimális párok koncentrált előfordulását is, és az ilyen párok értelmezésében a prozódiának is szerepe van. A minimális párok további segítséget nyújthatnak abban, hogy felismerjük, milyen hatással vannak a nyelvi döntéseink a jelentésre (pontosabban a hallgatóság jelentéskonstrukciójára).

Az itt idézett C. feladat (Bartalis et al. 2017: 32–33) az alfejezet egyik párbeszédéből[14] származik, és egy olyan példát emel ki, amelyben a nemleges válasz nem a mondat fő állítására vonatkozik, így tulajdonképpen kitérő az egyenes válasz elől. A szórenddel való „visszaélés" példája kapcsán a feladat a preverbális fókusz jelentésbeli, prozódiai és kontextuális vonatkozásaira is reflektál.



C Figyeljétek meg, hogyan kérdez vissza Szabi! Mi lehet a szándéka azzal, hogy más sorrendbe helyezi a szavakat, mint Nándi?

– És az [igaz], hogy vacsora után még egy órát veszekedtél vele a szobában?
– Hát ez így megint nem igaz. Ki mondta, hogy a szobában veszekedtem vele?

Szabi látszólag megcáfolja Nándi állítását, de a folytatásból kiderül, hogy az állításnak csak egy részét tagadja (azt, hogy a veszekedés a szobában zajlott). Ezzel nem hazudik, de azt is elkerüli, hogy be kelljen ismernie a veszekedést. Ezt úgy éri el, hogy megismétli Nándi szavait, csakhogy már más sorrendben. A *szobában* szó előbbre kerül, és plusz nyomatékot is kap. Ha ezt Nándi is észrevenné, akkor le tudná leplezni Szabi szándékát.

[13] Általában is, mind a tanterv, mind a rá épülő taneszközök tág teret biztosítanak a szóbeliségnek.

[14] A teljes párbeszéd meghallgatható itt: https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20si%20literatura%20materna%20maghiara/Tk9SQU5E/data/sounds/p25_st1.mp3

a. Olvassátok fel hangosan az alábbi táblázat első oszlopában levő mondatokat! Jelöljétek a mondathangsúly helyét! Miben különbözik a mondatok jelentése?
b. Töltsétek ki a második oszlopot úgy, hogy találjon az első oszlopbeli mondattal! Honnan tudtátok, hogy milyen információval folytassátok a mondatot?

Nem igaz, hogy ...	Az az igazság, hogy ...
... a szobában veszekedtem vele vacsora után.	... az ebédlőben veszekedtünk.
... vacsora után veszekedtem vele a szobában.	
... én veszekedtem vele vacsora után a szobában.	
... vele veszekedtem vacsora után a szobában.	
... veszekedtem vele vacsora után a szobában.	

c. Cseréld össze a második oszlop celláiban levő mondatokat! Így miért nem jó folytatásai az első oszlop mondatainak? (Pl. *Nem igaz, hogy vacsora után veszekedtem vele. Az ebédlőben veszekedtünk.*)

4. Összegzés

A 2022-es PISA-felmérés egyik újdonsága volt, hogy az erdélyi magyar oktatási rendszert külön reprezentatív almintán mérték fel, és bár szakemberek nyilatkozata szerint (W4) a magyarul tanuló diákok a romániai átlagnál jobb teljesítményt értek el, az alminta eredményeinek feldolgozása még várat magára, a teljes romániai minta alapján pedig az látható, hogy az ország 428[15] ponttal az utolsó előtti helyen áll az EU-s országok között (a diákok 42%-a nem ugorja meg a funkcionális analfabetizmus szintjét). A szövegértési, -alkotási képességek fejlesztése tehát elsőrendű fontossággal bír, és ehhez nagymértékben járulhat hozzá a diskurzusszerkezetre fókuszáló megközelítése a megnyilatkozásoknak, az egyes szórendi elrendezések kontextusérzékenységére és jelentésbeli implikációira való reflexió.

Ugyanakkor a szórend–prozódia–jelentés–kontextus együttállásaival való kísérletezés, ill. a nyelvi megformálás lehetséges módjaival kapcsolatos irányított tapasztalatszerzés során az anyanyelvi kompetenciában gyökerező tudás explicitté tételének analitikusabb megközelítése gyakorolható egy olyan életkorban is, amelyben a nyelvtani fogalmaknak és kategorizációknak az absztrakt, formális gondolkodást igénylő megértése és kezelése még nem várható (vö. Piaget 1972).

[15] Ez 48 ponttal kevesebb az OECD-átlagnál, és 115-tel a listavezető Szingapúr eredményeihez képest (W5).

A cikk 2. fejezete ennek a tantervi kereteit mutatta be, a 3. fejezet pedig (két taneszközből) néhány olyan feladatot szemelgetett, amelyek során az anyanyelvi kompetencia működtetésén túl a tudás explicitté tétele és általánosítások megfogalmazása is gyakorolható az adott életkori szinten; amelyekben szerepe van olyan, a hagyományos nyelvtanórai gyakorlat által ignorált tényezőknek, mint pl. a kontrasztív megközelítés, a negatív bizonyítékok vagy az analógia és kísérletezés; és amelyek induktív felépítésűek és a diákok tevékenységét és interakcióit helyezik a középpontba.

Források

W1: Tanterv az anyanyelv kompetencia alapú oktatásához. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig (2013) https://www.edums.ro/invprimar/13_CLM_maghiara_CP_II_OMEN.pdf (2025. 06. 16.)

W2: Magyar nyelv és irodalom. Tanterv az anyanyelv oktatásához. III. és IV. osztály. https://www.edums.ro/invprimar/LB.MAGHIARA%20III%20IV%202014.pdf (2025. 06. 16.)

W3: Tantárgyi program. Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv). V–VIII. osztály. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Limba_literatura_maghiara_final.pdf (2025. 06. 16.)

W4: Oktatónk volt az egyik ötletgazdája a PISA-felmérés magyar almintás újításának. https://sapientia.ro/hu/hirek/oktatonk-volt-egyik-otletgazdaja-a-pisa-felmeres-kisebbsegi-almintas-ujitasanak (2025. 06. 16.)

W5: https://www.edupedu.ro/breaking-pisa-2022-romania-penultima-in-ue-si-pe-locurile-45-48-din-81-de-tari-si-teritorii-din-lume-la-cele-trei-evaluari-principale-matematica-stiinte-citire-aproape-de-3-ori-mai-putini-elev/ (2024. 01. 12.)

Irodalom

Bartalis Boróka 2017. Értő olvasás, tudatos kommunikáció és gyermekbarát grammatika. *Magiszter* XV/4: 18–25.

Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa – Szőcs Hedviga – Tamás Adél 2017. *Magyar nyelv és irodalom. V. osztály.* Marosvásárhely: Kreatív Kiadó/Norand.

Kádár Edit (szerk.) 2017. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban.* 1. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Edit (szerk.) 2018. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban.* 2. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Köllő Zsófia 2018. A romániai magyar tankönyvkiadás helyzetéről. *Gyergyói Szemle* 2018/1: 147–156. https://www.gyergyoiszemle.ro/files/gysz04/gysz-04-07.pdf

Nagy Lászlóné 2000. Analógiák és analógiás gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia* 100/3: 275–302.

Piaget, Jean. 1972. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development* 15/1: 1–12. https://doi.org/10.1159/000271225

Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In Tolcsvai Nagy Gábor: *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat. 296–322.

van Rijt, Jimmy – Peter-Arno Coppen 2017. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – Experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26/4: 360–380. https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552

Kugler Nóra

FIGYELMI KERET, SZÓREND, MONDATREND

1. Bevezetés

A dolgozat központi állítása az, hogy a szórend, illetve a tagmondatsorrend szempontjából analóg viszony van az egyszerű és az összetett mondat között (Imrényi 2017; Kugler 2018). Ezt a sorrendet a diskurzusban alapvető figyelmi működés határozza meg (Chafe 1979, 1988; Langacker 2014a, 2014b). A figyelem irányítása lényeges műveleti eleme a nyelvi kifejezés megkonstruálásának. „A konstruálás egy esemény, egy jelenet emberi feldolgozó (elemző) megértése és fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül" (Langacker-hivatkozással Tolcsvai Nagy 2014: 110).

A szórend és a tagmondatsorrend nem önkényes, hanem a nyelvi interakció szerveződése motiválja. A beszélők ugyanis úgy rendezik el a nyelvileg megformált információt, hogy az egyrészt megfelelően „adagolható", azaz a partner számára jól feldolgozható legyen, másrészt megfeleljen annak is, amilyen nézőpontból és ahogyan a beszélő az információt elrendezni, „becsomagolni" kívánja (Tátrai 2011). A beszélő mindig bizonyos elérési viszonyt kínál fel a közlés lényegi része számára. Ennek egy alapértelmezés szerinti esete az, ha nincs nyelvileg kidolgozva ez az elérés. Az üzenet megalkotásakor elsősorban az irányítja a beszélőket, hogyan kívánják a közlést a diskurzus aktuális helyzetében, a közös tudás létrehozásának folyamatában a partner számára feldolgozhatóvá tenni, vagyis nem az a meghatározó, hogy például tárgyi vagy alanyi alárendelő összetett mondatot akarnak megalkotni.

A tanulmány részletezi, hogy miben rejlik a figyelmi működés szerinti motiváltság, továbbá hogy milyen analóg viszony tárul fel az egyszerű és az összetett mondat között a sorrend szempontjából. A beszélő (jelnyelvhasználó) gyermek legkorábbi összetett szerkezetei is jól leírhatók figyelmikeret-konstrukcióként (Lieko 1992). A kisgyermek a nyelvi kifejezéseket egymásra épülő figyelmi keretekben rendezi el, ezek a figyelemirányítási egységek alkotják a közléseket. A legkorábbi összetett szerkezetek a keretek segítségével jól leírhatók, de semmit sem mutatnak fel olyan leíró kategóriák érvényesüléséből, mint a mellérendelés vagy az alárendelés. Mivel a diskurzusbeli figyelemirányítással és -irányulással kapcsolatban a diákoknak sok tapasztalata, gyakorlata van, önmagában a tapasztalatokra vonatkozó reflexió elegendő az alapvető sorrendi szervezőelv feltárásához, a nyelvi kifejezések összehasonlításához, hasonlóságok (és különbségek) felismeréséhez.

A diskurzusbeli figyelemirányításra támaszkodó szórendi és tagmondatsorrendi elemzés egyrészt képes kapcsolatot teremteni a diák nyelvre vonatkozó tudásával, másrészt lehetővé teszi, hogy a nyelvi ismeret és a kommunikációs kompetenciák fejlesztése szorosan összekapcsolódjon (Tolcsvai Nagy 2014).

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.95

2. A figyelemirányítás működése, jellemző szórendi-sorrendi mintázatai

Gondoljuk el, hogy egy épületet szeretnénk megismertetni valakivel. Vélhetőleg más leírást fogunk adni, ha mindketten látjuk is az épületet, ha azonos kiindulópontból szemléljük, mintha a beszélőtárs nem lenne jelen, nem volna vizuális tapasztalata sem az építményről, sem az építményt leíró személy helyzetéről. Még az utóbbi esetben sem szükséges azonban kifejtetté tenni a nézőpont szerinti elrendezést, hiszen az ilyen leírásoknak tipikus, begyakorlott módjai vannak.

Az (1) példa szövege a házat először az utcáról nézve, egészlegesen mutatja be, részletezve az utcafronton látható fő szerkezeti jellemzőket (tető, homlokzat), majd a figyelmet a homlokzat egy feltűnő részére irányítja (szoborfülke szoborral), amelyet tipikus szerkezeti elemek (az ablakok) hátteréhez viszonyítva emel a figyelem előterébe. A figyelem innen helyeződik át a tornácra és a bejáratra. Ezután számíthatnánk arra, hogy az épület belseje is leírásra kerül. Bizonyára váratlan volna, ha nem az utcafrontról indulna, vagy nem elölnézetből történne a leírás, hanem például a hátsó udvar felől, illetve felülnézetből.

(1) Egy nagyobb gazdáé volt a 36. számú ház Újfaluban. A sátortetős épület homlokzatában, a két nagyobb ablak közt, egy bemélyedésszerű fülkében a Jézus Szíve-szobrot helyezték el. A tornác első oszlopát itt már összhangba hozták a homlokzattal, s az így kialakult boltívbe egy ajtót tettek. (#1269657)[1]

A diszkurzív gyakorlatok, ahogy az (1) példáéhoz hasonló, egy épület megismertetését célzó leírási módok is sémaként absztrahálódnak, a nyelvi tevékenységgel kapcsolatos tudás részévé válnak. A sémák hasonló helyzetben könnyen aktiválódnak, mintaként szolgálnak a nyelvi tevékenység számára.

A megnyilatkozó mindig valamilyen módon konstruálja és figyelteti meg azt a jelenetet, amelyet egy egyszerű mondattal a beszélőtársa számára hozzáférhetővé tesz (Langacker 2014b; Tolcsvai Nagy 2014: 110).

(2)
a. A kultúremberek az egész világon szót értenek.
b. *A tanárom szerint* a kultúremberek az egész világon szót értenek.
c. *Meggyőződésem szerint* a kultúremberek az egész világon szót értenek.
d. *Vélhetőleg* a kultúremberek az egész világon szót értenek.

A (2a) példában semmi sem teszi jelöltté, hogy az állítás a megnyilatkozó vélekedése. Nem szükséges kifejtetté tenni, hogy a megnyilatkozó világismerete alapján történik a kijelentés, mert ez a megszokott, ez felel meg az alapértelmezésnek. Ugyanakkor a megnyilatkozónak lehetősége van arra, hogy saját szövegalkotói viszonyulását, a jelenettel kapcsolatos viszonyát

[1] A példáknál látható azonosítók a *Magyar nemzeti szövegtár* adatára mutatnak.

(például episztemikus viszonyát) megjelenítse (2c, d). A jelenetet megalkotó megnyilatkozó (mint mentális szubjektum) perspektívájának a jelzése mindig valószínűbb akkor, ha a felek mentális működésének az összehangolása a megszokottnál nagyobb erőfeszítést kíván, és különösen akkor, ha az alapértelmezéstől eltérően valaki másnak a vélekedését jeleníti meg a megnyilatkozó (2b).

A (2b–d) példákban a dőlt betűvel kiemelt kifejezések olyan kiindulópontokat jelölnek, amelyek egy mentális szubjektum közlésén (2b), vélekedésén (mentális állapotán) keresztül teszik elérhetővé a jelenetet (2c, 2d). Az ilyen kifejezések a megnyilatkozónak a diskurzussal kapcsolatos reflexív viszonyulását jelzik. A dőlt betűs kifejezések ennek a viszonyulásnak megfelelően kontextualizálják a mondatbeli jelenetet, azaz nyelvi kulcsot adnak ahhoz, hogyan kapcsolódik be a jelenet az adott interakcióba (Tátrai 2017, 2019). A megnyilatkozónak a diskurzussal kapcsolatos reflexív viszonyulása azt jelenti, hogy a megnyilatkozó nemcsak annak van tudatában, hogy a beszélőtársa hozzá hasonló módon képes megnyilatkozásokat létrehozni és megérteni, hanem meg is jeleníti a diskurzus alakításával kapcsolatos konstruáló műveleteit. A kiemelt kifejezésekkel kinyilvánítja, hogy felelősséget vállal a figyelemirányítási folyamatért, és általuk egyúttal színre is viszi, megjeleníti a megfigyeltetett jelenettel kapcsolatos mentális viszonyulását, hozzájárulva ahhoz, hogy a beszélőtárs épp így, ne másként figyelje és értse meg a jelenetet (Tátrai 2011, 2017, 2019). A (2a) esetében is bizonyos mértékben tudatosan cselekszik a megnyilatkozó az üzenet megalkotásakor, de nem reflektál saját megnyilatkozói tevékenységére (vagy a beszélőtárs megértési folyamataira), nem jeleníti meg szövegalkotói tudatosságát, nem figyelteti meg azt is, ahogyan be kívánja vinni a diskurzusba az adott jelenetet. A (2a)-ban tehát nincs reflexív kontextualizáció, ez felel meg az alapértelmezésnek (a kisebb megnyilatkozói erőfeszítésnek, annak, hogy a megnyilatkozó szerint a partner sem igényel olyan utalást a kontextusra, amely segítené a megfelelő megértést).

A kontextualizáló műveletek sokfélék (Imrényi 2017; Tátrai 2017, 2019). A jelen tanulmány a (2b–d) példákban kiemelt részekhez hasonló, a megnyilatkozó reflexív viszonyulását tükröző kifejezésekre fókuszál.

(3)

a. *Meggyőződése szerint* a kultúremberek az egész világon szót értenek.
b. *Meg van győződve róla,* hogy a kultúremberek az egész világon szót értenek. (#176883749)

A (3) mondataiban a megnyilatkozó valaki más meggyőződéseként jeleníti meg (ekként kontextualizálja) azt a jelenetet, hogy 'a kultúremberek az egész világon szót értenek'. A mondat viszonyhálózatában a kontextualizáló kifejezés elérést biztosít a kontextualizált hálózatrészhez mint célszerkezethez (1. ábra; vö. Imrényi 2017).

kontextualizáló kifejezés	**kontextualizált jelenet**
(3a) *Meggyőződése szerint* (3b) *Meg van győződve róla, hogy*	*a kultúremberek az egész világon szót értenek*

1. ábra: Kontextualizáló–kontextualizált viszony

A nyelvi kifejezések sorrendje leképezi ezt a figyelemirányítási elrendezést. Az egyszerű mondaton belül (2b–d), (3a) és az összetett mondatok esetében (3b), azaz kontextualizáló tagmondat (*Meg van győződve róla*) esetén is az 1. ábrán bemutatott kontextualizáló–kontextualizált sorrend a tipikus. A kontextualizáció esetében a szórend, illetve a tagmondatsorrend szempontjából tehát analóg viszony van az egyszerű és az összetett mondat között. Erre az analóg működésre a 4. pontban vissza fogunk térni.

3. Az összetett mondat megalkotása

A közoktatás számára készült tananyagok az összetett mondattal kapcsolatban osztályozó jellegű ismereteket közölnek. Arra a kérdésre adnak választ, hogyan lehet kategorizálni az összetett mondatokat, illetve hogy a kategorizáció alapján milyen típusokba sorolhatók az összetett mondatok. A diákok érdeklődését igen nehéz felkelteni ilyen kérdésekkel, és ezt aligha találja bárki is meglepőnek.

A (4)–(7) összetett mondatok mind a tárgyi (mondatrészkifejtő) alárendelő típusba tartoznak, mindegyikben az [1] tagmondat a főmondat, a [2] a mellékmondat. Jelentősen különböznek azonban abban, milyen viszony van a jelenetek, illetve az azokat megjelenítő tagmondatok között. A diákok bizonyosan érzékenyek ezekre a különbségekre.

(4) azt akarják elítélni,[1] aki annak idején Kolozsváron következetesen harcolt a kommunizmus ellen.[2] (#256537661)
(5) engedjék-e,[1] hogy megműtsék a kislányukat[2] (#472633223)
(6) *Azt hiszem,*[1] hogy mind a két fél megtalálta a számítását.[2] (#30682610)
(7) *Bizonyára Ön is tudja,*[1] hogy a belváros és Buda számos területén sokkalta szennyezettebb a levegő,[2] … (#256165941)

A (4) mellékmondata a főmondat egyik szereplőjét (akit el akarnak ítélni) részletezi azáltal, hogy egy másik jelenetben is megfigyelteti (a *harcolt* folyamat elsődleges szereplőjeként: *aki*). Az (5)-ben a tárgyi viszonyban nem egy személy vagy dolog, hanem egy esemény kifejtése történik, a mellékmondat az engedélyezendő eseményt részletezi. A (6) és a (7) esetében a „főmondat" kontextualizálja a mellékmondatot, és valójában a „mellékmondat" (a kontextualizált hálózatrész) hordozza a lényegi információt.

A diákok nyelvvel kapcsolatos gyarkolati tudásával és érdeklődésével könnyebben találunk kapcsolatot, ha az összetett mondat megalkotásának a műveletei felől közelítünk az összetett mondat típusaihoz.

3.1. A ház megfigyeltetésének analógiája az összetett mondat megalkotásához

Ezt az analóg viszonyt Halliday (1994) alkalmazta a jelenetek közötti figyelemirányítási (elérési) reláció tapasztalati alapú magyarázatában.

A tipikus alárendelő összetett mondatban egy fő jeleneten belül körülhatárolódik egy szereplő (a (4)-ben az elítélni kívánt személy) vagy fogalmi csomag (az (5)-ben az engedélyezést igénylő esemény), amelyet a mellékmondat részletez, kibont.

(4) azt akarják elítélni,[1] aki annak idején Kolozsváron következetesen harcolt a kommunizmus ellen.[2] (#256537661)
(5) engedjék-e,[1] hogy megműtsék a kislányukat[2] (#472633223)

Ez a művelet analóg azzal, amikor egy házról egészleges, de kevésbé részletezett tapasztalatot szerzünk, tudjuk, hogy van benne egy bizonyos helyiség, majd mintha bejárnánk, illetve berendeznénk ezt az adatot helyiséget, megismerjük ennek részleteit is.

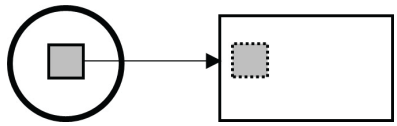


2. ábra: A teljes házról a belső térre, annak részleteire átterjedő figyelem

A (4)–(5) mondat fő jelenete a főmondat jelenete, ez áll a figyelem előterében ('valakit el akarnaknak ítélni'; 'engedjék-e?'). Ezek a főmondatok ömagukban is képviselni tudják a teljes mondatot (a részletezettség kisebb fokán természetesen): *Azt akarják elítélni. ~ El akarják ítélni.; Engedjék-e?.* A mellékmondattal részletezett szereplő, illetve esemény az 'elítélni akarás', illetve az 'enged' folyamat fogalmi szerkezetében körülhatárolódik (az *elítél* jelentésének része, hogy van elítélhető dolog/személy; az *enged* igének pedig van nemcsak 'engedő', hanem 'engedett/engedhető esemény' sematikus alszerkezete is). A mellékmondattal részletezett szereplő, illetve esemény tehát sematikusan a főmondatnak is része. Hasonlóan ahhoz, ahogy az épület esetében is számítunk arra, hogy milyen részek találhatók benne akkor is, ha a belsőépítészeti kidolgozást még nem ismertük meg. A tartalmazás/körülhatárolódás nem függ attól, hogy az adott tartalmat sematikusan kidolgozza-e utalószó. A (4) példában van (*azt*), az (5)-ben nincs utalószó, az adott szereplő/esemény azonban mindkét szerkezetben hozzátartozik a főmondat megértett jelentésviszonyaihoz.

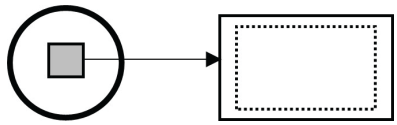
Mivel a főmondat sematikusan tartalmazza a mellékmondattal részletezett szereplőt vagy eseményt, a főmondat jelentésalapú elérést biztosít a mellékmondati kidolgozáshoz. A 3. és a 4. ábrán kör jelöli a főmondatot, téglalap a mellékmondatot. A főmondat vastag körvonala jelöli, hogy ennek a jelenete kiemelkedő a figyelem számára. A főmondat jelenetén

belül besatírozott négyzet jelöli a tartalmazott/körülhatárolt szereplőt vagy eseményt. A jelentésalapú elérést nyíl mutatja. A (4) és az (5) mondat különbsége az, hogy a (4) mellékmondata egy új jelenetben figyelteti meg a főmondatbeli szereplőt, és ezáltal ad róla részletezőbb kidolgozást (3. ábra).



3. ábra: A (4) alárendelő összetett mondat műveleti ábrája a tartalmazással/körülhatárolással és a jelentésalapú eléréssel

Az (5)-ben a teljes mellékmondat a körülhatárolt tartalom kifejtését adja (4. ábra). Mivel a mellékmondattal kifejtett tartalom az (5) esetében is körülhatárolódik a főmondatban, a jelentésalapú elérési reláció azonos irányú a két ábrán.



4. ábra: Az (5) alárendelő összetett mondat műveleti ábrája a tartalmazással/körülhatárolással és a jelentésalapú eléréssel

Egy másik megfigyeltetési mód az, amikor szintén a ház áll a figyelem előterében, de részletezzük a környezetét is. A sorrend lehet az, hogy az építmény után a környezetét is megfigyeltetjük, vagy fordítva: a környezet megfestése után összpontosítunk a lényegi részre, az építményre.



5. ábra: Az előtérben álló ház/jelenet és a környezet/körülmények részletezése

Az alárendelő összetett mondatok esetében tipikusan analóg ezzel a fő jelenet időbeli, térbeli körülményeit, oksági viszonyait (motivációját, célját) bemutató mellékmondattal megvalósuló részletezés. Hasonló művelet azonban mellérendelés esetén is lehetséges, ha nem is ez a tipikus. Például ha a (8) esetében két tagmondatot feltételezünk (a fórumozó szövegalkotó által alkalmazott központozás nem igazít el ebben egyértelműen), akkor

kötőszóval nem jelölt oksági viszonyt ismerhetünk fel. A második jelenet (*Róma sem egy nap alatt épült*) nem egy másik, kapcsolódó esemény, hanem inkább megerősítése, az általános böcsességgel való indoklása az első, lényegi jelenetnek.

(8) De kitartónak kell lenni. Róma sem egy nap alatt épült. (#1108273749)

A tipikus mellérendelő tagmondatkapcsolatnak inkább az ikerház vagy sorház a megfelelője a Halliday-féle analógia alapján (6. ábra). Ez az a megjelenítési mód, amelyben a jelenetek szimmetrikus viszonyban kapcsolódnak össze anélkül, hogy a tagmondatok közül valamelyik képviselni tudná önmagában a szerkezet egészét.



6. ábra: A többszörös mellérendeléssel analóg sorház

Ha a tanórán felhasználjuk a fenti analógiákat, akkor érdemes a prototipikus példányokkal kezdeni, és megfigyelni a tipikus alárendelő és mellérendelő összetett mondatokat, a tagmondatok összefűzésének a műveletét. Párosíthatnak a diákok mondatpéldányokat és képeket/ábrákat. Fontos azonban megjegyezni, hogy a fenti műveletek, illetve ezekkel analóg építmények, építmény-környezet viszonyok mind az alárendelés, mind a mellérendelés esetében megfigyelhetők. Míg azonban a szimmetrikus viszony (ikerház, sorház) tipikus a mellérendelés esetében, periferikus az alárendelő összetett mondatoknál, és fordítva: az alárendelő összetett mondatok jellemzően aszimmetrikus (hierarchikus) viszonyt képviselnek, és az a kivételes, ha a viszony inkább szimmetrikus.

A diákok azt is megfigyelhetik, hogy nem elégséges a fenti három megoldás, a kreativitásukra bízhatjuk, hogy milyen analógiát találnának megfelelőnek pédául a (9) mondat esetében.

(9) […] nem léphet egy lépcsőfokkal feljebb, vagyis az egyetemi tanács (et) másodszor is leszavazta egyetemi tanári jelöltségét. (#153035104)

A (9)-ben azt figyelhetjük meg, hogy a megnyilatkozó mintegy át- vagy újrafogalmazza, kétféleképpen jeleníti meg azt, hogy az adott személy nem lett egyetemi tanár. A diákoknak talán eszükbe jut az, hogy a házakat is átalakíthatjuk, átépíthetjük, készíthetünk több

tervet és így tovább. Bár a (9) mellérendelés, az ikerháznál sokkal jobb megfelelője volna ugyanannak a háznak az átépítése.

A 2. pontban bemutatott kontextualizáló szerkezetek esetében egy elérési „ösvényt" jelenít meg a megnyilatkozó a kontexualizáló kifejezéssel, amely az ösvénnyel analóg módon elvezet a házhoz (azaz a kontextualizált hálózatrészhez vagy célszerkezethez). A ház (célszerkezet) van a figyelem előterében, az ösvény (kontextualizáló) pedig megjeleníti azt a perspektívát, amelynek megfelelően a megnyilatkozó megfigyeltetni akarja a lényegi jelenetet. A diákok ehhez a művelethez is kereshetnek/alkothatnak megfelelő vizuálizációt.

3.2. A tipikus *hogy* kötőszós alárendelés

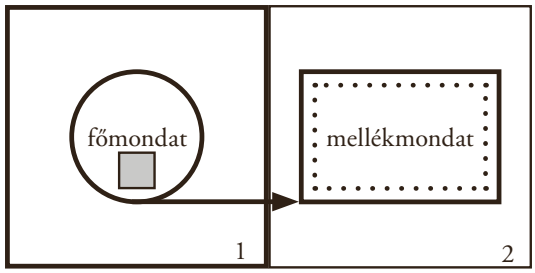
Az (5) példamondat esetében megfigyeltük ennek a konstruálási módnak a jellegzetességeit, és a műveleti jellemzőket a 4. ábrában foglaltuk össze.

(5) engedjék-e,$_{[1]}$ hogy megműtsék a kislányukat$_{[2]}$ (#472633223)

A figyelem számára kiemelkedő (prominens) jelenet az [1] főmondat kérdése, ez tudja képviselni a szerkezet egészét (önhasonlóság). Már a főmondatban (az ige jelentésének részeként, de csak sematikusan) körülhatárolódik egy fogalmi csomag ('aminek az engedélyezése a kérdés'), a mellékmondat ennek a körülhatárolt tartalomnak a kifejtését adja. Mivel a mellékmondattal kifejtett eseményt sematikusan tartalmazza a főmondat, ezért a főmondat jelentésalapú elérést biztosít a kifejtéshez.

A kiemelkedés (prominencia), az önhasonlóság, a tartalmazás és a jelentésalapú elérés szempontjai alapján (Langacker 2014a; Kugler 2019: 50–51) az alárendelő összetett mondatoknak ebben a típusában is egyértelmű a tagmondatok közötti aszimmetria, megállapítható a főmondat–mellékmondat hierarchikus viszony.

A tipikus alárendelő összetett mondatban a főmondat jelenete áll a figyelem előterében (vastagított körvonal jelzi a 7. ábrán az 1-es figyelmi keretben). Bár a mellékmondattal egy újabb jelenetre helyeződik át a figyelem (2-es figyelmi keret), és ezzel egy, az elsőt is magában foglaló összetett szerkezet jön létre, a főmondat nem veszít jelentőségéből. Az (5) esetében ugyanis a főmondat kérdő jellege határozza meg a teljes mondat közlési funkcióját, a főmondat képviselheti a szerkezet egészét (*Engedjék-e?*).



7. ábra: A tipikus alárendelő összetett mondat és a figyelmi keretek kiépülése

Az alárendelésre jellemző konstruálási móddal függ össze az, hogy a főmondat–mellékmondat a tipikus sorrendi elrendeződés. Ez a tagmondatsorrend képezi le a műveleteknek megfelelő elérési relációt, ezért ez a sorrend kedvez a megértésnek.

3.3. Kontextualizáló „főmondatok" a *hogy* kötőszós alárendelésben

A kontextualizáció a művelet típusa alapján többféle lehet. Az alábbiakban csak olyan példákkal foglalkozunk, amelyekben a megnyilatkozó azt jelzi (kontextualizációs utasítással), hogy az ő mentális működésén keresztül kívánja eljuttatni a figyelmet a lényegi részhez, a fő (kiemelkedő v. prominens) jelenethez.

A 2. pontban már idézett (6) mondat [1] tagmondata mondattani fogalmaink szerint főmondat, érvényes rá a tartalmazás és a jelentésalapú elérés kezdeményezése, mert a *hiszem* igealak jelentésének része, hogy a megnyilatkozó vélekedéssel rendelkezik, és ezt a vélekedést dolgozza ki a [2] mellékmondat.

(6) *Azt hiszem,*$_{[1]}$ hogy mind a két fél megtalálta a számítását.$_{[2]}$ (#30682610)

Az [1] tagmondat azonban nem a lényegi jelenetet viszi színre (nem prominens), csak addig esik rá figyelem, amíg elvezet a lényegi részhez, a [2] tagmondat jelenetéhez. Mivel a [2] „mellékmondat" jelenete a kiemelkedő ebben a szerkezetben, a [2] tagmondat önhasonló a szerkezet egészével. A teljes mondatot tehát nem a főmondat (*Azt hiszem*.), hanem a mellékmondat tudja képviselni (*Mind a két fél megtalálta a számítását*.).

Az *Azt hiszem* kontextualizáló tagmondat tehát a megnyilatkozó vélekedésén keresztüli elérést kínál fel a lényegi [2] jelenethez. Az [1] színre viszi, megjeleníti a megnyilatkozó mentális működését, tagmondat, mondattani fogalmaink szerint főmondat, de nem a lényegi (prominens) rész, nem tudja képviselni a szerkezet egészét, nem tipikus főmondat. Ez a nem tipikus főmondati viselkedés általánosan jellemző a kontextualizáló tagmondatokra.

4. A kontextualizáló tagmondatok és az elemi mondaton belüli kontextualizáló kifejezések analóg működése

A kontextualizáló kifejezések elérést biztosítanak a lényegi részhez vagy másként a célszerkezethez, ezért alapvetően megelőzik a kontextualizált kifejezést. A (10a) első tagmondata a megnyilatkozó viszonyulása szerint, meglepőként teszi elérhetővé a [2] tagmondat jelenetét.

(10) a. *Meglepő volt számomra,*$_{[1]}$ hogy rossz az ivóvíz$_{[2]}$ […] (#184371156)
b. Hogy rossz az ivóvíz, *meglepő volt számomra*.
c. ?Rossz az ivóvíz, *meglepő volt számomra*.

Az utólagos kontextualizálás (rekontextualizálás) is lehetséges, de ez a sorrend kevésbé gyakori, és a szerkezet természetesebb, ha a mellékmondat élén a *hogy* kötőszó még jelöli az alárendelő (kifejtő) viszonyt (l. (10b), összevetve a (10c)-vel).

Az *azt hiszem* kontextualizáló tagmondat esetében azonban a kezdő helyzet (6) mellett gyakori a közbe- (11) és hátravetés is (12).

(11) Pénzem, *azt hiszem,* lesz. (#317907)
(12) Bár akkoriban, negyven éve, negyvenmilliárd évvel ezelőtt ez valahogy több volt, nagyobb frusztráció lehetett, *azt hiszem*. (#319419)

A főmondatszerű kontextualizálók esetében (pl. *úgy vélem/látom; úgy tűnik; azt gondolom/gyanítom*) épp a (11) és (12) példában megfigyelhető szórendi viselkedés a szimptómája annak, hogy már nem tipikus főmondatról, hanem kontextualizáló tagmondatról van szó. Tipikus főmondatok ugyanis inkább kezdő és csak ritkábban záró helyzetűek, és semmiképp sem ékelődnek be saját mellékmondatukba. A mellékmondatba való „belesüllyedés" H. Molnár (1968) szerint jelzi, hogy a szerkezet módosító mondatrészletté, a jelen tanulmány terminusával (reflexív) kontextualizáló kifejezéssé vált.

A beszélői viszonyulást kifejező módosítószók (ill. „módosító mondatrészletek") is jellemzően az egyszerű mondat elején állnak (esetleg más kontextualizálókkal együtt), de közbe- és hátravetve is megfigyelhetők. Például a *valószínűleg* módosítószó esetében is megvan az a szórendi változatosság, amelyet a kontextualizáló tagmondatok is felmutatnak. L. a (13) példában a (11), (12) módosítószós változatait.

(13) a. Pénzem *valószínűleg* lesz.
b. […] ez valahogy több volt, nagyobb frusztráció lehetett, *valószínűleg*.

A módosítószóknak és a kontextualizáló tagmondatoknak a figyelmi működés szempontjából hasonló funkciója motiválja azt, hogy ezek a kifejezések formai szempontból, a sorrend/szórend szempontjából is hasonló viselkedést vegyenek fel. A kontextualizálás alapértelmezés szerint kontextualizáló–kontextualizált hálózatrész sorrendben valósul meg, minden más megoldás (például a rekontextualizáció) az alapértelmezéstől való eltérésként, bonyolultabb műveletként értelmezhető.

A funkció és a forma szempontjából hasonló szerkezetek között erős asszociatív kapcsolat áll fenn. Például a (14) mindkét mondatában megnyilatkozói valószínűsítésen keresztül érhető el az, hogy *elszigetelt akcióról van szó.*

(14) a. […] *valószínűnek tartom*, hogy elszigetelt akcióról van szó. (#38515257)
b. […] *valószínű*, hogy elszigetelt akcióról van szó.

A két dőlttel kiemelt kontextualizáló tagmondat között az a különbség, hogy csak a (14a) esetében alakilag jelölve van az, hogy a valószínűsítés a megnyilatkozóhoz kötődik (*tar**tom***), a (14b) nem jeleníti meg a mentális szubjektumot, a valószínűsítést végző személy implicit marad. Hasonlóan implicit a valószínűsítő szubjektum a *valószínűleg* módosítószó esetében is.

A kontextualizáló kifejezések közötti erős asszociatív kapcsolat alapul szolgál ahhoz, hogy az együttesen aktiválódó kifejezések vegyüljenek, és ezzel új konstrukciók jöjjenek létre.

(15) a. *valószínű*, *hogy* ez befolyásolta
b. *valószínűleg* ez befolyásolta
c. ő valamilyen szinten elvesztette az anyanyelvét, *valószínűleg, hogy* ez befolyásolta […] (#860289172)

A (15c) egy olyan vegyült szerkezet, amelyben együttesen van jelen a kontextualizáló főmondatra jellemző szerkezet, a mellékmondati *hogy* kötőszó (15a) és az egyszerű mondaton belüli módosítószó (15b).

3. Összefoglalás

A dolgozat azt mutatta be, hogy az egyszerű mondat szórendje és a tagmondatsorrend nem önkényes, hanem a nyelvi interakció szerveződése, a figyelemirányítás szándéka motiválja. A megnyilatkozás mindig perspektivikus, a megnyilatkozó valamilyen kiindulópontból és valamilyen módon (nem máshogy) teszi hozzáférhetővé (csomagolja be és rendezi el) a nyelvileg megfigyeltetett jeleneteket.

A kontextualizáló kifejezések (pl. *valószínűleg; valószínű, hogy; valószínűnek tartom, hogy*) megjelenítik a megnyilatkozó által felkínált elérési módokat (a kiemelt kifejezésekkel a valószínűsítést). A tanulmány néhány példával szemléltette azt, hogy az elemi mondaton belüli (pl. *valószínűleg; véleményem szerint*) és tagmondatként megformált kontextualizáló kifejezések (pl. *valószínű, hogy; úgy vélem, hogy*) a szórend szempontjából hasonlóan viselkednek. Bemutatta azt is, hogy a kifejezések között fennálló erős asszocitív kapcsolat alapjává válhat a szerkezetek vegyülésének, új konstrukciók kialakulásának.

A tárgyalásmód kiemelte a konstruáló műveleteket (Langacker 2014a, b; Tolcsvai Nagy 2014), és tapasztalati analógiára támaszkodó eszközt kínált fel az összetett mondatok értelmezéséhez, tanításához (Halliday 1994). Ebben a megközelítésben dinamikus leírást tesznek lehetővé az összetett mondat megalkotásában szerephez jutó tényezők (kiemelkedés/prominencia; önhasonlóság; tartalmazás/behatárolás; jelentésalapú elérés; vö. Langacker 2014a; Kugler 2019), szemben a megszokott, merev osztályozással, amely nem szolgál magyarázattal arra, miért épp ilyenek a magyar összetett mondatok, ill. más nyelvek összetett mondatai.

A dolgozat hangsúlyozta a nyelvi kifejezések megalkotásában és egymásra hatásában megfigyelhető ikonikus tendenciákat, például a funkció hasonlóságán alapuló formai

hasonlóságot, az alapértelmezésnek megfelelő alaki jelöletlenséget, és ettől való eltérésként, komplexebb értelem kifejezéseként az alaki jelöltséget (Tolcsvai Nagy 2017: 54). Ennek az az (anya)nyelv-pedagógiai jelentősége, hogy a nyelv ikonikusságának a felismerése lehetővé teszi, hogy a diákok saját konstruáló folyamataikkal hozzák kapcsolatba a nyelvtanban rögzült műveleteket, ezáltal saját kognitív folyamataik és tapasztalataik értelmezésével kapcsolják össze a nyelvre vonatkozó ismereteket (Tolcsvai Nagy 2014). Ebben a szemléletben az egyszerű mondat szórendjével foglalkozó munkafüzetünk már elkészült (Kugler szerk. 2020), a kontextualizációval és az összetett mondat funkcionális szemléletű tanításával kapcsolatos hiányok részleges pótlására vállalkozott a jelen tanulmány.

Irodalom

Chafe, Wallace 1979. The flow of thought and the flow of language. In Givón, Talmy (ed.): *Discourse and syntax*. New York: Academic Press. 159–181. https://doi.org/10.1163/9789004368897_008

Chafe, Wallace 1988. Linking intonation units in spoken English. In Haiman, John – Thompson, Sandra A. (eds.): *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1–28. https://doi.org/10.1075/tsl.18.03cha

Halliday, Michael A. K. 1994. *An introduction to Functional Grammar*. (Second edition.) London: Edward Arnold.

Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 664–760.

Kugler Nóra 2018. *Az összetett mondat*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Kugler Nóra 2019. Kontextualizálás elemi mondattal. In Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 47–67.

Kugler Nóra (szerk.) 2020. *Szórendi munkafüzet. Feladatok az egyszerű mondat szórendjének témaköréből a 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Langacker, Ronald W. 2014a. Subordination in a dynamic account of grammar. In Visapää, Laura – Kalliokoski, Jyrki – Sorva, Helena (eds.): *Contexts of subordination*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 17–72. https://doi.org/10.1075/pbns.249.02lan

Langacker, Ronald W. 2014b. A kognitív nyelvtan jelentősége a a nyelvpedagógia számára. In Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. 11–36.

Lieko, Anneli 1992. *The development of complex sentences: a case study of Finnish*. Helsinki: Finnish Academy of Science & Letters.

Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint 2014. The Hungarian gigaword corpus. In: Calzolari, Nicoletta – Choukri, Khalid – Declerck, Thierry – Loftsson, Hrafn – Maegaard, Bente – Mariani, Joseph – Moreno, Asuncion – Odijk, Jan – Piperidis,

Stelios (eds.): *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC).* Rejkjavik: ELRA. 1719–1723.

Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.

Tátrai Szilárd 2019. A kontextualizáció perspektivikussága és metapragmatikai reflektáltsága az elemi és az összetett mondatokban. In Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 13–28.

Tolcsvai Nagy Gábor 2014. Megismerés és nyelv viszonya az anyanyelvi oktatásban. In Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. 105–118.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Bevezetés. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 23–71.

Szabó Veronika

AZ INFINITÍVUSZ TANÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEIRŐL

1. Bevezetés

Ha az (1) példasor mondataira egy pillantást vetünk, megállapíthatjuk, hogy mindegyikben közös a – leíró nyelvtani terminológiával – főnévi igenév jelenléte. Ugyanakkor ha közelebbről is megvizsgáljuk a konstrukciókat, számos különbséget is találunk a példák között. Míg az (1a) példában az *olvasni* egy időbeli segédige mellett áll igekötő nélkül, az (1b) példa *menni,* valamint az (1c) példa *érteni* eleme igekötős, és módbeli segédigével együtt alkot egy szerkezetet. Az (1d) példa is módbeli segédigés, ugyanakkor – az előzőektől eltérően – itt egy ragozott igenevet találnunk (*hallgatnotok*), a *kell* viszont nem ragozható. Az (1e) példa különlegessége a hiányos paradigmájú, csak múlt időben használatos segédige, amely nem állhat főigeként, és csak infinitívuszi bővítménye lehet, névszói tárgya nem. Az (1f) igéje nem segédige, hanem olyan teljes értékű hangsúlykérő ige, amelynek egyik lehetséges argumentuma egy főnévi igenév. Hangsúlykérő jellegéből adódóan az igenév igekötője nem távolodik el az igenévtől. Ugyanez igaz az (1g) konstrukcióra, itt azonban maga a főige is igekötős, az igenévi szerkezet célhatározói értelmű. Az (1h) mondatban egy birtokos szerkezetben bukkan fel az igenév, az (1i)-ben egy melléknév mellett, az (1j)-ben pedig úgynevezett modális egzisztenciális konstrukcióban (Dóla et al. 2022), amely egy esemény lehetőségét valamely dolog, személy létezésének okaként fejezi ki (Šimík 2011). Az (1k)-hoz hasonló szerkezetetekben tipikusan észlelést jelentő ige áll.

(1)
a. El fogom olvasni a kognitív nyelvtant.
b. El szeretnék menni a konferenciára.
c. Meg akarom érteni az infinitívuszt.
d. (Nektek is) meg kell hallgatnotok.
e. Meg szoktam mondani az igazat.
f. Segítetek megoldani a kérdést?
g. Elmegyek gondolkozni.
h. Nem volt időm gondolkozni.
i. Hasznos volt meghallgatnotok az előadást?
j. Van mit megbeszélni.
k. Hallottalak érvelni.

A témaválasztást tehát a főnévi igeneves, másként infinitívuszi szerkezetek formai gazdagsága motiválta, valamint az, hogy az infinitívusz egyedi – bár a nyelvek között nem egyedülálló

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.109

– tulajdonságai számos kihívást tartogatnak az anyanyelvi nevelés számára is. A tanulmány második fejezetében amellett érvelek, hogy az infinitívusznak helye van a magyar anyanyelvi órákon, a harmadik fejezetben pedig megmutatom, hogy bemutatását nem abban a formában képzelem el, ahogyan az a mai iskolai tankönyvekben általános.

Ahogyan arra még később kitérek, ebben az írásban (is) következetesen az *infinitívusz* kifejezést használom a *-ni* szuffixummal ellátott alakokra. A *főnévi igenév* tipikusan magyar nyelvészeti terminus, amelyet Simonyi Zsigmond alkotott a 19. század végén (Veress 1882). Ahogyan Veress (1882) összefoglalójából is kiderül, a korai nyelvtanok az infinitívusszal kapcsolatban kétféle úton indultak el. Az egyik lehetőség szerint az infinitívuszt az igei paradigmán belül kell keresnünk, sajátos igemódként működik. A másik szerint – és tudománytörténeti okokból ez vált elterjedté a leíró nyelvtanokban – olyan sajátos szóosztályról van szó, amely egyesíti magában a főnév és az ige tulajdonságait, azaz egyfajta átmeneti szófaj. Az elképzelés képviselői ezt azzal szokták indokolni, hogy a segédigés szerkezetekben (pl. *tud, akar, kell* + infinitívusz) az infinitívusz alanyként, illetve tárgyként realizálódik, vagy (nem segédigék mellett, mint pl. *elmegy,* segít + infinitívusz) határozóként, akárcsak egy valódi főnév (Szabó 2020a). A negyedik fejezetben arról esik szó, hogy ez nem nyelvi axióma, hanem nyelvelméleti modell kérdése, amely néha szembemegy az anyanyelvi intuícióval. Ez az egyik oka annak, ami miatt nehezen tanítható az infinitívusz mondattani elemzése az iskolában. A dolgozat végén kísérletet teszek egy másik értelmezésre Imrényi (2022) modelljét alapul véve.

2. Mennyire fontos tanítani az infinitívuszt?

Felmerülhet a kérdés, hogy ha ilyen nehezen megragadható jelenségről van szó, miért érdemes mégis tematizálni az infinitívuszt az anyanyelvi órákon. Érvelésükben támaszkodhatunk a nyelvhasználati szokásokra, ehhez pedig a korpuszok lehetnek segítségünkre (Szabó 2020a, 2020b). Az infinitívuszos konstrukciók gyakorisági adatait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a Magyar nemzeti szövegtár (MNSz.) korpuszának 100 leggyakoribb szava közül több olyan van, amely infinitívusszal (is) állhat, tehát nagyon gyakori a(z írott) nyelvhasználatban (Oravecz–Váradi–Sass 2014., 1. ábra).

	szótő	szófaj	db	db / 1000 szó		szótő	szófaj	db	db / 1000 szó		szótő	szófaj	db	db / 1000 szó
1.	a	Det	11128421	72,40	34.	ki	Pre	305480	1,99	67.	között	NU	159583	1,04
2.	az	Det	3716414	24,18	35.	ami	Pro	287999	1,87	68.	első	Num	158569	1,03
3.	és	Con	2544751	16,56	36.	nagy	A	281134	1,83	69.	nap	N	157310	1,02
4.	hogy	Con	2166004	14,09	37.	mond	V	276868	1,80	70.	ad	V	154537	1,01
5.	A	Det	2103970	13,69	38.	mi	Pro	275076	1,79	71.	99	DIG	154526	1,01
6.	az	Pro	1803814	11,74	39.	maga	Pro	263983	1,72	72.	azonban	Con	154150	1,00
7.	nem	Adv	1693748	11,02	40.	mert	Con	258962	1,68	73.	sok	Num	152907	0,99
8.	is	Con	1677108	10,91	41.	én	Pro	245386	1,60	74.	ők	Pro	151718	0,99
9.	van	V	1418113	9,23	42.	-e	Clit	237612	1,55	75.	más	Pro	151698	0,99
10.	ez	Pro	1204269	7,84	43.	olyan	Pro	232947	1,52	76.	kérdés	N	151477	0,99
11.	egy	Num	899832	5,85	44.	jó	A	232826	1,51	77.	hanem	Con	150702	0,98
12.	Az	Det	730287	4,75	45.	több	Num	232803	1,51	78.	Ha	Con	147117	0,96
13.	meg	Pre	592986	3,86	46.	magyar	A	229934	1,50	79.	eset	N	146803	0,96
14.	kell	V	499659	3,25	47.	minden	Pro	225130	1,46	80.	elnök	N	146500	0,95
15.	csak	Adv	477956	3,11	48.	úgy	Adv	221524	1,44	81.	forint	N	144629	0,94
16.	lesz	V	469189	3,05	49.	pedig	Con	216513	1,41	82.	egyik	Pro	143627	0,93
17.	de	Con	462508	3,01	50.	új	A	215765	1,40	83.	kormány	N	139493	0,91
18.	már	Adv	452814	2,95	51.	tesz	V	211798	1,38	84.	akar	V	138696	0,90
19.	Ez	Pro	447310	2,91	52.	két	Num	211077	1,37	85.	ország	N	137225	0,89
20.	amely	Pro	417945	2,72	53.	00	DIG	205993	1,34	86.	kerül	V	135554	0,88
21.	ha	Con	402593	2,62	54.	ember	N	198039	1,29	87.	De	Con	135062	0,88
22.	még	Adv	396207	2,58	55.	Az	Pro	194263	1,26	88.	százalék	N	132780	0,86
23.	vagy	Con	381098	2,48	56.	után	NU	190805	1,24	89.	lát	V	131866	0,86
24.	mint	Con	370507	2,41	57.	Nem	Adv	185338	1,21	90.	törvény	N	129485	0,84
25.	szerint	NU	369481	2,40	58.	idő	N	178374	1,16	91.	98	DIG	128540	0,84
26.	el	Pre	362004	2,36	59.	majd	Adv	177497	1,15	92.	sor	N	128311	0,83
27.	tud	V	356833	2,32	60.	be	Pre	175615	1,14	93.	kap	V	127841	0,83
28.	s	Con	356453	2,32	61.	tart	V	173048	1,13	94.	fog	V	127768	0,83
29.	aki	Pro	350819	2,28	62.	rész	N	170894	1,11	95.	alap	N	127632	0,83
30.	év	N	338213	2,20	63.	most	Adv	168334	1,10	96.	2	DIG	127461	0,83
31.	sem	Adv	329570	2,14	64.	fel	Pre	164467	1,07	97.	itt	Adv	127399	0,83
32.	lehet	V	310500	2,02	65.	szó	N	162929	1,06	98.	hely	N	124262	0,81
33.	ő	Pro	306621	1,99	66.	1	DIG	162486	1,06	99.	vesz	V	123583	0,80

1. ábra: Az MNSz.[2] korpuszának leggyakoribb szavai, köztük a *kell* (14. hely), *tud* (27.), *lehet* (32.) (forrás: http://mnsz.nytud.hu/)

Az MNSz.[2] korpuszában 1507 konstrukcióban fordul elő infinitívusz (Vadász et al. 2018), vagyis nagyon széles ezen igei szerkezetek köre is.

Abból is kiindulhatunk, hogy a magyar mint idegen nyelvet (MID) tanulók korán, már a kezdő szint elején találkoznak az infinitívusszal, és az idegen nyelvet tanuló magyar diákok is korán szembesülnek vele a legtöbb nyelv tanulásakor. Bár az infinitívusz nem univerzális nyelvi kategória (Nikolaeva 2010), így nem lehet egy az egyben alkalmazni a magyarórán tanultakat az idegen nyelvben, az minden nyelv infinitívuszában rokon, hogy nem finitségük egy igei kategória (főként az időjelölés képessége) elveszítésének következménye (Noonan 2007). Az infinitívuszt mint kategóriát tehát érdemes több nyelvet bevonva, kontrasztív módon bevezetni. A (2) példasor kapcsán a tanulókkal együtt megbeszélhető, hogy míg a magyarban specifikus végződése van az infinitívusznak, a németben nem specifikus, több személyi toldalékkal homonim a toldalék, amely nem mellesleg megegyezik a szótári alakkal, az angolban pedig három forma is megfelel neki: a puszta infinitívusz mellett a to+infinitívusz és az *-ing*-alak is szóba jöhet a mátrix igétől függően. A három nyelv példáiban közös, hogy

a mondat főigéje, mátrix igéje kaphat személyragot, míg az infinitívusz nem visel személyi toldalékot. Később megmutathatjuk a diákoknak, hogy a magyar ebből a szempontból rendhagyóan viselkedik a személytelen szerkezetek mellett megjelenő ragozott infinitívuszával.

(2)
a. Tudok úszni.
a'. Ich kann schwimmen.
a". I can swim.
b. El fogom olvasni a könyvet.
b'. Ich werde das Buch durchlesen.
b". I will/I'm going to read the book.
c. Szeretek táncolni.
c'. Ich mag tanzen.
c". I like dancing./I love to dance.

3. Mennyit és mikor kellene tanítanunk?

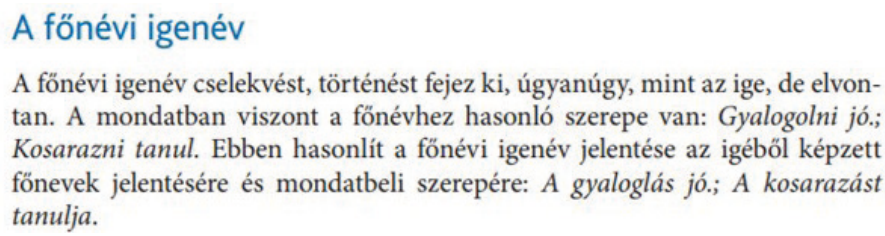
Azzal kapcsolatban, hogy az infinitívuszi szerkezetek közül melyeket érdemes kiemelni, a fent említett gyakorisági és a funkcionális megközelítést érvényesíthetjük (Szabó 2020b). A gyakorisági lista elején a segédigés szerkezetek állnak, aztán következnek az értékelő mellékneves szerkezetek (pl. *fontos volt, szép volt, jó volt…*), harmadikként pedig a célhatározói jelentésű konstrukciók (pl. *elmegyek vásárolni*). A konstrukciókat tehát mindenképpen érdemes volna ebben a sorrendben tanítani, ahogyan a MID-órákon is történik.

A gyakoriság szempontja viszont sajnos kimarad az anyanyelvi tankönyvekből, a tananyag emellett sem a tanulók kognitív fejlettségére nincs tekintettel, sem arra, hogy a legtöbb szófaj, de különösen az infinitívusz viselkedésének megértése elképzelhetetlen a mondatbeli szerepek ismerete nélkül. A 2. ábrán az Oktatási Hivatal 6. osztályos tankönyvének „A" változatából idézek, méghozzá a fogalomtárból, mivel a tankönyvben nem szerepel az infinitívusz definíciója. A példa nélküli rövid meghatározásból (és a tankönyvi szövegből) a speciális képzőn kívül nem sok minden derül ki az infinitívuszról, és nem nyilvánvaló, mit jelent, hogy *főnévszerűen* viselkedik.

Főnévi igenév Átmeneti szófaj. Cselekvést, történést, létezést fejez ki főnévszerűen, elvont fogalomként. Igéből képezzük a *-ni* képzővel, ragozható.

2. ábra: Magyar nyelv 6. „A" (Sápiné 2021: 142)

A 3. ábrán ugyancsak az Oktatási Hivatal 6. osztályos könyvéből idézek, de most a „B" változatból. Ez a tankönyv részletesebben határozza meg az igenevet, jellegzetesen melléknévi, és nem a leggyakoribb segédigés szerkezetekben.



A főnévi igenév

A főnévi igenév cselekvést, történést fejez ki, úgyanúgy, mint az ige, de elvontan. A mondatban viszont a főnévhez hasonló szerepe van: *Gyalogolni jó.; Kosarazni tanul.* Ebben hasonlít a főnévi igenév jelentése az igéből képzett főnevek jelentésére és mondatbeli szerepére: *A gyaloglás jó.; A kosarazást tanulja.*

3. ábra: Magyar nyelv 6. osztály „B" (Kóródi 2021: 114)

Ebből az idézetből sem derül ki, mit jelent a főnévhez hasonló szerep. A tankönyv alanyt, tárgyat, határozót természetesen nem is említhet, mert a mondatrészek tárgyalása csak a 7. osztály tananyaga. Ez az ellentmondás, vagyis a szófajtan és a mondattan szétválasztása és külön évfolyamokon való tárgyalása a magyar grammatikatanításban ugyan Simonyi Zsigmond óta hagyomány, és például a német anyanyelvi grammatikatanítás alapja is, de nyelvészeti szempontból nehezen indokolható, és számos problémát okoz. A formai (szófaji) tulajdonságok határozzák meg egy-egy szó lehetséges szerepeit a mondatban, a morfológiai jelöltség pedig befolyással van a lehetséges szórendi mintázatokra, így a morfológiai és a szintaktikai oldal egymástól szétválaszthatatlanul szoros egységet kellene hogy alkosson az oktatásban.

Összességében elmondható, hogy a nyelvi elemek részben önkényes kategorizálása, az igenévi státusz átmeneti jellegének nyelvi példák nélküli, axiómaszerű említése, illetve a sokszor hiábavaló (mert sohasem megfelelően precíz) definíciós kísérletek helyett abból volna érdemes kiindulni a tanórán is, hogy pontosan hogyan is viselkednek az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek a magyarban (és esetleg a világ más nyelveiben). A nyelvi felfedező tevékenységet pedig érdemes volna a középiskolai években végezni, amikor a tanulók már képesek a megfelelő szintű absztrakcióra, és mondattani ismereteiket is be tudják vonni a vizsgálódásba (l. Szabó–Hoss 2018).

4. Melyek is az infinitívusz tulajdonságai, amelyeket meg lehet(ne) mutatni?

Mint láttuk, a tankönyvek az évszázados hagyományok nyomán azt sugallják, hogy az infinitívusznak egyaránt vannak névszói és igei tulajdonságai is, hiszen például a személytelen szerkezetekben alanyként, segédigék mellett tárgyként vagy határozóként realizálódik. Ha azt feltételezzük, hogy például a *tud* ige mindig kétargumentumú predikátum, amelynek az egyik argumentuma kötelezően tárgyi, akkor tárgyragos főnév hiányában valóban kénytelenek vagyunk egy infinitívuszt is tárgynak tekinteni. Ráadásul a leíró nyelvtanban alkalmazott rákérdezés is kiválóan működik: *Mit tud? Olvasni*. Az infinitívusz pedig az esetek nagy részében egy névmással felcserélhető. Vegyük azonban észre, hogy az érvelés körben forog, mivel egy olyan feltételezésből indultunk ki, amelyet a fenti példával lehet igazolni (Szabó 2020a). Legalább ugyanannyira logikus volna azt feltételezni, hogy a *tud* ige a mentális lexikonunkban kétféle vonzatkerettel szerepel: egy alany–tárgyival és egy

alany–infinitívuszival, hiszen más igék esetében megszokott, hogy több vonzatkeretük van: például egy tárgyi és egy egyéb esetragos (pl. *gondol valamit/gondol valamire*), mégsem gondoljuk tárgynak az egyéb esetragos vonzatot.

Ráadásul az is pusztán definíció kérdése, hogy mit tekintünk alanynak, tárgynak vagy határozónak. Hogy ez az infinitívusszal kapcsolatban mennyire helytálló, arra álljon itt még egy példa, a *kell* + infinitívusz szerkezet. Ebben a szerkezetben nem állhat nominatívuszi névszó, ebből adódóan a leíró nyelvtanok jobb híján az infinitívuszt tekintik alanynak (Keszler 2000). Egyetemi hallgatókkal szerzett tapasztalataim szerint az anyanyelvi beszélők egy részének azonban itt már nem működik a rákérdezéses teszt. A korszerű funkcionális nyelvtanok (Imrényi–Kugler 2017; Hegedűs 2019) reflektálnak is a problémára, Imrényi–Kugler (2017: 708) például megjegyzik, hogy „már elvesztette az alanyra, illetve a tárgyra jellemző tulajdonságok egy részét". Összességében belátható, hogy az infinitívusz alanyi vagy tárgyi voltára az az egyetlen bizonyíték, hogy hagyományosan alanyi, illetve tárgyi vonzattal is rendelkező (azaz utóbbi esetben tranzitív) igék mellett állhatnak. Kivétel a *szokott*, amely csak infinitívusszal áll, esetében az a szabály sem működtethető, hogy az infinitívuszt névmásítom.

Ezenkívül az infinitívusznak formai szempontból semmilyen tipikus névszói tulajdonsága nincsen. A 3. példasorból is világosan látszik, hogy például a névelő (3a), a névutó (3b) és az esetragok (3c) hiánya jellemző rá, valamint jelzője sem lehet (3d) (de igéhez hasonló határozóval bővíthető), míg például az igéből képzett névszók rendelkeznek ezekkel a tulajdonságokkal (3a-d). A németben például nagyon gyakori, hogy az infinitívuszból egyszerű konverzióval képeznek névszót, ugyanakkor ott is csak névszóként kaphat például névelőt (3e-e').

(3)
a. A gyaloglás/*a gyalogolni jó.
b. Gyaloglás után/*gyalogolni után elmegyünk fagyizni.
c. Unom a gyaloglást/*a gyalogolnit.
d. A gyors gyaloglás/*a gyors gyalogolni (de: gyorsan gyalogolni!) egészséges.
e. Ich möchte spazieren gehen. 'Szeretnék gyalogolni.'
e'. Das Spazierengehen ist gesund. 'A gyaloglás egészséges.'

Szintén vitatható, hogy az infinitívusz mindig, minden kontextusban helyettesíthető deverbális főnévvel, ahogyan azt a 3. ábrán látható tankönyvi részlet sugallja, és amellyel egyébként főnévi jellegét szeretné alátámasztani. A (4a) példából kiderül, hogy egyszerű mellékneves szerkezetekben a felcserélhetőség működik, de a modális segédigék közül sem mindegyikkel lehetséges a névszói helyettesítés (4b-d). A (4e) arra is rávilágít, hogy a névszósítás csak egyszerű, bővítményeket nem tartalmazó infinitívuszi szerkezet esetén problémamentes, a (4f-h) példák pedig rámutatnak, hogy nem segédigés konstrukciókban a névszóval való helyettesítés nem is értelmezhető, ellenben több helyütt lehetséges az infinitívusz alárendelő mellékmondattal való kiváltása (4f-g), illetve kötőmódú alakkal való felcserélése (4g-h).

(4)
a. Gyalogolni jó. → A gyaloglás jó.
b. Szeretek gyalogolni. → Szeretem a gyaloglást.
c. Tudok gyalogolni. → ?Tudom a gyaloglást.
d. Szoktam gyalogolni. → ???
e. Szeretek nyáron a puha homokban mezítláb gyalogolni. → ?Szeretem nyáron a puha homokban a mezítláb való gyaloglást.
f. Hallottalak érvelni. → ??? (Hallottam, hogy érvelsz.)
g. Elmegyek nyaralni. → ?Elmegyek a nyaralásra. (Elmegyek, hogy nyaraljak.)
h. Van hová gyalogolni. → ???(Van hová gyalogoljak.)

Az (5) példasorból nyilvánvaló, hogy a mellékmondattal való felcserélhetőség (4e-h) mellett az infinitívuszt bővíthetősége és strukturális sajátosságai is az igéhez teszik hasonlóvá: lehet a tőtől elváló igekötője (5a), a nominatívuszi alanyon kívül lehet tárgyi és határozói bővítménye (5b), lehet tagadni (5c), és személyragozható (5d). A magyar infinitívusz ugyanis az igéhez hasonlóan valamilyen eseményt, történést, állapotot, helyzetet jelöl, és ezeknek az eseményeknek, történéseknek a szereplőit és a körülményeit is ki lehet fejezni nyelvi eszközökkel.

Emiatt választottam ebben az írásban az *infinitívusz* elnevezést, hiszen a terminus a nem finit igei jelleget emeli ki. Antallal egyetértve (1977) a *főnévi igenév* kifejezést szívesebben alkalmaznám az *-Ás* képzős deverbális főnevekre, amelyek valóban a két szófaj tulajdonságait egyesítik (Szabó et al. 2016).

(5)
a. Meg (is)lehetne mutatni ezt a példát.
b. Jó lenne megmutatni az igei tulajdonságokat a gyerekeknek.
c. Szeretnék ma nem leégni.
d. El kell gondolkodnom ezen.

Az igei tagmondattal való hasonlóságát emeli ki a generatív szakirodalom több ágának képviselője, pl. É. Kiss (2002) és Rákosi–Laczkó (2005) is. Hangsúlyozzák, hogy az infinitívusz bővítményei meghatározott sorrendben jelenhetnek meg a szerkezeten belül, akárcsak az ige esetében. Egy mondat ugyanis akkor válik egy adott diskurzusban adekvát megnyilatkozássá, ha a szerkezet tükrözi a beszélő szándékát, vagyis az információs szerkezet a kontextusba illeszkedik. A prozódia és a szemantika mellett a magyarban a szintaktikai struktúra tükrözi leginkább a diskurzusviszonyokat, hiszen az ige bal perifériáján megjelenő elemek a logikai műveleteket kifejező funkcionális pozíciókba rendeződnek. A prototipikus magyar kategorikus (Mit csinál? kérdésre válaszoló) mondat *(setting)+topik (setting)+ (kommentelőzmény)+ komment* szerkezetű, amelyben a beszélő tetszőlegesen megnevezi a mondattal kifejezett jelenet kontextusát (mikor? hol?), és általában a témát

adó, ismert elemre irányítja a beszélő figyelmét. Erről a diskurzusban már korábban elhangzott vagy a beszélő és hallgató számára egyaránt ismert elemről (topik) tesz állítást vagy kérdez valamit (a kommentben). A kommentben kitüntetett az igét közvetlenül megelőző, dallamindító hangsúlyt viselő szórendi hely, az úgynevezett strukturális fókusz (Alberti–Medve 2002). A fókuszos vagy más néven nyomatékos mondatokkal megfelelő hangsúly (és esetleg partikula), valamint az igekötő–ige sorrend felcserélése mellett általában azonosító–kirekesztő jelentéstartalmat fejezhet ki a beszélő: a fókuszált elemre irányítja a hallgató figyelmét: arról, és csak arról tesz állítást (l. az (6a) példát). A fókuszos mondat felfogható egy kiegészítendő kérdésre adott válaszként, amelyben a válasz a fókuszált összetevő (l. még Surányi 2011). Az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek szórendje a magyar mondathoz hasonlóan tipikusan kötetlen, emellett érzékenyek a beszélői szándék kifejezésére, éppen ezért van egyetértés a generatív szakirodalomban arról, hogy tagmondattal egyenértékűek (Szécsényi 2007; Szabó 2020a).

A (6b, c, d) példából látszik, hogy amennyiben az infinitívusz a főige után helyezkedik el, fókuszpozíciót tud nyitni maga előtt, de az igekötő–infinitívusz sorrendet nem kötelező felcserélni, ahogyan az ige esetében. A (6a') példa érv lehet amellett, hogy a fókusz valóban az infinitívusz szerkezetéhez tartozik, és nem az ige mögötti zónában helyezkedik el, hiszen egy *csak* partikulával jelölt fókuszos kifejezés ritkán állhat a finit ige mögött. Úgyszintén funkcionális helyet nyithat maga előtt az infinitívusz a témát adó úgynevezett topik operátoroknak (l. az (6c) példa *könyvet* elemét hangsúlytalan ejtésben), illetve a mennyiséget kifejező kvantoroknak (az (6d) példa *könyvet is* eleme).

(6)
a. Apa 'csak a kislánynak mutatja meg az új könyvet.
a'. *Apa megmutatja 'csak a kislánynak az új könyvet.
b. Apa szeretné 'csak a kislánynak megmutatni/mutatni meg az új könyvet.
c. Apa szeretné a könyvet megmutatni a kislánynak.
d. Apa szeretné a könyvet is megmutatni a kislánynak.
e. Csak Marinak szeretném megmutatni a könyvet.
e'. Szeretném csak Marinak megmutatni a könyvet.
f. Csak Marit nem sikerült megijesztenem.
f'. Nem sikerült csak Marit megijesztenem.

Az infinitívusz bővítményei megjelenhetnek az ige előtti zónában is. Sok esetben nem okoz jelentésváltozást, ha pl. egy fókuszált összetevő az ige vagy az infinitívusz zónájában van, a (6e-e') mindegyike azt jelenti, hogy csak és kizárólag Mari az, akinek szeretném megmutatni a könyvet. Fontos tudni, hogy a mondaton végzett logikai műveletek sorrendje nem cserélhető fel szabadon, a műveletek hatóköre általában az őket követő mondatrészlet. A (6f-f') példán láthatjuk, hogy a két mondat épp egymás ellenkezőjét jelenti: a (6f) szerint mindenki megijedt, csak Mari nem, a (6f') pedig azt mondja, hogy Marin kívül biztosan

más is megijedt. A jelentésváltozás oka, hogy míg a (6f)-ben a tagadás hatóköre az ige utáni szakasz, a (6f')-ben a fókuszált összetevőt is tartalmazza (Szabó 2020a).

Az infinitívusz tagmondat értékű belső szórendi szabadságát mutatja, hogy egy segédige nem alkot a némethez hasonló keretet az infinitívusszal (vesd össze (7a) és (7b)), és az infinitívusznak nem kötelező közvetlenül követnie a segédigét, mint sok esetben az angolban (7c).

(7)
a. Ma nem **tudok** a házi feladatodban **segíteni**.
a'. A házi feladatodban ma nem **tudok segíteni**.
a". A házi feladatodban nem **tudok** ma **segíteni.**
b. Ich **kann** dir heute bei den Hausaufgaben nicht **helfen**.
c. I **can't help** you with your homework today.

A generatív nyelvészetnek a fenti megállapításait nemcsak azért részleteztem, hogy igazoljam az infinitívusz igeiségét, hanem azért is, mert sem az ige, sem az infinitívusz információs struktúrájáról nem beszélnek a magyar anyanyelvi órákon. Az is tény, hogy a leggyakoribb segédigés szerkezetekben az ige kötelezően hangsúlytalan, semleges (lapos prozódiájú) mondatokban az infinitívusz az ige előtt áll, ebben a pozícióban pedig nincs esélye kiépítenie funkcionális helyeket maga előtt, ugyanakkor téves volna azt a következtetést levonni, hogy a (6) példasorhoz hasonló mondatok csak generatív nyelvészek konstruált példái, és nagyon kevéssé gyakoriak az élő nyelvhasználatban. Az MNSz2 korpuszában szúrópróbaszerű keresés után a (8) példasorhoz hasonló mondatokra bukkanhatunk, amelyekben tagadás vagy kérdés mellett kvantorok fordulnak elő infinitívuszi szerkezetekben (Szabó 2020a).

(8)
a. Nem kell mindig a legrosszabbra gondolni!
b. Miért kell mindig csak az anyagiakat nézni?
c. Nem kell mindent az utolsó pillanatra hagyni.
d. Szeretnék minden nap időben felkelni.
e. Nem lehet mindent egy lapra feltenni.
f. Nem akarok mindig azzal jönni, hogy…
g. Miért akarod minden áron másokra erőltetni a gondolaidat?

5. Mit érdemes tanítani az iskolában?

Felmerülhet a kérdés, hogy ha az infinitívusz ennyire igei; alanyi, tárgyi mondatrészi funkciója pedig ennyire definíciófüggő, akkor miért tanítjuk mégis azt, hogy lehet alany, tárgy, határozó a mondatban. Emellett szintén kérdéses, hogy lehet-e egyben kezelni a már az (1) példasorban is bemutatott sokféle infinitívuszi szerkezetet. Hiszen ha közelebbről megnézzük ezeket, az igeiségen kívül más közös jellemzőik nemigen vannak. A segédigés szerkezetek

közül vannak olyanok, amelyekben a segédige beférkőzik az igekötő és az infinitívusz közé (*meg kell érteni, meg akarom érteni…* stb.), nem segédigék esetén ez nem áll fenn (*segítek megérteni*, l. Kálmán et al. 1989). Vannak szerkezetek, ahol az infinitívusz személyragozható (olyan személytelen szerkezetek, mint a *kell: meg kell értenem*, értékelő szerkezetek*: fontos megértened*, modális egzisztenciális kifejezések: *van mit megértened*), és vannak, ahol nem (egyéb segédigék). Egy részük modális jelentésű, de nem mindegyik, vannak habitualitást kifejező szerkezetek (*szokott* + infinitívusz), a *fog* pedig időbeli segédige.

Valószínűleg meddő próbálkozás volna olyan megoldást keresni, amely minden szerkezetet egységesen lefed, ugyanakkor az iskolai nyelvtanoktatásban nincs is erre szükség. Véleményem szerint mondatrészi elnevezésekre is csak minimális szinten van szükség. Egyrészt azokra, amelyeket az idegen nyelv tanulása során is alkalmazni tud a tanuló. Másrészt ezeket a lehetőség szerint úgy kell definiálni, hogy az az idegen nyelv tanulásában is hasznos lehessen. A tárgyat például csak a magyarban jellemzi a -t toldalék, így nem ebből érdemes elsőként kiindulni. A *tárgy* idegen nyelvben is alkalmazható leírása az igének az alanytól különböző kötelező névszói jellegű vonzata, amely általában az igében kifejezett esemény témáját vagy elszenvedőjét jelöli, és amelynek a többi vonzattól eltérő, különleges formai tulajdonságai lehetnek: a magyarban ilyen a *-t* toldalék és az igével való egyeztetés (határozott/tárgyas ragozás). A németben ilyen bizonyos névelők rendszeres megváltozása. Az angolban a tárgy formailag csak névmásként különleges, ugyanakkor kiemelt helye van a mondatban, mert követi az igét, és nem állhat első helyen; az aktív mondat passzívvá alakítása során ugyanakkor alannyá minősülve a mondat élére kerül. Ezen definícióba például a magyar infinitívuszok nem is férnek bele.

Úgy gondolom, az infinitívuszi konstrukciók formai tulajdonságait a tanulmányban bemutatotthoz hasonló példák alapján akkor is fel lehet fedeztetni a gyerekekkel, ha nem akarjuk az infinitívuszt kényszeresen definiálni, nem aggatunk rá mondatrészi szerepet, nem rajzolunk ágrajzot, ugyanakkor végzünk számtalan nyelvi műveletet:

- közösen kipróbálgatjuk, hol hangzik legtermészetesebben egy igekötő,
- mondatrészeket cserélgetünk, és megnézzük, melyiknek milyen hatása van a mondat jelentésére,
- kiemelünk egyes mondatrészeket az ige, majd az infinitívusz elé, kontextusba helyezve megvizsgáljuk ezek jelentésbeli különbségeit,
- lefordítjuk a mondatokat idegen nyelvre, és megfigyeljük, mi a másik nyelvben az infinitívusz szerepe, egyáltalán infinitívusz áll-e a másik nyelvben ott, ahol a magyar azt használ,
- infinitívuszból alárendelő tagmondatokat, alárendelő mondatokból infinitívuszi mondatokat gyártunk,
- megfigyeljük, mely szerkezetben lehet az infinitívusz helyett kötőmódú alak, és mely szerkezetben nem,
- bizonyos szerkezetekre az MNSz2-ből példákat keresünk, ezekhez kontextus írunk, … stb.

Ha azonban mégis ragaszkodunk iskolai szinten a mondatrészekhez, véleményem szerint elsőként mindenképp a segédigés szerkezetekből érdemes kiindulni, hiszen ezek a leggyakoribbak, és prototipikusnak mondhatók. A kognitív nyelvészetben a segédige + főnévi igenév konstrukciók kompozitumszerkezetek, amelyekben a segédige a profilmeghatározó, az infinitívusz pedig ezt dolgozza ki. Ezek a konstrukciók a véges igéhez hasonló szemantikai szerepet tölthetnek be úgy, hogy az infinitívusz adja az eseményszerkezet szemantikai tartalmának nagyobb részét (Tolcsvai Nagy 2017). Összetartozásukat a beférkőzés jelensége is mutatja. Hasonlóan érvel Kálmán–Molnár is (2009: 110), amikor összetett igealakokat és inkorporációt emleget.

Logikusnak tűnhet tehát, hogy (legalább) a segédigés szerkezetekben egyetlen komplex állítmányt feltételezzünk, a tipikus segédigés szerkezeteket állítmányként tanítsuk. Ám ha a már említett hatóköri problémát is figyelembe vesszük, ezt a megoldást el kell vetnünk: a (9) példasor két mondata más jelentésű, ám ha az infinitívuszt egyben kezeljük a segédigével, nem tudjuk megmutatni, hogy a fókusz és a tagadás hatóköre a két esetben más. Nem is beszélve arról, hogy a nem beférkőző, nem segédigés szerkezetek ezzel a megoldással kevéssé kompatibilisek.

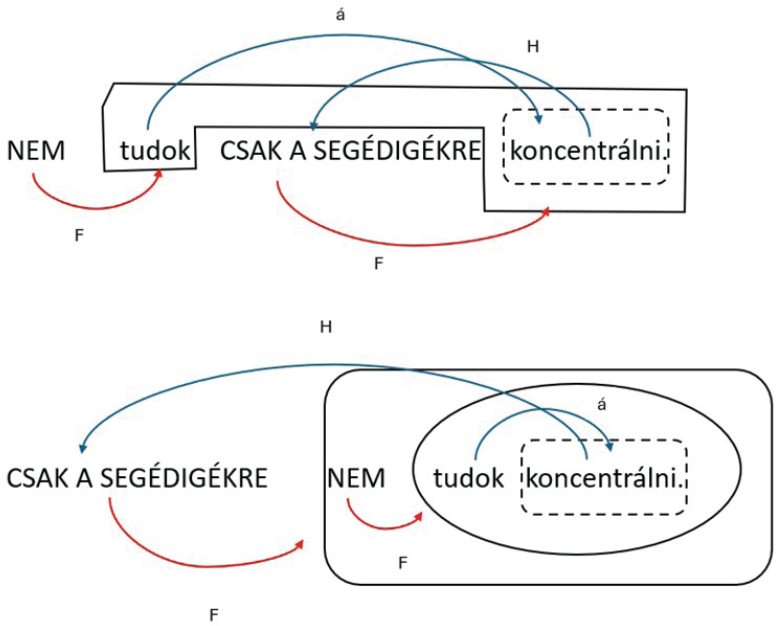
(9)
a. Nem tudok csak a segédigékre koncentrálni.
b. Csak a segédigékre nem tudok koncentrálni.

Kiindulva abból, hogy az infinitívusz igei tulajdonságaiból adódóan inkább hasonlít az állítmányhoz, mint az alanyhoz, ugyanakkor a fentiek miatt nem lehet közvetlenül része az állítmánynak, hanem vonzatszerű, Szabó (2013) alapján új mondatrészként bevezethetjük a *kisállítmányi vonzat*ot, s ez a terminus az infinitívusz igei tulajdonságait emeli ki. A kisállítmányi vonzat egy nem véges, kötőszóval nem bevezetett *kistagmondat* fő eleme, és bár az alanyhoz hasonlóan az argumentumok szintjén helyezkedik el, rendelkezik saját bővítési lehetőségekkel (lehet tárgya, határozója).

Aki az ágrajzokat – jelen írás szerzőjével egyetértve – nem tartja szükségszerűnek az iskolai nyelvtanoktatásban, itt meg is állhat. Ám tovább is gondolhatjuk a megoldást a hálózatnyelvtan felől. A hálózatnyelvtan a mondatot kognitív szempontból közelíti meg, és a mondatot több dimenziós hálózatként ábrázolja. A hálózat egyik dimenziója megfeleltethető a hagyományos mondatrészi funkcióknak, másik dimenziója – a generatív nyelvtan ige előtti bal perifériáján sorakozó operátorokhoz hasonló – szórendi szint, amelyben különböző műveleteket végzünk az alapmondaton (Imrényi–Kugler 2017). Imrényi András 2022-es cikkében amellett foglal állást, hogy az iskolai nyelvtanoktatásban szükség van mondatok ágrajzaira, mert azok „hasznos eszközei" a struktúrák megértésének (Imrényi 2022). Ismerve a magyar nyelvtanoktatás hagyományát, elismerem, hogy az ágrajzos elemzésről való lemondás ötlete esetleg valóban túlságosan radikálisan hathat. Imrényi (2022) nem veti el a hagyományos rákérdezéses tesztet sem, azzal a kiegészítéssel, hogy a *Mit állítunk?*

kérdés tulajdonképpen nem a hagyományosan vett állítmányt, hanem az alapmondatot, Imrényi terminusával a *magmondat*ot találja meg, vagyis „(a)zt a minimális hálózatrészt, amely kifejezi a mondat által ábrázolt folyamatot (cselekvést, történést, létezést, állapotot, tulajdonsághordozást)" (Imrényi 2022).

Ebben a szemléletben az infinitívuszi kisállítmány lehetne egy kismag a mondat nagy magján belül, így a modell felülírási–kidolgozási műveletei (generatív nézőpontból az operátorok) a nagy- és a kismagon belül is lehetségesek volnának. A 4. ábra arra mutat példát, hogyan lehetne a fenti gondolatmenetet a (9a) és (9b) példamondatokra alkalmazni. A mondat magja mindkét esetben a *tudok koncentrálni*, ezen belül van a kismag, a *koncentrálni*, amely a *tud* kisállítmányi vonzata (á). A *segédigékre* a *koncentrálni* határozói vonzata (H). Mivel Imrényi modelljében a generatív nyelvtanból ismert fókusz és tagadó operátorok helyett felülíró, illetve kidolgozó műveletek szerepelnek, az ágrajzon az F a felülíró viszonyt jelöli: míg a *csak a segédigékre* elem első esetben a kismag kisállítmányának protoállítását írja felül, a második mondatban a – kismagot is tartalmazó – nagymag protoállítását.



4. ábra: Infinitívuszi mondatok elemzése Imrényi (2022) modellje alapján (saját ábra)

Mivel az infinitívusz megtalálására a rákérdezéses teszt nem kifejezetten alkalmas, ez a megoldás alternatívát kínál, kiemeli az infinitívusz igeségét, megszünteti az ellentmondást a mondatrészi szerep és a szófaji-formai tulajdonságok között. Egyszerű, valójában nem hoz be új fogalmat, hiszen az állítmányt a tanulók jól ismerik. Az infinitívusz sajátos képzőjét felismerve jól elkülöníthető a kisállítmány és a mondat állítmánya, így nem utolsósorban egységesen tudjuk kezelni az összes infinitívuszi konstrukciót még akkor is,

ha azok funkcionálisan nem azonosak. Az elemzés Imrényi (2022)-es tanulmányából azt nem veszi át, hogy a magmondat (és így a kismag is) akár több egységből álló protoállítás lenne, itt magként mindig a véges vagy nem véges (infinitívuszi) ige funkcionál. Így például az ige és az infinitívusz előtt álló névelőtlen névszói bővítmények (pl. a *levelet* a *levelet ír[ni]* konstrukcióban) nem részei a szó szoros értelmében vett magnak, hanem a többi argumentumhoz hasonló bővítményei (tárgyai, határozói).

Az elemzésnek természetesen van hátránya is, ám ez eltörpül várható előnyei (egyszerűség, következetesség, az infinitívuszi szerkezetek egységes kezelése) mellett. A legfontosabb hátránya, hogy a *kell*-t és az értékelő mellékneveket tartalmazó mondatokban így valóban nem lesz alany, vagyis az alanytalan mondatok körébe sorolódnak. Komlósy (1994) szerint nem is lehet alany, hiszen ezekben nincs alany-állítmány típusú egyeztetés, mert mindig 3. személyű az ige. Rákosi (2004) ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy egyes esetekben mégis szükséges volna az infinitívuszt alanynak tekinteni. Egyik példája a következő: a *MELLÉKNÉV+nAk látszik* (jelen esetben a *lehetetlennek látszik*) konstrukciónak lehet alanya, l. pl. a (10a) mondatot: egy tipikus alanyt, azaz egy nominatívuszi esetű névelős és mutató névmásos névszói kifejezést találunk itt: *ez a megoldás* az alany. A (10b) mondatban ugyanez a konstrukció szerepel, de nem névszóval, hanem infinitívusszal. Ha az előbbi szerkezetben volt alany, és ennek analógiájára ebben a mondatban is feltételezünk egyet, akkor az nem lehet más, csak az infinitívuszi szerkezet: *megállapítani az alanyt*.

(10)
a. Lehetetlennek látszott ez a megoldás.
b. Lehetetlennek látszott megállapítani az alanyt.

Természetesen ezt a dilemmát is feloldhatjuk a már említett érvvel: semmi sem tiltja, hogy azt feltételezzük: a *lehetetlennek látszott* (és az összes személytelen szerkezet!) esetén kétféle vonzatkeretről beszélhetünk, egy alanyosról és egy infinitívuszi kisállítmányosról. Emellett hozzá kell tennünk, hogy az ezek közötti választás sem teljesen önkényes: a nyelvhasználatban sokkal gyakoribb, így tipikusabb a névszói alany; a *kell*-t tartalmazó szerkezeteken kívül a többiben az infinitívuszi bővítmények a ritkábbak. Ezt alátámasztja a magyar mint idegen nyelvet tanítók tapasztalata, miszerint a magyarul tanulók gyakran túlgeneralizálnak, és ott is infinitívuszt használnak, ahol a magyarban deverbális névszó, kötőmódú alak, alárendelés vagy képzett szó (pl. *ható* ige) a megfelelő, hiszen anyanyelvükben a magyarhoz képest jóval gyakoribbak az infinitívuszok.

Bár az MNSz2 korpusza nem alkalmas arra, hogy minden szempontra kiterjedő elemzést végezzünk ezzel kapcsolatban, a tétel igazolásaként említhető, hogy a több mint 11 ezer *melléknév+nAk látszik/látszott* konstukcióból csak valamivel több mint 400 közelében áll infinitívusz, a többi példában kimondott névszói alanyt vagy rejtett utalószót találunk, amelyet egy alanyi alárendelő tagmondat követ.

6. Összegzés

A tanulmányban amellett érveltem, hogy az infinitívuszi konstrukcióknak helye volna a magyar anyanyelvi nevelésben, de nem 6. osztályban, hanem középiskolai szinten, a szófajtani és a mondatrészi kategóriákat együttesen tárgyalva. A kategorizálási kísérletek helyett sok nyelvi példával és a nyelvi példákon végzett műveletekkel fedeztetném fel a diákokkal az infinitívusz tulajdonságait, bevonva a diákok idegennyelv-tanulási tapasztalatait is. Megoldási javaslatot kínáltam azoknak a pedagógusoknak is, akiknek túl radikálisnak tűnik a csak a nyelvi példákkal és a minimális kategóriákkal való munka, és nem tudnak eltekinteni a nyelvtanoktatásban a mondatrészi szerepektől és az ágrajzoktól. Tekintve, hogy az infinitívusz névszói tulajdonságai vitathatóak, arra tettem kísérletet, hogy az infinitívuszt nem véges igealakként, mondatrészi szerepét pedig egy kötőszóval nem bevezetett nem véges kistagmondat kisállítmányaként határozzam meg. Imrényi (2022) javaslatait figyelembe véve a mondaton belül a kistagmondatnak megfeleltethető kismagot feltételezek, melyen az igei magmondathoz hasonló műveletek végezhetők.

Irodalom

Alberti Gábor – Medve Anna 2002. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I. Szabályok és magyarázatok*. Budapest: Janus/Books.

Antal László 1977. *Egy új magyar nyelvtan felé*. Budapest: Magvető Kiadó.

Dóla Mónika – Prohászka Zsolt – Szabó Veronika – Viszket Anita 2022. Teaching constructions in the language classroom: Hungarian modal existential wh-constructions. *Studi Finno-Ugrici.* 2: 1–40. https://doi.org/10.6093/1826-753X/9861

É. Kiss, Katalin 2002. *The syntax of Hungarian*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511486500

Hegedűs Rita 2019. *Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Imrényi András – Kugler Nóra 2017. Mondattan. In Imrényi András – Kugler Nóra – Ladányi Mária – Markó Alexandra – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 661–895.

Imrényi András 2022. Az iskolai mondatelemzés: hogyan tovább? *Anyanyelv-pedagógia.* 15/3: 21–35. https://doi.org/10.21030/anyp.2022.3.2

Kálmán C. György – Kálmán László – Nádasdy Ádám – Prószéky Gábor (1989): A magyar segédigék rendszere. In Telegdi Zsigmond – Kiefer Ferenc (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVII. Budapest: Akadémiai Kiadó. 49–103.

Kálmán László – Molnár Cecília Sarolta 2009. *A nyelvi nevelés módszertana*. Budapest: Educatio Kht.

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar Grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Komlósy, András 1994. Complements and adjuncts. In Kiefer, Ferenc – É. Kiss, Katalin (eds.): *The syntactic structure of Hungarian. Syntax and semantics 27.* San Diego: Academic Press. 91–178. https://doi.org/10.1163/9789004373174_003

Kóródi Bence 2021. *Magyar nyelv. Tankönyv 6.* Budapest: Oktatási Hivatal (2023.11.22.)
Nikolaeva, Irina 2010. Typology of finitness. *Language and Linguistics Compass* 4/12: 1176–1189. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2010.00253.x
Noonan, Michael 2007. Complementation. In Timothy Shopen (ed.): *Language typology and syntactic description. Vol. 2: Complex constructions.* Cambridge: Cambridge University Press. 52–150. https://doi.org/10.1017/CBO9780511619434.002
Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint 2014. The Hungarian gigaword corpus. In: Calzolari, Nicoletta – Choukri, Khalid – Declerck, Thierry – Loftsson, Hrafn – Maegaard, Bente – Mariani, Joseph – Moreno, Asuncion – Odijk, Jan – Piperidis, Stelios (eds.): *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC).* Rejkjavik: ELRA. 1719–1723.
Rákosi György – Laczkó Tibor 2005. Verbal category and nominal function – Evidence from Hungarian subject clauses. In Butt, Miriam – King, Tracy Holloway (eds.): *The proceedings of the LFG05 Conference, University of Bergen*. Stanford: CSLI Publications. 353–370.
Rákosi György 2004. Infinitival clauses as syntactic subjects in Hungarian. In Sylvia, Blaho – Luis Vicente – Mark de Vos (szerk.): *Proceedings of Console XII*. 65–80. https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/geesteswetenschappen/lucl/sole/console-xii.pdf (2023. 11. 10.)
Sápiné dr. Bényei Rita 2021. *Magyar nyelv. Tankönyv 6.* Budapest: Oktatási Hivatal.
Šimík, Radek 2011. *Modal existential wh-constructions*. Utrecht: LOT.
Surányi Balázs 2011. A szintaktikailag jelöletlen fókusz pragmatikája. In Bartos Huba (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXIII. Budapest: Akadémiai Kiadó. 281–313.
Szabó Veronika 2013. *A semleges mondat. Egy felső tagozatosoknak szóló mondattani tanagyag koncepciója*. PhD-disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/15471 (2023. 11. 10.)
Szabó Veronika 2020a. *Adalékok az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek tanításához a magyar mint idegen nyelvben*. Szakdolgozat. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem.
Szabó Veronika 2020b. Korpusznyelvészeti adalékok az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek tanításához. *THL2.* 1–2: 7–36. https://epa.oszk.hu/01400/01467/00018/pdf/EPA01467_thl2_2020_01-02_007-036.pdf (2023. 11. 10.)
Szabó Veronika – Hoss Alexandra 2018. A kutatásalapú grammatikaoktatás felé. In Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – Magyar Szemiotikai Társaság. 177–188.
Szabó Veronika – Tóth Bálint – Alberti Gábor – Farkas Judit 2016. Verbal and nominal properties of the productive Hungarian deverbal nominalizations. *JEZIKOSLOVLJE* 17 /1–2: 267–293.
Szécsényi Krisztina 2007. Egy tagmondat vagy kettő? In Sinkovics Balázs (szerk.): *LingDok 6. Nyelvészeti doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 189–220.

Szécsényi Krisztina 2017. A nominatívuszi alanyos infinitívuszi szerkezetek és az újraszerkesztés kapcsolatáról. In Szécsényi Tibor – Németh T. Enikő (szerk.): *Stratégiák és struktúrák. Tanulmányok Kenesei István 70. születésnapjára*. Szeged: JATEPress Kiadó. 125–139.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Az ige jelentése. In Imrényi András – Kugler Nóra – Ladányi Mária – Markó Alexandra – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 310–352.

Vadász Noémi – Kalivoda Ágnes – Indig Balázs 2018. Egy egységesített magyar igei vonzatkerettár építése és felhasználása. In Vincze Veronika (szerk.): *XIV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport. 3–15.

Veress Ignác 1882. Az igeműszavak a magyar nyelvben. *Egyetemes Philológiai Közlöny* 4: 323–340. https://epa.oszk.hu/02300/02392/00014/pdf/EPA02392_egy_phil_kozl_06_1882_04_323-340.pdf (2023. 11. 10.)

A NYELVTANTANÍTÁS PROBLÉMÁI HATÁRON INNEN ÉS TÚL

Kádár Edit

A NYELVTANTANÍTÁS MINT PROBLÉMA

Előadásom a Jánk István szervezte *A nyelvtantanítás problémái határon innen és túl* című panelben hangzott el, és abból indult ki, hogy a nyelvtantanítás maga probléma, mégpedig a kinek (vö. életkori adekvátság), a mit (vö. tartalom) és a hogyan (vö. módszerek) paraméterei mentén egyaránt. A továbbiakban a cikk első felében ezekre a tényezőkre térek ki, a második felében pedig egyetlen példán, az igekötők kérdéskörén szemléltetem, hogy a nyelvtudomány mit kínál, és ebből az oktatás mit és hogyan hasznosít(hat). Az utolsó rész az összegzést tartalmazza.

1. Mi a gond az iskolai nyelvtannal?

A nyelvtannak legalább három jelentése van folyamatosan forgalomban (vö. Bánréti 1979: 6–7): (a) a nyelvtan mint objektív realitás (amellyel először az anyanyelv-elsajátítás során kerülünk kapcsolatba), (b) a nyelvtan mint tudományos tevékenység eredménye (amely ezt az objektív realitást kísérli meg leírni az adekvátság különböző szintjein, különböző elméleti keretekben stb.) és (c) a nyelvtan mint iskolai tananyag. Ez utóbbi elvileg a mindenkori tudományos grammatika alapvető elemeit tartalmazza (és tanítja) a gyerekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva (ugyanakkor a magyar nyelvnek szentelt iskolai tantárgyon osztozik egyéb tartalmakkal is, melyek főként a közlési képességek fejlesztésében játszanak szerepet).

Addig semmi különös sincs abban, hogy a tanulók szerezzenek ismereteket a nyelvtudomány eredményeiről, amíg el nem gondolkodunk a tudományok oktatásra fordíthatóságának általános problémáján. Akkor ugyanis kiderül, hogy a tudomány működésmódja és az oktatás igényei sok ponton nem egyeztethetők össze (vö. Tolcsvai Nagy 2002). Ennek egyik aspektusa, hogy a tudományos megismerés elméletfüggő, ekként a tudományos tevékenység eredménye is elméleten belüli feltevések hálózatában értelmezhető, egy saját (az adott elmélet felől definiálható) terminológián keresztül közvetíthető, ráadásul minden tudományterületen különböző elméletek versengenek egymással, és potenciálisan mindegyik elmélet folyamatosan át- és felülírja önmagát. Ezzel szemben, amit az iskola elvár, az valamiféle jól körülhatárolt tudás, egy meghatározott és egyszersmind időben változatlan tudástartalom. Kérdés tehát, hogy van-e mód arra (és ha igen, milyen formában, milyen rendezésben, milyen „granulációban" stb.), hogy a tudományos eredményeket (akár a különböző elméleti keretekben megfogalmazottakat is) be lehessen vinni az oktatásba a különböző életkori szinteken. Melyek azok a kompromisszumok, amelyeket óhatatlanul meg kell kötni (az elmélet részleteit, a pontosságot, a bonyolultságot stb. illetően) ahhoz, hogy a fogalmi-technikai apparátus komplexitása ne tegye befogadhatatlanná a leírásokat/

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.127

elemzéseket a célzott korosztály[1] számára? Van-e más lehetőség, mint (akár a tarthatatlanságig) „lebutított" tartalmak felmutatása?

És ha ezekre választ is tudnánk adni, mindjárt ott a következő kérdés: mik egyáltalán azok a fogalmak, amelyekről (többé-kevésbé) konszenzus van a tudományterület művelői között, hogy relevánsak lennének az oktatás szempontjából, és ezért indokolt lenne, hogy (implicit vagy explicit módon) beépüljenek az iskolai gyakorlatba? Mérhetetlenül kevés erre még a válaszadási kísérlet is (de l. pl. a szintaxis-szemantika interfészhez tartozó fogalmakra koncentráló, van Rijt és Coppen 2017 által leírt kutatást[2]), ennek ellenére a taneszközök és a tanárok is magától értetődőként mutatnak be olyan „modelleket", rendszerezéseket, definíciókat stb., amelyekről nincsen szakmai konszenzus a nyelvészek között.

Továbbá ha a fentiek mind megoldódnának, akkor felmerül néhány kérdés a kutatási eredmények oktatásba való átültetésének konkrét módjaival kapcsolatban: például hogyan oldjuk meg a linearizálást, azaz egy olyan tanulási útvonal kidolgozását, amely képes „kibogozni" a fogalmak hierarchikus hálózatát, és a tanulók egyéni igényeit úgy kielégíteni, hogy az a nyelvről való tudássá (*Knowledge about Language*[3]) összegződjön? Vagy mi legyen például a puszta kategorikus tudásátadás és a problémamegoldás megoszlása? Maga a problematizálás, mint ismeretes, meglehetősen idegen az iskolai hagyománytól, amely a tudás átadását[4] és reprodukálását részesíti előnyben, ezért a kategorikus tudásátadás–problematizálás mérlege óhatatlanul az előbbi felé billen.

Végül – ha nem ezzel kezdjük, akkor is eljutunk ahhoz a kérdéshez, hogy na és – mivégre? Miért van szükség egyáltalán a nyelvtan tanítására? Erre korcsoportonként is más-más választ kell adnunk (l. az 1. lábjegyzetet), és attól függően is, hogy mit nevezünk meg a magyar nyelv és irodalom tantárgy céljaként. Itt csak két példát említek:

Az egyik lehetséges (nyelvi) cél – amely az elemi és általános iskolai oktatás érvényes tanterveit a magyar nyelvterület több részén is jellemzi – a gyerekek szövegértési

---

[1] Az életkornak való megfelelés hangsúlyozása ahhoz kapcsolódik, hogy a konceptualizáció elvontabb műveleteinek képessége fokozatosan alakul ki: Piaget szerint a gyermekek legkorábban 12-14 éves koruk körül lépnek át a konkrétból a formális/absztrakt műveleti szakaszba (feltéve, hogy célzott és területspecifikus erőfeszítések zajlanak ez irányban, vö. Piaget 1972). A nyelvtani fogalmak és kategorizációk megértése és kezelése absztrakt, formális gondolkodást igényel (szemben pl. a típuspéldáknak kategóriacímkékkel való megfeleltetésével, ami akár jó vizsgateljesítményt is eredményezhet annak ellenére, hogy nem több, mint memóriagyakorlat).

[2] A Delphi módszert alkalmazó kutatás azt vizsgálta, hogy a szintaxis-szemantika interfészhez tartozóan a különböző elméleti keretekben dolgozó nyelvészek milyen fogalmakat tartanak alapvetőnek részben a nyelvészet/nyelvelmélet, részben az iskolai oktatás szemszögéből. Eredményként a *forma* és *jelentés* két elsődleges metafogalma mellett további 24 (elméletfüggetlen) fogalmat illetően volt konszenzus a szakértők között, hogy mindkét terület számára alapvetőek lennének, és a tanulmány ezeket a két területen való jelentőségük/súlyuk tekintetében is rangsorolja.

[3] A KAL-ként rövidített terminust gyakran használják a pedagógiai kontextusban megjelenő, többé-kevésbé kifinomult metanyelven keresztül megközelített explicit ismeretek jelölésére, amelyek célja, hogy a tanulók figyelmét a nyelv mint rendszer működésének és a társadalomban való használatának bizonyos aspektusaira irányítsák (a terminus történetéről és az átfedésekről további terminusokkal l. pl. James 1999).

[4] Ez a nyelvtan iskolai tantárgy vonatkozásában leginkább a hagyományos leíró nyelvtan osztályainak és terminológiájának fogalmi tanítását jelenti (vö. Kádár 2018: 119 és az ottani hivatkozásokat), megkérdőjelezetlen taxonómiákból építve fel egy rendszer illúzióját.

és szövegalkotási képességeinek fejlesztése. Ez esetben a további kérdés, hogy van-e a(z explicit) nyelvtantanításnak hatása a gyerekek szövegalkotási képességére. Bár ez egy empirikus kérdés, a témával kapcsolatos több mint száz éves kutatás és vita ellenére nem áll rendelkezésre megfelelő minőségű kutatás ahhoz, hogy egyértelmű választ lehessen adni a kérdésre.[5] Ami ezzel szemben elég látványos, az az olyan felmérések eredménye, amelyek egy nyelvtantanítás-központú oktatási rendszer hatását is mutatják: egy friss romániai felmérés (Iliescu–Airinei 2022) szerint a (román anyanyelvű) 6–14 évesek 42%-a funkcionális analfabéta (0-20 pont között teljesít), és csupán 11%-uk éri el a funkcionális szintet (vagyis 51–100 pont közötti teljesítményt).

Egy másik (nyelvi) cél lehet alapvető fogalmak kialakítása a nyelvről. Ez annál is kézenfekvőbb, mert az összes, iskolában is vizsgált megismerési terület közül ehhez a legkönnyebb és legolcsóbb a feltételeket megteremteni: minden, ami kell hozzá, a beszélők rendelkezésére áll introspekcióval vagy megfigyeléssel. Mindezek ellenére azt tapasztaljuk, hogy a hagyományos megközelítés nem alkalmas arra, hogy az iskolai képzés végére ki tudjon alakulni egy kép a tanulókban a diszciplína alapvető fogalmairól, kutatási irányairól, részterületeiről stb. Egyebek mellett azért sem, mert elhallgatja a nyelv egyik alapvető tulajdonságát (hogy változik, és hogy változatai vannak), a nyelvet homogénnek tünteti fel, a nyelvtant pedig egy teljesen körülírható, szabályosan működő rendszernek, vagyis az ún. nyelv(tan)i szabályok, amelyeket a nyelvtanórák keretében a tanulók megismernek, csupán egyetlen egy nyelvváltozat szempontjából érvényesek (az írott sztenderd szempontjából). Ugyanakkor a hagyományos „magyar" jelző a diszciplína megnevezésében további akadálynak tűnik: akadálya annak, hogy a gyerekekben kialakulhassanak valamiféle általános fogalmak a nyelvről. Miközben, legalábbis a Magyarország határain kívüli magyarlakta területeken, a gyerekek a nyelvnek legalább két példányával is napi szinten találkoznak; ráadásul ezek a magyartól tipológiailag is különböző nyelvek, így sokféle teret adnának összehasonlító vizsgálatokra vagy legalábbis egy olyan perspektívára, amely a gyerekek anyanyelvét a nyelvek egyik lehetséges példányaként mutatná fel.

Magyar nyelvterületen (is) több olyan kezdeményezés is volt az elmúlt évtizedekben, mely a nyelvészet felől próbált a tantervekre befolyással lenni, vagy akár azok ellenében/azok reformját megelőlegezve dolgozni ki taneszközöket.[6] Az alábbiakban (2.3.) az igekötők kapcsán egy romániai taneszközcsalád vonatkozásában mutatok be egy lehetséges megközelítést.

---

[5] Egy átfogó, nemzetközi eredményeket áttekintő metavizsgálat (Andrews et al. 2006), mely a nyelvtan tanításának különböző aspektusaira összpontosít 5–16 évesek íráskészsége minőségének javítása érdekében, arra a következtetésre jutott, hogy nincs bizonyíték ilyen hatásra. A nyelvtant ott úgy határozzák meg, mint a mondatok felépítésére vonatkozó leírásokat és előírásokat, és az ilyen értelemben vett nyelvtan explicit tanításának hatását vizsgálták.

[6] Csak az utolsó két évtizedre szorítkozva l. pl. a Tolcsvai Nagy Gábor és Kugler Nóra nevével fémjelzett, a funkcionális-kognitív nyelvészet eredményeire építő taneszközöket; a pécsi iskolának a generatív nyelvelmélet iskolai adaptációjára tett javaslatait (főként Szabó Veronika és Medve Anna munkáiban); a szociolingvisztika szempontjai felől közelítő kárpátaljai tankönyveket (elsősorban Beregszászi Anikó munkáit); és nem utolsósorban minden idők legnagyobb oktatásiprogramcsomag-vállalkozásaként a 2004–2008 között fejlesztett SuliNova (később Educatio Kht.) programcsomagot Kálmán László szakmai vezetésével. A romániai kísérletről l. Kádár 2018: 121–124, Kádár et al. 2022, valamint az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* oldalán (W1) hozzáférhető anyagokat.

2. Egy példa: az igekötők

Az igekötők grammatikája a magyar grammatika egy viszonylag kis részrendszere, ugyanakkor ha nem is éppen magyar sajátosság, de meghatározásának számos elméleti és gyakorlati problémája van a magyarban. Mindez alkalmassá teszi azoknak a problémáknak az illusztrálására, amelyekről fentebb szó volt. Emellett sok olyan szintaktikai és szemantikai vonatkozása is van,[7] amely már 11–12 évesek számára is felfedeztethető, amely alkalmas a nyelv feltáró, kutatásalapú megközelítésébe való bevezetésre/gyakorlatra (reflektálva a nyelven belüli sokféleségre is, amint az a megfigyelendő adatokból felszínre kerül), és amely – kontrasztív megközelítésben – támogathatja az idegen nyelvek tanulását is.

2.1. Igekötők a nyelvészeti vizsgálódásokban

Az igekötők legalább fél évszázada intenzív érdeklődést kiváltó kutatási témaként jelennek meg a magyar nyelvészeti szakirodalomban, ennek ellenére igen kevés tekintetben mutatkozik konszenzus, például már abban sem, hogy ezek micsodák, vagy hogy mik is tartoznak ide. Hagyományosan külön szófajoknak tekintik őket, de nem derül ki, hogy miben különböznek más szófajoktól, elsősorban a határozószóktól vagy az adpozícióktól. Más megközelítés szerint (melyet elsősorban a generatív nyelvelmélet különböző változatai követnek) nincs külön ilyen szófaj – de abban már nincs egyetértés, hogy akkor hová sorolandók (néhány megközelítésre példa egyebek mellett Horváth 1978, É. Kiss 2002, 2004, Kádár 2009 vagy Hegedűs 2013), vagy mi a szerepük (pl. módosító, másodlagos predikátum, aspektuális operátor stb.).

Az igekötők listájának tekintetében sem nagyobb az egyetértés: a történeti és leíró munkákban leginkább azt látjuk, hogy az igekötőket nem definiálják, hanem felsorolják, míg a különböző elméleti keretekben fogant tanulmányok szerzői megpróbálnak szempontokat keresni, ami egy kimerítő osztályozást eredményezne, azonban nincs konszenzus itt sem, hogy melyek legyenek ezek a kritériumok (néhány megközelítésre l. pl. Komlósy 1992, Ladányi 1994–95, Kiefer–Ladányi 2000, Ladányi 2007, Tolcsvai Nagy 2015 stb.). Természetesen abban sincs konszenzus, hogy mi legyen ez a lista: Jakab (1976) például 75 olyan szót vizsgál, mely az általa használt hét forrásmű legalább egyike szerint igekötő, de arra jut, hogy a listának csak 37,33%-át (28 szót) tekintve van egyetértés ezek igekötőségét illetően; Komlósy (1992: 494–498) 90 jelöltet vesz számba 8 forrásmunkából (köztük szótárakból), ezeknek azonban 64,44%-át (58 szót) a nyolc forrás valamelyike expliciten is kizárja az igekötők közül; Kalivoda (2019) korpuszalapú vizsgálata 239 olyan elemet talál, amelyet a magyar igei vonzatkerettárak közül legalább egy igekötőnek jelöl (az ezeket jellemző gyakorisági és produktivitási jellemzők azonban nagyon tág spektrumot mutatnak, vö. Kalivoda 2018).

[7] Pl. aspektuális jelentés, kompozicionális és nem kompozicionális jelentés, produktív kapcsolódási mintákból leszűrhető jelentések, jelölt szórendi változatokhoz kapcsolódó jelentések, kontrasztív topik/fókusz/igemódosító szerep/pozíció és az ennek megfelelő jelentés, szintaktikai önállóság, felsőbb segédige/mondat igemódosítói pozíciójában való megjelenés, az igekötő ige utáni megjelenésének szintaktikai okai stb.

Összességében az látszik, hogy konszenzus leginkább a legősibb igekötők (*meg, el, ki, fel, le*, *bel/be*, vö. J. Soltész 1959) tekintetében van, és abban, hogy az irányjelentését már elvesztett, pusztán aspektuális funkciójú *meg* tekinthető az igekötők prototípusának (vö. Kerekes 2011), de az ettől a névszói igemódosítókig[8] terjedő skálájából az elemeknek az egyes nyelvészeti munkák különféleképpen választanak le egy kisebb vagy nagyobb szeletet, amely mindenképpen tartalmazza a nagyon gyakori, nagyon produktív, morfológiailag egyszerű (monomorfemikus és egy szótagú) és a reduplikálható elemeket.

2.2. Az igekötő a tankönyvekben

Hagyományosan az igekötő terminusa igen korán felbukkan a gyerekek tankönyveiben, mégpedig a helyesírás okán. A helyesírás alapjait már elemiben el kell sajátítani, amikor az elvont grammatikai fogalmak készségszintű elsajátítása még reménytelen, ráadásul a helyesírási szabályzat maga is nemcsak hogy nyelvtani fogalmakkal terhelt, de döntései sok esetben nagyon absztrakt grammatikai és szemantikai viszonyokon alapulnak, amelyek esetenként akár szaktudományos szempontból sem tisztázottak (pl. van-e különbség a *ráadta a kabátját* és a *rám adta a kabátját* példákban az ige és módosítója viszonyában[9]).

Noha az igekötő és ige(i származék) egybe- vagy különírását a gyerekeknek az írástanulással nagyjából egy időben kellene elsajátítaniuk, maga az igekötő mint szóosztály a magyar nyelvterületen forgalomban levő tankönyvekben általában 5. vagy 6. osztályban kerül elő. A bevett megközelítés szerint az igekötőket a taneszközök tipikusan elhelyezik a szófajok rendszerében, megkísérlik definiálni, jelzik, hogy ezek igékhez (vagy igei természetű szavakhoz[10]) kapcsolódnak, szót ejtenek a funkciójukról (jellemzően olyan megfogalmazásban, hogy ezek módosítják vagy akár meg is változtathatják[11] annak a szónak a jelentését/eredeti[12] jelentését, amelyhez kapcsolódnak), és esetenként a jelentésükről is szó esik (az irányjelölő jelentésről elsősorban, de egyes taneszközökben a befejezettség terminusa is megjelenik, általában külön magyarázat nélkül).

---

[8] Az igemódosítók semleges mondatban az ige előtt állnak azzal hangsúlyegységet képezve, szemantikai szinten komplex predikátumot alkotnak az igével, miközben szintaktikai önállóságukat megőrzik (vö. Komlósy 1992: 494–519). Kategóriájukat és mondatbeli szerepüket tekintve az igemódosítók nagyon különbözőek lehetnek. Komlósy igekötőknek ezekből azokat tekinti, amelyek fő funkciója éppen az, hogy igemódosítók (Komlósy 1992: 503, 523).

[9] Ennek különböző megközelítésére l. pl. É. Kiss (1998), Kálmán–Trón (2000), Surányi (2009), Rákosi–Laczkó (2011).

[10] Ennek egyrészt az az üzenete, hogy pl. a *leértékelni, megőrizve, összetűzés* szavak esetén az *értékelni, őrizve, tűzés* szavaknak lenne igekötője (ahelyett, hogy a *leértékel, megőriz és összetűz* igék derivátumairól van szó), másrészt az igekötők tárgyalása általában megelőzi a tankönyvekben az igenevekét (melyeket szintén külön szófajnak tekintenek), így nem világos, hogy lehet-e ezen a ponton tudni, hogy a példákból melyik ige, és melyik igéből képzett szó (továbbá az sem, hogy ebben az életkorban kell-e/hasznos-e ezt tudni).

[11] Hogy e kettőt hogyan lehetne elkülöníteni egymástól, arra egyébként is nehéz szakmai választ adni, de különösen nehéz lehet a különbséget egy ötödikesnek-hatodikosnak megérteni.

[12] Az „eredeti jelentés" kifejezés (amelynek fogalma nyelvfilozófiai viták tárgya, ezekbe pedig sem bevezetni egy hatodikost nem lenne érdemes, sem úgy tenni, mintha ilyen viták nem léteznének) külön is problémás.

Összességében a legtöbb esetben valamiféle rendszerezési kényszer adja meg a vezérfonalat, a hagyományos rendszerezés biztonsága felől pedig a bevett tartalmak észrevétlenül örökíthetnek tovább szakmailag nem validálható perspektívákat, és az sem merül fel problémaként, hogy a tényközléseket nem előzi meg olyan irányított tapasztalatszerzés, amely felől ezek értelmezhetők lennének egy ötödikes-hatodikos számára. Mindeközben az is rejtve marad, hogy mindebben mi az érdekes: mit tudhatunk meg az igekötők kapcsán a nyelvről vagy a nyelvhasználókról.

2.3. Egy alternatív javaslat

Az alábbiakban a romániai *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* megközelítésének néhány részletét mutatom be. A válogatás részben az V. osztályos tankönyvből (Bartalis et al. 2017), részben a tantervvel és a tankönyvekkel való munkát támogató tanári segédanyag[13] első kötetéből (Kádár [szerk.] 2017) származik. A feladatok jelentős része a gyerekek tevékenységét és interakcióit helyezi a középpontba, vagyis a diákok nem pusztán kérdésekre válaszolnak, hanem különböző típusú műveleteket végeznek, amelyek nyelvi jelenségek önálló feltárásához vezetnek. A tevékenységek során a releváns nyelvi adatokkal kapcsolatos strukturált tapasztalatszerzést kínálunk, ám a nyelvtan (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása sem nem kiindulópont, sem nem cél ebben a folyamatban.

Az igekötő 5. osztályban már nem nyelven kívüli okokból lesz figyelemre érdemes (az ezzel kapcsolatos helyesírási rutinok 5–6. osztályra már vagy bejáratódtak, vagy nem ettől fognak, hogy itt bemutatjuk, mi is az, amit eddig csak névről ismertek), nem is azért, hogy abszolváljuk a szóosztályok jellemzésének egy újabb lépését, illetve elhelyezzük ezt is egy (homályban maradó kritériumok szerint felállított) taxonómiában, hanem – az összes többi bevezetett nyelvleírási terminushoz hasonlóan – erről is azért esik szó, mert azontúl, hogy erről itt valamit megtudunk, a későbbiekben hasznát vesszük egyéb nyelvi megfigyelések során annak, hogy erről már vannak (tevékenységek során/eredményeként megfogalmazott) reflexióink.

Az igekötőkhöz kapcsolódó tevékenységek (a tankönyvben és a tanári háttéranyagban összesen) 3–5 órát ölelnek fel, majd további 18–20 órában foglalkozunk olyan kérdésekkel, amelyekben használjuk az igekötőkről megszerzett tudásunkat is: pl. az igekötő szórendi pozíciója segít semleges és nemsemleges mondatokat elkülöníteni írott szövegben (főként ahol a kontextus hiányzik vagy kétértelmű) és ez alapján a szintaxisra vonatkozó általánosításokat megfogalmazni (pl. a magyar fókuszpozícióról, mondattagadásról stb.); vagy az igemódosítók egy speciális eseteként megalapozhatja az azokra való reflexiók sorát. Az alábbiakban ennek az első 3–5 órának az anyagából válogatok.

Taneszközeinkben az igemódosítók közül az igekötő az első, amire reflektálunk. Közvetlenül az *ige* bevezetése után kerül elő, V. osztályban. Az ige induktív lépéseken

[13] A *Feladatbank* az oktatási nyelvtanok sorába illeszkedik (vö. Spolsky 1978). Általános bemutatására l. Kálmán 2017.

keresztül való bevezetése során a gyerekek megtapasztalják egyebek mellett azt is, hogy az ige különböző „szorosságú” kapcsolatban állhat a mondat többi összetevőjével. Ez nemcsak az *igekötő* terminus értelmezésében segít, hanem abban is, hogy az igekötő módosítói szerepére (melyre a többi igemódosítóval együtt 6. osztályban lesz alkalom terjedelmében reflektálni) utaló jeleket megelőlegezzünk.

A terminus bevezetéséhez egy triviális feladat[14] vezet, mely a megfigyelésből/használatból indul ki, és azokat a leggyakoribb és legproduktívabb (vö. Kalivoda 2018) igekötőket használja, amelyeknek ma is van világos irányjelentésük, ezért mozgásigékkel való kombinációik képileg is jól megragadhatók. A feladat a szavak és képek párosítása, majd egy ennek a hogyanjára való reflektálást segítő kérdés következik (1b), melyre (mivel ugyanaz az ige szerepel az összes példában) kézenfekvő egy olyan válasz, amely szerint a *megy* előtti szócska igazít el.



Mindez elég ahhoz, hogy bevezessünk egy terminust. Ez a felcímkézés nem más, mint egy rövidítési eljárás: ekként könnyebben lehet majd hivatkozni arra a fogalomkezdeményre, amely a feladat során épülni kezdett (részleteiben akár mindenki fejében különbözőképpen).

[14] Amennyiben másképp nincs jelezve, a feladatok forrása Bartalis et al. 2017. A tankönyvek négyéves szavatossága miatt ez már nem, viszont 2022-es, rövidített kiadása a tankönyvnek most is érvényben van. Mindkét kiadás és az utóbbinak a digitális változata is elérhető az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* honlapjáról.

Nem kínálunk definíciót (hogyan is tudhatnánk, l. a 2.1. alfejezetet), nem mondjuk el, mit jelent igekötőnek lenni, sem azt, hogy mi minden igekötő még. Csak arról beszélünk, amivel dolgoztunk, és (ahogy az alábbi kiemelt rész mutatja) visszakapcsolunk az ige bevezetésének kontextusára és az ott megtapasztaltakra.

> A példákbeli *be*, *ki*, *fel*, *le*, *át* szavakat ***igekötő***knek nevezzük. A nevüket onnan kapták, hogy szorosan az igék kötelékébe tartoznak, ők állnak a „királyhoz" a legközelebb az udvarból, ezért – majd látni fogjuk – befolyásuk a „királyra" jelentős lehet.

Ez az eljárás látszólag a tudományosság minden kritériumát nélkülözi, valójában azonban nagyon közel áll ahhoz, ami a nyelvelsajátítás során történik: a címkék (vagyis a szavak) nem járnak együtt egy fogalom teljes megértésével, a megértés ugyanis egy folyamat, amely az egymásra ható tanulási tapasztalatok sorának függvénye. Itt egy sor olyan tevékenységet javaslunk, amelyek aktívan bevonják a tanulókat a jelenség irányított felfedezésébe. A fogalom pedig később finomítható, és (lehetőleg csak a középiskolában) explicit nyelvről való tudássá alakítható. Ezzel a megközelítéssel elkerülhetjük a definíciók csapdáit (amelyek vagy a tanulók életkorának, vagy a tudományos adekvátság kritériumainak nem felelnek meg). Nem kínálunk „végleges" és készen kapott „tudást", ám ez igen hasonlít ahhoz, ahogyan az osztálytermen kívül tanulunk, nevezetesen az új kontextusoknak való folyamatos kitettség révén és annak a folyamatnak a következtében, amelynek során egyre sematikusabb szemantikai struktúrák épülnek az új adatok releváns aspektusainak befogadására.

A folytatásban rendre megfigyeljük, hogy az irányjelentésen túl az igekötők milyen más tekintetben tudják befolyásolni az adott igével megragadott jelenet értelmezését. Ebben a folyamatban olyan, a nyelvészeti vizsgálódásban is bevett módszereket és eljárásokat használunk, amelyek a nyelvi adatokkal való munka során újra és újra megjelennek (minimális párok, a negatív bizonyíték szerepe, különféle adatgyűjtési módszerek stb.).

A 2. feladatban, továbbra is képekhez való társítással mérjük a nyelvi megformálásbeli különbségek jelentésbeli következményeinek megértését: minimális párokat kell megfigyelni és kiválasztani azt, amelyik összeegyeztethető a mellettük megadott képpel. A párokat formailag az igekötő megléte vagy hiánya különbözteti meg, jelentésben pedig szituációs aspektusukat tekintve térnek el. Az ilyen feladatok alkalmat adnak olyan megfigyelésekre és általánosításokra, amelyek a telikus és atelikus eseményszerűségekre való reflektálást lehetővé teszik a konkrét példák kapcsán. Ezen túl azonban nem megyünk, nem vezetünk be aspektológiai terminusokat, hiszen az *igekötő*vel ellentétben a továbbiakban nem használnánk őket (legalábbis középiskoláig nem fogunk rájuk újabb megfigyeléseket építeni).



Árgyélus ette az ételt, amit a boszorkány főzött neki.

Árgyélus megette az ételt, amit a boszorkány főzött neki.

b. Mi a közös azokban a mondatokban, amelyeket nem választottál az előbbi párokból? Mit jelentenek ezek a mondatok, ami miatt nem választhattad őket?

Az igekötők segítségével jelezni lehet, hogy egy esemény folyamatáról akarunk-e beszélni, vagy arról, hogy célhoz ért, beteljesedett. Például az *Árgyélus ette az ételt, amit a boszorkány főzött neki.* mondatból csak azt tudjuk meg, hogy Árgyélus evett, míg az *Árgyélus megette az ételt, amit a boszorkány főzött neki.* mondatból azt is tudjuk, hogy az étel elfogyott, és ezzel az evés lezárult, nem csak abbamaradt egy adott ponton.

A szituációs aspektus mellett a nézőponti aspektus kifejezésében is szerepet játszanak az igekötők. Az ezzel kapcsolatos feladatok egyike (FB 1: 95–96[15]) szintén minimálpárokon mutatja meg, hogy az igekötő pozíciójának semleges mondatokban[16] aspektusjelző grammatikai jelentése van, majd a perfektív/progresszív jelentés „kitapogatását" kísérli meg eltérő helyzetek és szövegkontextusok teremtésével, amelyek arra is rávilágítanak, hogy a mellérendelt mondatokbeli eseményszerűségeknek egymással párhuzamosként vagy konszekutívként való értelmezése is összefügg a mondat aspektuális jelentésével.

1) Mi a jelentésbeli különbség a következő mondatok között? Ábrázold a megadott példa alapján, vagy rajzol le a két mondathoz tartozó képet!

Pl. *Átment az úton* ⌂_____ ☺⌂
Ment át az úton ⌂_____ ☺ .....⌂
Felmászott a fára
Mászott fel a fára

[…]

2) Az alábbi két mondatból melyiket használjuk akkor, ha biztosak vagyunk benne, hogy átjutott a túloldalra? Húzd alá egy egyenes vonallal! Melyiket használjuk akkor, ha csak annyi biztos, hogy 'átmenőben volt', amikor utoljára láttuk? Húzd alá szaggatott vonallal!

Átment az úton.
Ment át az úton.

---

[15] Az itt bemutatott feladatok az (ötből az) egyik szakértői csoport feladatsorából részletek.

[16] Azért dolgozunk igekezdő mondatokkal itt, hogy minimalizáljuk annak a lehetőségét, hogy egy ige előtti összetevőt pl. fókusznak lehessen értelmezni.

Melyik mondatot az alábbiak melyikével lehet folytatni?

…, és jobbra fordult.

…, és fütyörészett.

3) Ezek alapján próbáljátok megfogalmazni, mi a különbség az 1) pontban látott mondatpárok között!

4) Az 1) feladat többi mondatpárját is folytassátok úgy, ahogy a 2) feladatban láttuk (vagyis a mondatpárok egyikének a folytatása ne legyen jó a pár másikának folytatásaként, és fordítva)!

c. Beszéljétek meg a megoldásaitokat!

Továbbra is a jelentésnél maradva, az igekötő-ige kapcsolatok[17] kompozicionális (irányra utaló) és nem kompozicionális jelentésére való reflektálás is járhat általánosítható megfigyelésekkel. Az alábbi feladatban (miközben különböző vonzatszerkezetű igekötősige-párokat kell eljátszani a jelentésbeli különbségeket illusztrálandó) reflektálni lehet az igekötők térbeli (irány)jelentésének a különböző absztrakt tartományokkal (fok, érték, aktivitás) való metaforikus kapcsolataira (l. pl. pozitív-negatív, aktív-passzív vertikalitás).

3 Az igekötős igék sokszor teljesen mást jelentenek, mint az ige, amit tartalmaznak.

a. Játsszátok el a szópárok mindkét jelentését úgy, hogy a társaitok kitalálhassák! Ha szükséges, keressetek párt magatoknak a bemutatáshoz!

lenéz (valaki valahonnan) – lenéz (valaki valakit)
berúg (valaki egy ajtót) – berúg (valaki valamitől)
lelép (valaki valahonnan magasról) – lelép (valaki valahonnan)
felad (valaki valamit a postára) – felad (valaki valamit)
becsap (valamit) – becsap (valakit)
megköt (valamit) – megköt (egy üzletet)

b. Beszéljétek meg az egyes bemutatások után, mi a különbség a szópárok jelentése között!

Az igekötők kapcsán olyan általánosabb nyelvi kérdések is érinthetők, mint a produktivitás. Bár az igekötők különösen produktívak, az új igekötő-ige komplexumok ritkán kapnak zöld utat a tankönyvekbe (hacsak nem a „nyelvművelő rovatban"), ugyanis jellemzően nem a standard kifejezéskészletét gyarapítják, vagy olyan informális regiszterekbe tartoznak, amelyek a tankönyvek érdeklődési körén kívül esnek. Egy ezzel kapcsolatos feladat az alábbi (FB1: 103–104), melyben heterogén csoportok dolgoznak egy-egy megadott igecsoporttal és ugyanazzal az igekötőlistával.

[17] A taneszközökben is (l. a 3. feladat első mondatát) a megfogalmazás módját illetően igyekszünk a legsemlegesebben fogalmazni, elkerülve az igék és az igekötő-ige komplexumok közötti kapcsolatra vonatkozó állásfoglalást.

Igekötők: *le, ki, be, meg, át, fel, el*
Igék csoportonként:

1. csoport	2. csoport	3. csoport	4. csoport
újul	*dob*	*beszél*	*dumál*
alszik	*pörög*	*talál*	*fej*
sértődik	*szívódik*	*hal*	*fúr*
sír	*vállal*	*röhög*	*pattan*

a. Minden igekötőt illesszetek a megadott szavak közül mindegyikhez! Jegyezzétek le a létrejött szavakból azokat, amelyekkel már találkoztatok!

b. Készítsetek felmérést a csoporton belül! Kérdezzétek meg a társaitokat, hogy ismerik-e az egyes igekötős igéket (hallották-e, tudják-e a jelentését, használják-e)!

c. Készítsétek el az **a.** pontban lejegyzett szavak szócikkét! A **b.** pontban kapott eredményeket is használjátok fel!

d. Nézzétek meg azt is, hogy melyik igekötőt tudtátok a leggyakrabban felhasználni, mely szavakhoz kapcsolódott! Az osztálynak erről beszéljetek!

A feladatban a saját nyelvi kompetenciájukat vetik össze a diákok egy csoporton belüli villámkutatás során a társaikéval, ami lehetőséget ad nemcsak a beszélőnként eltérő lexikonok megtapasztalására, hanem arra is, hogy feltárjanak jelentéseket, és a szótári szócikkek megírásában arra a tudásra támaszkodjanak jelentésleírásaikhoz, amelyet a nyelvhasználat adatolása során szereztek, hasonlóan ahhoz, ahogy ez a nyelvelsajátítás során történik. A szótári munkának ez a perspektívája jól összeegyeztethető azzal a másik tapasztalattal, amelyet ez és az alábbi néhány feladat is kínál: hogy ti. a nyelv dinamikus rendszer, ahol új formák és jelentések jelenhetnek meg – amelyek közül egyesek idővel elterjednek, mások esetleg soha nem kerülnek be a standardba, azonban ezek attól még legitim tagjai az egyén nyelvi repertoárjának (és egyebek mellett épp egy tankönyvbe való bekerülésük lehet a legitimálás egyik forrása).

Az alábbi feladatban (FB 1: 102–103) is erre látunk példát. Az előzőnél tágabb környezetre kiterjedő kutatási feladat során a használati kör és a társult jelentés kérdésén túl azt is meg lehet tapasztalni, hogy az új formák nem véletlenszerűek, hanem többnyire analógiásan jönnek létre már meglévő igekötős igék alaki és jelentésbeli párhuzamára. Ezeknek az analógiáknak a felidézése segíthet megérteni azokat az új szóalakulatokat is, amelyeket esetleg még nem hallottunk. A minta lehet a teljes igekötős ige (pl. *megdumál* ← *rábeszél, meggyőz*), de lehet szó csak egy adott funkciójú igekötő „átviteléről" újabb tövekre, a megfelelő jelentéshozadékkal (pl. *bealszik, beájul, besír* ← pl. a 'hirtelen, kontrollálhatatlan állapotváltozás' jelentésű *bepisil* mintájára, vö. Nádasdy 2002). A jelentések felfejtése során olyan finom szemantikai különbségekre is fény derülhet, mint amilyen a bevett *elalszik* (inchoatív) és az új *bealszik* (nem perfektív, benne van a 'folyamatban való elmerülés' jelentéskomponense) különbsége.

Az alábbi listából mindenki válasszon ki három szót! Végezzetek kutatást: kérdezzétek meg szüleiteket, barátaitokat, ismerőseiteket arról, hogy ismerik-e, használják-e a kiválasztott szavakat! Ha ismerik, érdeklődjetek tovább: mit jelent, mikor szokták ezt mondani!

beájul
bealszik
beburkol
becsekkol
besértődik
kicsinál
kitálal
felpörög
felszívódik
feldob
kiköhög
kiröhög
megdumál
megfej
megfúr
megpattan

A nyelvművelő irodalomban redundáns igekötőkként emlegetett jelenséggel foglalkozik az alábbi feladat (FB 1: 104–106) B. csoportja, a perspektíva azonban nagyon különböző: itt a kérdés, hogy mi okunk van bizonyos szavakat igekötőkkel ellátni, mik azok a jelentésbeli (vö. pl. a 'végig, teljesen' jelentéskomponens) vagy regiszterbeli különbségek, amelyek a párhuzamos alakokat létrehozzák/fenntartják. A C. csoport olyan példákat vizsgál, amelyek esetében a változás ellenkező irányú, de az igekötős igék igekötő nélküli változatának használata esetén is a jelentésmegoszlásra fókuszálunk.

B. csoport

a. Keressétek ki a szótárból a *transzformál, deformál, szeparál* igék jelentését! Foglaljátok mondatba az igéket!

b. Ti már találkoztatok az alábbi változatokkal? Mi lehet az oka annak, hogy valaki nem találkozott velük? Ha a csoportból valaki már találkozott velük, mit gondol a használatukról?

áttranszformál
elszeparál
eldeformál

c. Mit gondoltok, mit jelenthetnek a fenti alakok?

C. csoport

a. Alkossatok mondatokat az alábbi igekötős ige–ige párosokkal!

lebonyolít – bonyolít
elintéz – intéz
beiratkozik – iratkozik

b. Milyen különbséget érzékeltek a szópárok jelentése között?

Végül a D. csoport olyan párokkal dolgozik, amelyekben egy igekötős igének egy másik igekötős alakja is kialakult, látszólag azonos jelentésben. A feladat fókusza itt kutatási: a *be* igekötő korábbi feladatokban is megtapasztalt nagy produktivitásának azokat a tényezőit vizsgáljuk, amelyek a használókkal és használati színterekkel kapcsolatosak.

D. csoport

a. Alkossatok mondatokat az alábbi igekötős igékkel!
felvállal – bevállal
elalszik – bealszik
elájul – beájul

b. Észleltek-e jelentésbeli hasonlóságot a *be* igekötős igék között? Ha igen, mi az, ami közös bennük?

c. Mit gondoltok a *be* igekötős változatokról? (A kutatásotok eredményeit is felhasználhatjátok.)

1) Kik használják gyakrabban?
   - idősebbek (nagyszüleitek, szüleitek)
   - fiatalabbak (barátaitok, kortársaitok)
   - kisebbek
   - minden korosztály

2) Szerintetek hol használhatók ezek az alakok? Indokoljátok válaszotokat!
   - médiában (tévé, rádió, újság)
   - regényben
   - baráti beszélgetésekben
   - bárhol

Az igekötők kapcsán kontrasztív feladatokra is láthatunk példákat (FB 1: 92–93). A diákok más nyelvekkel kapcsolatos ismereteit mozgósító gyakorlatok fő haszna, hogy perspektívába helyezik az anyanyelvünket: azt az emberi nyelvek egyik lehetséges példányaként mutatják meg. Az a tény, hogy Romániában (ha nem is tud, de) minden diák tanul románul, remek alkalom arra, hogy egy olyan nyelvet mutassunk, amely (a magyarral szemben) lexikalizálja a mozgás irányát.

B. csoport

a.

1) Próbáld meg egyszerű vonalakkal és nyilakkal lerajzolni az alábbi igék jelentését!
megy, kimegy, bemegy, átmegy, szétmegy, elmegy, visszamegy, felmegy, lemegy
2) Hogyan fordítanád románra őket? Írd a román nyelvű megfelelőiket az igék mellé!
3) Melyik a kakukktojás? Miért?
Húzd ki a kakukktojást, és a többi példa alapján válaszolj az alábbi kérdésekre:
4) Mi a különbség a két nyelv kifejezései között?
5) Mi a közös bennük?

b. Beszéljétek meg a megoldásaitokat!

3. Összegzés

A fenti válogatásból is látszik talán, hogy az igekötő nem (sem) mint a nyelvleírás egyik kategóriája lesz érdekes, hanem részben annak révén, hogy belátást enged a nyelvek általános tulajdonságaiba (pl. változás, változatok léte), részben azáltal, hogy a nyelvi adatok, a nyelvhasználók és a nyelvhasználati helyzetek vizsgálatának módszereit jól be lehet járatni rajta a gyerekek (mentális nyelvtana által működtetett) intuícióira és nyelvi tapasztalataira építve és a célstruktúrák változatos példányaival szembesítve őket, sokrétű reflexióra teremtve lehetőséget.[18]

Ellenvethető, hogy az alkalmazott megközelítés a fogalom plaszticitását eredményezi, és hogy a fogalom részleteiben is személyenként akár eltérő módon épülhet ki, de (a hagyományos gyakorlat megnyugtató látszatrendszerével szemben) részben fel kell vállalnunk a határok életlenségét (l. 2.1. alfejezet), részben épp ez a perspektíva biztosítja, hogy eleve fel sem merül azoknak a kérdéseknek a nagy része, amelyekre a nyelvészeti szakirodalomban sem született megnyugtató válasz.

Irodalom

Andrews, Richard – Torgerson, Carole – Beverton, Sue – Freeman, Allison – Locke, Terry – Low, Graham – Robinson, Alison – Zhu, Die 2006. The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal* 32/1: 39–55. https://doi.org/10.1080/01411920500401997

Bánréti Zoltán 1979. *Gyerek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa-Lilla – Pápai Barna – Szőcs Hedviga – Tamás Adél 2017. *Magyar nyelv és irodalom*. V. osztály. Marosvásárhely: Kreatív Kiadó/Norand.

É. Kiss Katalin 1998. Verbal prefixes or postpositions? Postpositional aspectualizers in Hungarian. In de Groot, Caspar – Kenesei, István (eds.): *Approaches to Hungarian*, *Vol. 6.* Szeged: JATE. 123–148.

É. Kiss Katalin 2002. *The Syntax of Hungarian*. Cambridge: Cambridge University Press.

E. Kiss Katalin 2004. Egy igekötőelmélet vázlata. *Magyar Nyelv* 50: 15–43.

Hegedűs Veronika 2013. *Non-verbal predicates and predicate movement in Hungarian*. *PhD dissertation.* Tilburg University. LOT Dissertation Series. Utrecht: LOT.

Horvath Julia 1978. Verbal prefixes: a non-category in Hungarian. *Glossa* 12/2: 137–162.

Iliescu, Dragoș – Mihaela Airinei 2022. *Raport privind nivelul de literație al elevilor din România.* [Jelentés a romániai tanulók műveltségi szintjéről] București: BRIO.

[18] A bemutatott feladatokból ugyan nem derül ki, de a folytatás felől nézve egy másik jelentősége abban áll, hogy egy tágabb funkcionális osztályra enged rálátást, és ezzel együtt a magyar (főként nemsemleges) mondat felépítésének leírásához fontos tesztkörnyezetet kínál.

J. Soltész Katalin 1959. *Az ősi magyar igekötők: meg, el, ki, be, fel, le*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Jakab István 1976. A magyar igekötők állományi vizsgálata. *Nyelvtudományi Értekezések* 91.

James, Carl 1999. Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum* 12/1: 94–115. https://doi.org/10.1080/07908319908666571

Kádár Edit 2009. Adverbial versus adjectival constructions with be and the category Adv. In Katalin É. Kiss (ed.): *Adverbs and adverbial adjuncts at the interfaces*. Berlin: Mouton de Gruyter. 171–195. https://doi.org/10.1515/9783110214802.2.171

Kádár Edit 2018. A tudománykommunikáció az iskolai oktatásban kezdődik. Egy kísérletről. *JEL-KÉP* 2018/4: 118–125. https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2018.4.119

Kádár Edit (szerk.) 2017. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban. 1. kötet.* Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Edit – Köllő Zsófia –Bartalis Boróka – Székely Melinda 2022. Anyanyelv-pedagógia, digitális tankönyvek és távolsági oktatás romániai magyar környezetben. In Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói.* Eger: Líceum Kiadó. 161–176. https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.161

Kalivoda Ágnes 2018. Igekötők és igekötő-szerűségek. Elhangzott: *A PPKE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának házi doktoranduszkonferenciája.* Budapest: PPKE BTK, 2018. június 29.

Kalivoda Ágnes 2019. Véges erőforrás végtelen sok igekötős igére. In Berend Gábor – Gosztolya Gábor – Vincze Veronika (szerk.): *XV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem TTIK, Informatikai Intézet. 331–344.

Kálmán László 2017. Nyelvi nevelés – másképp. *Magiszter* 2017/4: 97–100. http://real.mtak.hu/72694/1/Magiszter_2017_4_pp_97_100_u.pdf

Kálmán László – Trón Viktor 2000. A magyar igekötő. In László Büky – Márta Maleczki (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei IV.* Szeged: Szegedi Egyetem. 203–211.

Kerekes Judit 2011. Az igekötők meghatározásának problémái. In Gécseg Zsuzsanna (szerk.): *LingDok10. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 109–131.

Kiefer Ferenc – Ladányi Mária 2000. Az igekötők. In Ferenc Kiefer (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 453–518.

Komlósy András 1992. Régensek és vonzatok. In Ferenc Kiefer (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 299–528.

Ladányi Mária 1994–1995. Az igekötők kapcsolhatóságának feltételeiről. *Nyelvtudományi Közlemények* 94: 45–85.

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

Nádasdy Ádám 2002. Besír, beröhög. *Magyar Narancs* 2002. augusztus 29. http://seas.elte.hu/w/!moderntalking/besir_beroehoeg (2025. 06. 26.)

Piaget, Jean 1972. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development* 15/1: 1–12. https://doi.org/10.1159/000271225

Rákosi, György – Laczkó, Tibor 2011. Inflecting spatial particles and shadows of the past in Hungarian. In Butt, Miriam – King, Tracy Holloway (eds.): *The Proceedings of the LFG11 Conference*. Stanford: CSLI Publications. 440–460.

Spolsky, Bernard 1978. *Educational linguistics: An introduction*. Rowley: Newbury House.

Surányi Balázs 2009. Adpositional preverbs, chain reduction, and phases. In den Dikken, Marcel – Vago, Robert M. (eds.): *Approaches to Hungarian, Vol. 11.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 217–250. https://doi.org/10.1075/atoh.11.10sur

Tolcsvai Nagy Gábor 2002. *A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása*. https://mta.hu/data/dokumentumok/i_osztaly/1_Eloadasok_tara/Magyar_nyelv_es_kutatasa_20020502/TolcsvaiN_leiras_oktatas_20020502.pdf (2023. 09. 17.)

Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Az ige a magyar nyelvben. Funkcionális elemzés.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

van Rijt, Jimmy – Coppen, Peter-Arno 2017. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – Experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26/4: 360–380. https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552

Internetes hivatkozások

W1: Anyanyelvi nevelés munkacsoport. http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport (2025. 06. 08.)

Jánk István

DIAGNÓZIS ÉS PROGNÓZIS A MAGYAR ANYANYELV-PEDAGÓGIA JELENLEGI HELYZETÉRŐL, ÁLLAPOTÁRÓL ÉS LEHETŐSÉGEIRŐL

1. Bevezetés

Az elmúlt néhány évtized több, ezzel a témával foglalkozó vizsgálata is – elég csak a legutóbbi Országos Kompetenciamérés (OKM) eredményeire gondolni – azt mutatja, hogy az anyanyelvi nevelés kevésbé hatékonyan valósul meg a magyar iskolákban. Ez számos különböző tényező együttes eredménye, amelyek között vannak általánosabbak és kifejezetten a magyartanári tevékenységhez kötődőek, melyek közül a tanulmány elsősorban az utóbbiakra fókuszál, vagyis a miértékre keresi a választ. A munka legfőbb kérdése, hogy miért nem valósul meg hatékonyan az anyanyelvi nevelés az iskolában, avagy szűkebben értelmezve, miért nem hatékonyak a magyarnyelv-órák a magyar közoktatásban.

A fenti kérdés kapcsán több tényező is megjelölhető potenciális háttértényezőként. Az egyik maga a „nyelvtan" címszóval tanítandó tudásanyag (azon belül a képességek és ismeretek aránya), a másik a tanítás módja, mikéntje (különösen a szemléletmód és az elméleti keretrendszer), a harmadik az a tény, hogy az irodalom tanítása a nyelvtan rovására történik, amivel összefüggésben áll annak az elképzelésnek a dominanciája, hogy a (kortárs) szépirodalmi művek olvastatása a kulcsa lehet az anyanyelvi nevelésnek. Ezt akár nevezhetjük úgy is, hogy céltalan és öncélú nyelvtan- és irodalomtanítás zajlik, amihez valószínűleg nagyban hozzájárul a nyelvtantanítási segédanyagok (beleértve a tankönyveket is) minősége és mennyisége, a jelenlegi oktatási szabályzó dokumentumok mennyiségi szemlélete, valamint maga a tanító- és magyartanárképzés gyakorlata is. Ám mindez csakis akkor értelmezhető megfelelően, ha az oktatási rendszer egészét, aktuális állapotát – beleértve a törvényi keretrendszert, a tanári bérezést, az életpályamodellt, a tanári szakra jelentkezők és azon végzők számát, a pályaelhagyók arányát – is figyelembe vesszük, s ennek tükrében vonunk le következtetéseket az anyanyelvtan-tanítás egészére nézve.

A tanulmány a fentiekkel összhangban a magyar anyanyelv-pedagógia jelenlegi állapotát igyekszik rögzíteni a tágabb, a közoktatás egészét is figyelembe vevő deskriptív megközelítéssel. Ebben a leírásban általános és kifejezetten tantárgyspecifikus problémák is kijelölésre kerülnek, többek között a tartalmi szabályozás, a taneszközök és oktatási segédanyagok kérdésével, valamint néhány szakmódszertani és szemléletbeli problémafelvetéssel kapcsolatban. Végezetül a munka a magyar közoktatás anyanyelvi vonatkozásainak diagnózisából kiindulva prognosztizálja a várható következményeket is.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.143

2. Általános diagnózis a magyar közoktatásról

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, azaz a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) szeptember 13-án adta ki az *Education at a Glance 2023* (W1) jelentését, amely 38 oktatási rendszert hasonlít össze, köztük Magyarországét. A dokumentum alapján a magyar oktatási rendszer számos problémával küzd, és a különféle szempontok (pl. kezdő pedagógusok fizetése, oktatásra fordított kiadások, az oktatás minőségével összefüggő felnőttkori tevékenységek) mentén felállított listákon Magyarország rendre az utolsó helyen vagy az utolsók között szerepel. A vizsgált országok közül Magyarországon a legalacsonyabb a pedagógusok fizetése más felsőfokú végzettséggel rendelkezők fizetéséhez viszonyítva, az oktatásra fordított összes kiadás itt az egyik legalacsonyabb, ahogy a pályakezdők fizetése is, valamint az oktatás minőségével összefüggő felnőttkori tevékenységek (pl. a jótékonykodás, az önkéntesség vagy a tüntetéseken való részvétel) Magyarországon a legkevésbé jellemzők (vö. W1). Ez annak fényében különösen nagy probléma, hogy sok OECD-országhoz hasonlóan Magyarországon is erőteljes tanárhiány mutatkozik, ezzel együtt pedig az oktatás a funkcionális leépülés jeleit mutatja: a pályaelhagyó pedagógusok számának gyorsuló növekedését, a pedagógushiányból származó problémák eszkalálódását, az egyes szaktárgyakat szakos képesítés nélkül tanítók arányának gyarapodását, a korai lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás arányának növekedését vagy a középosztályra egyre inkább jellemző külföldre vagy a magánoktatásba való „gyerekmenekítést" (vö. Varga [szerk.] 2021; Radó 2023).

Az előbb említetteket figyelembe véve kevésbé meglepő, hogy a magyar diákok a különböző hazai és nemzetközi méréseken kevésbé jól teljesítenek, kiváltképp a szövegértés területén. A PISA-teszt *(Programme for International Student Assessment)* értelmében a 15 éves magyar diák természettudományi, matematikai és szövegértési teljesítménye egyaránt az OECD-átlag alatt van (vö. Schleicher 2019; W3). A TIMSS-mérések *(Trends in International Mathematics and Science Study)* szerint a 4. és 8. osztályos tanulók matematikai és természettudományos kompetenciái megfelelőek, a TIMSS és az EU-s országok átlagai felettiek, ám elmaradnak a listavezető országok (pl. Szingapúr, Japán, Oroszország, Finnország, Tajvan) átlagaitól (Mullis és mtsai. 2020). A legutóbbi Országos Kompetenciamérés eredményei (l. W2) alapján a matematikai képességek a korábbi évekhez képest gyengültek a 6. és a 8. évfolyamon, a 10. évfolyamon pedig leginkább stagnálnak (viszont a 2021-es méréshez viszonyítva javultak). A szövegértésben ehhez képest minden évfolyamon, minden mérésben egyértelmű és nagyfokú romlás mutatkozott.

3. Diagnózis az anyanyelv-pedagógia jelenlegi állapotáról és problémáiról

3.1. A nyelvtanhoz fűződő tanulói attitűdök

Az elmúlt néhány évtized több vizsgálata és kutatása is azt mutatja, hogy az anyanyelvi nevelés kevésbé hatékonyan valósul meg a magyar iskolákban (vö. az előbb említett kompetenciamérésekkel: OKM 2022 [W2]; PISA 2018 [W3]; vagy a tantárgyak népszerűségét mérő vizsgálatok eredményeivel, pl. Csapó 2000; Csikós 2012). Sokatmondó adat, hogy a magyar nyelv tárgy a korábbi (pl. Ballér 1973; Báthory 1989) és frissebb hazai (pl. Csapó 2000; Csikós 2012; Pap–Józsa 2000; Takács 2001) tantárgyi attitűdméréseken egyaránt dobogós helyen szerepel a legnépszerűtlenebb tantárgyak listáján. E tantárgyi népszerűséget mérő vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a nyelvtan rendszerint a második-harmadik legkevésbé kedvelt tárgy a fizika és kémia tantárgyakkal felváltva már a 70-es évektől kezdődően (vö. Ballér 1973; Báthory 1989; Csapó 2000). Tehát az anyanyelv oktatásával kapcsolatos problémahalmaz egyik része nem újkeletű, és nem fogható pusztán a jelenlegi oktatási rendszer hiányosságaira és diszfunkcióira, bár kétségtelen, hogy a nem megfelelő oktatási feltételrendszer tovább rontja a helyzetet.

Az egyik tényező, amely magyarázhatja a nyelvtantanítás sok évtizedre visszanyúló mostoha helyzetét, a grammatika-központúság, amely többnyire az elvont nyelvtani szabályok memorizálását célozza, és amely évszázadokon keresztül dominált mind a nemzetközi (vö. Walker 1990; Keen 1997; Hudson–Walmsley 2005; Pieniążek–Stanislav Štěpáník [szerk.] 2016), mind a hazai nyelvtantanításban (vö. Szabó G. 2006; Bartha 2022). A nyelvtantanítás a legtöbbször még mindig ennek a több évszázados hagyománynak megfelelő módon történik: egy gyermekhez közel álló, megfogható dologról – hisz a nyelv a mindennapjai része – elvont, megfoghatatlan szabályokat tanítanak a pedagógusok, mely folyamatban a gyermek meglévő tudása és a megtanításra szánt új tudás nem találkozik, ugyanis a gyermek nyelvi képessége, nyelvről alkotott, azzal kapcsolatos tudása túlságosan messze van attól az elvont fogalomrendszertől, amelyet nyelvtanként értelmezünk az iskolában. Ez azonban nem törvényszerű. Az idegennyelv-tanítás módszertani kultúrájában és eszköztárában már évtizedek óta megtalálható (l. Canale–Swain 1980), amit a magyar nyelv és irodalom tanításában vagy általában a magyar közoktatásban még csak néhol, alkalomadtán használnak, alkalmaznak. Az egyik ezek közül a kommunikáció-központúság, amely arra a konstruktivista és kognitív alapfeltevésre épít, hogy a gyermek nemcsak aktív használója, hanem alakítója is a nyelvnek, méghozzá az előzetesen meglévő nyelvi tudásának segítségével. Ehhez szorosan kapcsolódnak az idegen nyelvek tanításában használt, gyakran in vivo szituációs gyakorlatok, amelyek során a diák aktív résztvevője a tanórának, nem passzív elszenvedője (vö. Bárdos 2000: 34, 55–65 és 86–101), ennek következtében pedig a tanuló motiváltabbá, a tananyag pedig könnyebben befogadhatóvá válik, mivel a tanulási folyamat kevésbé tűnik formálisnak. Ezt tovább erősíti, amikor az eszközök is olyanok, amelyek a való életből származnak: valódi, autentikus hanganyagok, képeslapok, dalszövegek, nem pedig

kizárólag mesterkélt példamondatok és szövegek. Az előbbieket tökéletesen megalapozza, egyúttal fokozza is az a helyzet, amely a magyar egyetemeken működik a módszertani képzést illetően. Az angolszász felsőoktatási rendszerben és a tudományos életben a tanítás módszertana és a gyakorlati tanárképzés, eleve az alkalmazott nyelvtudomány kitüntetett vagy legalábbis az elméleti képzéssel azonos jelentőséggel bír, azaz nincs meg az a jellegű, az elméletit az alkalmazott fölé helyező hierarchia, mint ami Magyarországon jellemző (Kontra 2019: 65–68).

A grammatika-központú felfogás napjainkra annyiban módosult, hogy az elmúlt egy-két évtizedben egyre erősebbé vált az az anyanyelv-pedagógiai irány, amely a kognitív, funkcionális és konstruktivista alapra helyezi a fókuszt (vö. Fehér 2018: 21–26), ám olybá tűnik, hogy ez egyelőre még nem dominál a közoktatásban (vö. pl. Bartha 2022). Ezzel összefüggésben Kálmán László (2010) azt írja: „a nyelvi nevelésnek a nyelvről és a nyelvhasználatról kellene szólnia, ezek éles különválasztása nélkül – az értékmentességet sem megkövetelve. Az iskolai nyelvi nevelés középpontjában nem a grammatikának, a leíró nyelvtannak kellene állnia […], a nyelvi nevelésnek három fő területre kellene összpontosítania: a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztése, a nyelvérzék fejlesztése és a nyelvi ismeretterjesztés." E három terület, amely anyanyelv-pedagógiai céloknak is tekinthető, alapvetően abban különbözik a hagyományos grammatika-központú nyelvtantól, hogy nem egy elvont szabályrendszert helyez előtérbe, hanem olyan kompetenciákat, amelyek a hétköznapi életben nemcsak hogy fontosak, hanem rendszerint használatban vannak a tanulók által, így jó esély van rá – bár mérések hiányában csak feltételezhetjük –, hogy ezzel a fókuszeltolódással a nyelvtantanítás népszerűsége is javítható lenne. Ehhez azonban megfelelő pedagógusok és megfelelő feltételrendszer is szükséges, ami jelenleg Magyarországon kevésbé biztosított, ilyen értelemben tehát van összefüggés az oktatás funkcionális leépülése és a tantárgyi népszerűtlenség között.

3.2. A magyar tanulók nyelvi kompetenciái

A tanulói képességmérések eredményei a tantárgyi attitűdökhöz hasonlóan nem sok pozitívumot árulnak el az anyanyelvi nevelés és oktatás hatékonyságáról. Ezt a kijelentést a legjelentősebb nemzetközi és a legjelentősebb hazai vizsgálat legfrissebb adatai egyaránt megerősítik. Mind a PISA, mind az OKM azt mutatja, hogy a vizsgált korosztályokban a szövegértési képességek alacsony szinten funkcionálnak akár a nemzetközi átlagokhoz viszonyítjuk, akár magában, a hazai kontextusban értelmezzük (l. pl. a funkcionális analfabéták arányát).

A legutóbbi PISA-eredmények egyfelől azt mutatják, hogy a 15 éves korosztály teljesítménye minden területen romlott a mérés kezdete, azaz 2000 óta. A szövegértési részben elért pontszám 476 volt 2018-ban, ami az előző évhez képest ugyan 6 pontos javulást jelent, ám az első méréshez képest 4 pontos, míg a 2009-ben mért legjobb eredményekhez viszonyítva 18 pontos romlás (vö. Schleicher 2019: 6–16). Ám ennél lényegesebb adat, hogy mit jelent ez az átlagpontszám, mely szövegértési szintnek felel meg, azaz mit árul el a gyerekek gyakorlati szövegértési képességeiről. Ez az átlagpontszám a PISA szövegértési képességszintje közül a 3.-ba

tartozik, amely – bár a PISA nem definiálja így – a funkcionális analfabetizmushoz nagyon közel áll, egyes kutatók annak is tekintik az ezen a szinten teljesítő tanulókat. A következő szintre (amely ugyan nincs távol a magyar átlagtól, hiszen 480 az alsó ponthatára), a magyar tizenöt évesek nem egészen fele jut el, annak ellenére, hogy ez a szint sem tartalmaz bonyolult kognitív műveleteket: a szöveg szó szerinti jelentésének megértésére, a fő téma azonosítására, viszonyok megértésére, egy-egy kifejezés jelentésének kikövetkeztetésére, a szerzők nézőpontjaira való reflektálásra képesek az ezt a szintet elérő diákok. E szint felett még három magasabb szint található, amelyeket a magyar tanulóknak a negyede sem éri el (W3: 20).

A PISA-eredményekkel összhangban áll az Országos Kompetenciamérés szövegértésre vonatkozó adathalmaza, ami szintén erősen romló tendenciát mutat. Az általános iskolába járók országos szövegértési átlagpontszáma 6. évfolyamon 1475, a 8. évfolyamon 1535, a 10. évfolyamon 1600 képességpont volt. Ez a 8. osztályosok esetében például 73 pontos visszaesést jelez az előző, 2019-es méréshez képest (jóllehet az volt a legjobb eredmény az OKM történetében), azzal együtt az is jelenti, hogy az általános iskola végzős osztályába járók több mint 43 százaléka nem érte el a 4. képességszintet, ami többek között olyan gondolkodási műveleteket foglal magában, mint a félrevezető információ kiszűrése, egy hétköznapi probléma megoldása a szöveg tartalmi elemeinek felhasználásával vagy a gúny tárgyának felismerése. Ez az arány a 6. évfolyamon több mint 50%, 10. évfolyamon pedig 30%. A helyzet súlyát tovább fokozza az a tény, hogy az alulteljesítő gyerekek nem egy aranysztenderdhez képest mutatnak hiányosságokat: az egyéni eredményeket a tesztet megírt gyerekek átlagához viszonyítják, vagyis az átlag maga is nagymértékű csökkenést mutat az előző évekhez viszonyítva, tehát a gyengén teljesítők aránya az egyébként is egyre romló átlaghoz képest volt kiugróan magas (vö. W2).

A fentiek alapján nem túl merész kijelentés, hogy a magyar gyerekek legalább egyharmada egészen biztosan funkcionális analfabéta, azaz egy szövegből nem képes kinyerni a lényegi információkat, nem tudja új szöveg alkotására vagy bármilyen probléma megoldására felhasználni azokat, illetve a félrevezető információkkal nem tud mit kezdeni, képtelen szűrni azokat. Ha kevésbé óvatosan becsülünk, akkor ez az arány nagyjából 40-50%, de bármelyik arányt is vegyük alapul, egyik esetben sem beszélhetünk hatékony anyanyelvi nevelésről és oktatásról.

3.3. Az anyanyelvi nevelés tartalmi szabályozása

Ma Magyarországon *A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény* (ismertebb nevén köznevelési törvény) szabályozza az oktatás-nevelés folyamatát, ami kiegészült egy 2019. évi módosítással (*2019. évi LXX. törvény*). A köznevelési törvény rögzíti a közoktatás (az óvodától egészen az érettségiig) jogi és szervezeti szabályait, a tanulók, a szüleik és a pedagógusok, valamint a fenntartók és a pedagógiai szakszolgálatok jogait és kötelességeit, megszabja az oktatás-nevelés időkereteit. Ezenkívül a köznevelési törvény előírja „a köznevelés hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamán a nappali rendszerű iskolai oktatás munkarendje szerinti tanuló esetében a szövegértési és a matematikai eszköztudás fejlődésének vizsgálatát”.

Ezeknek a méréseknek a szándéka egyértelműen az, hogy az iskolák jobban koncentráljanak a képességekre, készségekre, amilyen a korábbi említett szövegértés is. Azonban ez gyakran csak odáig terjed, hogy a mérésekben szereplő típusfeladatokat oldatnak meg a diákokkal, de közvetlenül egyáltalán nem foglalkoznak a szövegértéssel. Megoldást jelentene, ha egyrészt nem csupán a magyaróráktól várnánk ennek a képességnek a fejlesztését, illetve ha kifejezetten ezt célzó tantárgy is bekerülne az órarendbe, vagy pusztán ha az ilyen célú nyelvtanórák helyett nem irodalomtanítás történne (erről később bővebben).

A tartalmi szabályozás következő lépcsőfoka a tantervi szabályozás, amely Magyarországon jelenleg kétpólusú: bemeneti és kimeneti oldalról valósul meg. A bemeneti oldal alá tartoznak a különféle tantervek (pl. a Nemzeti alaptanterv vagy a kerettantervek), a képzési irányelvek, képesítési követelmények. A kimeneti szabályozás ezzel szemben vizsgarendszer (pl. az érettségi vizsgák) alapján történik. Idehaza az 1995-től létező, majd többször (1997-ben, 2003-ban, 2007-ben, 2012-ben, s legutóbb 2020-ban) lecserélt/átalakított Nemzeti alaptanterv a legfőbb bemeneti szabályzó. A jelenleg érvényben lévő 2020-as Nemzeti alaptantervről (NAT 2020) röviden összefoglalva megállapítható, hogy elméleti szinten, a deklarált alapelvek és célok tekintetében meglehetősen korszerű, és a modern anyanyelv-pedagógia célrendszeréhez illeszkedő. Több esetben hangsúlyos például a nyelvi tudatosság, az identitás és a nyelv kapcsolata vagy a nyelvi változatosság kérdésköre, valamint az e témakörökhöz kapcsolódó fogalmak tárgyalása. Mindazonáltal a tudásanyag mennyisége a korábbi alaptantervi mennyiséghez képest nem csökkent, hanem növekedett, ami felemás helyzetet eredményezett. A megismerésalapú, konstruktív nyelvtantanítás nem valósulhat meg, ha akkora mennyiségű ismeretanyagot kell feldolgozni a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen, mint amekkorát a NAT és a kerettantervek kötelezően előírnak. Ez esetben a tudás (az anyanyelvi kompetenciákat is beleértve) még mindig elsődlegesen tartalmi elemekkel jellemzett fogalom, s nem minőségi, vagyis a bemeneti tartalmi szabályzók nem biztosítják az egyensúlyt a tartalmi és a használható tudás között. Ez a fentiekben ismetett szövegértési teljesítmény és a funkcionális analfabéták arányának fényében különösen problematikus, sokkal problematikusabb, mint az, hogy mi az a tartalom, ami bekerül a tantervbe, tananyagba, s mi az, ami nem. Ahogy Szajbély Mihály fogalmaz egy interjúban (l. Sashegyi 2023): „[…] ilyen körülmények között értelmetlen azon vitatkozni, hogy bekerüljön-e Wass Albert az anyagba, vagy ne. Az emberek többsége nem veszi észre, hogy ez csak gumicsont. Valójában mindegy, hogy Wass Albert, Márai vagy Jókai van a tanrendben, ha a gyerekek nem tudnak olvasni".

A legfőbb kimeneti tartalmi szabályzóról, az érettségi vizsgáról hasonló mondható el, mint a bemeneti oldalról, amennyiben a 2024-től életbe lépő módosításokat és a magyar nyelv és irodalom területet vesszük alapul. 2024-től átalakult a feladatsor szerkezete, nagyobb lett a hangsúly a tárgyi tudás ellenőrzésén: az első feladatsorból kikerült az érvelés-gyakorlati szövegalkotás, helyette egy irodalmi teszt kerül a diákok elé. A második részből az összehasonlító elemzés tűnik el, helyette egy témakifejtő esszét lehet majd választani (vö. az Oktatási Hivatal által 2021-ben közölt mintafeladatokkal). Vagyis a fókusz egyértelműen a tárgyi, ismertjellegű tudásra tolódik át.

3.4. Magyar irodalom vagy magyar nyelv és irodalom?

Az előbbi ponttal összefügg, hogy a magyartanárok a nyelvtanórák helyett gyakran irodalomórát tartanak, amit gyakran a nagy mennyiségű tananyaggal magyaráznak, annak ellenére, hogy a kerettantervek világosan meghatározzák a nyelvtan és az irodalom arányát (5–6. évfolyamon 1:1; 7–8. évfolyamon 1:2; 9–10. évfolyamon 1:2,5; 11–12. évfolyamon 1:3), jóllehet a Nemzeti alaptanterv által előírt – kiváltképp az írókra, költőkre vonatkozó – tananyagmennyiség valóban az irodalomórák számának növelése felé tereli a magyartanárokat.

A helyzet nem új keletű. A hetvenes évek nagy reformja, amelynek során új tankönyveket vezettek be, radikálisan leszűkítette a nyelvtanoktatást Magyarországon, és később több olyan gimnázium is volt, ahol (nem hivatalosan ugyan) beszüntették a nyelvtanórákat. A reformtankönyvekben megjelenő új tantervi irányelvek következtében az irodalmi tananyag mennyisége számottevően megnövekedett. Ennek eredményeként a nyelvtanórák elmaradása – vagyis azok megtartásának mellőzése és irodalomórákkal való helyettesítése – egyre gyakoribbá vált, és ez a tendencia napjainkban is megfigyelhető. Valószínűleg az az elképzelés élhet(ett) a tankönyvszerzők és tantervkészítők elméjében, hogy az általános iskola megtanította a nyelvtant teljes egészében, hiánytalanul, így később a középiskolában csak egy kis ismétlésre, valamint a stilisztikával való kiegészítésre kell idő. A határon túli területeken sok szempontból ugyan más a helyzet, de az egyes beszámolókból és vizsgálatokból ítélve mégis ugyanaz: a nyelvtanórák száma meglehetősen és indokolatlanul alacsony, nem ritkán egyáltalán nincs megtartva a felsőbb évfolyamokon (vö. Dančo Jakab 2022; Sándor 2011: 515–517).

A jelenség hátterében többféle ok is meghúzódhat a személyes motivációktól az egyszerű dilettantizmuson keresztül a hagyományig. A magyartanárok egy jelentős része nem szereti, unalmasnak véli (motiváció) vagy pusztán maga sem látja át szaktárgyi-nyelvészeti értelemben a nyelvtant (dilettantizmus), így vagy ettől függetlenül gyakran itt pótolja az irodalomórán elmaradtakat, de az is előfordul, hogy azért tart jóval több irodalomórát, mert tanulóként is ezt tapasztalta (hagyomány). Bárhogy is legyen, a nyelvtan háttérbe szorítása alapvetően egy rendkívül káros gyakorlat, ugyanis a kellő nyelvi kompetenciák nélkül a gyermek számos más területen (pl. matematika esetében a szöveges feladatok vagy bármely tantárgy esetében az esszéírás, önálló tanulás) sem tud érvényesülni (vö. Beacco et. al. 2010; Vollmer 2007). Azok a nyelvi képességek és ismeretek ugyanis, amelyek a sikeres tanuláshoz s később az életben való boldoguláshoz szükségesek, a nyelvtan keretein belül fejleszthetők leginkább. A nyelvtanóra képes olyan tudást adni – feltéve, ha megfelelően tanítják –, amely a különféle tantárgyakon, területeken fellépő problémamegoldáshoz leginkább szükségeltetik. Természetesen az irodalom is hozzájárulhat ehhez, sőt optimális esetben hozzá is járul, ám alapjaiban más a cél: a nyelvi-metapragmatikai tudatosság, a különféle szövegtípusokkal való foglalkozás (ami a szövegértés fejlesztésének elhagyhatatlan része), a nyelvhasználati szabályszerűségek és lehetőségek kevésbé hangsúlyosak (vö. pl. Demeter–Hoss 2020; Szabó 2020). Ráadásul az irodalom esetében különösen igaz az a neveléstudományban Máté-effektusnak is nevezett jelenség, mely értelmében,

akinek több van, annak még több lesz, akinek kevés, annak még kevesebb (vö. Merton 1968). Leginkább azok élvezhetik a hasznát a hagyományos irodalomtanításnak, akik már megfelelő alapokkal rendelkeznek nyelvi téren. Akik viszont nem rendelkeznek kellő mélységű tudással, azok kevésbé vagy egyáltalán nem fognak profitálni a tanulási-tanítási folyamatból, hiszen szinte bármely mű megértése (különösen a minél távolabbi évszázadból való) hatalmas nyelvi erőfeszítést igényel a tanulótól. A diákoknak szükségük van a szépirodalmi művek mellett más szövegtípusokra, és szükségük van arra is, hogy más aspektusból foglalkozzanak a szövegekkel, amihez nem elég az irodalomi művek olvasása, megkerülhetetlen a nyelvészet és annak értő alkalmazása. A szövegben rejlő összefüggéseket, a szöveg mélyebb rétegeit, a szövegkohéziós tényezőket, a különféle nyelvi elemeket akkor lehet magabiztosan kezelni és feltárni, ha az egyén birtokában van a megfelelő szintű, szövegértéshez és -elemzéshez elengedhetetlen gondolkodási műveleteknek, képességeknek, eszközöknek, stratégiáknak és sémáknak. Ezekkel azonban a magyar tanulók csak csekély százaléka – a PISA és az OKM értelmében legfeljebb 50-60% – rendelkezik, vagyis egy jelentős hányada a tanulóknak az alsóbb szövegértési szinteken mozog (vö. W2; W3), így az ezekre épülő felsőbb szövegértési szintek és azokhoz tartozó gondolkodási műveletek (amilyen pl. az irodalmi szövegek értő olvasása) egész egyszerűen nem működhetnek, nem valósulhatnak meg a szövegértési szintek egymásra épüléséből kifolyólag. Vagyis az irodalom ilyen mértékű túlsúlya és ilyen jellegű mennyiségi szemlélete nem szolgálja az anyanyelvi oktatás pozitív irányú változását, azon belül a tanulók nyelvi kompetenciáinak, legfőképp a szövegértésnek a fejlődését, fejlesztését.

3.5. A különféle anyanyelv-pedagógiai taneszközök

Az előbbiekben ismertetett problémákat tovább fokozza a Magyarországon 2013-tól hatályba lépett úgynevezett tankönyvtörvény (*2013. évi CCXXXII. Törvény a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról*), amely erősen korlátozza a szabad tankönyvpiacot. Az állam két kiadót (Apáczai és a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó) vásárolt fel, valamint ezzel párhuzamosan létrehozta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) közreműködésével a kísérleti és újgenerációs tankönyveket, valamint az azokhoz tartozó digitális tananyagokat. Ezek minőségüket, szakmaiságukat tekintve erősen megkérdőjelezhetőek mind a magyar nyelv és irodalom, mind más tantárgyak esetében (vö. Jánk 2020). Megjegyzendő azonban, hogy az újabb, az Oktatási Hivatal (OH) által fejlesztett NAT 2020 nyelvtantankönyvek több témakör, alfejezet esetében előrelépést mutatnak, bár valódi áttörést nem hoznak anyanyelv-pedagógiai szempontból, sőt egyes kötetek képtelenek szabadulni a hagyományos standardcentrikus, azzal együtt előíró és felcserélő szemléletű felfogástól (erről részletesen l. Jánk 2023). Általánosságban az látszik, hogy a különböző évfolyamokra készült magyarnyelv-tankönyvek hellyel-közzel követik az új alaptantervet, valamint azt a hagyományt, hogy a nagyobb alegységek szerves kapcsolatát nem teremtik meg, ahogy a kommunikáció és a grammatika egységét sem. Ezenkívül megemlítendő, hogy minden magyar nyelv tantárgyhoz tartozó tankönyvből készült „A” és „B”, valamint némelyikből „SNI” változat, de ezek közül csak ez utóbbi célcsoportja egyértelmű (sajátos

nevelési igényűek). Pontos információk nem állnak ugyan rendelkezésre, ám az „A" és „B" változat valószínűleg vagy a tankönyvpiac centralizált mivolta miatt szükségeltetett, ezzel a választás látszatát fenntartva, avagy egyszerűen csak a 2020-as Nemzeti alaptantervhez lóhalálában készült 2020-as tankönyvek (amelyek a korábbi OFI-tankönyvek átdolgozásai, számos esetben szó szerint egyező fejezetekkel) nem voltak elég jók, így újabb, átgondoltabb változatok születtek helyettük. És bár sok mindent javítottak a szerzők a korábbi változatokhoz képest, a lényeget tekintve még így is alapvető problémák vannak ezekkel az anyagokkal. A módosítások, korrigálások inkább felületi kezeléseknek, mintsem lényegi, globális szintű problémamegoldásnak tekinthetőek. Érezhetően nincs egy átfogó, a tankönyvek egészét átható modern szociolingvisztikai és anyanyelv-pedagógiai szemlélet a tankönyvek és fejlesztések mögött. A teljesen új tankönyvek esetében pedig hasonló hibák, problémák lépnek fel, habár már valamivel nagyobb arányban tartalmaznak nyelvészetileg adekvát megoldásokat. Ez azonban apró vigasz, ha figyelembe vesszük, hogy a korábban tárgyalt kormányzati intézkedéseknek köszönhetően napjainkra ezek a könyvek jelentik az egyedüli alternatívát az iskolák többségében.

A tankönyvek mellett a módszertani segédanyagok, tanári kézikönyvek, segédletek azok, amelyek jelentősen segíthetik az anyanyelvi nevelés hatékonyságának növelését. Az utóbbi két évtizedben több magas színvonalú anyanyelv-pedagógiai segédkönyv és feladatgyűjtemény (l. pl. Beregszászi 2011; Kádár 2017; Kálmán–Molnár 2006; Kugler 2018) is megjelent, azonban ugyanebben az időszakban egészen a mai napig nem jelent meg egy friss szemléletű, modern, a nyelv- és neveléstudomány újabb eredményeit integráló, átfogó módszertani segédlet az anyanyelvi oktatás és nyelvtantanítás támogatásához.

A jó minőségű tankönyvek, munkafüzetek és a magyartanárokat segítő módszertani kötetek mellett további hiányosság jelentkezik a digitális tananyagok területén. Bár számos honlap, tanulástámogató rendszer és digitális feladat elérhető az anyanyelvi neveléshez, azonban nincs egy komplex, rendszerezett, tanuló- és tanárbarát felület. A Nemzeti Köznevelési Portál bár sok fejlesztésen átesett, továbbra sem tudja betölteni ezt a funkciót. A problémát tovább fokozza az iskolák felszereltsége, valamint az anyanyelvi nevelésben részt vevő pedagógusok szakmai kompetenciái ezen a területen.

3.6. Az anyanyelvi nevelés és oktatás nyelvszemlélete

Az eddig tárgyalt pontokat kisebb-nagyobb mértékben áthatja egy jelentős nyelvművelői hozzáállás, amely különféle nyelvi ideológiákra, tévhitekre, babonákra hivatkozva igyekszik védeni a magyar nyelvet s ebben láttatni a nyelvtantanítás lényegét (l. Cseresnyési 2012; Kálmán 2010). A nyelvi ideológiák, tévhitek, babonák és mítoszok számos tanulmány és kutatás tárgyát képezték az elmúlt évtizedekben, amelyek között jó néhány az anyanyelv-pedagógiai vonatkozásaira fókuszált különböző szempontok mentén (pl. tanulóknál, tanári értékelésnél, egyes beszélőközösségeknél, nyelvi tájképek vonatkozásában, tanórai diskurzusokban stb.) (l. pl. Danczi 2018; Dančo Jakab 2022; Jánk 2019; Kis 1999; Kontra et al. 2016; Tódor 2015).

Az említett vizsgálatokból látszik, hogy a magyar nyelvterületeken – legyen az Magyarországon vagy a határokon túli területeken – a pedagógusok és pedagógusjelöltek a sztenderd nyelvváltozatnak nagyobb, eszményi értéket és magasabb presztízst tulajdonítanak a gyakorlatban, mint a többi nyelvváltozatnak. Kitüntetett szereppel ruházzák föl azt a többi nyelvváltozathoz képest, és ezt a tanórákon gyakran nyíltan éreztetik a preskriptív szemlélet, illetve a felcserélő módszer alkalmazásával, ugyanis a sztenderdtől való eltérést kijavítandó hibaként kezelik – annak ellenére, hogy a nyelvjárásokról mint megőrzendő értékről nyilatkoznak, és a standardot nem feltétlen sorolják a legszebb, legértékesebb nyelvváltozatok közé. Ennek a látszólagos paradoxonnak a magyarázata valószínűleg az, hogy a pedagógusok elméleti szinten elsajátították ugyan a deskriptív-kontrasztív nyelvészeti szemléletet, ám azt a gyakorlatban csak kevéssé tudják alkalmazni. Tisztában vannak azzal a tanulmányaik alapján, hogy a nyelvjárások megbélyegzése nem helyénvaló, ezt sok esetben hangoztatják is, ám a mindennapokban nem ennek megfelelően járnak el – feltehetően azért, mert igazi fogalmi (konceptuális) váltás nem következik be a gondolkodásukban.

Az előbbiek több aspektusból is akadályozzák az anyanyelvi nevelés hatékony megvalósulását. Egyrészt a konstruktivista pedagógiának ellentmond, így a megfelelő ütemű és mélységű tudáselsajátítást is gátolja, ha egy-egy pedagógiai folyamat, tevékenység a gyermek otthonról hozott kulturális és nyelvi tapasztalatait figyelmen kívül hagyja, nem épít azokra (vö. Bartha 2015; Réger 1990). Másrészt a nyelvi valóságnak is ellentmond az, ha a pedagógus nyelvi babonákat, tévhitek terjeszt, és azok alapján tevékenykedik (Kálmán 2010). Harmadrészt a pedagógiai mérés és értékelés sem valósulhat meg objektív és valid módon (vö. Bryman–Bell 2003; Fowler 2002), mivel a pedagógus, különösen a magyartanár nem azt méri, amit valójában szeretne (vö. Jánk 2019).

4. Prognózis

A fentiekben ismertetett körülmények és tényezők alapján több előrejelzés is tehető mind a magyar anyanyelv-pedagógia, mind a magyar közoktatás jövőjére nézve. Általánosságban megállapítható, hogy az a lejtmenet, amelybe a közoktatás került, tovább folytatódik, aminek hatása a társadalmi folyamatokban szintén eszkalálódik. Minél kevésbé értő, gondolkodó embereket enged ki az iskola, annál több konfliktus keletkezik a társadalomban, mivel a problémák megoldásának, az együttműködésnek vagy egy nem betanított munkakörnek feltétele a mindenféle szövegeket (úgymint a szóbeli közléseket, instrukciókat, implicit megnyilatkozásokat stb.) értelmezni képes individuum. A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy az említett egyének nagyon nehezen képezhetők minden értelemben, ugyanis ha valakinek a szövegértési alapkompetenciái hiányosak, akkor a további tanulási folyamatok is korlátokba ütköznek, beleértve a későbbi lehetséges át- vagy továbbképzéseket is.

A magyar diákok alacsony szinten funkcionáló szövegértési képességei és az anyanyelv-pedagógia jelenlegi állapotának másik kritikus következménye lehet, hogy romlani fognak a jelenleg átlagos szinten lévő, más kompetenciaterületekhez tartozó eredmények is,

ugyanis a szövegértés erőteljesen áthatja azokat, akárcsak a tanítási-tanulási folyamatokat. A szövegértés minimumszintje alatt teljesítők képtelenek az önálló tanulásra, a kritikai gondolkodásra, de problémát jelent számukra az olyan egyszerűbb kognitív műveletek elvégzése is, mint egy-egy szöveges feladat megértése, egy-egy forrás értelmezése. Mivel a jelenlegi közoktatási, azon belül anyanyelv-pedagógiai állapotok nem afelé mutatnak, hogy érdemi változás következzen be, így a további romlás borítékolható minden területen. Tovább ront a helyzeten az egyre növekvő pedagógus- és pedagógusjelölt-hiány. Ahhoz ugyanis, hogy az oktatás megfelelő irányba mozduljon el, elengedhetetlen a jól képzett, tehetséges pedagógusok megléte és folyamatos utánpótlása.

De még a legjobb pályán maradók és a legtehetségesebb újonnan pályára lépők sem nyújthatnak valódi megoldást az egyre halmozódó problémákra egy olyan oktatási környezetben, ahol a tartalmi és tankönyvi szabályozás, a tankönyvek minősége erősen vitatható, s sok tekintetben kifejezetten gátolja a hatékony anyanyelvi nevelés megvalósulását. A Nemzeti alaptanterv, az azzal összhangban lévő tankönyvek, valamint a 2024-től életbe lépő új érettségi a képességek és készségek, a „tudni hogyan" helyett a tárgyi, a „tudni mit" tudás elsajátítását célozza, ami ugyancsak a szövegértési képességek további romlásához vezet. Ugyanis az ilyen ismeretközpontú tanítás mellett nem maradhat idő és tér a korszerű anyanyelvi nevelésre, a nyelvi képességek hatékony fejlesztésére. Épp a Nemzeti alaptanterv által hangoztatott cél nem fog megvalósulni: „a harmonikus, sokoldalúan felkészült, olvasó, az anyanyelvüket tudatosan használó, biztos szövegértéssel, illetve szövegalkotási kompetenciával rendelkező tanulók képzése" (NAT 2020).

Irodalom

Ballér Endre 1973. Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle* 23/7–8: 644–657.

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

Bartha Blanka 2022. Grammatikatanítás a magyar szakos tanárjelöltek szemszögéből. *Anyanyelv-pedagógia* 15/2. https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=956 (2023. 10. 11.) https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.3

Bartha Csilla 2015. Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 28–46.

Báthory Zoltán 1989. Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle* 39/12: 1162–1172.

Beregszászi Anikó 2011. *A lehetetlent lehetni: tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Bryman, Alan – Bell, Emma 2003. *Business research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Beacco, Jean-Claude – Coste, Daniel – van de Ven, Piet-Hein – Vollmer, Helmut 2010. *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Geneva: Council of Europe, Language Policy Division.

Canale, Michael – Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1: 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1

Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3: 343–366.

Cseresnyési László 2012. Nyelv és neurózis (Halhatatlan nyelvművelés). *Magyar Narancs*. https://magyarnarancs.hu/egotripp/halhatatlan-nyelv-muveles-78909 (2023. 11. 03.)

Csikós Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 12/1: 3–13.

Danczi Annamária 2018. *Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűd vizsgálata határon túli pedagógusok körében*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Dančo Jakab Veronika 2022. Rendszeres vagy hanyagoló nyelvtanoktatás: Egy felmérés tanulságai. *Nova Posoniensia* XII: 60–78.

Demeter Gáborné – Hoss Alexandra 2020. Az olvasási, szövegértési kudarcok megelőzése és kezelése. In Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Lingua Franca Csoport. 27–40.

Fowler, J. Floyd 2002. *Survey research methods*. Newbury Park: SAGE Publications Inc.

Hudson, Richard – Walmsley, John 2005. The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41/3: 593–622. https://doi.org/10.1017/S0022226705003464

Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Jánk István 2020. Az OFI-tankönyvek oktatásnyelvészeti vonatkozásairól. In Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.

Jánk István 2023. *A nyelvi változatosság reprezentációi a mai magyar médiában és oktatásban.* Habilitációs munka (kézirat).

Kádár Edit (szerk.) 2017. *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban 1. kötet.* Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kálmán László 2010. Mit művelünk? *Taní-tani* 2010/1: 3–11. http://www.tani-tani.info/101_kalman

Kálmán László – Molnár, Cecília 2006. *A nyelvek közötti különbségek. Tanári Útmutató.* Budapest: Sulinova Kht.

Keen, John 1997. Grammar, metalanguage and writing development. *Teacher Development* 1/3: 431–445. https://doi.org/10.1080/13664539700200029

Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási hátterű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123/4: 373–381.

Kontra Miklós 2019. *Felelős nyelvészet*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs 2016. *Szeged nyelve a 21. század elején*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kugler Nóra (főszerk.) 2018. *Magyar nyelvtan – a nyelvi jel. Funkcionális Szemléletű gyakorlatok 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Merton, Robert K. 1968. The Matthew Effect in Science. *Science* 159: 56–63. https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56

Mullis, Ina V. S. – Martin, Michael O. – Foy, Pierre – Kelly, Dana L. – Fishbein, Bethany 2020. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development. https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf (2023. 10. 12.)

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Ollé János – Szivák Judit 2008. Osztályozás, értékelés. In Réthy Endréné (szerk.): *A tanítás tanulás hatékony szervezése.* Budapest: Educatio. 216–227.

Pieniążek, Marek – Štěpáník, Stanislav (eds.) 2016. *Teaching of national languages in the V4 countries*. Prague: Faculty of Education of Charles University.

Radó Péter 2023. A közoktatás funkcionális leépülése és a pedagógus jogállási törvény. HVG.hu. https://www.portfolio.hu/gazdasag/20230503/rado-peter-a-kozoktatas-funkcionalis-leepulese-es-a-pedagogus-jogallasi-torveny-612568 (2023. 10. 11.)

Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Sándor Anna 2011. A nyelvjárási háttér és az anyanyelvi nevelés. In Lanstyák István – Szabómihály Gizella (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. VII. kötet. Nyelv.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 515–522.

Sashegyi Zsófia 2023. *„Jött egy-egy telefon, amiből tudni lehetett, mit kell tenni" – szegedi professzor a felsőoktatás kádári vezérléséről*. Interjú Szajbély Mihállyal. https://www.valaszonline.hu/2023/10/09/felsooktatas-kutatas-egyetem-nobel-modellvaltas/ (2023. 10. 15.)

Schleicher, Andreas 2019. PISA 2018: Insights and Interpretations. Paris: OECD. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf (2023. 10. 11.)

Tódor Erika Mária 2015. Kié az iskola? Nyelvi tájkép és nyelvhasználati szokások erdélyi magyar tannyelvű iskolákban. In Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. XXIV. MANYE vol. 11*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület. 256–266.

Szabó G. Ferenc 2006. Helyzetkép a grammatikatanításunk jelenlegi állásáról – A pedagógusok által kitöltött kérdőívek tükrében. In Lakatos P. Ilona − Pethő József (szerk.): *Elméletek és módszerek. Tanulmányok a nyelvtudomány köréből.* Nyíregyháza: Bessenyei Könyvkiadó. 109–127.

Szabó Veronika 2020. A metaszintaktikai képességek kutatásának lehetőségei. In Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Lingua Franca Csoport. 137–147.

Vollmer, J. Helmut 2007. Language across the curriculum – A way towards plurilingualism. In Martinyuk, W. (ed.): *Towards a common European framework of reference for languages of school education*. Krakow: Universitas. 177–192.

Varga Júlia (szerk.) 2021. *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf (2023. 10. 11.)

Walker, Laurence 1990. The ideology and politics of English grammar: an 1894 Newfoundland example. In Goodson, Ivor – Medway, Peter (eds.): *Bringing English to order*. London: Falmer Press. 162–184.

Internetes hivatkozások

W1: Education at a glance 2023. OECD Indicators. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/ (2025. 06. 25.)

W2: Országos kompetenciamérés. Digitális országos mérések. Oktatási Hivatal. https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes_melleklet.pdf (2023. 10. 22.)

W3: PISA 2018. Összefoglaló jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2023. 10. 22.)

Molnár Mária

A NYELV- ÉS NORMASZEMLÉLETBELI VÁLTOZÁS SZÜKSÉGESSÉGE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

1. Bevezetés

„Kijelentéskor ne szólítsunk fel!" (Sápiné 2021: 53) – hangzik az egyértelmű utasítás a 6. osztályosok számára egy magyar nyelvi munkafüzetben. Ennek az a következménye a tanórán, hogy azok a diákok, akiknek nyelvi praxisára jellemző a *-suk/-sük/-szuk/-szük* formák kijelentő mód többes szám első személyű használata, szégyenbe kerülnek, és elbizonytalanodnak a saját és/vagy a környezetük nyelvhasználatát illetően.

Nyelvi diszkrimináció, nyelvhelyesség, egynormájú nyelvközösség, felcserélő szemlélet, szituációfüggetlen nyelvhasználat: még mindig vannak olyan taneszközök, amelyek explicit módon is erre tanítják a diákokat. Nem mindegyik taneszközünk jellemezhető az összes fenti tényezővel, azonban mindegyikből hiányolom a valós nyelvi gyakorlat flexibilis jellegének bemutatását, valamint a tanuló nyelvi praxisából való kiindulást.

Több mint két évtizede négy-, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban tanító magyartanárként ugyanis folyamatosan azt tapasztalom, hogy a tanulók az anyanyelvi órán nem ugyanazzal a „nyelvvel" találkoznak, mint ami a hétköznapi nyelvi praxisban körülveszi őket. A 2000-es években (szakdolgozatokban is megtalálható) kisebb-nagyobb mintákon végzett felmérések (Borbás 2010; Szabó 2008a, 2008b) is alátámasztják ezt az oktatás gyakorlatából származó tapasztalatomat. A tanulói nyelvhasználat nem képezi szerves részét az oktatásnak, nem építünk arra a tanórákon, hogy a tanuló (főként a középiskolában már) anyanyelvének birtoklója, több nyelvváltozat normájának (kevésbé tudatos, inkább intuitív) ismerője, hanem jórészt egy életidegen nyelvet (nem is annak használatát) közvetítünk számára. Így sem „aha"-élményhez, sem kellő motivációhoz nem juttatjuk a diákokat, ugyanakkor hatékonyan kommunikáló, a stílusokat, regisztereket és kódokat autonóm módon kezelni tudó egyéneket sem tudunk nevelni. Pedig ez lenne az anyanyelvi nevelés egyik legalapvetőbb célja és feladata.

2. Miért pont a nyelvi norma?

A tanulót körülvevő nyelvi praxis bemutatása és az ebben való eligazodás képességének gyakoroltatása kellene hogy a középpontba kerüljön az anyanyelvi nevelésben. Ebben az oktató-nevelő munkában nagy szerep jut a nyelvi normáknak mint nyelvhasználatot irányító tényezőknek.

A nyelvi norma, illetve annak tudata irányítja ugyanis nyelvhasználatunkat. Azokét is, akik nem is hallottak róla, ha megszólalnak, egy intuitív módon működő normatudat

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.157

alapján fogalmazzák meg mondandójukat. A nyelvi norma mint nyelvhasználathoz köthető, azaz a nyelvközösséggel folyamatos és kölcsönös kapcsolatban lévő tényező mindig központi jelentőségű mind az egyéni és közösségi nyelvhasználatban, mind a társadalmi kommunikációban. Ebből következik, hogy minden korszak anyanyelvoktatásának számot kell vetnie a közvetített norma szemléletével, közvetítésének módjával. Szükséges újra és újra átgondolni a nyelvi norma mibenlétét, közvetítésének lehetséges módjait, hogy megtaláljuk a nyelvközösség zavartalan kommunikációjához és az adott időszakot jellemző valós nyelvhasználathoz leginkább illő normaközvetítés jellegét, módját anyanyelvoktatásunkban. A közvetített nyelvi norma szemlélete és közvetítési módja által tudatosul a tanulóban saját nyelvi magatartása, ez határozza meg a későbbiekben is nyelvi viselkedését, valamint azt a látásmódot, ahogyan az őt körülvevő nyelvi praxist szemléli majd.

Szemléletmódot és praktikus jellegű, nyelvhasználattal összefüggő tudást is meghatároz tehát az a normaszemlélet, amellyel az anyanyelvi órán megismertetik a tanulót. Ahhoz, hogy a normaközvetítés jellege és módja a tanulót körülvevő nyelvi valósághoz kötődjön, az élő nyelvhasználatot kell a tanítás tárgyává tenni, és az élő nyelvközösségben működő nyelvi normákat kell megismertetni vele annak érdekében, hogy a szituációnak megfelelően legyen képes válogatni az adott nyelvközösségben rendelkezésre álló (a nyelvhasználók által kialakított) normarendszert alkotó összes norma közül. A tanuló ugyanis már az iskolába lépéskor anyanyelvét használni képes, normákat (nem mindig tudatosan) ismerő egyén, akit – mint a nyelvközösség, illetve azon belül beszélőközösségek tagját – döntési jog illet meg a normák megválasztásában. Így joga van ahhoz is, hogy a tanítás-tanulás folyamatában értékítélet-mentes módon ismerhesse meg – saját beszélőközösségeinek normáin kívül – az adott nyelvközösségben született és alakuló többi normát is a beszédhelyzetek függvényében.

A tanuló azonban nemcsak normá(ka)t megismerő és követő egyén, hanem normaalkotó is. Nyelvhasználó, aki mindennapi kommunikációja és nyelvhasználata során aktívan, de nem mindig tudatosan, maga is részt vesz a norm(á)k alakításában. A tanulónak ez a minden pillanatban aktív norma- és nyelvalakító szerepe egy speciális szemléletet kíván meg a tanítási-tanulási folyamatban. Különösen a tankönyvi normaszemléletre hárul nagy felelősség, hiszen ez a legfőbb taneszköze mind a tanárnak, mind a diáknak, ez nyújtja a legfőbb segítséget a tanítási-tanulási folyamat során (Parapatics 2011: 361).

A nyelvi normák tanítása nemcsak az egyén szempontjából, hanem a társadalom és az egész nyelvközösség felől nézve is központi jelentőségű feladata az anyanyelvi oktató- és nevelőmunkának. Borbás Gabriella Dóra nézetéhez kapcsolódva vallom, hogy ez nem nyelvi, nem a nyelvészek által támasztott elvárás az anyanyelvoktatással, illetve anyanyelvi neveléssel szemben, hanem társadalmi érdek (2010: 55). A nyelvi elvárás ugyanis egymás kölcsönös megértését jelöli; a társadalom az, amely az egyéntől beszédszituációkhoz rendelt nyelvi mintázatokat vár el (uo.). (Nem is szólva arról, hogy az anyanyelvi órán közvetített normaszemlélet hatással van az idegen nyelvek oktatásában a tanuló számára közvetített normák megértésére, elfogadására is.)

3. Nyelvi norma és toleráns nyelvi viselkedés

A norma- és nyelvszemléletben kell változást indukálni az oktatásban ahhoz, hogy a felcserélő szemléletet a hozzáadó váltsa fel, hogy ne csak egyetlen kódot ismerjen a tanuló, hogy ne az egynyelvűségre neveljük, és ne kerüljön az előíró szemlélet és a nyelvhelyesség fogságába az anyanyelvoktatás. A nyelvi normaszemlélet jellegén, kialakításán és közvetítésén múlik tehát, hogy anyanyelvi nevelésünk ne csak (grammatikai) ismeretek átadását jelentse, hanem a tanulót körülvevő változással és változatossággal jellemezhető élő nyelv egyéni és közösségi használatára neveljen egymás nyelvi teljesítményének elfogadásával, a nyelvi tolerancia legmagasabb fokának kialakításával.

Toleráns nyelvi viselkedés akkor nem tud kialakulni, ha a jelenleg használatban lévő tankönyvek is még mindig előírnak a tanulók számára, amikor ezt közvetítik a köznyelvről: „Normatív nyelvváltozat, ez szolgál az adott nyelvet beszélők számára mintaként" (Sápiné 2023: 106). Vagy egy másik általános iskolai tankönyvben szintén a köznyelvről: „Ez olyan nyelvi norma, minta, amelyhez mindennapi beszédünkben, írásunkban minden magyarul beszélő alkalmazkodhat. […] Megkülönböztetünk normatív (köznyelv, irodalmi nyelv) […] változatokat" (Sápiné–Dobi 2023: 117).

Az egyik középiskolai tankönyv is teljes mértékben preskriptív és nyelvhelyességi (sőt egynormájú) szemléletet vall, amikor ezt tanítja: „A nyelvi norma az úgynevezett igényes köznyelvnek megfelelő szabályrendszer. A sztenderd a norma gyakorlati megvalósulása" (Balázs et al. 2023: 89). Sőt, tovább is megy a tankönyv: „Az irodalmi nyelv az eszményített, igényes, választékos, esztétikai értékeket hordozó nyelvváltozat." (Uo.) Ebből a szemléletből pedig az következik, hogy: „A nemsztenderd nyelvváltozatokat gyakran megbélyegzik (stigmatizálják)." (Uo.) Ez az előíró szemlélet valóban táptalajt ad a nyelvi diszkriminációnak, a nyelvi tolerancia pedig nem alakítható ki, amikor arra hivatkozunk, hogy a nyelvjárások azért fontosak, mert nemzeti értéket hordoznak: „A nyelvjárások értéket hordoznak, amellett hogy hozzájárulnak a nyelv sokszínűségéhez, értékmentő szerepük is van, korábbi nyelvállapotokat rögzítenek. Nem elvesznek, hanem hozzátesznek (nagyon is sokat) a nyelvhez, amely csak velük együtt lehet teljes értékű" (Balázs et al. 2023: 88). A pragmatikai nézőpont kialakítására lenne szükség, a nyelvhasználó felől kellene megközelíteni a nyelvjárásokat is.

A másik, jelenleg rendelkezésünkre álló középiskolai tankönyv szemléletében jobban helyet kap a pragmatikai nézőpont a nyelvjárásokat tekintve is: „Érdemes velük kapcsolatban megjegyezni, hogy ezek teljes értékű nyelvváltozatok, tehát az egyének mindennapi nyelvhasználatát állandó jelleggel határozzák meg…" (Pomozi 2021: 84). Nem megfelelő azonban az értékesség-értéktelenség tengelyén mozogva meghatározni a nyelvváltozatokat. Ez azt sugallja, hogy vannak értékesebbek is, mint például a sztenderd, amely a minta, a mérce – beszédhelyzettől függetlenül. Valószínűleg csak a meghatározás a kissé pontatlan, ugyanis a tudományos szemléletet vallja ez a tankönyv, amikor például úgy fogalmaznak a tankönyvírók, hogy a sztenderd nincs fölérendelve a többi nyelvváltozatnak: „Fontos megértenünk, hogy a köznyelv szerepe az összekötés, és nem áll ugyan egyik nyelvváltozat felett sem, hiszen

éppen azokból tevődik össze, de mint közös változat a többi változat viszonyítási pontja, használata pedig általános érvényű, az iskolában ezt tanuljuk, a tömegkommunikációs eszközök általában ezen juttatnak el hozzánk információkat" (Pomozi 2021: 86). Másutt azonban kiderül, hogy a sztenderd normája mégiscsak a többé fölé rendelt: „[…] egy nyelv számos nyelvváltozata közül kicsúcsosodik, megszilárdul egy központi, ún. normatív (egységes, közös normaként működő) nyelvváltozat." (Pomozi 2021: 86.) A *normatív* szó nem a zárójelben lévő kifejezéseket jelenti, hanem azt, hogy *irányadó*, *szabályozó*. Így viszont egy preskriptív megközelítéssel van dolgunk. A nyelvi norma fogalommagyarázatában mégis az szerepel, hogy „[…] nem keverendő a normatív nyelvváltozattal, amelyet standardként vagy sztenderdként is ismerünk". (Pomozi 2021: 128.) Akkor így mégsem a sztenderd a norma. De akkor miért csak ez a normatív? Sőt, azt is megtudjuk, hogy: „Ide tartozik a közös változat létrejötte után sokáig (beszélt) köznyelvnek és irodalmi nyelvnek (írott, sőt eredetileg valóban inkább az irodalom nyelve) nevezett eszményi változat" (Pomozi 2021: 86). Egykor volt eszményi változat a köznyelv? Vagy még ma is az?

A nyelvhelyességi szemlélet mellett következetlenségek, pontatlanságok jellemzik a mai tankönyveket, amelyek már sok tekintetben integrálják a nyelvtudomány új eredményeit, azonban még mindig nem pragmatikai szemléletűek, nem a nyelvet használó egyén és közösség oldaláról szemlélik a nyelvet, annak változatosságát. A nyelvtudomány új eredményeinek felhasználása a tankönyvekben, a nyelv társas(-kognitív) szemlélete felé való elmozdulás inkább csak újabb és újabb fogalmakkal terheli a diákokat, a szemlélet magát a tananyagot nem hatotta át. Nem épül bele a tananyagba koherens módon, nem hatja át a teljes tananyagot annak minden részében: kezdve a kommunikációtól, a leíró nyelvtantól, a szövegtanon, a stilisztikán, az általános nyelvészeti ismereteken át a pragmatikáig. A nyelvhasználattal összefüggő ismereteket a gyakorlati tudásanyagból kiindulóan, a tanuló mint nyelvhasználó nyelvi praxisát maximálisan figyelembe véve kellene felfedeztetni a diákokkal.

Amennyiben a nyelvi jelenségeket, magát a nyelvi tevékenységet és az értékelést rugalmasabban kezelnénk, akkor természetes lenne a tanuló számára az is, hogy nincsenek értékes és értéktelen nyelvváltozatok, hiszen a beszélők a nyelvet a kommunikációs funkciók mellett identitásjelzésre is használják. Adott nyelvi variáns használatával adott szituációban azonosulni kívánnak azzal a beszélőközösséggel, amelynek a normájához éppen igazodnak. Ezek a normák (hiszen minden nyelvváltozatnak megvan a maga normája) pedig egyáltalán nem merevek, hanem rugalmasak, folyton változnak, metszik, áthatják egymást a nyelvhasználat során; egyes elemek, szabályok kikerülnek belőle, átkerülnek egy másik nyelvváltozatba, vagy egyszerűen nem használják már őket, mások pedig előtérbe kerülnek. Akkor is a norma része az adott nyelvi forma, ha nem felel meg az adott nyelv(változat) produktív (képzési, sorbarendezési) szabályainak, de elterjedt az adott beszélőközösségben.

A nyelv használata nem egyszerűen nyelvi és kommunikációs szabályok betartását jelenti (nyelvi és viselkedésbeli minta) a kölcsönös érthetőség jegyében. Arra a mozzanatra helyezem a hangsúlyt, amely az adott nyelv beszélője (nem mindig tudatos) döntésének fontosságára mutat rá a normativitásban: a nyelvhasználó saját döntése értelmében az adott közösséghez

való tartozását jelzi nyelvhasználata által egy-egy beszédhelyzetben, miközben internalizált szabályokat követ és alkot az adott közösség nyelvszokása alapján társas interakciói során.

A nyelvi norma fogalma szociokulturális és pragmatikai meghatározottsága mellett a kognícióra is irányul, hiszen a beszélőnek a közösségből származó, praktikus jellegű tudása, nyelvi formák kiválasztása, megítélése, maga a döntési helyzete ugyanolyan jelentőséggel bír az értelmezésben, mint a közösségi vagy a nyelvi és kommunikációs jellemzők. Az egyén saját szükségletei szerint dönt, igazodik és alkot interakciója minden pillanatában. Ebben rejlik a nyelvi normativitás állandó dinamizmusa és egyénre, illetve közösségre szabott kreatív jellege.

Toleráns nyelvi viselkedés, a saját és a mások nyelvhasználatának elfogadása csakis akkor tud megvalósulni, ha az eddigieknél rugalmasabban szemléljük a nyelvi tevékenységet, a normák működését egy pragmatikai nézőpont oktatásba való bevonásával.

4. Egy nyelvjárások iránti attitűdvizsgálat tanulságai

4.1. A vizsgálat

Az iskolás/középiskolás korosztály nyelvjárások iránti attitűdjét már többen vizsgálták (többek között: Lakatos 2010; Szécsényi 2015; Parapatics 2019; Kaján–Deme 2020), ahogy gyakorló, illetve leendő magyartanárok körében is végeztek hasonló vizsgálatokat (Danczi 2018; Dudics Lakatos 2019; Jánk 2018, 2019). Ezek eredménye nagy általánosítással az, hogy a diákok és a tanárok negatív módon viszonyulnak a nyelvjáráshoz, a nyelvjárásban megszólaló személyekhez.

Jómagam egy pilotvizsgálatként végeztem el egy ilyen a felmérést pécsi középiskolások körében 2022 januárjában. Két pécsi gimnáziumba járó (11–12. évfolyamos) tanulók nyelvjárásokkal szembeni attitűdjét vizsgáltam. A kutatás végső célja a tanulók normaszemléletének vizsgálata volt. Könnyen belátható ugyanis, hogy egy nyelvhasználati bázisú és a nyelvhasználó felől megközelített, rugalmas szemlélet segítségével a nyelvi tolerancia is mélyebben meggyökereztethető.

4.2. A kiválasztott minta

192 11–12. évfolyamos tanuló vett részt a vizsgálatban. (A tanulók az iskolákkal kötött kutatótanári együttműködési szerződésem alapján, szülői engedéllyel vettek részt a vizsgálatban.) Mindkét csoportban 13–13 diák faluban él, a többiek városban (Pécsett, illetve Pécs környéki kisvárosokban) laknak, így valószínűsíthető, hogy ők kerültek közelebbi kapcsolatba nyelvjárással.

4.3. A kutatás módszere

Kérdőíves vizsgálat során az ügynökmódszert alkalmaztam implicit attitűd mérésére: egy sztenderd és egy nemsztenderd nyelvváltozatban beszélőről kértem véleményt a diákoktól, de nem személyesen kértem fel ügynököket szövegek felolvasására, hanem azokat inkább

meghallgattattam a tanulókkal. Az „alibi" az volt, hogy diákoknak készülő hangoskönyvek szerkesztéséhez, felolvasásához keresünk megfelelő alanyokat, és arra vagyunk kíváncsiak, hogy választásunk mennyire esik egybe a diákok véleményével.

A diákok kb. fele (95 fő) nyelvjárási (Tisza–Körös vidéki nyelvjárás) szöveget, másik fele (97 fő) pedig köznyelvi szöveget hallgatott meg. Minden adatközlő csak egy nyelvváltozattal találkozott. Ez azért jelentős, mert így kevesebb eséllyel tudatosult bennük a vizsgálati cél. A szöveg ugyanaz volt, mindkét csoport kétszer hallgathatta meg, majd pedig egy kérdőívet kellett kitölteniük a tanulóknak. A két csoportba tartozó diákok ugyanazt a kérdéssort kapták. Az első kérdésben 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelniük [1 = nem (jellemző), 5 = nagyon (jellemző)] az ügynököt olyan tulajdonságok mentén, amelyek nagy valószínűséggel lefedik a nyelvjárási beszélőkkel kapcsolatos sztereotípiákat, és részben megegyeznek azokkal, amelyeket Sándor és munkatársai (Sándor et al. 1998) használtak. Ehhez kapcsolódóan az ügynök egy különösen jellemző tulajdonságát kértem, valamint azt, hogy értelmiségi vagy fizikai szférában tudná-e elképzelni a beszélőt, továbbá hogy rokon- vagy ellenszenvesnek tartja-e őt.

Gyakorló magyartanárként feltételeztem, hogy a diákok mindössze csak a nyelvjárási jellemzőket, jegyeket veszik majd észre, és nem tudják azonosítani a Tisza–Körös vidéki nyelvjárást, hiszen nem tanulják a magyar nyelvi órán részletekbe menően, továbbá speciális attitűdjük sem fűződik hozzá (nem környékbeli nyelvjárásról van szó). Fodor Katalin és Huszár Ágnes (1998) magyar dialektusok presztízslistájáról írt tanulmányából ugyanis az is kiderül, a szülőhely is befolyásolja az adott nyelvjárásról alkotott véleményeket. Mivel a saját nyelvjárást rejtett presztízse miatt pozitívabban ítélik meg az adatközlők, ezért egy olyan nyelvjárásra volt szükségem a vizsgálathoz, amely feltehetően a pécsi gimnáziumi mintámtól távol áll. Így a vizsgálat a köznyelv és általában a nyelvjárások közötti attitűdbeli különbségeket mérte. Végül belső tulajdonságok rangsorolását kellett elvégezniük a tanulóknak. Erre azért volt szükségem, hogy össze tudjam hasonlítani, mihez mérten várják el az adatközlők az egyik vagy a másik nyelvváltozatot beszélőtől a különböző csoportokba sorolható tulajdonságokat.

4.4. A hipotézisek

Az iskolás/középiskolás korosztály körében végzett nyelvjárásokkal szembeni attitűdvizsgálatok többségének, valamint magyartanárok körében végzett hasonló vizsgálatoknak az eredménye alapján feltételezhető volt, hogy a diákok negatív módon viszonyulnak a nyelvjárásokhoz, a nyelvjárásban megszólaló személyekhez. Az első hipotézisem tehát ez volt. A második hipotézisem szerint az idősebb (17-19 év körüli) tanulók körében egyfelől nyelvvel kapcsolatos ismereteik, tájékozottságuk, tapasztalataik alapján, valamint az utóbbi évek anyanyelvoktatásában használt új típusú tankönyveknek, az új tudományos eredményekkel felvértezett tankönyvfejlesztéseknek köszönhetően nem lesz szignifikáns különbség a nyelvjárási és a köznyelvet beszélő ügynök megítélése között. Feltételeztem ezt továbbá azért is, mert a Sándor–Langman–Pléh-vizsgálatban, melyet egyetemisták körében végeztek, a budapesti helyszín mint a magyarországi normativizmus központja miatt viszonyultak a megkérdezettek

negatív attitűddel a nyelvjárások irányában. A vidéki helyszín, illetve egy vidéki nagyváros – ahol a valós nyelvhasználatban keveredtek a nyelvek (elsősorban nemzetiségi nyelvek) és nyelvváltozatok (dél-dunántúli nyelvjárási régiók közelsége) – miatt feltételeztem, hogy találok majd olyan szempontot, amely szerint a nemsztenderd figurát kedvezőbben ítélik majd meg, mint a sztenderdet használót. Ez volt a harmadik hipotézisem. A negyedik feltevésem, hogy a személyes tulajdonságok és a társas kapcsolatok szempontjából találják majd vonzóbbnak a nyelvjárásban megszólaló ügynököt a diákok, a Lambert–Giles-féle ügynökvizsgálathoz hasonlóan. Ötödik hipotézisem a minta településtípus szerint elkülönített, nyelvjárással szembeni attitűdjére irányult. Feltételeztem, hogy a faluhelyen élők és a városban lakók között is szignifikáns különbség lesz a megítélésben: a faluban élő tanulók elfogadóbbak lesznek majd a nyelvjárásokkal kapcsolatban. Egyrészt azért, mert nem áll távol tőlük a nyelvjárás, hiszen nagyobb valószínűséggel veszi őket körül a mindennapokban. Másrészt főként akkor van ez így, ha maguk vagy családtagjaik is használják a nyelvjárást az otthoni környezetben. Ez utóbbi esetében a rejtett presztízs jelenségével van dolgunk. Az előbbiekhez kapcsolódva az utolsó hipotézisem, hogy a nyelvjárások beszélőihez fűződő sztereotípiák alapján jellemző településtípusként a faluhoz kapcsolják majd a diákok a beszélőt, akit ha társas kapcsolataiban kedvezőbbnek ítélnek meg, akkor rokonszenvet is éreznek majd iránta, a falu mint településtípus iránt, így a nyelvjárási beszéd, illetve a regionalizmusok iránt is.

4.5. Az eredmények összegzése

Az eredmények részletes megjelenítése ábrák, grafikonok segítségével a vizsgálat alapján született publikációmban megtalálható (Molnár 2022: 93–108). Itt mindössze az eredmények összegzését végzem el.

Első hipotézisem, miszerint a diákok negatív módon viszonyulnak majd a nyelvjárásokhoz, a nyelvjárásban megszólaló személyekhez, beigazolódott. Ami a második hipotézisemet illeti, hogy nem lesz semmiben szignifikáns különbség a nyelvjárási és a köznyelvet beszélő ügynök megítélése között, nem igazolódott a vizsgálat alapján. A határozottságon mint rátermettséghez fűződő tulajdonságon kívül tulajdonképpen minden jellemző esetében szignifikáns különbség mutatkozott a két eltérő nyelvváltozatot használó egyén között. A legnagyobb különbség a műveltség, majd az intelligencia tekintetében van a sztenderdben megszólaló javára, majd a tisztaság és ápoltság mint külső tulajdonságok következnek szintén a köznyelv javára. Viszont a társas kapcsolatokhoz fűződő tulajdonságot, a barátságot/nyitottságot/kedvességet, de még az őszinteséget is a nyelvjárási beszélőhöz rendelte a többség.

A harmadik hipotézisem, miszerint találok majd olyan szempontot, amely szerint a nemsztenderd figurát kedvezőbben ítélik majd meg, mint a sztenderdet használót, beigazolódott. Sőt, még szignifikánsan is. És a Lambert–Giles-féle ügynökvizsgálathoz hasonlóan valóban a társas kapcsolatok szempontjából találták vonzóbbnak a nyelvjárásban megszólaló ügynököt a diákok. Vagyis a negyedik feltevésem is beigazolódott. A szociális képességekre irányuló pozitív attitűd egyfelől annak tudható be, hogy anyanyelvoktatásunk már évtizedek óta megköveteli a nyelvjárások iránti nyelvi türelmet annak bázisán,

hogy azok nemzetünk múltjának emlékei, ahogy a magyar falu egyéb értékei is. Olyan nemzeti értékek, amelyeket őriznünk kell.

Az ötödik hipotézisem a településtípus szerinti eltérő attitűdre vonatkozott. A vizsgálat eredménye tendenciaszerűen megerősítette azt a feltevésemet, hogy a faluban élők minden felsorolt emberi tulajdonság, a rokonszenv, valamint az explicit véleménynyilvánítás esetén is pozitívabban viszonyulnak a nyelvjárásokhoz. Ennek okát pedig abban látom, hogy a községekben a diákok nagyobb valószínűséggel találkoznak egy vagy több nyelvjárással, legalábbis közelebbi kapcsolatba kerülnek a nyelvi regionalizmusokkal. A nyelvjárások iránti tolerancia fordítottan arányos földrajzi szempontból a preferált településtípus nagyságával, nyelvészeti szempontból pedig a nyelvhasználati színtér bővülésével: a falut preferálók számára a legrokonszenvesebb a nyelvjárás, majd a vidéki várost, végül a fővárost előnyben részesítők megítélése következik. A pozitív attitűd kialakítását nyilvánvalóan segítheti a magyar falu irányában tanúsított pozitív attitűd is, azonban maga a településtípus és a falun élő emberek megítélése mindössze a szociális tulajdonságok mentén pozitív, de a falu mint nyelvhasználati színtér megítélése alapvetően negatív.

Hatodik hipotézisemmel ellentétben élesen elhatárolódik egymástól a falu és a nyelvjárás megítélése – még akkor is, ha az valóban beigazolódott, hogy a nyelvjárást a faluhoz mint nyelvhasználati színtérhez kapcsolják a diákok. Azonban a nyelvi attitűd és a szociális attitűd között óriási a különbség. A magyar falu pozitív képe nincs hatással a nyelvjárások és azok beszélői iránt kialakult attitűdre. Általánosan érvényes ugyanis az a tendencia, hogy a tanulók a nemsztenderd beszélőt negatívabban értékelik, mint a sztenderdben megszólalót. Azaz a sztereotípiák a városiak és a faluban élők körében egyaránt léteznek, de a városban erősebbek. A vidéki várost preferálók előítéletesebbek, a fővárost vágyott lakhelyként megjelölők pedig még ennél is diszkriminatívabb attitűdöt képviselnek.

4.6. Következtetések

A megítélés különbsége a két eltérő nyelvváltozatot használók között a kognitív képességekhez kötődő emberi tulajdonságok tekintetében annyira erősen szignifikáns, hogy a vizsgált reprezentatív minta alapján teljes biztonsággal megfogalmazható: a 11–12. évfolyamos pécsi gimnazista korosztály attitűdje diszkriminatív jellegű. Azon sztereotípiák mentén gondolkodnak, amelyeket a társadalom, valamint az anyanyelvoktatás közvetít feléjük. Ahogy egy diák ezt meg is fogalmazta a kérdőíven: „a tipikus sztereotípiák alapján tudom ezt gondolni" (hogy a nyelvjárást beszélő egyén fizikai munkát végez). A diákok egy része valószínűleg tisztában van a sztereotípiákkal, azonban nem rendelkezik elegendő tudással és tapasztalattal a szubsztenderdről, valamint a nyelvváltozatok mibenlétéről, funkciójáról ahhoz, hogy ettől elvonatkoztatva megalkothassa saját véleményét, illetve változtatni tudjon a nyelvjárásokkal szembeni implicit attitűdjén, mely egyfelől a valós nyelvi praxist tükrözné, másfelől mentes lenne mindenféle előítélettől.

A szociális képességeket illető pozitív attitűd egyértelműen annak tudható be, hogy anyanyelvoktatásunk már a szocialista időszakban is megkövetelte a nyelvjárások iránti

nyelvi türelmet annak bázisán, hogy azok nemzetünk múltjának emlékei, így olyan nemzeti értékek, melyeket őriznünk kell. Mindez pedig azokkal a politikai-társadalmi, illetve ezzel összefüggésben nyelvművelői szempontokkal függött össze, hogy egy célelvű, nyelvfejlődési-egységesülési folyamat eredményeként ezek a jövőben nem képezik majd részét a nyelvi praxisnak. Azonban az újabb és újabb nyelvészeti tudományágak megjelenésével, továbbá a valós nyelvhasználat működésének megfigyelésével világossá vált (mára már biztosan annak kellene lennie), hogy nyelvjárások még mindig léteznek, élnek, a nyelvhasználati színterek változnak ugyan, de a rejtett presztízsük miatt, vagyis annak köszönhetően, hogy ezek a nyelvváltozatok is nyelvhasználók identitását jelölik, továbbra is fennmaradnak. Sőt, nem statikusak, hanem változnak, alakulnak, ahogy az összes többi nyelvi variáns. Így a nyelvjárásokat a jelenben kellene szemléltetni az anyanyelvi órán, megmutatni a diákoknak, hogy ezek is az élő nyelvhasználat részei, és hogy nem létezik tisztán nyelvjárási beszélő, ahogy tisztán köznyelvi sem. A nyelv variánsai, azok folyamatos változásai a nyelvhasználó kezében vannak.

Vagyis nem azért kell meghirdetnünk a toleráns nyelvi viselkedést a nyelvjárásokkal szemben, mert nemzeti értéknek számítanak, hanem azért, mert a tanulóknak tudniuk kell elfogadni a nyelvi másságot; azt, hogy vannak köztünk olyanok, akik egy másik, a köznyelvtől eltérő nyelvváltozat használatával szeretnék kifejezni magukat, mert azzal kívánnak azonosulni.

5. Mit és hogyan tanítsunk?

5.1. Rugalmas normaszemlélet

Egy nyelvhasználat, de még inkább egy nyelvhasználó felől megközelített szociális-pragmatikai szemléletet látok helyénvalónak az anyanyelvi nevelésben. A tanulót mint nyelvhasználót, több nyelvváltozat normájának nem (feltétlenül) tudatos ismerőjét és aktív használóját kell a tanítási-tanulási folyamat centrumába helyeznünk, és bevonnunk saját nyelvi nevelésébe olyanformán, hogy induktív úton megtapasztalhassa anyanyelvének működését a társadalmi kommunikációban, az emberi élethelyzetekben. Tudatossá kell tennünk számára a nyelvi változatosság tényét, a normapluralizmust, a szituatív nyelvhasználat fontosságát, ugyanakkor a normák flexibilitását és a köztük lévő választási lehetőségét egy deskriptív szemléletben, azonban minden esetben a sztenderd társadalmi presztízsének elismerésével.

5.2. A konstruktivista pedagógia

A címben jelzett ismeretelméleti-pedagógiai irányzat a flexibilis normaszemlélet tanításához két ponton kapcsolódik. Az egyik a tudás létrehozásáról vallott nézete, miszerint a tanuló nem átveszi a tudást, hanem **maga konstruálja** azt magában olyanformán, hogy előzetes tudásának bázisán értelmezi az őt ért hatásokat (többek között: Nahalka 2002, 2013). Márpedig ez megfelel a normaközvetítés kívánatos folyamatának: az egyén mindig egyfajta belső készletés alapján fogadja el a számára közvetített mintát, saját értelmével felfogva, szabadságát és felelősségét alkalmazva egy kreatív folyamatban (Pálvölgyi 2009: 138, 153). Fontos látnunk,

hogy a nevelés folyamatában a norma 'minta', 'szabály' jelentésének kirajzolódása, azaz egy külső szabályrendszerhez való igazodás kötelező volta mellett minden esetben a nevelt személy autonómiája is helyet kap. (A norma fogalmának értelmezését kifejtettem itt: Molnár 2014: 1–2.) A nyelvi normaközvetítés során pedig előzetes (praktikus jellegű) tudása alapján hoz nyelvi ítéleteket és építi fel normaismeretét interakciói minden pillanatában a tanuló. Ebben nyújt segítséget a pedagógus, aki koordinálja ezt az alkotó folyamatot, segíti a tanulót az ítéletalkotásban, a döntések tudatossá tételében, a bizonytalanságok orvoslásában, miközben maga is felfedez és alkot. (Ez egy hagyományostól eltérő tanári szerepet kíván.)

Ezzel függ össze a másik kapcsolódási pont: az induktív ismeretszerzési paradigma. A pedagógusnak arra kell törekednie az anyanyelvi nevelés során, hogy a tanulót minél több nyelvhasználati és kommunikációs gyakorlattal ismertesse meg, a legkülönfélébb élethelyzetekbe helyezze őt bele, hogy aztán együtt tudjanak gyakorlatra irányuló „szabályosságokat" levonni, és a tanulók véleményt mondhassanak a nyelvhasználat egy-egy jellemzőjéről egy adott szituációban. Az **induktív módszer** a tudatosítás szolgálatában áll, amelynek kiindulópontja és bázisa a tanuló nyelvi praxisa. Erre kell építenünk, ezt szükséges formálnunk egy kreatív nyelvi nevelés folyamán. A tanuló a közösségéből származó tudása alapján választ, saját szükségletei szerint dönt, majd igazodik és alkot minden egyes szituációban. A nyelvi normativitás tehát egy dinamikus és egyénre, illetve közösségre szabott kreatív folyamat. Ennek a tudatosítása az anyanyelvi nevelés feladata.

6. Konkrét javaslatok és feladatok az anyanyelvi órákra

A továbbiakban javaslataimat reprezentálva olyan konkrét feladatokat mutatok be, amelyek nyelvi példái saját oktatási gyakorlatomból származnak, azonban a típusok kialakításában egy romániai magyar anyanyelvi oktatáshoz használt 5. osztályos tankönyv (Bartalis et al. 2017), valamint egy kétkötetes feladatgyűjtemény (Kádár Edit 2017, 2018) szolgáltatta számomra a mintát.

A nyelv **egyéni és közösségi identitásjelzés**beli szerepének megjelenítésére lenne szükség (1).

(1)
Keress megfelelő szituációkat az adott megnyilatkozásokhoz! Próbáljátok meg kitalálni pár- vagy csoportmunkában, hogy hol, kik között, milyen helyzetben hangozhattak el a következő megnyilatkozások!
El-e möntél, fiam, Jóskáéknyi?
akk hnap mképp tali
Sóherold már a mackót!

Hangsúlyossá kellene tenni, hogy az adott nyelvközösségben működő **több norma léte azok beszélői felől értelmezendő** (2).

(2)
Az alábbiakban egy-egy határon túli nyelvjárásból származó megnyilatkozást olvashatsz:

A bátyát a kezére műtötték.
Mindég annyirán fájnak a lábaim!
Hova, hova? – Mihályéknál.
Jól látlak neked.

Vizsgáld meg ezeket a nyelvi formákat! Te használod-e ezeket a formákat? Hallottad-e esetleg valamelyiket a környezetedben? Tudod-e, hogy hangzik a megnyilatkozások köznyelvi változata?

Nyelvhasználati (pragmatikai) tényezők bevonására lenne szükség ahhoz, hogy a nyelvi formák funkcióit láttatni tudjuk. A jelentés elsődlegessége és a hozzá rendelhető nyelvi kifejezésmódok bemutatása több norma együttes jelenlétére utal az oktatás során (Molnár 2020). Ugyanakkor azt az információt is hordozza, hogy nem a grammatikai szabályok irányítják a nyelvhasználatot, hanem a beszélőközösség nyelvszokása az elsődleges, amely magát a szabályt is életre hívta, és szüntelen alakítja (Brassai 1895) (3).

(3)
Melyik megnyilatkozást szoktad használni? Ismered-e, hallottad-e már a másikat? Ha igen, milyen szituációban használtad/hallottad az egyiket, milyenben a másikat? Hasonlítsátok össze a párok változatait úgy, hogy megvizsgáljátok azokat alaktani szempontból (szótő+toldalék)! Milyen különbséget láttok? Beszéljétek meg! (Vö. Bartalis et al. 2017: 132–33.)
Mi ezt is megtehessük. – Mi ezt is megtehetjük.
Úgy innák már valamit! – Úgy innék már valamit!
Eszek egy kicsit. – Eszem egy kicsit.

A **szituációfüggő tanítási-tanulási folyamat**ban számolni kellene a tanulók **normaalkotó képesség**ével is; meg kellene mutatni, hogyan, miként lehetséges eltérni az egyes normáktól, és ez milyen következményekkel járhat (vö. Bánréti 1990: 21) (4).

(4)
Vitassátok meg, milyen következményekkel járhatott, amikor a következő megnyilatkozások az adott szituációkban hangoztak el!
a) Tanár a diáknak a tanórán: *Nyomd a sódert, kiscsávó!*
b) Orvos a betegének, a CT-vizsgálat eredményét elemezve: *Frontálisan a preinventricularis fehérjeállományban hypodensitas* látható.

Az élő nyelv tanítását technikai lehetőségeink alkalmazásával javaslom megvalósítani. A 21. századi anyanyelvoktatás egyik hiányosságának tekintem, hogy a mai technika magas fokán már elvárható követelmény lenne a nyelvi valóság hű tükreként felfogható **hangfelvételek használata** az anyanyelvi órán (Molnár 2015a: 291) (5).

(5)
Hallgassátok meg Rúzsa Magdolna címben szereplő dalát (W1)! Figyeljétek meg az énekesnő által kiejtett hangokat! Mely hangok kiejtése tér el az általad kiejtett hangoktól? Nézz utána, melyik nyelvjárásra jellemzők ezek az általad megfigyelt jelenségek!

7. Összegzés

Kiindulópontom az oktatás gyakorlatából származott: nagy a szakadék a tanórai nyelv(használat) és a hétköznapi nyelvi praxis között. A napjainkban használatos (általános és középiskolai) tankönyvi példákon keresztül mutattam be, hogy tankönyvíróink a tantervi előírások bázisán, a nyelvtudomány új eredményeinek (a társas-kognitív vonatkozások) integrálásával nem alkotnak meg egy olyan koherens elméleti koncepciót és ennek alapján kialakított tananyag-elrendezést, amely annak minden részében a nyelvhasználatot szolgálná. Innen erednek a következetlenségek is. A nyelvhelyességi szemléletben nevelkedő diákok pedig szükségszerűen negatívan viszonyulnak mind a nyelvjárásokhoz, mind azok beszélőihez, azaz kialakul bennük a diszkriminatív nyelvi viselkedés, ahogy az általam elvégzett nyelvjárásokkal szembeni attitűdvizsgálat is bizonyította.

Mindezek orvoslására egy, az eddigieknél rugalmasabb normaszemléletre tettem javaslatot az anyanyelvi nevelésben, hogy az anyanyelv oktatása valóban nevelési folyamattá váljon. Az utolsó fejezetben tett konkrét javaslataimmal, valamint az azokat példaként reprezentáló feladattípusokkal az oktatás gyakorlatában bemutatható lenne a valós nyelvi praxis variabilitása, egy eddiginél flexibilisebb nyelv- és normaszemlélet, miközben a tanulót a saját nyelvi praxisából kiindulóan döntési helyzetekbe hozzuk, kreatív módon neveljük nyelvi identitástudatának erősítésére és a nyelvi toleráns viselkedésre. Az ilyen típusú nevelés nemcsak egyéni, hanem közösségi és társadalmi érdek is.

Források

Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa-Lilla – Pápai Barna – Szőcs Hedviga – Tamás Adél 2017. *Magyar nyelv és irodalom V. osztály*. Târgu Mureş: Kreatív Könyvkiadó.

Balázs Géza – Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Szoták Szilvia 2023. *Magyar nyelv. Tankönyv 11*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Kádár Edit (szerk.) 2017. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban*. 1. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Edit (szerk.) 2018. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban*. 2. kötet. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
Pomozi Péter 2021. *Magyar nyelv 11*. Budapest: Oktatási Hivatal.
Sápiné Bényei Rita 2021. *Magyar nyelv. Munkafüzet 6*. Budapest: Oktatási Hivatal.
Sápiné Bényei Rita 2023. *Magyar nyelv. Munkafüzet 8*. Budapest: Oktatási Hivatal.
Sápiné Bényei Rita – Dobi Edit 2023. *Magyar nyelv. Tankönyv 8*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Irodalom

Borbás Gabriella Dóra 2010. Konceptuális váltás szükségszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban (A közoktatás felelőssége). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 5/2: 51–63.
Brassai Sámuel 1895. Qui bene distinguit, bene docet. *Fővárosi Lapok*. 1895. március 18.
Danczi Annamária 2018. *Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűd vizsgálata határon túli pedagógusok körében*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE.
Dudics Lakatos Katalin 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjének alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018). *Magyar Nyelvjárások* 57: 123–134.
Fodor Katalin – Huszár Ágnes 1998. Magyar nyelvjárások presztízsének rangsora. *Magyar Nyelv* 94: 196–210.
Jánk István 2018. *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben*. Doktori értekezés. Szeged. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10115/1/2018_Jank_Istvan_doktori_ertekezes.pdf (2023. 07. 18.)
Jánk István 2019. Lingvicizmus a Kárpát-medence négy országának gyakorló és leendő magyartanárainál. *Magyar Nyelvőr* 143: 31–45.
Kaján Anna – Deme Andrea 2020. Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. *Anyanyelvpedagógia*. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=850 (2023. 07. 18.) https://doi.org/10.21030/anyp.2020.3.2
Lakatos Katalin 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje*. Doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://doktori.btk.elte.hu/lingv/lakatoskatalin/diss.pdf (2023. 07. 18.)
Molnár Mária 2014. A nyelvi norma a magyar nyelvtudományban. *Hungarológiai Évkönyv* 15/1: 41–54. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00015/pdf/ (2023. 07. 18.)
Molnár Mária 2015. *Normakövető és/vagy normaalkotó tanulók nevelése? A nyelvi norma szemlélete és közvetítése magyar nyelvi tankönyveinkben.* Doktori disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15447/molnar-maria-phd-2015.pdf?sequence (2023. 07. 18.)
Molnár Mária 2017. Anyanyelvi nevelésünk jövője magyar nyelvi tankönyveink normaszemléletének tükrében. In Pax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3*. Pécs: PTE-BTK Nyelvtudományi Tanszék. 131–141.

Molnár Mária 2020. Ne beszéljünk suksük/szukszük nyelven! Tiltás és következetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger: Líceum Kiadó. 147–159. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.147

Molnár Mária 2022. A nyelvjáráshoz fűződő földrajzi és nyelvi szempontú attitűdvizsgálat pécsi gimnazisták körében. *Modern Geográfia* 17/1: 87–112. https://doi.org/10.15170/MG.2022.17.01.06

Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nahalka István 2013. Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 4: 21–33.

Pálvölgyi Ferenc 2009. Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere. A szociomorális fejlesztés új pedagógiai koncepciója. Második rész: Személyiségmodell vagy pedagógiai emberkép? *Mester és Tanítvány* 6: 138–54.

Parapatics Andrea 2019. *A nyelvjárási háttér kezelése az iskolában: egy attitűdvizsgálat eredményeiből. Könyv és Nevelés* 2019/2: 101–113.

Sándor Klára – Pléh Csaba – Langman, Juliet 1998. Egy magyarországi „ügynökvizsgálat" tanulságai. *Valóság* 8: 27–40.

Szabó Tamás Péter 2008a. „Idegesít, mert borzalmasan hangzik." Gimnazisták a nem önvezérelt nyelvi hibajavításról. In Gherdán Tamás – Schultz Judit (szerk.): *Félúton 2*. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 100–109.

Szabó Tamás Péter 2008b. A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása. In Váradi Tamás (szerk.): *II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 87–98.

Szabó Veronika 2011. Tradíciók és/vagy reformok? Problémák a nyelvtanoktatásban. In Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.* Budapest, Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem. 367–73.

Szécsényi Krisztina 2015. *Középiskolások nyelvjárási attitűdje határon innen és túl.* Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://doi.org/10.19090/hk.2015.4.123-132

Internetes hivatkozások

W1: Rúzsa Magdolna – Szerelem. https://www.youtube.com/watch?v=ydPwn3Hpn80 (2025. 06. 16.)

Misad Katalin

A NYELVTANTANÍTÁS PROBLÉMÁI SZLOVÁKIAI MAGYAR SZAKOS TANÁROK SZEMSZÖGÉBŐL

1. Bevezetés

Az anyanyelvi nevelés eredményességét számos tényező befolyásolja. Az iskolában folyó oktatás szempontjából az egyik legfontosabb, hogy az anyanyelv a kommunikáció elsődleges eszköze, melyből értelemszerűen következik, hogy az anyanyelvi órák feladata nem elsősorban az, hogy megismertesse a tanulókkal azokat a szabályszerűségeket, melyek szerint az anyanyelvük működik, hanem hogy eligazítsa őket az anyanyelvhasználat világában, azaz világossá tegye számukra az aktuális beszédhelyzethez való igazodás ismérveit.

Az utódállamokban kisebbségi helyzetben tevékenykedő magyar iskolák főként abban különböznek a többségi iskoláktól, hogy bennük az oktatás céljai között kiemelten szerepelnek a nyelvi célok. A kurrikulum típusú helyi oktatási programok a tanulók anyanyelve hosszú távú megőrzésének, valamint a többségi társadalomba való beilleszkedésüknek az érdekében az oktatás legfontosabb céljaként a köznyelvi nyelvváltozat elsajátíttatását és megszilárdítását, az egyes tantárgyak szaknyelvének elsajátíttatását, valamint a szlovák nyelv szükséges mértékű megtanítását nevezik meg (vö. Lanstyák 1996: 9; Beregszászi–Csernicskó 2004: 171; Misad 2009: 139–140, 2020: 251; Fóris-Ferenczi–Péntek 2011: 111; Nádor 2011: 50; Kontra 2019: 45; Vančo 2019: 102).

Az anyanyelv fent megnevezett regisztereire irányuló nyelvi célok a szlovákiai magyar tannyelvű alapiskolákban, középiskolákban és szakiskolákban oktatott magyar nyelv és irodalom tantárgy helyi tantervében is megjelennek. Mivel a tárgy keretében az irodalomoktatás a dominánsabb, értelemszerűen kevesebb idő jut a tantervben kijelölt nyelvi célok megvalósítására, melynek a dokumentum tartalmi és kimeneti követelményei szerint elsődleges színtere a nyelvtanóra. Jelen tanulmány e tényből kiindulva azt vizsgálja, hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő szlovákiai magyartanárok az iskolai anyanyelvi nevelést illetően (1) a nyelvtan státuszáról, (2) a nyelvtantanítás tartalmi és kimeneti követelményeiről, (3) az anyanyelvtankönyvek állapotáról, valamint (4) a nyelvtanórán alkalmazott tanítási technikákról.

2. Az adatközlőkről

A kutatás 2021 novemberétől 2023 novemberéig tartó szakaszában tizenkét szlovákiai magyartanárral készítettem interjút. Az adatközlőkkel félig irányított beszélgetést folytattam a nyelvtantanítás fent megnevezett résztémáihoz igazodva. Öt pedagógus az alapiskola

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.171

felső tagozatán, négy gimnáziumban, három szakiskolában tanítja a magyar nyelv és irodalom tantárgyat. A tanulmányban terjedelmi korlátok miatt annak a három – egy alapiskolai, egy gimnáziumi és egy szakiskolai – magyartanárnak a véleményét idézem, akikkel a koronavírus-járvány következtében kialakult digitális munkavégzés során 2021 novembere és 2022 januárja között készítettem online interjút, majd a vészhelyzet feloldása után személyes beszélgetést is folytattam velük, illetve megfigyelőként részt vettem néhány általuk tartott nyelvtanórán is. A dolgozatban az alapiskolai pedagógus idézett véleményét a), a gimnáziumi oktatóét b), a szakiskolai tanárét c) jelöléssel tüntetem fel.

3. A kutatás eredményei

A továbbiakban a pedagógusokkal készült interjúkat elemzem a vizsgált résztémák szerint. Miközben megfogalmazom a belőlük levonható tanulságokat, hivatkozom egyéb, nyelvtantanítással kapcsolatos kutatások eredményére, valamint a témához kapcsolódó elméleti alapvetésekre is.

3.1. A nyelvtan státusza a szlovákiai magyar anyanyelvi nevelésben

A szlovák közoktatási törvény szerint a kisebbségi tannyelvű oktatási intézményekben az anyanyelvórák száma nem haladhatja meg az államnyelv oktatására kijelölt tanítási órák számát. A nemzetiségi alapiskolákban és középiskolákban folyó anyanyelvi nevelés órakeretét a *Rámcový učebný plán* (magyarul: Órakeretterv) határozza meg. A dokumentum szerint az alapiskola felső tagozatában (5–9. osztály) a magyar nyelv és irodalom tantárgy időkerete általában heti 5 óra (a nyolcadik osztály kivételével, ahol heti 4 óra), a négyéves gimnáziumokban és szakiskolákban heti 3 óra, a hároméves szakiskolákban heti 2 óra (vö. W1, W2).

A kutatás során nyilvánvalóvá vált, hogy az irodalomórák és a nyelvtanórák közötti egyensúlybomlás már az alapiskola 5. osztályában megmutatkozik. A megkérdezett alapiskolai tanárok heti bontásban túlnyomórészt három irodalomórát, egy nyelvtanórát és egy fogalmazásórát tartanak (a nyolcadik osztályban a kevesebb óraszám miatt jellemzően két irodalomórát, egy nyelvtanórát és egy fogalmazásórát). Középiskolában oktató adatközlőim elmondása szerint a gimnáziumokban és a négyéves szakiskolákban két irodalomórát és egy nyelvtanórát kellene tartani, a hároméves szakiskolákban egy irodalomórát és egy nyelvtanórát. A nyelvtanórák számára irányuló vizsgálat azonban azt bizonyítja, hogy a gimnáziumokban és a szakiskolákban a nyelvtanórák háttérbe szorulnak az irodalomórák javára. A magyartanárok többsége csak időszakosan, kéthetente vagy havonta tart nyelvtanórát; mások teljes mértékben mellőzik, esetleg a negyedik osztályban iktatnak be néhány anyanyelvi órát, hogy megbeszéljék/átvegyék az anyanyelvi érettségi vizsga második részét alkotó nyelvtantételeket:

(1)
a)
A mi iskolánkban az igazgató a magyar szakosokra bízta a döntést. Úgy beszéltük meg, hogy az ötödik, a hatodik, a hetedik és a kilencedik osztályban heti három irodalom- és két nyelvtanórát tartunk, de az utóbbiból az egyik fogalmazásóra; a nyolcadikban meg, ahol eleve alacsonyabb az óraszám, három irodalomórát és egy nyelvtanórát. De mivel túl sok az anyag irodalomból, előfordul, hogy az egyik nyelvtanóra helyett irodalomórát tartunk.

b)
Őszintén bevallom, nem tartok rendszeresen nyelvtanórát. Olyan sok az irodalom-tananyag, hogy nem jut idő a nyelvtanra. De havonta legalább egyet igyekszek tartani, például, ha tollbamondást kell íratnom, mert azt nem lehet csak úgy. De van, hogy kéthavonta tartok csak nyelvtanórát. […] Az érettségiző osztályokban a második félév végén két-három hétig csak nyelvtanórájuk van, ilyenkor megbeszéljük a szóbeli érettségi nyelvtani tételeit. A könnyebbeket kiadom a diákoknak feldolgozásra, a nehezebbeket, például a helyesírási tételeket átveszem velük.

c)
Tartok nyelvtanórát, ha lehet, hetente. De ez nem mindig jön ki így, mert ezek a diákok, főleg a harmadikosok, negyedikesek gyakran vannak szakmai gyakorlaton, ilyenkor a szó szoros értelemben vett tanítási órák elmaradnak. Ha viszont iskolába járnak, szigorúan megtartom a nyelvtan- és az irodalomórát is.

A kisebbségi nyelvtantanítással kapcsolatos státuszkérdéseket Pletl Rita romániai kutató dichotómiában elhelyezve, a kisebbségi anyanyelvi nevelés külső és belső ellentmondásait láttatva veszi számba (Pletl 2014: 18–19). A külsők között említi az állam oktatáspolitikáját, ezen belül azt a körülményt, hogy az utódállamok nemzetiségi iskoláiban a magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszáma általában nem lépheti túl a többségi nyelv és irodalom órakeretét, azzal legfeljebb azonos óraszámban tanítható. A belső ellentmondások közül kiemeli a hagyomány megkötő hatását, mely által felerősödik az anyanyelvi tantárgy értékközvetítő szerepe (vö. Lanstyák 1996; Misad 2009: 139–141, 2019: 151; Laczkó 2015: 24; Simon 2017: 22). Pletl véleménye szerint a magyartanárok azért helyezik előtérbe az irodalomórákat a nyelvtanórákkal szemben, mert az irodalmat, és nem a nyelvtant tartják alkalmasnak a nemzeti önazonossághoz való ragaszkodás, valamint a nemzeti kultúra melletti elköteleződés kifejezésére (Pletl 2014: 19). Így azonban háttérbe szorul azoknak az eredményes kommunikációhoz szükséges készségeknek és képességeknek a kialakítása, illetve fejlesztése, melyeket a nyelvtanórán, valamint a fogalmazásórán végzett nyelvi tevékenységek tudnának biztosítani.

3.2. A nyelvtantanítás tartalmi és kimeneti követelményei

A hatályos közoktatási törvény kimondja, hogy a szlovákiai alapiskolákban és középiskolákban folyó oktatás az ISCED egységes nemzetközi osztályozási rendszeren alapuló Štátny *vzdelávací program* (magyarul: Állami oktatási program) szerint valósul meg.[1] Ez a szlovák oktatási minisztérium által jegyzett központi tanterv határozza meg a közoktatás általános céljait, a tanulók fejlődését biztosító kompetenciákat, az egyes tantárgyak alapvető fogalomrendszerét; s szolgál kiindulópontként a helyi oktatási programok kidolgozásához.

A többségi nemzet, valamint a nemzetiségi kisebbségek nyelve anyanyelvként való oktatásának feladatait, céljait, tartalmi és kimeneti követelményeit a központi tanterv *Jazyk a komunikácia* (magyarul: Nyelv és kommunikáció) című fejezete fogalmazza meg. A dokumentum a hagyományos anyanyelvi nevelés tartalmának és módszereinek megtartása mellett alapkövetelményként jegyzi a tanulók kommunikációs kultúrájának mint a korszerű műveltség egyik feltételének fejlesztését, s az anyanyelvóra fő kívánalmaként a szövegközpontúság előtérbe helyezését és a funkcionális nyelvszemlélet követését jelöli meg. Ezzel szemben mind a magyar tannyelvű alapiskolák felső tagozata, mind a gimnáziumok és szakiskolák számára készült anyanyelvi tanterv *Magyar nyelv* fejezete szinte teljes mértékben a leíró nyelvtanra épül, amit a dokumentum kulcsfogalmai alátámasztanak: hangtani rendszer; szófajok (igék, főnevek, melléknevek, számnevek, névmások, határozószók, igenevek, egyéb szófajok); egyszerű mondat (fő mondatrészek, bővítmények); összetett mondat (alárendelő összetett mondatok, mellérendelő összetett mondatok); helyesírás; fogalmazás (vö. W4, W5). Adatközlőim a tanterv nyelvtantanításra vonatkozó tartalmi követelményeiről így vélekednek:

(2)
a)
Az anyagmennyiség hatalmas, de a legnagyobb baj mégis az, hogy adatszerű ismeretekre van kiélezve, pedig a készségek fejlesztésére kéne helyezni a hangsúlyt. Meg túl sok benne a leíró nyelvtani anyag, ugyanaz ismétlődik az alapiskola alsó és felső tagozatában, a felső tagozatban kicsit kibővítve az ismereteket. Definíciók, csoportosítás, nyelvhelyességi tanácsok, néhány gyakorlat.

b)
Sok a követelmény, de nemcsak nyelvtanból, hanem irodalomból is. Mind a kettőt csökkenteni kellene. A tananyag tartalmával többé-kevésbé egyetértek, de nem ártana átgondolni, hogy a középiskolában ne az legyen a nyelvtani tananyag, mint az alapiskolában: hangtan, szófajtan, mondattan. A leíró nyelvtannal egyébként nincs bajom, értelmes, logikus.

[1] A dokumentumot 2014-ben módosították, így 2015-től kezdődően *Inovovaný* štátny *vzdelávací program* (magyarul: Módosított állami oktatási program) címen jegyzik (W3).

c)
Aki az előírt tananyagot át tudja venni, annak gratulálok. Aki összeállította, az meg még nem járt szakiskolában. Teljesen át kellene alakítani, és elsősorban nem a leíró nyelvtant nyomni, hanem azt, ami később, az iskola elvégzése után is hasznos lesz számukra. Ki kérdezi meg egy autószerelőtől, ácstól, kőművestől, hogy fel tudja-e sorolni az igenevek fajtáit?

A fentiekből kitűnik, hogy mindhárom idézett adatközlő kifogásolja az előírt nyelvtani tananyag mennyiségét, s bár nem azonos szempontok alapján, de abban is egyetértenek, hogy szükség lenne a tantárgy tartalmi megújítására. Szabómihály Gizella korábbi és Dančo Jakab újabb vizsgálati eredményei is azt igazolják, hogy mind az alap-, mind a középiskolákban oktató magyartanárok túlméretezettnek tartják ugyan a tananyagot, de a kutatók szerint csak néhányan gondolják, hogy a leíró nyelvtan mellett/helyett mást (is) kellene tanítani (Szabómihály 2011: 307; Dančo Jakab 2023: 113; vö. Misad 2019: 155–156, 2022: 52). Beregszászi Anikó tapasztalatai szerint a kisebbségi helyzetben folyó anyanyelvoktatás tartalmát nehéz megváltoztatni, mert nemcsak az oktatáshoz és a nyelvhez kapcsolódó tényezők befolyásolják, hanem egyéb összetevők is; többek között például az, hogy a magyar kisebbségi közösség anyanyelvi oktatásának kérdése az utódállamokban nemcsak oktatási, hanem politikai tartalmú kérdés is (Beregszászi 2021: 90).

Az anyanyelvi nevelés tartalmi követelményeivel kapcsolatos következő kérdésem arra vonatkozott, hogyan vélekednek adatközlőim a módosított tantervben megjelenő kétnyelvűség, illetve nyelvváltozatok témákról.

(3)
a)
A nyelvjárások megjelennek témaként a tantervben is, meg a tankönyvben is, a kilencedik osztályban. Az órán felsoroljuk azokat a magyar nyelvjárásokat, amik Szlovákiában is előfordulnak, említünk egy-két példát, milyen számukra (értsd: a tanulók számára, a szerző megjegyzése) ismeretlen szavak fordulnak elő bennük. De azt fontosabbnak tartom, hogy foglalkozzunk a tanulók beszédében előforduló nyelvjárási szavakkal. Közösen összegyűjtjük a leggyakoribbakat, megkeressük, hogy mondjuk őket a köznyelvben, megfigyeljük a hangtani sajátosságaikat.

b)
Hirtelen nem emlékszem, hogy említi-e a nyelvjárásokat a tanterv, de valamelyik tankönyvben megvan a felosztásuk, ez biztos. […] Mivel ritkán tartok nyelvtanórát, nem foglalkozunk részletesebben a nyelvjárásokkal, de mivel a tanulók nyelvjárásban beszélnek, szoktam kérni, hogy egyik-másik szót mondják köznyelven. Meg ha szlovák szavakat használnak, azoknak megbeszéljük a magyar változatát.

c)
Hogy van-e ilyen téma a tantervben, nem tudom. Csallóközi gyerekeket tanítok, mindegyik nyelvjárásban beszél, és persze szlovák szavakat is használnak. Így beszélnek otthon is, az iskolában is, a munkahelyükön is így fognak. Nem csak az nyelvtanórán, az irodalomórán is felhívom a figyelmüket a saját nyelvhasználatuk meg a magyarországi közötti különbségekre, a csallóközi nyelvjárás hangtani sajátosságaira, és azt is megbeszéljük, miért használnak szlovák szavakat, amikor magyarul beszélnek, a leggyakoribbaknak meg szoktuk keresni a magyar megfelelőjét.

A nyelvjárások és a kétnyelvűség témakörének tanításáról vélekedő magyartanárok kevesebb mint egyharmada gondolja úgy, hogy az anyanyelvi órán foglalkozniuk kellene a tanulók kettősnyelvűségi, illetve kétnyelvűségi helyzetéből adódó nyelvhasználati sajátosságokkal (vö. Šandalová 2019: 19–21). Ez a vélekedés szemben áll azzal a témát kutató nyelvészek által megfogalmazott véleménnyel, miszerint az anyanyelvi nevelés hatékonysága, a köznyelvi változat elsajátításának sikeressége nagyobb lehetne, ha a tanárok, a tantervek és a tankönyvek a felcserélő helyett a hozzáadó szemléletet alkalmaznák: a standard változatokat nem a nem standard elemek helyett, hanem mellé sajátíttatnák el, mégpedig úgy, hogy megtanítanák, melyik kommunikációs szituációban melyik változat használata a helyénvaló (Lanstyák 1994: 69–70; Kiss 2003: 298; Beregszászi–Csernicskó 2004: 151; Kolláth 2009: 47).

3.3. Az anyanyelvtankönyvek állapota

A vonatkozó szlovák közoktatási jogszabályok értelmében mind a többségi, mind a kisebbségi tannyelvű iskolákban csak az oktatási minisztérium által jóváhagyott és a központi tantervekhez igazodó tankönyveket lehet használni. Ez a rendelkezés minden tankönyvre, így a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatási segédleteire is vonatkozik.

A 2008-ban hatályba lépett közoktatási törvény értelmében a magyar tannyelvű alap- és középiskolák számára új tankönyvek készültek. Az anyanyelvtankönyvek minőségével foglalkozó, hazai és magyarországi kutatók által folytatott vizsgálatok azt tárták fel, hogy a használatban lévő tankönyvek szinte mindegyikében elkülönül egymástól a nyelvleírás, a nyelvi rendszerre vonatkozó ismeretek tárgyalása és a kommunikatív képességek fejlesztése (vö. Lanstyák 1996: 12; Misad 2009: 151–54, 2019: 169; Kozmács 2014: 151; Kugler 2014: 124; Tolcsvai Nagy 2014: 113; Vančo 2019: 104–105). Adatközlőim a következőképpen értékelték az anyanyelvi órákhoz kapcsolódó tankönyveket:

(4)
a)
Száraz nyelvtan, nehezen érthető szabályok, felosztások. Az ötödik osztályos könyvben az egész hangtani fejezet rossz. Túl részletes és nehéz. […] A hatodikos tankönyv olyan szófajokat is tartalmaz, amikről én az egyetemen se hallottam. Például nem tudtam, mi az a partikula, utána kellett néznem. […] A hetedikes tankönyv fele szófajtannal,

a másik fele az egyszerű mondattal foglalkozik. Az időhatározónál tíz soron keresztül sorolja a leggyakoribb ragokat, névutókat. Mire jó ez? A nyolcadikos témája az összetett mondat, szerintem egyetemen lehetne tanítani, olyan részletes. A kilencedikes az előző négy osztály tananyagának ismétlése, hasonló stílusban.

b)
Nem mindegyik tankönyvvel vagyok elégedett. Legjobban a második és a harmadik osztályost szeretem. Ezekben érthetők a definíciók, pontosak a felosztások, tudom, mit kell megtanítanom a gyerekeknek. A negyedikes könyv ismétlés, a felépítése hasonlít a másodikoshoz meg a harmadikoshoz. Amivel nem tudok mit kezdeni, az az elsős tankönyv. Teljesen más, mint a másik három.[2] Nem is értem, hogy függ össze velük. A tananyagok egyáltalán nem kapcsolódnak a nyelvtanhoz.

c)
A leíró nyelvtanra épülők minősíthetetlenek. Az órán alig használjuk őket. Én ugyan néha beléjük kukkantok, hogy lássam, mit kellene tanítanom, de itt azt, ami a tankönyvben van, nem lehet. Minek magoltassak velük definíciókat meg felosztásokat? Mi értelme lenne?

A vizsgálódás során megkérdezett adatközlőim, valamint a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek állapotát felmérő további kutatásokba bekapcsolódó magyartanárok eltérően vélekednek a használatban lévő segédletekről. Egy részük egyetért a tankönyvi tananyagok tartalmával és a standard nyelvváltozat „egyeduralmával", s kizárólag a tankönyvben található feladatok kiegészítésére szolgáló munkafüzeteket hiányolja. Mások úgy vélik, hogy a tankönyvek leíró nyelvtani fejezetei a legsikerültebbek, de bővítenék az egyes tananyagokhoz fűzött nyelvhelyességi tudnivalókat, és emelnék az ezekhez kapcsolódó gyakorlatok számát. Olyanok is vannak, akik kakukktojásként tekintenek a gimnáziumok és a szakközépiskolák első osztálya számára készült szociolingvisztikai szemléletű tankönyvre, mert „elvont", illetve „a többivel összehasonlítva messze áll a nyelvtantól". Egyértelműen azoknak a magyartanároknak a száma a legkisebb, akik szerint kevesebb leíró nyelvtant kellene tanítani (vö. Misad 2019: 159, 2022: 53–54; Šandalová 2019: 19–21; Dančo Jakab 2023: 116–117). A fentebb közöltekhez hasonló kutatási eredményről számol be Beregszászi Anikó, aki szerint a kárpátaljai középiskolai anyanyelvtankönyvben is a grammatikai ismeretek, ezen belül az egyes nyelvi szintek, valamint a nyelv grammatikai jellemzőinek ismertetése került előtérbe (Beregszászi 2021: 99–100).

A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyveket vizsgáló magyarországi szakemberek a fenti megállapításokkal egyetértve szigorú kritikát fogalmaztak meg a gimnáziumok és szakközépiskolák második, harmadik és negyedik osztályában használt Csicsay–Uzonyi

[2] Az idézett magyartanár a gimnáziumok és szakközépiskolák első osztálya számára készült szociolingvisztikai jellegű anyanyelvtankönyvre utal.

Kiss-tankönyvekről. Tolcsvai Nagy Gábor szerint „[…] ezeknek a tankönyveknek a minősége tragikus, felháborítóan elfogadhatatlan, esetenként abszurd. […] nem segítik, hanem akadályozzák a személyiség-, közösség- és kultúraképzést a szlovákiai magyar tanulók és tanáraik, szüleik körében" (Tolcsvai Nagy 2014: 113). Kugler Nóra, miközben azt vizsgálja, miként jelenik meg a beszélő ember és a nyelv viszonya e segédletek által közvetített tudásban és tevékenységben, így vélekedik: „E tankönyvek nemritkán elidegenítik a diákokat saját anyanyelvváltozatuktól" (Kugler 2014: 124). Kozmács István abból a szempontból jellemzi a szóban forgó tankönyveket, hogy megfelelnek-e a kisebbségi magyar tanulók szükségleteinek: „A tankönyvek szerzői egyáltalán nem használják ki, hogy a diákok nem magyarországi, s nem magyar köznyelvi beszélők, s azt sem, hogy egy másik nyelv ismeretével is rendelkeznek" (Kozmács 2014: 151).

3. 4. A nyelvtantanítás technikái

Azáltal, hogy a módosított központi anyanyelvi tantervek a tanulást immár aktív és konstruktív folyamatnak tekintik, azt feltételezhetjük, hogy az anyanyelvi nevelés óráin egyre inkább új megvilágításba kerülnek a tanórai interakciók, a tanári feladatok és maga a tanulás is. Mivel a tanulókat az életközeli problémákkal való cselekvés (tanulás) fejleszti leginkább, ezért a nyelvtanórákon is olyan tevékenységeket kell biztosítani számukra, amelyben mindenki megtalálja a saját fejlődésének, tanulási stílusának mindinkább megfelelő tanulási módot. Ez a tanár számára is új kihívást jelent, hiszen tudatosítania kell, hogy ugyanazt a tananyagot többféle munkaformával is fel lehet dolgozni, többféle módszerrel is meg lehet tanítani (vö. Antalné Szabó 2003: 421–422). Idézett adatközlőimtől arra a kérdésre, milyen technikákat alkalmaznak a nyelvtanórákon, a következő válaszokat kaptam:

(5)

a)

Mivel a tankönyvek a folyamatosság elvéhez igazodnak, én is ehhez tartom magam, a kisebb egységektől haladunk a nagyobbak felé, de minden órámon fontos szerep jut a szövegnek. A tanári magyarázatot gyakran alkalmazom, de a nyelvtani jelenségeket mindig közösen, szövegben figyeljük meg. Az előírt nyelvtani fogalmat példákon szemléltetem, innen jutunk el a szó- és írásbeli nyelvhasználatban való előfordulásig. És sok gyakorlófeladatot oldunk meg. Az ötödik és a hatodik osztályban ezek főleg játékos vagy alkotó jellegű gyakorlatok, a felsőbb osztályokban alkotó jellegűek, de nyolcadikban-kilencedikben már nyelvtani elemző gyakorlatokkal is dolgozunk, mert az országos felmérőkben ilyen típusú feladatok is vannak.

b)

A tankönyv szerint veszem át a tananyagot, így ahhoz alkalmazkodok. […] A hagyományos módszereket használom, leggyakrabban a tanári magyarázatot. A tananyagot a tankönyv alapján dolgozzuk fel, utána gyakorlatokat oldunk meg.

c)
A szakképzésben nem az a mérvadó, hogy a szabálytól jutunk-e el a példáig, vagy a példáktól a szabályig, hisz nem tanítok szoros értelemben vett nyelvtant. De talán a problémamegoldó módszert alkalmazom leginkább, akármilyen furcsán hangzik is. Mert nekik nem az jelenti a problémát, hogy nem az anyanyelvük köznyelvi változatát használják, vagy valaminek az írásmódja nem szabályos. Számukra az a probléma, hogy elromlott az autó, beázott a tető, vagy hogy levált a csempe a falról. Ezért az én nyelvtanóráim rendhagyóak. […] Az online oktatás idején a rendhagyónál is rendhagyóbbakat tartottam. Az internet volt az egyedüli eszközünk, az még érdekli is őket. Ott kerestem vagy kerestettem velük szövegeket, amikkel dolgoztunk, vagy videókat, amiknek a szöveges részét használtam fel. […] Előfordult, hogy egy konkrét feladatot kaptak, amit önállóan vagy csoportban dolgoztak ki, az eredményt aztán már közösen értékeltük. […] És sok érdekes gyakorlatot készítettem, linkekkel megtűzdelve, így vettem rá őket a tanulásra.

Nemcsak adatközlőim, hanem a hasonló kutatásokban részt vevő magyartanárok többsége is a hagyományos, tanárközpontú tanítási módszereket alkalmazza a nyelvtanórákon; közülük leggyakrabban a tanári előadást és a tanári magyarázatot. A tanulók aktív órai tevékenységét segítő kooperatív csoportmunka, páros munka, differenciált egyéni munka és projektmunka szinte csak elvétve jelennek meg a nyelvtani tananyag feldolgozásának munkaformájaként (Misad 2019: 170–171, 2022: 54–55; Šandalová 2019: 22; vö. Szabómihály 2015). A fenti megállapítást Antalné Szabó Ágnes Magyarországon végzett empirikus kutatása is bizonyítja, mely szerint „a hazai gyakorlatban […] lényegesen népszerűbbek a tanáribeszéd-központú tanítási módszerek és munkaformák, mint a tanulóibeszéd-központú tanulási-tanítási technikák" (Antalné Szabó 2013).

Idézett adatközlőim közül az alapiskolában, illetve a gimnáziumban oktató pedagógus gyakran alkalmazza a hagyományos nyelvtantanítási technikákat. Az alapiskolai magyartanár azonban, aki fontos feladatának tartja a tanulók szövegalkotási készségének fejlesztését, a fogalmazásórákon korszerűbb eljárásokkal is dolgozik, melyek közül a páros munkát és a csoportmunkát részesíti előnyben. A tanulókat leginkább a szakiskolában oktató pedagógus vonja be a tanulási-tanítási folyamatba, aki a saját maga által rendhagyónak nevezett nyelvtanórákon gyakran alkalmazza a problémaalapú, sőt a szlovákiai anyanyelvi nevelésben egyelőre kevésbé használatos projektalapú módszert.

4. Összegzés

A dolgozat egy tágabb körű, a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák nyelvtantanítására irányuló kutatás részeredményeit tartalmazza. Ezekből kitűnik, hogy az anyanyelven folyó oktatás célja kisebbségi helyzetben szinte teljes mértékben megegyezik a nyelvtantanítás céljaival, melyek az anyanyelv és a kultúra megtartása; az anyanyelv, ezen belül a köznyelvi

nyelvváltozat fejlesztése, illetve presztízsének biztosítása; az anyanyelv „helyes" használata. Az anyanyelvi nevelés során a fenti célok elérését a nyelvtanóra hivatott biztosítani; melyen (a központi és a helyi tantervek tartalmához igazodva) általában a megszokott ismeretközpontú nyelvtantanítás folyik. A tanárok a korszerű oktatás követelményeivel összhangban álló tanítási módszerek helyett túlnyomórészt hagyományos technikákat alkalmaznak. A nyelv funkcionális megközelítését a használatban lévő anyanyelvtankönyvek is mellőzik.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 127/4: 407–427.

Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 6/4: https://www.anyanyelv-pedagogia.cikkek.php?id_481 (2023. 12. 02.)

Beregszászi Anikó 2021. *Alkalmi mondatok zongorára. A magyar nyelv oktatásának kihívásai kisebbségben.* Törökbálint: Termini Egyesület.

Beregszászi Anikó – Csernicskó István 2004. *… itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról.* Ungvár: PoliPrint Kft.

Dančo Jakab Veronika 2023. Pedagógusok a szlovákiai magyar nyelvtanoktatásról. In Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Kulturális emlékezet, műfordítás, többnyelvűség. Kultúrna pamäť, problematika prekladu a plurilingvizmus*: Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 102–127.

Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János 2011. A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 73–131.

Kiss Jenő 2003. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 271–300.

Kolláth Anna 2009. Két nyelv és oktatás. In Kolláth Anna (szerk.): A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: Zora 68. 36–59.

Kontra Miklós 2019. *Felelős nyelvészet.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Kozmács István 2014. A legújabb szlovákiai magyar nyelvtankönyvek alaktani tananyaga. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtantanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet – Arany A. László Polgári Társulás. 141–154.

Kugler Nóra 2014. A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtantanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet – Arany A. László Polgári Társulás. 117–139.

Laczkó Mária 2015. A magyartanítás fonáksága: a nyelvtanóra és szerepe. *Magyartanítás* 3: 24–32. http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas2015-3.pdf (2023. 11. 15.)

Lanstyák István 1994. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. *Irodalmi Szemle* 37/2: 63–75.

Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 11–15.

Misad Katalin 2009. *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok.* Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Misad Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda.

Misad Katalin 2020. A nyelvváltozatok szemléltetése a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveiben. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: Líceum Kiadó. 251–260. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.251

Misad Katalin 2022. „A nyelvtan nemcsak igéről meg főnévről szól, hanem az anyanyelvünkről". Részletek magyar szakos pedagógusokkkal készült interjúkból. In Misad Katalin – Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia XII.* Pozsony: Szenci Molnár Albert Egyesület. 37–59.

Nádor Orsolya 2011. Nyelvpolitika és oktatás – történeti háttérvázlat. In Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 21–55.

Pletl Rita (2014): A nyelvtan státusza a kisebbségi anyanyelvoktatásban. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi nyelvtantanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet – Arany A. László Polgári Társulás. 17–30.

Simon Szabolcs 2017. A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez. In Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései.* Komárom: Selye János Egyetem. 9–31.

Šandalová, Nóra 2019. *Skúmanie vyučovania materinského jazyka* v *okruhu gymnazistov. A magyar mint anyanyelv oktatásának vizsgálata gimnáziumi tanulók körében.* Bratislava: Filozofická Fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.

Szabómihály Gizella 2011. A magyar nyelvű oktatás Szlovákiában a rendszerváltozás után. In Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 279–316

Szabómihály Gizella 2015. *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben. A magyar mint anyanyelv oktatása Szlovákiában a kétezres évek elején – helyzetkép és innovációs lehetőségek. Oktatási segédlet.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Tolcsvai Nagy Gábor 2014. Nyelvszemlélet, személyiség-, közösség- és kultúraképzés a szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtantanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet – Arany A. László Polgári Társulás. 99–116.

Vančo Ildikó 2019. A szlovákiai magyar nyelvtantanítás kihívásai. Új Pedagógiai Szemle 69/5–6: 102–106.

Internetes hivatkozások

W1: Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. rup_zs_s-vyu_ovac_m-jazykom-n_rodnostnej-men_iny.pdf (statpedu.sk) (2023. 11. 19.)

W2::Rámcový učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. rup_g_4_r_s_vyuc_jaz_nar_mensin.pdf (statpedu.sk) (2023. 11. 19.)

W3: Inovovaný štátny vzdelávací program. https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/ (2023. 11. 20.)

W4: Inovovaný štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 2. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf (2023. 11. 29.)

W5: Inovovaný štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 3A. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (2023. 11. 29.)

Lőrincz Gábor – Istók Béla – Török Tamás

A NYELVI TÁJKÉP FELHASZNÁLHATÓSÁGA AZ OKTATÁSBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KISEBBSÉGI VONATKOZÁSOKRA

1. Bevezetés

Jelen tanulmány a nyelvi tájkép felhasználási lehetőségeit vizsgálja az oktatásban a teljesség igénye nélkül. Egy korábbi tanulmányunkban (Lőrincz–Istók 2023) már foglalkoztunk a helyesírás-tanítás és a nyelvi tájkép összefüggéseivel, most azonban az ott vázolt lehetőségeket egy másik perspektívából, a nyelvi diszkrimináció szemszögéből mutatjuk be (l. még: Dőryné–Lőrincz–Presinszky 2020). Sajnálatos, hogy az anyanyelv oktatásában – más tantárgyakhoz hasonlóan – még napjainkban is jelen van a nyelvi alapú diszkrimináció (vö. pl. Jánk 2018). Ez a jelenség egyrészt hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek otthonról hozott, elsődleges nyelve és/vagy nyelvváltozata kiszoruljon az oktatásból (pontosabban: be se kerüljön oda), másrészt pedig elősegíti a különböző nyelvi ideológiák és tévhitek átörökítését és terjedését (vö. pl. Domonkosi 2016; Jánk 2018; Lőrincz 2020; Presinszky 2015). Jelen munka nem a *schoolscape*-nek is nevezett iskolai nyelvi tájkép vizsgálatára fókuszál, hanem arra helyezi a hangsúlyt, hogy a tanulókat körülvevő iskolán kívüli környezet nyelvi tájképének elemei hogyan építhetők be az oktatási folyamatba. A kérdéskör ismertetése során a kisebbségi vonatkozásokat helyezzük előtérbe, szemléltetve a többségi és kisebbségi nyelvek feliratokon megjelenő térbeli viszonyát. A nyelvileg diszkriminatív elemek megjelenítése a nyelvi tájképben természetesen nem mindig szándékos, vagyis a feliratok készítői, készíttetői nem a negatív megkülönböztetés szándékával, hanem pl. gyakorlati megfontolásokból döntenek egy-egy lehetőség mellett, ám ennek ellenére a különböző nyelvek egymáshoz való térbeli elhelyezkedése, színe, mérete a külső szemlélő számára mégis bizonyos szintű kirekesztés érzetét kelt(het)i.

2. Elméleti alapvetés

Kiindulásképpen definiálnunk kell a nyelvi diszkriminációt, más szóval a lingvicizmus fogalmát, amely egy beszélőnek vagy beszélőközösségnek a nyelvhasználata alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetését jelenti. A hátrányos megkülönböztetés általában a beszélők familiáris, bizalmas körben használt nyelvváltozatának (az ún. alapnyelvnek vagy anyanyelvváltozatnak) a megbélyegzéséből fakad, hiszen az sok esetben „érezhetően” eltér a standard nyelvváltozattól; az előnyös pedig leginkább az államnyelv szerepének túlhangsúlyozásából ered, amelyet sok esetben nyelvtörvényekkel biztosítanak (vö. pl. Kontra 2005; Skutnabb-Kangas 1997; Jánk 2019: 29; Lőrincz–Istók–Baka L. 2021; Misad 2012).

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.183

A nyelvi diszkrimináció vizuális nyelvhasználatban való megjelenésének részletezése előtt röviden szólnunk kell a nyelvpolitika és a nyelvi tájkép összetett kapcsolatrendszeréről. A két jelenség összefüggéseivel rengeteg tanulmány foglalkozik, közülük pedig több közös vonása, hogy a nyelvi tájképet a nyelvpolitika egyik direkt megjelenési formájának tekinti (vö. pl. Dal Negro 2009: 206; Shohamy 2006: 112; Spolsky 2004: 5; Csernicskó 2018: 32). Az egyes nyelvpolitikai mechanizmusokat a nyelvi tereprendezés különböző formáiként kezelhetjük egy konkrét fizikai vagy diszkurzívan konstruált térben. Ebből a szempontból az arra vonatkozó politikai döntéseket, hogy ki lehet egy nemzet, egy iskola vagy egy munkahely része, a nyelvi tereprendezés olyan aktusainak tekinthetjük, amelyek befolyásolják azt is, hogy ki lehet a nyelvi tájkép része, és ki nem. Hasonlóképpen, a nyelvoktatással kapcsolatos politikai döntéseket is megközelíthetjük úgy, mint a nyelvi tájépítés olyan aktusait, amelyek befolyásolják, hogy mely nyelvi erőforrások, nyelvek válnak a tájkép részévé (vö. Hovens 2021: 649).

A nyelvi diszkriminációval kapcsolatosan először a két- és többnyelvű feliratokon megjelenő szövegek információtartalmának egymáshoz való viszonyát érdemes tisztázni. A szakirodalom alapján (Stoltmann 2017; Reh 2004: 8–15; Gašová 2020: 71; Szoták 2018: 35; vö. még Istók–Lőrincz–Tóth 2022: 82, 2023: 57) a két- és többnyelvű feliratokat négy nagy csoportba lehet sorolni. Kettőzött két- vagy többnyelvűségről akkor beszélünk, ha a forrásnyelvi szöveg egésze le van fordítva a többi nyelvre, és a fordítások információtartalma teljesen azonos minden nyelven (pl.: szlov. *Otvorené* / magy. *Nyitva*). Töredékes két- vagy többnyelvűség esetén a forrásnyelvi szövegnek csak a leglényegesebb információi jelennek meg a másik vagy a többi nyelven (pl.: ol. *Gelato Italiano* 'olasz fagylalt'/ magy. *Fagylalt*). Átfedő két- vagy többnyelvűség akkor alakul ki, ha a különböző nyelvű változatok azonos és eltérő információkat egyaránt tartalmaznak (pl.: magy. *Fegyver–Lőszer* / ang. *Arms Shop* 'fegyverbolt'). Kiegészítő két- vagy többnyelvűség esetén pedig az információk egy része csak az egyik, a másik része pedig csak a másik nyelven van feltüntetve (pl.: *City Time óraszalon*). Ennek a rendszernek az ismertetése azért volt szükséges, mert a kettőzött két- és többnyelvűségen kívül a másik három típus tulajdonképpen közvetett nyelvi diszkriminációnak tekinthető.

A nyelvi diszkrimináció egy további típusa az ún. dupla egynyelvűség (vö. Sorbán 2021: 21), amikor pl. nem a teljes tulajdonnevet, hanem annak csak egy részét fordítják le egyik nyelvről a másikra (*str. Morarilor – Morarilor utca*), vagy amikor a fordítás ugyan teljes, de nem tükrözi a kisebbség körében használt névváltozatot (*str. Progresului – Haladás utca / Víz utca*). A nyelvi diszkrimináció további esete, amikor egy adott területen élő népcsoport nyelve egyáltalán nem vagy csak elhanyagolható mértékben jelenik meg a nyelvi tájképben. Ennek egyik altípusa, mikor az adott nyelv – pl. a romani Európa több államában – kodifikált, és használata viszonylag gyakori (vö. Ćirković 2023: 30), a másik esetben azonban a nyelv – pl. a hanti és manysi – nem standardizált, és használata erősen visszaszorulóban van (vö. Horváth 2016: 76–77). A nyelvek presztízse természetesen mindkét esetben alacsony, ami egyben stigmatizáltságuk magas fokát

is jelenti. Végezetül pedig meg kell említenünk a diszkrimináció egy különös fajtáját, az öndiszkriminációt. Ebben az esetben egy személy vagy közösség valamilyen oknál fogva (pl. gazdasági megfontolásból) csak egy nyelvet használ a nyelvi tájképben – pl. Kárpátalján az ukránt vagy Szlovákiában az angolt –, de nem azt, amelyik a mindennapi kommunikációjában megszokott (vö. pl. Hires-László 2018: 206; Laihonen 2015: 290–291). Ennek a jelenségnek a kapcsán megkerülhetetlen az alulról felfelé (*bottom-up*), illetve a felülről lefelé (*top-down*) konstruált nyelvi tájkép szembenállása, ugyanis a fenti esetek jól mutatják, hogy a nyelvi diszkrimináció nem csak a politikai hatalom sajátja.

A lingvicizmus kapcsán a két- és többnyelvű feliratokon megjelenő szövegek információtartalmának egymáshoz való viszonya mellett fontos megemlítenünk a nyelvek vizuális és térbeli megjelenítését is. A feliratok nyelvei kétféleképpen helyezkedhetnek el: egymás alatt/felett, illetve egymás mellett. Ha a nyelvi tájkép részét képező feliratban szereplő nyelvek egymás alatt/felett találhatóak, akkor az azt sugallja, hogy az egyik nyelv alá-, a másik pedig fölérendelt szerepben van. Ehhez további adalékot jelent a két vagy több felirat eltérő vagy azonos színe, betűmérete, betűtípusa stb. (vö. pl. Szoták 2016: 108). Ha a feliratok egymás mellett helyezkednek el, akkor az a mellérendeltség érzetét kelti, amit természetesen az előbb említett tényezők még árnyalhatnak. Ezek a térbeli, illetve vizuális viszonyok az idő függvényében természetesen változhatnak, ami többek között szemlélteti a nyelv- és oktatáspolitika helyzetét is (vö. Istók–Lőrincz–Tóth 2022: 24–26; Lőrincz 2019, 2022). Ebben az esetben is meg kell említeni a *top-down*, illetve a *bottom-up* jellegű nyelvi tájkép szembenállását, ugyanis míg az előbbit a legtöbb esetben törvényi szabályozás határozza meg (melynek értelmében pl. Szlovákiában a többségi nyelvű feliratoknak mindig meg kell előzniük a kisebbségi nyelvűeket), addig az utóbbira ilyen megszorítás nem vonatkozik, így a nyelvi és kulturális identitástudat egyik meghatározó jelölőjévé is válhat (vö. pl. Lőrincz 2019).

3. Példaanyag

A továbbiakban vegyünk szemügyre néhány olyan kettőzött kétnyelvűséggel kapcsolatos példát, amelyek segítségével az oktatásban jól szemléltethető a nyelvi diszkrimináció kérdésköre.

Nézzük meg először azokat az eseteket, amikor a többségi nyelvű felirat megelőzi a kisebbségi nyelvűt! Ahogy fentebb említettük, ennek egyik változata, amikor egymás felett, illetve alatt helyezkednek el. Ehhez a térbeli megjelenítéshez társulhat vizuális különbség, de a feliratok lehetnek azonos színűek és/vagy méretűek is:



1. ábra: Többségi nyelvű feliratok a kisebbségiek felett

Az ilyen elrendezésű feliratok diakrón egymás mellé állítása jól szemlélteti a nyelvpolitika változásait, hiszen a többségi nyelvű feliratoktól jóval kisebb méretű és tőlük eltérő színű kisebbségi megnevezések az idő múlásával pozitív irányba is változhatnak:



2. ábra: Helységnévtáblák változása az időben

A felülről lefelé, illetve a lentről felfelé építkező nyelvi tájkép összeütközésének megnyilvánulása lehet többek között az, hogy a kizárólag többségi nyelvű feliratokat önkényesen

kiegészítik a kisebbség nyelvén hiányzó információkkal, esetleg direkt módon utalnak a hiányukra, de az is előfordul, hogy egy felirat kétnyelvűségét vagy az egynyelvű kisebbségi feliratot nehezményezi a többségi nyelvű közösség. Ezek a jelenségek a legtöbb esetben nem túl hosszú életűek, de mindenképpen jól szemléltetik a különböző nyelvű csoportok nyelvi tájkép alakításával kapcsolatos szándékait és szükségleteit.



3. ábra: Önkényes beavatkozás a nyelvi tájképbe

A második változatnál a különböző nyelvű feliratok ugyan egymás mellett helyezkednek el, de a többségi nyelvű megelőzi a kisebbségi nyelvűt. Ezek között szinte nem is találunk olyat, amelynél a betűméret vagy a szín különbözne.



4. ábra: Többségi nyelvű feliratok a kisebbségiek előtt

Most következzenek azok a feliratok, amelyek esetében a kisebbségi nyelvű szöveg valamilyen módon megelőzi a többségi nyelvűt. Ezek a nyelvitájkép-elemek általában magánemberekhez, magánintézményekhez, vállalatokhoz kapcsolódnak, de előfordulnak közöttük egyházi

jellegűek is. Először nézzünk meg néhány olyan esetet, amikor a kisebbség nyelvén írt szöveg a többségi nyelven írt szöveg felett helyezkedik el. Ezek érdekessége, hogy azoktól az esetektől eltérően, amelyeknél a többségi nyelvű felirat van felül, itt a betűméret és a betűszín a két nyelv vonatkozásában csak ritkán különbözik:



5. ábra: Kisebbségi nyelvű feliratok a többségiek felett

Végül pedig lássunk néhány olyan példát, amikor a kisebbség nyelvén megjelenített felirat a többségi nyelvű előtt helyezkedik el.



6. ábra: Kisebbségi nyelvű feliratok a többségiek előtt

A nyelvi tájképet vizsgáló szakembereket sokszor (néha sajnos jogosan) éri az a vád, hogy a kutatásukat alátámasztó, a feltételezéseiket igazoló táblákat, feliratokat kontextusukból kiragadva túlhangsúlyozzák, ezért szeretnénk rámutatni arra is, hogy a fent részletezett vizuális megoldások gyakran keverednek egymással: ugyanazon a vizsgált üzleten, rendelőn, hivatali épületen stb. egyszerre vannak jelen egymás mellett és felett elhelyezkedő két- és többnyelvű feliratok. Ezek a megoldások az esetek többségében valószínűleg gyakorlati

megfontolásból (pl. optimális helykihasználás céljából) alakulnak ki, ha azonban valódi motivációjukat szeretnénk tisztázni, interjúkat kellene készítenünk az üzletek tulajdonosaival és/vagy a feliratok készítőivel, készíttetőivel.



7. ábra: Kevert térbeli elhelyezkedésű feliratok

4. Oktatási vonatkozások

A példaanyag ismertetése után szólnunk kell arról is, hogy a nyelvi tájkép és a nyelvi diszkrimináció összefüggései hogyan hasznosíthatóak az iskolán kívüli oktatásban. A két ide kapcsolódó legfontosabb kulcsfogalom az élménypedagógia (a fogalomról bővebben l. pl. Heckmair–Michl 2004; Schirm 2023) és a problémaalapú tanulás (a téma bővebb összefoglalását l. pl. Domonkosi–Ludányi 2020), a gyerekek ugyanis a nyelvi tájkép segítségével felfedezhetik a nyelv különböző formáit és funkcióit, és ismereteket szerezhetnek a nyelv multimodalitásáról, a multimodális nyelvhasználatról. A nyelvi jellemzők elemzése továbbá pozitív hatással van a tanulásra, segíti a véletlenszerű nem tervezett tanulást (*incidental learning*), és lehetőséget kínál az egyes nyelvi formák kritikai reflexiójára, a különböző nyelvi regiszterek és/vagy dialektusok elemzésére (vö. Kolečáni Lenčová 2020: 161). Ez a folyamat megvalósítható pl. egyéni vagy csoportos városi terepmunka keretében, ahol a tanulók felfedezhetik az őket körülvevő multimodális nyelvi univerzumot, majd tapasztalataikat kiselőadások, beszámolók formájában megoszthatják egymással (vö. Molnárová 2021: 116–117). Egyes kutatások (vö. pl. Gorter 2017: 83; Lazdina–Marten 2009) rámutatnak arra is, hogy a diákok bevonása az ilyen típusú terepmunkába előnyösen növeli a többnyelvűséggel kapcsolatos tudatosságot, illetve a nyelvhasználati és presztízshierarchiák jobb megértését. A közterületen megjelenített vizuális többnyelvű nyelvhasználat fontos erőforrást jelent a nyelvtanulás és a nyelvoktatás számára, és a nyelvi tudatosság szintjének növelésére is felhasználható (vö. Gorter–Cenoz–van der Worp 2021: 161). A szóban forgó vizsgálati terület tehát olyan speciális oktatási segédletként is felfogható, amely nemcsak az idegennyelv-tanításban (vö. pl. Chesnut–Lee–Schulte 2013; Molnárová 2020; Molnárová–Kolečáni Lenčová 2023), hanem pl. a társadalmi, kulturális és nyelvi diverzitás elfogadtatása során is (vö. pl. Hancock 2012) nagyon hasznos.

Egy korábbi tanulmányunkban részletesen kifejtettük, hogy az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének legcélravezetőbb módja kettősnyelvű környezetben, ha az a bővítés céljával, barátságos attitűddel és a beszédhelyzet függvényében történik (vö. Lőrincz–Istók–Baka L. 2021: 71–74), ez a szemléletmód pedig jól alkalmazható kétnyelvű környezetben is. Az általunk összegzett módszert a három kulcsfontosságú fogalom kezdőbetűit alapul véve BBB-módszernek neveztük. Ez a módszer jól alkalmazható a nyelvi tájképpel összefüggő anyanyelvoktatás során is, mivel segíti a nyelvi diszkrimináció tudatosítását, ezzel együtt pedig annak csökkentését. Ennek egyik nyelvi tájképpel kapcsolatos megvalósítási módja az, ha olyan feliratokat, táblákat is bemutatunk az órán, amelyek az adott közösség elsődleges nyelvhasználatából valók, vagyis nem nevezhetők standardnak (l. pl. Krško 2020). Az ilyen példák segítségével a gyerekek tudatosíthatják, hogy anyanyelvváltozatuk értékes, illetve megérthetik azt is, miért fontos mások nyelvének, nyelvhasználatának az elfogadása.



8. ábra: Az anyanyelvváltozat megjelenése a nyelvi tájképben

5. Összegzés

Dolgozatunkban a nyelvi tájkép és a nyelvi diszkrimináció néhány összefüggésére mutattunk rá, majd ismertettük azok felhasználási lehetőségeit az oktatási folyamatban. A kérdéskört természetesen csak érintettük, hiszen a lingvicizmus kapcsán nem szóltunk részletesen például az egynyelvű többségi és kisebbségi feliratok jellemzőiről, a töredékes, átfedő és

kiegészítő két- és többnyelvűség megjelenési formáiról vagy azokról az esetekről, amikor egy adott területen használt nyelv alig vagy egyáltalán nem jelenik meg a nyelvi tájképben, azaz a vizuális nyelvhasználat nem tükrözi az élőnyelvi állapotokat.

Források

W1: https://scontent-fra3-1.xx.fbcdn.net/v/t39.30808-6/326395775_883996769311727_3445176570766115829_n.png?_nc_cat=103&ccb=1-7&_nc_sid=efb6e6&_nc_ohc=3q-ExcMwAIgAX8wXZgo&_nc_ht=scontent-fra3-1.xx&cb_e2o_trans=t&oh=00_AfBCwZdZITV7F1hoVjpQqrg7MJ9NzatStk-AFsuRNueqZA&oe=65A43E08 (2024. 01. 11.)

W2: https://ujszo.com/sites/default/files/styles/image_16_10_w1400/public/lead_image/uj-1127-004f-3xtabla.rw_.jpg.webp?itok=VQC6Bz8t (2024. 01. 11.)

Irodalom

Ćirković, Svetlana 2023. The Romani language in the linguistic landscape of Serbia. A (non)visible minority language. *BALCANICA* LIV: 21–63. https://doi.org/10.2298/BALC2354021C

Chesnut, Michael – Lee, Vivian – Schulte, Jenna 2013. The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching: Practice and Critique* 12/2: 102–120.

Csernicskó István 2018. *Nyelvpolitika és nyelvi tájkép többnyelvű környezetben: Kárpátalja példája.* Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

Dal Negro, Silvia 2009. Local policy modeling the linguistic landscape. In Shohamy, Elena – Gorter, Durk (eds.): *Linguistic landscape. Expanding the scenery.* New York, London: Routledge. 206–218.

Domonkosi Ágnes 2016. Nyelvi ideológia és nyelvszemlélet a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben. *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* XLIII: 30–45.

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség: A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai.* Komárom: Selye János Egyetem. 177–192.

Dőryné Zábrádi Orsolya – Lőrincz Ildikó – Presinszky Károly 2020. Anyanyelvi nevelés – Nyelvi tájképek a Kárpát-medencében. In Lőrincz Ildikó – Fehér Ágota (szerk.): *Pedagógusképzés a Kárpátmedencében. Tananyagfejlesztési tapasztalatok, jó gyakorlatok*. Győr: Széchenyi István Egyetem. 24–30.

Gašová, Zuzana 2020. Formy inojazyčnosti v jazykovej krajine. Analýza vybraných aspektov na príklade ‚*Krčmy na Zelenej*' v Bratislave. In Štefančík, Radoslav (ed.): *Jazyk a politika: na pomedzí lingvistiky a politológie V*. Bratislava: EKONÓM. 69–81.

Gorter, Durk 2017. Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes. *Linguistics and Education* 44: 80–85. https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001

Gorter, Durk – Cenoz, Jasone – van der Worp, Karin 2021. The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching* 8/2: 161–181. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029

Hancock, Andy 2012. Capturing the Linguistic Landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In Hélot, Christine – Barni, Monica – Janssens, Rudi – Bagna, Carla (eds.): *Linguistic landscapes, multilingualism and social change.* Frankfurt am Main: Peter Lang. 249–266.

Heckmair, Bernd – Michl, Werner 2004. *Erleben und Lernen Einführung in die Erlebnispädagogik.* München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hires-László Kornélia 2018. Nyelvi tájkép és turizmus Beregszászon. In Tódor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*. Kolozsvár: Scientia Kiadó. 193–209.

Horváth Csilla 2016. Hanti-manszijszki nyelvi tájkép. *FOLIA URALICA DEBRECENIENSIA* 23: 69–85.

Hovens, Daan 2021. Language policy and linguistic landscaping in a contemporary blue-collar workplace in the Dutch–German borderland. *Language Policy* 20: 645–666. https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y

Istók, Vojtech – Lőrincz, Gábor – Tóth, Sándor János 2022. *Jazyková krajina miest Komárno a Komárom*. Komárno: Univerzita J. Selyeho.

Istók Béla – Lőrincz Gábor – Tóth Sándor János 2023. A szlovákiai és a magyarországi Komárom nyelvi tájképének kvantitatív vonatkozásai. *Eruditio – Educatio* 18/1: 38–63. https://doi.org/10.36007/eruedu.2023.1.038-063

Ják István 2018. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr* 142 (2): 150–169.

Ják István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Kolečáni Lenčová, Ivica 2020. Linguistic landscape and reading comprehension in foreign languages teaching. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research* 10/1: 161–164.

Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Közérzeti barangoló. Műhely- és előadás-tanulmányok*. Szabadka: MTT. 175–202.

Krško, Jaromír 2020. Lokálne nárečie ako nástroj expresivizácie v jazykovej krajine. (Na príklade Banskej Bystrice). In Ďuricová, Alena (ed.): *Od textu k prekladu XIV, 2.* časť. *Linguistic Landscape*. Praha: JTP. 36–46.

Laihonen, Petteri. 2015. Indexing the local, state and global in the contemporary linguistic landscape of a Hungarian town in Slovakia. In Wachtarczyková, Jana – Satinská, Lucia – Ondrejovič, Slavomir (eds.): *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*. Bratislava: Veda. 280–301.

Lazdina, Sanita – Marten, Heiko F. 2009. The linguistic landscape method as a tool in research and education of multilingualism: experiences from a project in the baltic states. In Anju Saxena – Åke Viberg (eds.): *Acta Universitatis Upsaliensis Studia Linguistica Upsaliensia 8*. Uppsala: Uppsala University. 212–225.

Lőrincz Gábor 2019. Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros nyelvi tájképében. *Acta Universitatis de Carlo Esztrerházy nominate*. *Sectio Linguistica Hungarica*. TOM. XLV. 39–52.

Lőrincz Gábor 2020. A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban: válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 225–242. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.225

Lőrincz Gábor – Istók Béla 2023. A gazdasági nyelvi tájkép felhasználhatósága a helyesírás-tanításban. In Bárdos Dóra – Tóth Etelka (szerk.): *Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben.* Nagykőrös: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar. 81–91.

Lőrincz Gábor – Istók Béla – Baka L. Patrik 2021. Nyelvi diszkrimináció vagy nyelvi tolerancia? A BBB-módszer alkalmazásának lehetőségei a (kisebbségi) pedagógiai gyakorlatban. *Civil Szemle* XIX/2: 61–80.

Misad Katalin 2012. Nyelvtörvények tükrében. In Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *A tudomány vonzásában. Köszöntő kötet a 70 éves Vörös Ottó tiszteletére.* Komárom: Selye János Egyetem. 69–83.

Molnárová, Eva 2020. Jazyková krajina ako motivačný faktor vo výučbe cudzích jazykov. In Veverková, Darina – Ľupták, Marek – Danihelová, Zuzana – Balážová Žaneta (eds.): *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU vo Zvolene. 232–241.

Molnárová, Eva 2021. Linguistic landscape a service learning vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách. *Lingua et vita* 19/1: 114–121.

Molnárová, Eva – Kolečáni-Lenčová, Ivica 2023. Jazyková krajina v kontexte výučby cudzích jazykov. *Apps – Academic Journal of Applied Linguistics and Languages* 1/1: 52–66. https://doi.org/10.17423/apps.2023.01.1.03

Presinszky Károly 2015. Leendő magyartanárok és a nyelvi tévhitek. *Katedra* XXII/7: 24–25.

Reh, Mechthild 2004. Mulitlingual writing: A reader-oriented typology with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language* 170: 1–41. https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.2004.170.1

Shohamy, Elana 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203387962

Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Sorbán Angella 2021. Melyik utca? Melyik tér? Nyelvi tájkép és szóbeliség. A diszkurzív térépítésről kisebbségi nézőpontból. *Kisebbségi Szemle* 6/1: 7–26.

Spolsky, Bernard 2004. *Language Policy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schirm Anita 2023. (El)gondolkodtató anyanyelvtanítás. *Anyanyelv-pedagógia* 16/4. https://doi.org/10.21030/anyp.2023.4.4. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=1038, https://doi.org/10.21030/anyp.2023.4.4

Stoltmann, Kai 2017. Die Linguistic Landscape von Kiel und Rostock. Langfristige Auswirkungen der Migrationspolitik im Vergleich. In Glawe, Meike – Hohenstein, Line Marie – Sauermilch, Stephanie – Weber, Kathrin – Wermer, Heike (Hrsg.): *Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik*. Zürich: Hildesheim. 319–341.

Szoták Szilvia 2016. Feliratok, táblák, nyelvi sokszínűség: nyelvi tájkép Burgenlandban. *Acta Humana* 4/3: 107–131.

Szoták Szilvia 2018. A nyelvitájkép-kutatás mint az alkalmazott nyelvészet egyik legújabb kutatási területe. *Hungarológiai Közlemények* 19/1: 30–42. https://doi.org/10.19090/hk.2018.1.30-42

AZ ANYANYELV-PEDAGÓGIA ÉS NYELVTANÍTÁS AKTUÁLIS PROBLÉMÁI ÉS KIHÍVÁSAI

Berente Anikó – Kontra Miklós – Németh Miklós –
Schirm Anita – Sinkovics Balázs

NYELVJÁRÁS, NYELVI ÉRTÉKÍTÉLETEK ÉS ISKOLAI NYELVHASZNÁLAT[1]

1. Bevezető

A különféle felmérésekben vagy akár az internetes fórumok hozzászólásaiban egy-egy nyelvi forma (szó, szószerkezet, mondat, stílus stb.) elfogadhatósága kapcsán vissza-visszatérő magyarázat az, hogy valami azért helyes vagy helytelen, mert „így tanultuk az iskolában", „mert a magyartanár azt mondta, hogy…". A nyelvi attitűdöket kutató vagy a nyelvi megbélyegzést vizsgáló szakirodalomban szintén nemritkán kerül elő az, hogy a pedagógusok a nyelvi attitűdöket formáló szereppel rendelkeznek (vö. pl. Sándor 2014; Parapatics 2020; Jánk 2022; Kontra 2023).

A nyelvjárások iskolai használatát és megítélését (elítélését) is mind a szakirodalomból (pl. Danczi 2011; Nagy 2015; Jánk 2019), mind az átlagos beszélők beszámolóiból (Kontra et al. 2016: 112–120 és 147–160: gimnazisták és szakiskolások, valamint 60 év feletti korosztály adatközlői) vagy éppen szépirodalmi munkákból (Illyés 2005: 283–284; Borbély 2021: 264–267) is idézhetjük. Az iskola és a pedagógusok nyelvi attitűdöt és nyelvhasználatot alakító szerepe miatt gondoltunk arra, hogy a nyelvi vélekedéseket az iskolai nyelvhasználat felől kutatjuk. Diákokat és pedagógusokat, szülőket és nagyszülőket kérdezünk meg a Szeged környéki nyelvjárás területén arról, milyen tapasztalataik és emlékeik vannak a nyelvjárás iskolai használatáról, mit gondolnak arról, beszélhet-e a tanár vagy a diák nyelvjárásban a tanórán vagy azon kívül, és mi a szerepe a tanároknak, tanítóknak a nyelvjárás fenntartásában, illetve a köznyelv terjesztésében. Tanulmányunkban a szakirodalmi előzmények, valamint az ide vonatkozó saját korábbi kutatási tapasztalataink áttekintése után bemutatjuk kutatásunkat, felvázolva a módszereket, célokat, végezetül pedig kitérünk a terepmunka tapasztalataira is.

2. Előzmények

A nyelvészeti szakirodalomban a különféle nyelvváltozatok, így egyebek mellett a nyelvjárások oktatásban betöltött helyzete és szerepe (Guttmann 1999; Kiss 1999; Parapatics 2019a, 2019b) régebb óta fontos kutatási téma. A szociolingvisztikai alapú hozzáadó anyanyelvi pedagógia szükségessége bármennyire kiemelt témája is a vonatkozó szakirodalomnak (pl. Beregszászi

[1] A kutatást és a tanulmány megírását az NKFI 138827 számú pályázata *(Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – Perceptuális dialektológiai vizsgálat)* támogatta.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.197

2012; Kádár szerk. 2017, 2018; Jánk 2022), ez csak kevéssé vagy egyáltalán nem tükröződik a tanároknak a diákok nyelvváltozatához való hozzáállásában (Jánk 2019); a nem standard módon beszélőket a tanárok is, mások is elítélik (Sándor 2014: 419–422; Németh 2021).

A nyelvi toleranciára való nevelés egyik fontos terepe az iskola. A diákok nyelvi attitűdjét családjuk mellett a pedagógusok formálják, nem véletlen, hogy tanárok és tanárjelöltek nyelvi attitűdjével többen foglalkoztak (pl. Nagy 2015; Nagy 2018; Parapatics 2019a, 2019b). A szegedi nyelvhasználatot vizsgáló kutatásunkban 9. évfolyamos diákokat is megkérdeztünk saját beszédükről, az iskolai nyelvhasználatról és attitűdjeikről (Berente et al. 2016; Kontra et al. 2016), és bár kimondottan tanárok megkeresésére nem törekedtünk, az adatközlői mintába mégis bekerültek pedagógusok (Berente 2017). Több adatközlőnk pedig arról számolt be, hogy a saját vagy rokona, ismerőse nyelvhasználata általános vagy középiskolás korában változott meg, mert vagy természetes módon alkalmazkodni próbált a környezetéhez, vagy megszólták *ö*-ző beszédét (Kontra et al. 2016: 152–157).

3. A kutatás leírása

A Szeged város nyelvét vizsgáló kutatásunk tapasztalatai alapján 2021-ben indult a *Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – Perceptuális dialektológiai vizsgálat* (NKFI 138827), s ebben a hangsúlyt az iskolai nyelvhasználatra helyeztük. A vizsgálatot Szegeden kívülre is kiterjesztettük, de még a Szeged környéki nyelvjárás területén belül maradtunk. A lépést egyrészt az indokolja, hogy a közvélekedés szerint Szegeden szinte senki nem beszéli az *ö*-ző nyelvjárást, másrészt pedig szerettük volna összehasonlítani egy nagyváros, egy kisebb város és egy falu beszélőinek nyelvi vélekedéseit. A hétköznapi beszélőknek a nyelvhez és egyes nyelvváltozatokhoz tapadó hiedelmeit, ismereteit, vélekedéseit, attitűdjeit és ideológiáit nevezi a perceptuális dialektológia megteremtője, Preston (2018) összefoglalóan *language regard*-nak, mi pedig célul tűztük ki ennek teljesebb körű vizsgálatát.

A helyszín ennek megfelelően Szeged, egy 158 ezer fős megyeszékhely, egyetemi város; Hódmezővásárhely, a Szegedtől 25 kilométer távolságra fekvő, legnagyobb területű vidéki város 42 ezer fővel; valamint Balástya, egy 3200 fős falu Szegedtől 25 kilométerre északnyugatra, Kistelek szomszédságában. Mindhárom településnek egy-egy átlagos általános iskoláját kerestük meg, és ezekben első és nyolcadik osztályos diákokat, tanítókat és tanárokat, valamint szülőket és nagyszülőket kérdeztünk meg. A vizsgált régió a Szeged környéki nyelvjárás területe; a nyelvjárás széles körben ismert, és nem erősen stigmatizált változat, legfeltűnőbb vonása a független *ö*-zés, azaz más nyelvjárások zárt *ë*-je helyett *ö*-t ejtenek a beszélők: *embör, röggel, székön, mögyök* stb.

Mind a három településen iskolánként 8 első osztályos és 8 nyolcadik osztályos diákot, valamint 5-5 alsó és felső tagozaton tanító pedagógust kérdeztünk meg, emellett 8 szülőt és 8 nagyszülőt, azaz összesen 126 főt. Törekedtünk ugyan arra, hogy a szülők és nagyszülők lehetőség szerint a diákok családjából származzanak, de hozzájárulás hiányában a településen élő, a szülők és nagyszülők korosztályába tartozó más adatközlő is a vizsgálat mintájába került.

A pedagógusokkal készített interjúk rávilágíthatnak arra, hogy a tanárok által közvetített nyelvi ideológiák közül melyek segítik és melyek veszélyeztetik a nyelvi sokszínűséget. A diákok adatai pedig megmutathatják, hogy mennyire erős a folytonosság a tanárok és diákok attitűdjeiben, értékítéleteiben és ideológiáiban.

3.1. Módszerek

Az adatgyűjtéshez többféle módszert használtunk. A korábbi kutatások többsége kérdőíves módszerrel készült, és csak kevés példa van szociolingvisztikai interjúra (Szabó 2012; Parapatics 2020: 22–34). Az írásbeli kérdőívnél megbízhatóbb adatokat kaphatunk nyelvi vélekedésekre, ha beszélgetés keretében kérdezzük meg az adatközlőket, így fő vizsgálati módszerünk a strukturált szociolingvisztikai interjú volt. A kérdések összeállításában támaszkodtunk a BUSZI-ra (Kontra–Váradi 1997), valamint a SZÖSZI-re is (Kontra et al. 2016). Az interjúban a szokásos kérdések (szociológiai háttér, család, munka), valamint a saját és a család nyelvhasználatára, nyelvi attitűdjeire vonatkozó kérdések mellett az interjú közepén és végén két ügynöktesztet is elhelyeztünk. Mindkét esetben számítógépről lejátszott férfihangot, egy *ö*-ző és egy *e*-ző beszélőt kellett megítélniük a beszélőknek (összesen négy felvétel két férfitól). Az ezekben a feladatokban kapott válaszok sokban árnyalják vagy nemegyszer módosítják a nyelvjárással kapcsolatos közvetlen kérdésekre adott válaszokat. Az interjú részeként a „Melyik a helyes?" és a „Melyiket szokta használni?" feladatokban elhangzó szópárok esetén nemcsak a tesztlapon megjelölt válaszok tekinthetők fontosnak, hanem a feladatot kísérő metanyelvi kommentárok is.

Az interjúk elkészítését megelőzően hospitáltunk első és nyolcadik osztályos interjúalanyaink óráin, beszélgettünk a tanítókkal és a tanárokkal a szünetekben. Ennek részben az volt a szerepe, hogy a diákokkal készítendő interjúk előtt megismerjük őket (illetőleg ők bennünket), részben pedig megfigyelhettük azt az órai és szünetbeli kommunikációt, amelyre az interjú több kérdése is vonatkozott.

Végül tervezünk fókuszcsoportos interjút is készíteni, hogy a különféle településtípusról származó, különféle nyelvi vélekedésekkel rendelkező pedagógusok véleményét még árnyaltabban megismerhessük. Ezt azért is tartjuk lényegesnek, mert Magyarországon az oktatás fontos szerepet játszik az egynormájúság és a sztenderd kultúrájának terjesztésében, a nyelvi ideológiák és mítoszok közvetítésében.

3.2. Hipotéziseink

Fő hipotézisünk a különböző településtípusokhoz kapcsolódik. Azt feltételezzük, hogy a három különféle közösség tagjai eltérő nyelvi vélekedésekkel és identitáskonstrukcióval rendelkeznek. Ha különbség tapasztalható ezekben, akkor választ adhatunk arra a kérdésre, hogy miért lehet sikeresebb a nyelvjárásmegőrzés egyik településen, mint a másikon, és arra is, hogy a beszélő nyelvi vélekedésének mely tényezői milyen mértékben befolyásolják a nyelvjárásvesztés és -megőrzés folyamatát. Különösen érdekesek lehetnek ezek a különbségek a 21. századi globalizált, mediatizált világban.

Második feltételezésünk szerint településenként mást-mást jelenthetnek az adatközlők számára az olyan, tankönyvekben is használt, tudományos-szakmai konszenzuson nyugvó fogalmak, mint *nyelvjárás* és *normatív változat.* Ha ez a hipotézis igazolódik, akkor a következmények az uniformizált anyanyelvi nevelést is befolyásolhatják.

A harmadik feltevésünk arra vonatkozik, hogy az egyes településeken belül van bizonyos kontinuitás a generációk között a nyelvi vélekedéseket tekintve. Mindez a gyakorlatban azt jelentheti, hogy a pedagógusok, szülők és nagyszülők nyelvszemléletének mintázatai tovább élnek a gyermekek generációjában.

3.3. Célok

A kutatás célja, hogy különböző módszerekkel feltárja a Szeged környéki nyelvjárás területén az eltérő településtípusokon élők nyelvi vélekedéseit, azt, hogy hogyan ítélik meg a beszélők a nyelvjárás hasznosságát, használhatóságát, mit gondolnak az *ö*-ző beszédről és annak használóiról, hogyan vélekednek a nyelvjárás jövőjéről. Így megismerhetjük a nyelvjárásmegtartás és nyelvjárásvesztés dinamikáját meghatározó tényezőket és ezekben a folyamatokban, a laikus beszélők nyelvi vélekedéseinek kialakulásában az iskola és a pedagógusok szerepét. Az egyéni interjúk lényeges részei ugyanis azok a kérdések, amelyek az iskolai használatra vonatkoznak: mit tapasztalnak a diákok és tanárok a nyelvjárás iskolai használatáról, mire emlékeznek a szülők, nagyszülők a saját iskolai élményeiket tekintve, valamint általánosságban mit gondolnak adatközlőink arról, hogy szabad-e, helyes-e, ha diákok, tanárok nyelvjárásban beszélnek az iskolában a tanórán vagy akár a szünetekben.

A diákok és a tanárok nyelvi vélekedései azért is lehetnek érdekesek, mert összehasonlításuk révén kiderülhet, hogy van-e eltérés ezek között, s ez a különbség milyen mértékű. A szülők és nagyszülők bevonását a vizsgálatba az is indokolja, hogy a nyelvjárás iskolai használatáról nekik is van/lehet véleményük, fontos, hogy megismerjük, szerintük a tanároknak van-e szerepük a nyelvjárás megtartásában és/vagy a köznyelv terjesztésében, sőt kell-e egyáltalán ebben a pedagógusoknak bárhogyan részt venniük.

Továbbá arról a lényeges kérdésről sem szabad megfeledkeznünk, hogy a kortárs csoportok milyen fontos szereppel rendelkezhetnek a nyelvjárás tovább élésében vagy akár annak feladásában. Erre jó példával szolgál a SZÖSZI-ben készített anya és lánya interjú (Kontra et al. 2016: 199–271). Az édesanyával készített beszélgetésből kiderült, hogy a szülők, nagyszülők generációja tősgyökeres szegedi, három generáció él együtt, büszkén vállalják, használják is nyelvjárásukat (az anya a munkahelyén is), 11 éves kislánya azonban teljesen másképp látja a helyzetet. Az édesanyjáék furcsállják, hogy ő nem használja az *ö*-ző nyelvjárást (kisebb testvére sem), ismeri és megérti ugyan a nyelvjárási beszédet, csak ő egyszerűen nem akarja használni: „Mer hát ugye a bölcsibe mindenki *e*-vel beszélt meg az oviba is. És akkor úgy tanultam meg beszélni." Vagyis lényegében az derült ki, hogy számára a csoport, illetve a csoport általi megítélés fontosabbnak bizonyult, mint maga a családi háttér, a családi nyelvi hagyomány. Hasonlóról számolt be néhány gimnazista és szakiskolás diák is, akik

azért nem használják már az *ö*-ző változatot, mert próbálnak a többiekhez alkalmazkodni, volt, akinek megszólták a nyelvjárási beszédét (esetleg éppen fültanúja volt, hogy mást szóltak meg), vagy pedig mert őt magát zavarta ez a fajta nyelvhasználat annak ellenére is, hogy tanáraik, társaik – állítása szerint – sohasem javították a beszédét (Kontra et al. 2016: 116–117).

3.4. Terepmunka, tapasztalatok

A nyelvi interjúk elkészítése előtt fontosnak tartottuk, hogy több időt töltsünk a terepmunka fő helyszínéül kiválasztott iskolákban. Ennek célja többek között az is volt, hogy előzetesen feltérképezzük, hogyan beszélnek az iskolában mind a gyerekek, mind a felnőttek; a hivatalos tanórai keretek között és azon kívül, a szünetekben megjelenik-e a nyelvjárás bármilyen mértékben a nyelvhasználatban. Hospitálásaink alkalmával azt tapasztaltuk, hogy noha mindenki segítőkész volt a kutatásunkkal kapcsolatban, kevés alkalmunk volt hosszabb beszélgetésbe bonyolódni a pedagógusokkal. A rövid diskurzusok is szolgáltattak viszont némi empirikus adatot: Balástyán az egyik pedagógus másik két kollégája társaságában elegyedett beszélgetésbe a terepmunkással, mindannyian végig a köznyelvi változatot használták. Hármójuk közül az egyikkel készült is interjú. Ekkor elmondta, hogy ismeri, sőt használja is az *ö*-ző nyelvjárást akár még az iskolában is, ha az ugyanezt a változatot használó kollégájával beszél, de a tanórán a gyerekekkel vagy idegenekkel társalogva figyel rá, hogy kerülje. Hódmezővásárhelyen és Szegeden az volt a tapasztalatunk, hogy a szünetben elbeszélgetve néhány pedagógus az akkor még számukra kevéssé ismert terepmunkással is használt *ö*-ző szavakat, ám amikor az interjúra került a sor, úgy tűnt, következetesen figyeltek arra, hogy a felvétel alatt ne hangozzék el egyetlen *ö*-ző változatú szó sem.

A pedagógusoknak olyan kérdést is feltettünk, hogy beszélhet-e egy tanár tájszólásban a tanórán. Érdekes tapasztalat volt, hogy az *ö*-ző változatot is ismerő, azt többnyire csak családi körben használó pedagógusok azt állították, hogy tulajdonképpen tényleges akadálya nincs annak, hogy ezt használják az iskolában, hiszen ezt sajátították el először a szüleiktől, nagyszüleiktől, de mégsem ezt beszélik. Szerintük mivel ma már a gyerekek sem tanulják meg a nyelvjárást, a köznyelvi formát sajátítják el, így könnyen félreértés születne a helyzetből, a gyerekek egyszerűen nem értenék meg, hogy miről beszél a tanár. Lényegében ezen utóbbi okhoz kapcsolódva arra a kérdésünkre, miszerint „Fontosnak tartja-e, hogy felkészítsék a diákokat arra, hogy érhetik őket kellemetlenségek a tájszólásuk miatt?", többször érkezett az a válasz, hogy mivel a gyerekek nem igazán beszélik már a nyelvjárást, nincs is igazán szükség arra, hogy ilyen jellegű, a nyelvi toleranciához kapcsolódó megjegyzéseket tegyenek.

A tájszólás fennmaradásának kérdésében is megosztottak a pedagógusok: van, aki szerint a nyelvi sokszínűség érték, fontos, hogy megőrizzük a nyelvi hagyományokat, ehhez jó alapot nyújtanak például a civil kezdeményezések. Más viszont úgy vélekedik, hogy ugyan valóban szép lenne megőrizni a nyelvjárást, azonban az egynormájúvá válás folyamata annyira előrehaladott, hogy azt megakadályozni már nem lehet, előbb-utóbb mindenféle nyelvjárás eltűnik, csak sporadikusan fognak egy-egy helyen egy ideig megmaradni.

Az, hogy a nyelvi diverzitás fennmaradásában szerepet kell-e a pedagógusnak vállalni, szintén megosztó kérdés. Vannak, akik úgy gondolják, nekik a köznyelv terjesztése a feladatuk, hiszen így kell tanítaniuk az iskolában, a nyelvjárás megtartására irányuló lépések, erőfeszítések pedig ezen kívül esnek. Mások úgy vélik, fontos, hogy felhívják a gyerekek figyelmét arra, hogy ha valami más, mint a megszokott, az még nem helytelen. Erre jó alkalmat nyújt szerintük az a helyzet, amikor egy szövegben például egy tájszó szerepel, ilyenkor ugyanis ki lehet térni ilyen vagy ehhez hasonló kérdésekre is a tanórai keretek között.

A SZÖSZI-ben gyakran hangzott el adatközlőink részéről az a meglátás, hogy a nyelvjárás használata valamiféle bizalmas kapcsolathoz kötődik (vö. Kontra et al. 2016: 158–159), vagyis csak azzal használják a nyelvjárást beszélők a tájnyelvi alakváltozatokat, akiben megbíznak, aki közel áll hozzájuk, esetleg akkor, ha a partner is ugyanilyen nyelvhasználó. Ezt viszont nyilvánvalóan tovább árnyalja az a jelenség, hogy ha elindul a felvétel, akkor az is erősen befolyásolja az adatközlő nyelvhasználatát, ismét egyfajta formális keretek köré terelve a beszélgetést. Ez a kettősség a hospitálás nélkül rejtve maradt volna. Ha csak az interjúk elkészítésére koncentráltunk volna, nem derült volna ki, hogy az interjúban következetesen *e*-ző pedagógus igenis használja a nyelvjárást, és nem csak családi, baráti körben, hiszen a szünetben a terepmunkással vagy a gyerekekkel beszélgetve, sőt a tanórán is élt az *ö*-ző változattal

Mindenképpen érdekes az a kép is, amely előzetesen kirajzolódni látszik interjúinkból: a nyelvjárás adatközlőink számára jobbára csak a fonetikai eltérést, esetleg a tájszavak használatát (pl. *szárma* 'töltött káposzta') jelenti, melyet nem tartanak javítandónak, ha ilyen hangzik el a gyerekek részéről. Ezzel szemben viszont az olyan nyelvjárási alakváltozatokat, mint például a *együtt, órárúl,* már parasztosnak, műveletlennek, falusinak, vagyis kerülendő változatnak tekinti néhány adatközlő. Más, lényegében a teljes magyar nyelvterületen elterjedt jelenségeket, mint a suksükölés vagy a nákolás, a legtöbben nyelvhelyességi kérdésnek tartják, ezekről pedig azt gondolják, hogy mindenképpen szükséges javítani – és nemcsak a gyerekek beszédében. Erre jó példa az a balástyai pedagógus, aki férje nyelvhasználatában is rendszeresen javította, javítja a suksükölést, mert őt kifejezetten zavarja ez a nyelvi forma.

4. Összegzés, kitekintés

Kutatásunk a nyelvjárás iskolai környezetben való megjelenésére koncentrál, valamint az ezzel kapcsolatos nyelvi vélekedések feltárásával foglalkozik. A vizsgálat révén eljuthatunk a nyelvjárásnak és a köznyelvnek a jelenleginél kevésbé statikus értelmezéséhez, és azonosíthatjuk a nyelvjárás fenntartásában a segítő vagy a gátló tényezőket. A nyelvi interjúk révén feltárhatjuk a tanárok nyelvi ideológiáinak mibenlétét, és megvizsgálhatjuk, hogy ezek folytonosnak tekinthetők-e a diákok nyelvi vélekedéseiben. A kutatás végső haszna pedig az lehet, hogy a vizsgálati eredmények és következtetések felhasználhatóak lesznek a pedagógusképzésben is.

Irodalom

Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Berente Anikó 2017. Az *ö*-zéssel kapcsolatos pedagógusi attitűdök a SZÖSZI néhány interjújában. *Magyar Nyelvjárások* 55: 25–38.

Berente Anikó – Molnár Mária – Sinkovics Balázs 2016. Attitűd és nyelvi identitás két szegedi középiskola diákjainál. In Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.): *VI. Dialektológiai Szimpozion.* Szombathely, Nyitra: Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara. 135–144.

Borbély Szilárd 2021. *Nincstelenek. (Már elment a mesijás?*). Budapest: Jelenkor Kiadó.

Danczi Annamária 2011. Nyelvjárási háttérrel az iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 4/2. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=315 (2023. 11. 25.)

Guttmann Miklós 1999. Az iskola és a regionális nyelviség. In V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212.* Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 421–427.

Illyés Gyula 2005: *Puszták népe.* Budapest: Osiris.

Ján István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben.* Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara.

Ján István 2022. A különféle nyelvváltozatok helye, szerepe az anyanyelvi nevelésben: régi problémák, új megközelítések. *Ephemeris Hungarologica* 2/1: 21–38. https://doi.org/10.53644/EH.2022.1.21

Kádár Edit (szerk.) 2017. *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban. 1. kötet*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Edit (szerk.) 2018. *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban. 2. kötet*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási hátterű iskolások. *Magyar Nyelvőr* 123: 373–381.

Kontra Miklós 2023. Jövőt formáló nyelvi nevelés. *Acta Academiae Beregsasiensis. Philologica* 2023/1: 9–25.

Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs 2016. *Szeged nyelve a 21. század elején.* Budapest: Gondolat.

Kontra, Miklós – Váradi, Tamás 1997. *The Budapest sociolinguistic interview: version 3. (Working papers in Hungarian sociolinguistics No. 2).* Budapest: Linguistics Institute Hungarian Academy of Sciences. http://real-eod.mtak.hu/9469/1/WorkingPapersInHungarianSociolinguistics_2_1997.pdf (2023. 11. 29.)

Nagy László 2018: *Metanyelvi ismeretek, nyelvi attitűdök, értékítéletek vizsgálata tanítójelöltek körében.* Doktori disszertáció. Szeged: SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/9886/ (2023. 11. 25.)

Nagy Zoltán 2015. Anyanyelvi attitűdök a felsőoktatásban (Beszélhet-e egy tanár nyelvjárásban?). In Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében.* Nagyvárad, Budapest: Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 309–315. https://mek.oszk.hu/14700/14763/14763.pdf (2023. 11. 25.)

Németh Miklós 2021. From phonetic perception to language ideologies. *Tanulmányok* 2021/1: 57–74.

Parapatics Andrea 2019a. A nyelvjárási háttér kezelése az iskolában: Egy attitűdvizsgálat eredményeiből. *Könyv és Nevelés* 21: 101–113.

Parapatics Andrea 2019b. Ambivalent attitudes to regional dialects in Hungary: Investigating students and teachers. *Indonesian Research Journal in Education* 3/2: 340–357.

Parapatics Andrea 2020. *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés: Tények, problémák, javaslatok.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Preston, Dennis R. 2018. Language regard: What, why, how, whither? In Evans, Betsy E. – Benson, Erica J. – Stanford, James N. (eds.): *Language regard: Methods, variation and change.* Cambridge: Cambridge University Press. 3–28. https://doi.org/10.1017/9781316678381.002

Sándor Klára 2014. *Határtalan nyelv*. Bicske: SZAK Kiadó. http://real.mtak.hu/22155/ (2023. 11. 25.)

Szabó Tamás Péter 2012. *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos": A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében.* Dunaszerdahely: Gramma. https://mek.oszk.hu/10900/10947/10947.pdf (2023. 11. 29.)

Tóth Mariann

A BIBLIAI TÉMÁK DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREKKEL TÖRTÉNŐ FELDOLGOZÁSÁNAK IDŐSZERŰSÉGE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

1. Bevezetés

Napjaink lendületes digitalizált világában nem könnyű kiegyensúlyozott életet élni. A túlzott és nem megfelelő internethasználat károsan hat a fiatal korosztály szociális viselkedésére, és emellett a kifejező nyelvhasználat is háttérbe szorul. Ezáltal az emberi kommunikációban, a kevés interakció miatt gyakoribbá válhat az élő beszédtől való félelem, valamint nehéz feladatnak bizonyul az önkifejezés és az érzelmek kinyilvánítása is. Ezzel párhuzamos jelenség, hogy az OECD PISA nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményei alapján, az utóbbi évtizedben megnövekedett a tanulók körében tapasztalható olvasási és szövegértési nehézség (Arató 2006). Az ezzel együtt járó figyelemzavar, valamint a motiválatlanság komoly akadályt jelent a hatékony tanulásban. A nehézségek hátterében többféle ok húzódhat, úgymint fizikai vagy mentális problémák, képesség- és készségbeli lemaradások, szociokulturális tényezők, valamint a tanulók olvasási szokásaiban jelentkező kedvezőtlen változások.

A hagyományos, egyirányú ismeretközlő tanítás a tapasztalatból kifolyólag bizonyítottan nem hatékony, hiszen a felgyorsult életritmushoz idomuló tanulók számára lassú és unalmas a tanítói/tanári előadás. Ellenben teret adva a tanulói aktivitásnak az órákon, amikor is biztosítjuk a diákok számára a hozzászólás, továbbgondolkodás, kipróbálás, alkotás és kérdésfeltevés lehetőségét, nemcsak a tananyag elsajátítása lesz mélyebb szintű, hanem nagymértékben fejlődik a kritikai, a kreatív és a problémamegoldó gondolkodásuk is, ami összességében elengedhetetlen feltétele a mai világban való boldogulásnak. A gyakorlatban tehát olyan tanítási módszert érdemes alkalmazni, amely mindezen körülményeket figyelembe veszi. A drámapedagógia eszköztárának felhasználása egy tanítási óra folyamán kiváló lehetőséget biztosít az élményszerű tanuláshoz.

Figyelembe véve a diákok értékorientációiban tapasztalt változást, fontos lehet a hagyományos értékrend erősítését szolgálva egyfajta lehetséges megoldásként is számba venni a drámapedagógiai eszközök tudatos használatát, akár a bibliai témák feldolgozásán keresztül is. A gyerekeknek iránytűt adhatunk a Bibliában található történetek drámapedagógiai feldolgozásával, kiválóan fejleszthetjük kognitív képességeiket, és alakíthatjuk értékrendszerüket.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.205

2. Az oktatás helyzete

A közoktatásban a tanulói készségek és képességek területén jelentkező problémák egyre erősebbek, ahogyan az azonos korú tanulók értelmi szintje közötti különbségek is megnőttek. Az iskolai teljesítmény számos tényezőtől függ, például a tanulók motivációjától, a tananyag iránti érdeklődéstől, a tanítási módszerektől és a pedagógusi munka minőségétől. Az oktatásban az eredményességnek számos értelmezése lehet annak megfelelően, hogy milyen megközelítési mód alapján érintjük a témát, mely fogalomhasználat vonatkozásában gondolkodunk, és a különféle mérési módszereket illetően is más-más eredmény születhet.

Lényeges szempont az is, hogy az iskola mit tud kezdeni a tanulók különböző képességeiből és eltérő szociokulturális hátteréből eredő különbségekkel, amelyek a tanulmányi eredményeikben is megmutatkoznak, így tehát a méltányossági dimenzió, az esélyegyenlőség megteremtése is felvetődő kérdés a minőségi oktatás megvalósulásában (Gyökös–Szemerszki 2014). Lannert Judit (2015) is hasonlóan vélekedik, miszerint akkor tartható fenn a minőség az oktatás terén, ha egyszerre valósul meg az oktatásban a hatékonyság, az eredményesség feltétele, valamint a méltányossági szempontot is fontosnak véli az intézmény működésének megítélésében. Mindez azért fontos, mert a kommunikációs képességek meghatározzák az iskolai és társadalmi érvényesülést, a sikerességet, az egyén önbecsülését, valamint szűkebb értelemben a szövegalkotás és szövegértés képessége pedig befolyásolja az iskolai eredményességet (Arató 2006).

Az eredményesség szempontjából a legjelentősebb vizsgált tényezők között szerepel az iskolai infrastruktúra. Az infrastruktúra vizsgálata során az iskolát és az osztálytermi folyamatokat vizsgálták meg. A kutatás tárgya maga az épület, a fizikai környezet, ui. a tanulók teljesítményére hathat az épület architektúrája és minősége (Lannert 2006). Ezt valóban igazolják a reformpedagógiai törekvések is, hiszen a Waldorf-iskolák építőművészete, felépítése, szerkezete, nyitottsága, hozzájárult az autonómia, a kitartás és az intenzívebb kommunikáció létrejöttéhez, ami annak a lehetőségét jelenti, hogy egy új térben megváltozik a kommunikáció és a viselkedés. A nyitott iskola a drámapedagógia módszereinek is kedvez, hiszen csoportos munka esetén nem egymás mellett ülnek a tanulók, ugyanis akkor nem kommunikálnának, hanem szemben vannak egymással, amely helyzet az averbális kommunikáció fejlődéséhez szükséges.

Az iskolai hatás az osztályteremben éri a tanulókat legerőteljesebben, a terem esztétikuma mellett – l. infrastrukturális tényezők – a pedagógus minőségi munkája a számottevő, így az iskolai hatás legerőteljesebb tényezője a pedagógus, akinek óriási szerepe van a tanulók előrehaladásában. Hogy mitől beszélhetünk minőségi munkáról, ez egy több összetevős téma. Fontos kérdések merülhetnek fel, amelyek megválaszolása mutatja a pedagógusi munka minőségét. Rendszeresen vesz részt továbbképzéseken? Van szakmai autonómiája? Nyitott a változásokra? A béremelés függvényében teljesít, vagy ez a kérdéskör nem befolyásolja habitusát? Az oktatótevékenység mellett nevelőmunkát is végez?

A kommunikációs képességek fejlesztési feladatai leginkább a magyar nyelv és irodalom tantárgy feladatkörébe tartoznak, így a magyar szakos pedagógus felelőssége részben, hogy

a gyerekek megtanulják a kommunikációs helyzethez való alkalmazkodást, a stratégiák közötti választást, hogy a szövegalkotásban és szövegértelmezésben minél kevesebb probléma jelenjen meg. Azonban a hagyományos tankönyvek, tanmenetek, módszerek és a csak ismeretátadásra fókuszáló attitűd nem ad teret a gyerek kíváncsiságának, sokkal inkább a tanulói motiválatlanságnak (Arató 2006). Fontos tehát, hogy optimális fejlettségi szintre jussanak a diákok a szövegfeldolgozás és szövegértés területén, hiszen így lesz eredményes az iskolai és az élethosszig tartó tanulás.

3. A drámapedagógia módszertani lehetőségei és a kommunikációs képességek fejlesztése

Sokféleképpen gondolkodhatunk a drámapedagógiáról. Vélhetjük, hogy az eszközeit elsősorban irodalomórákon használhatjuk fel. Gondolhatjuk azt is, hogy más tantárgyaknál is alkalmazható, mert a dráma nem csak az irodalomóra specifikuma. Azonban a drámapedagógia iránt elkötelezettek szerint: „A drámafoglalkozás nem tantárgyakat segítő eszköz, hanem a többivel egyenrangú tantárgy, tanóra" (Pinczésné Palásthy 2003: 30). Szauder (2003) megfogalmazásában még magasabb szintre emelve jelenik meg, ugyanis szerinte a dráma több mint tanítási eszköz vagy tantárgy, azaz tekinthető önálló pedagógiának.

A Nemzeti alaptantervbe 1995-ben került be a dráma, és a pedagógusképzéseken való részvétel során, valamint szakkönyvek és szakmai szervezetek (Magyar Drámapedagógiai Társaság) közzétételei által ismerkedhettek meg az érdeklődők a dráma tematikájával, elvárásokkal a drámatanárok felé és a főbb tudáskörökkel. A tanfolyamokon megszerezhető elméleti tudás gyakorlati alkalmazása, a drámaóra vezetésével kapcsolatos módszertani ismeretek elsajátítása minden drámatanár számára a szükséges szakmai hátteret biztosítja (Kaposi 2013).

A drámapedagógia módszertárának alkalmazása a Nemzeti alaptanterv elvárásainak is megfelel, mert támogatja a cselekvő és élményközpontú tanulást, a változatos tevékenységformák alkalmazását, valamint megvalósítja a tantárgyak közötti kapcsolatot. A drámapedagógia eszköztárának használatával teret adhatunk a tanulói aktivitásnak, amellyel megbonthatjuk a hagyományos ismeretátadási módot, így figyelembe véve az előzetes tudásra történő építést, ugyanis az új ismeret akkor fogadható be a leghatékonyabban, ha az kapcsolódni tud a már meglévőhöz. Heathcote (2013), a tanítási dráma legjelentősebb képviselője, pedagógiájában rendkívül fontosnak tartotta a szereplők előzetes tudására, tapasztalataira történő építést.

Úgy vélem, a drámapedagógiai tevékenységek során a konstruktív tanulásszemlélet elvei is megvalósulnak, mivel „[…] a dráma a való világot idézi fel, a dráma létrehozza a tanulók által elsajátítandó tudástartalmakat, ugyanakkor a fiktív világ megteremtése során be is vonja a tanulókat a tudástartalmak létrehozatalának folyamatába" (Szauder 2033: 11). A konstruktív tanulásszemlélet a tanulóban zajló folyamatokra figyel, valamint a használható és gyakorlati ismeretrendszereket tartja szükségesnek, amelyek képességként jelenhetnek meg, és az érzelemvilág kialakítását teszik lehetővé, vagyis a konstruktivizmus a tanulást dinamikus folyamatként értelmezi (Nahalka 2002). Mindez azért jelentős, mert

a mennyiséget tanító szemlélet során nem fejlődnek a diákok alapvető képességei, mivel az óriási ismerethalmaz átadása történik meg, és nem az alkalmazható tudás biztosítása. A szöveg és olvasás tekintetében a széles körű és az élményszerű magyartanítás az olvasást konstruktív, előzetes ismereteken alapuló, cél által irányított, az olvasó motivációjától függő szövegértési tevékenységként értelmezi (Arató 2006).

Zsolnai (2001) felveti a már alsó tagozatban jelentkező alapvető problémát az irodalom tanításával kapcsolatosan, hogy elérhető-e a lírához és az epikához való kedvező és aktív viszony kialakulása, megteremtése. Mivel teremthető meg? Elegendő-e csak az élményszerűség biztosítása, vagy szükséges a műelemzés is, illetve egyéb tevékenység beiktatása? Válaszában – az irodalmi tananyag kialakítását tekintve – elsőként említi a szépirodalmi szövegek mimetizálását, ami mellett sorakoznak a művek elemzésének előkészítése, a művekkel szembeni értékelő magatartás és az olvasói szokás kialakítása is (Zsolnai 2001).

A dráma sokszínű játékos gyakorlatával élményszerűvé, átélhetővé, megtapasztalhatóvá teszi a tananyagot, az órát pedig interaktívvá, lehetőséget biztosítva az egymástól való tanulás feltételeit megteremtő kooperatív együttműködésre. Ez a tanulásszervezési forma szemben áll a frontális munkával, amely inkább passzivitásra késztet és arra, hogy a tanulók elrejtsék azt a tényezőt, amely akadályt jelenthet a megértésben. A játékosság azért lényeges szempont az örömet adó érzés mellett, mert a játéktevékenységek során kipróbálhatnak szituációkat, érzéseket, amelyeket újraértelmezhetnek, átkeretezhetnek. Társadalmi környezetünk változása során érzékelhető a kinti és benti szabad játék csökkenése a gyermekek életében, miközben az elhízás, a pszichés rendellenességek száma jelentősen növekedett. Napjainkban a fiataloknak nincs alkalmuk játszani az iskolai leterheltség, illetve a virtuális világban töltött időmennyiség miatt. Így ha alkalomadtán a tanórákon újdonságot szolgáltató játékos tevékenységgel találkoznak, befogadóbbá válnak, kreatívabbak lesznek, és mivel jó hangulatban történik az ismeret feldolgozása, könnyebben is emlékeznek arra. A dramatikus játékok által a személyiség is fejlődik, amelynek során a gyermek ismeretei, képességei, társas kapcsolatai is jobban alakulnak, miáltal a való világ eljátszása egy képzeletbeli világban hozzájárul, hogy jobban megismerjék önmagukat, a többieket, a környezetüket.

A játékban lehet kísérletezni, a játék segít megérteni a jelent, feldolgozni a múlt eseményeit és felkészülni a jövő kihívásaira. Bebizonyosodott, hogy a játék belső lendületet, önkontrollt ad, érvelési és együttműködési készségeket tanít. Fejleszti a képzelőerőt és az empátiát, ami növeli az általános jóllétet. Miközben játszanak, kipróbálhatnak különféle helyzeteket, milyen érzés hallgatni a másikra, milyen, ha egyezkednek egymással, milyen vezetőnek és milyen követőnek lenni. Belebújhatnak valaki másnak a bőrébe, s mikor szerepjátékban vannak, jobban megértik magukat és a többieket. Fontos szerepe van a játéknak az élet keretrendszerének megismerésében és a társas készségek alakulásában (Dissing 2018).

A magyarórák kiváló terepül szolgálhatnak a művek által közvetített értékrendszer megértéséhez, ezáltal a tanulók önbecsülésének, önértékelésének alakításához, amennyiben nem csupán a szöveg tartalomkivonatának lezárt elemzése folyik. Az irodalmi művek megértésének és a kommunikációs képességek fejlődésének fontos területe a drámajáték,

a dramatizálással történő irodalmiszöveg-feldolgozás, ami által megtörténik a szövegélmény kialakítása és az olvasóvá nevelés is.

A szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztése a drámapedagógia módszerével a kognitív képességeket is mozgósítja a tanulás, gondolkodás, kommunikáció területén egyaránt. Amennyiben ez megtörténik, az a magyar nyelv és irodalom tantárgyon kívül más műveltségterület sikeresebb tanulásához is hozzájárul, és a kommunikáció hatékonyságát is erősíti (Arató 2006).

A kommunikáció hatékonysága a kulturált nyelvi mintával és magatartással alakítható, amelyben benne rejlik a figyelem a másik mondanivalójának értelmi és érzelmi tartalmára, feltételezhető a szituációhoz, a témához való alkalmazkodás, valamint az együttműködés képessége a társakkal. A szituációs és szerepjátékok alkalmával emberi kapcsolatok, különféle cselekedetek, konfliktusok, érzelmi viszonyulások értelmezésére van lehetőség. Ennek folyományaként a magán- és közéleti kommunikáció gyakorlására is adódik alkalom, mint például a drámai konvenciók alkalmazása során megbeszélésre és vitára teremt módot a *Gyűlés*, amikor a csoporttagok megtervezik teendőjüket, közös döntéseket hoznak, a felmerülő problémák megoldására ötleteket javasolnak. A kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodást segíti az *Interjú*, amely azt a célt szolgálja, hogy megfelelő kérdések alkalmazásával információt szerezzünk egyes emberek adottságairól, céljairól, indítékairól. Mivel a dráma valós élethelyzeteket vesz alapul, a magánéleti kommunikáció fejlesztésére is remek lehetőséget kínál a *Naplók, levelek, üzenetek* munkaformával, amely segíti az elmélyítést, reflexióra sarkall azáltal, hogy az élmény rögzítésének egyik eszköze (Neelands 1994). Csupán néhány konvenció kiragadásával is érzékelhető, hogy mennyivel mélyebb szinten történik meg az értelmezés és a kommunikációs készségek, képességek fejlesztése. A drámapedagógia módszereivel a tanulók képessé válnak a szereplők közti viszonyok érzékeltetésére, a figurateremtésre és az érzelmek visszaadására hanggal, hangsúllyal, hangerővel és nem verbális eszközökkel is (Baji-Gál et al. 2006).

4. A bibliai témák drámapedagógiai módszerekkel történő feldolgozásának időszerűsége

Fentebb már kifejtettem, hogy a dráma az emberek valós élethelyzeteit, élményeit, érzéseit veszi alapul, és ez az érzelmi érintettség hozzájárul ahhoz, hogy érthetőbbé váljék a világ. A drámajáték az élet sűrített átélése a képzeletbeli világban, a Mintha-játékban (Bolton 1993), és ennek megélésében fontos szerepe lehet az irodalomóráknak.

Ebben a részben az irodalom és az élet egy részterületével szeretnék foglalkozni, mert úgy vélem, az irodalmi művekben megjelenő bibliai témák vagy önmagukban a bibliai történetek által megjelenített élethelyzetek, érzelmek, kapcsolati viszonyok alkalmasak arra, hogy gazdagítsák a tanulók érzelemvilágát és élettapasztalatait, valamint fogékonnyá tegyék őket a véleményalkotásra és az erkölcsi ítéletalkotásra.

Az oktatás területén különösen határozottan jelentkezik az értékválság problematikája. Számos pedagógus aggodalma a gyorsan változó világunkban az érték fogalmának radikális átalakulása. Bár a multimédiás termékek terjedésének és a társadalmi környezetünk változásának következtében tapasztalható a hagyományos értékrend összeomlása, a felnövekvő generációnak meg kell mutatni az ellenpontot, akár kizökkentve őket az áramlásból, hogy kapaszkodó lehessen az életükben a különféle történetek által érzékelhető, eljátszott, átélt erkölcsi tanulság és mondanivaló. A helyes út felé vezető gondolkodást jól fejleszthetjük, ha ezeknek a történeteknek a feldolgozását összekapcsoljuk a drámapedagógia módszerével.

A Biblia tanítását kivételes feladattá teszi rendkívüli művelődéstörténeti jelentősége és a történetek mondanivalójában rejlő nevelési folyamat lehetőségei, valamint hogy a művel való intenzívebb foglalkozás a később keletkezett irodalmi alkotások megértését is elősegítheti. Fontos tényező a Biblia különböző megközelítési lehetőségeinek tisztázása, hiszen tekinthető vallási szövegnek, történelmi forrásnak is, azonban magyarórán hangsúlyozni kell, hogy mint irodalmi alkotást fogjuk vizsgálni (Márton 2006).

A választott történet kiválasztásakor figyelembe kell vennünk, hogy dramatizálható-e, azaz van-e megfelelő drámaisága, hordoz-e emberi mértékű megváltoztatásra váró alaphelyzetet, valamint sűríthető-e térben, időben, szerepekben. A feldolgozás során tekintettel kell lennünk a csoport korára, értelmi szintjére, játéktapasztalatára (Gabnai 2005). Véleményem szerint bibliai történetek, témák jól megjeleníthetőek, előadhatóak, azonban a kiválasztás és a dramatizálás valóban körültekintő, gondos munkát igényel, hiszen tartalmukat tekintve nem egyszer a gyermekek számára nehéz, illetve nehezen érthető témát ölelnek fel. Mindezek figyelembevételével a drámapedagógia támogatja a szövegfeldolgozó órát, hiszen segít konkretizálni az absztrakt fogalmakat és feldolgozni a történetekben vagy akár az életben megjelenő tragikus mozzanatokat. A távolítás révén – amely a dráma egyik jelentős szempontja – történik meg az értelmezés, a reflexió. Hasonlóan bármelyik irodalmi mű feldolgozásához, ez segít az értelmezésben a cselekménytől a jelentésig (Arató 2006), illetve a távolítás olyan biztosíték, amely analóg helyzet létrehozásával érhető el, így segítve a tanulót a kockázat viselésében (O'Neill–Lambert 2013).

Kisebb szövegegységben gondolkodva jól alkalmazhatók a drámapedagógia eszközei a bibliai eredetű közmondások feldolgozása során is. Számos különféle témához kapcsolódó közmondás bibliai eredetre vezethető vissza, illetve vannak olyan esetek, amikor a magyar nyelvben meghonosodott közmondások egy-egy bibliai történetet sűrítenek magukba (T. Litovkina 2017). Tapasztalataim alapján érdekes és hasznos tevékenységnek bizonyul, hiszen többen nem is gondolják, hogy számos szólás, közmondás, szállóige, amelyeket nap mint nap használunk, bibliai eredetre vezethető vissza. Azért is találom értékesnek ezt a játékot, mivel az élet számos helyzetére találhatunk alkalmas közmondásokat, amely igazságokkal képszerűbbé és kifejezőbbé tehetjük mondanivalónkat, továbbá ezzel párhuzamosan folyamatosan megvalósul az anyanyelvi nevelés keretén belül a szókincsfejlesztés is, ami mindig időszerű kötelezettség a pedagógiai munka során.

5. Összegzés

A dramatikus játék a történelem során megjelenik mind a vallás, mind a művészet, mind a pedagógia területén azért, hogy nevelő, tanító hatással legyen az egyénre és általa a társadalomra. Az antik dráma és a középkori liturgikus színjáték más-más szemléletet tükröz, mégis hasonló emberi hozzáállás eredménye mindkettő, hiszen az emberi ésszel nem igazán érthető világ megértése volt a cél (Bodó 2012). A protestáns és a jezsuita iskolai színjátszásnak határozott pedagógiai célja volt, de legerőteljesebben a reformpedagógiai irányzatokban érzékelhetők a drámapedagógiai törekvések az építészeti megoldások, valamint a gyermek- és a tevékenység-központúság egységében (Németh–Pukánszky 2005). Napjaink drámapedagógiája körülhatároltabb, amelynek játékos eszköztárával a tanulókat nemcsak taníthatjuk, hanem az életben jelentkező szerepeik, feladataik ellátására készíthetjük fel őket.

Az utóbbi évtizedben a tanulók körében megnövekedett számban van jelen a tanulási nehézség és a magatartási probléma, az olvasási és szövegértési nehézség, a figyelemzavar, valamint a motiválatlanság. Amellett, hogy komoly akadályt jelent a hatékony tanulásban, sajnos majd minden esetben következménye lesz a lemaradás. A hagyományos egyirányú ismeretközlő tanítás már nem bizonyul hatékonynak, ez a jelenség pedig arra ösztönözheti a pedagógusokat, hogy korszerűbb tanítási és nevelési technikákat alkalmazzanak.

A drámapedagógia szemlélete és módszertára igazodik a tanulók egyéni igényeihez, a tanulók számára biztosítja a tananyag élvezetes és hatékony elsajátítását, ezenfelül támogatja a társas interakciókat, a kreatív önkifejezést és a személyiségfejlődést. Továbbá alkalmas arra, hogy a kreatív szövegfeldolgozás gyakorlataként egy-egy témát, problémát vagy elvont fogalmat több nézőpontból vizsgálva megértessünk, feldolgozzunk a tanulókkal, így segítve a szövegértést. Amellett, hogy a drámapedagógia élményszerűvé teszi az olvasmányt, hozzájárul a tanuló olvasóvá neveléshez is, ami napjaink egyik legfontosabb célkitűzése.

Irodalom

Arató László 2006. Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In Sipos Lajos – Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Budapest: Krónika Nova Kiadó. 144–160.

Baji-Gál Ferencné – Elek Éva – Nagyné Tóth Tünde 2006. *Drámapedagógia alkalmazása*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó KFT.

Bodó Márta 2012. *Egyház és színház.* Kolozsvár: Verbum.

Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete.* Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Dissing, Iben Sandahl 2018. *Játék dán módra.* Budapest: HVG Könyvek.

Gabnai Katalin 2005. *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába.* Budapest: Helikon Kiadó.

Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna 2014. Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? Új Pedagógiai Szemle 64: 43–63.

Heathcote, Dorothy 2013. A konvenciókról. In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 123–125.

Kaposi László 2013. Mit kell ismernie, tudnia a drámatanárnak? In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 5–7.

Lannert Judit 2006. Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 17–41.

Lannert Judit 2015. Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* Pécs: PTE BTK NI. 295–407.

Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Neelands, Jonathan 1994. *Dráma a tanulás szolgálatában.* Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.

Németh András – Pukánszky Béla 2004. *A pedagógia problématörténete.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Márton János 2006. A Biblia tanítása a 9. évfolyamon. In Sipos Lajos – Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Budapest: Krónika Nova Kiadó. 725–732.

O'Neill, Cecily – Lambert, Alan 2013. Drámatanítás. In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 170–184.

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó 2003. *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.

Szauder Erik 2013. A dráma, mint pedagógia. In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 11–26.

T. Litovkina, Anna 2022. *Aki keres, az talál. Bibliai közmondások szótára.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Zsolnai József 2001. *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében.* Pápa: Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete.

Tóth Anna

INTERNETES NYELVHASZNÁLAT 8. OSZTÁLYOS DIÁKOK NYELVI NAPLÓIBAN

1. Bevezetés

A 21. századi nyelvtantanításban kiemelt jelentőséggel bír a tanulók saját nyelvi tapasztalatainak bevonása a tanórai munkába. Lényegesnek tartom, hogy a tanulók olyan aktuális, számukra releváns témákkal és feladatokkal találkozzanak, amelyek elősegítik a belső motiváció kialakulását. A Z és alfa generáció tagjai számára különösen ösztönző lehet, ha a tanulási folyamat során autentikus, a mindennapi nyelvhasználatukhoz kapcsolódó példákkal dolgozhatnak (Szerdi 2018). Kutatásomban a nyelvi napló mint problémaalapú pedagógiai módszer alkalmazhatóságát vizsgáltam az általános iskola felső tagozatában, különös tekintettel arra, hogy ez a megközelítés miként illeszthető be a hagyományos anyanyelvi órák keretei közé (Tóth 2024). A vizsgálatot nyolcadik évfolyamon, az internetes nyelvhasználat témakörére fókuszálva végeztem.

1.1. Szakirodalmi áttekintés

1.1.1. A nyelvmenedzselés-elmélet

Kutatásom alapját az a feltételezés képezi, hogy a diákok tanulási folyamata és munkája hatékonyabbá válik, ha az anyanyelvi órákon olyan feladatokkal és példákkal találkoznak, amelyek saját nyelvi tapasztalataikra épülnek. Ennek elméleti hátteréül a nyelvmenedzselés-elmélet (Language Management Theory, Jernudd–Neustupný 1987) szolgálhat, amely a nyelvi és kommunikációs problémák feltárására, elemzésére és kezelésére összpontosít. Alapelve, hogy a nyelvhasználók az általuk észlelt és értékelt nyelvi problémákat elemzik. A hétköznapi beszélők állapítják meg, hogy mi az, ami nyelvi problémának tekinthető, nem pedig szakemberek – ellentétben a nyelvi tervezéssel vagy a nyelvműveléssel.

A magyar kutatók közül elsőként Szabómihály Gizella (2005, 2007) ismertette az elméletet, többek között a szlovákiai magyar jogi-közéleti szövegek magyar nyelvre fordításának problémakörével összefüggésben. Lanstyák István munkáiban az elmélet alkalmazhatóságának lehetőségeit vizsgálja (Lanstyák 2010a, 2010b, 2018). Ludányi Zsófia és kutatótársai a nyelvmenedzselés-elmélet szemléletének intézményes nyelvi tanácsadásban való felhasználhatóságát elemezték (Ludányi 2020a; Ludányi et al. 2022). Az elmélet az anyanyelvi nevelés területén is alkalmazható, különösen a problémaalapú tanulás megközelítésének segítségével (Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b; Domonkosi et al. 2022).

A nyelvmenedzselés egy folyamat, amely az alábbi lépésekre bontható (Jernudd–Neustupný 1987: 78–80): 1. kommunikációs helyzet során normától, elvárástól való

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.213

eltérés következik be, amelyet a nyelvhasználók nyelvi problémaként érzékelnek (noting); 2. a nyelvhasználók ezt a problémát pozitívan, semlegesen vagy negatívan értékelik (evaluation); 3. akciótervet dolgoznak ki annak kezelésére (adjustment design); 4. az akcióterv megvalósul. Az 5. lépés a visszajelzés (feedback), amely visszatér az első szakaszhoz (Sherman 2007). A nyelvmenedzselés modellje ciklikus jellegű (Nekvapil 2009), így az 5. lépés után új ciklus indulhat, ha a nyelvi problémát nem sikerült megoldani, vagy ha a megoldás újabb problémát eredményezett (Kimura 2014).

A nyelvi probléma fogalma központi szerepet tölt be az elméletben, kezdetben a normától való negatívan értékelt eltérést jelentette (Jernudd–Neustupný 1987: 75). Lanstyák István a meghatározást problematikusnak tartotta, ezért a fogalmat kitágította, és a nyelvi problémát olyan eseményként határozta meg, amely a verbális kommunikációban valamilyen zavart, fennakadást, kellemetlen érzést okoz, vagy akár meg is akadályozhatja azt, illetve olyan nyelvi eszközök és dekódolási stratégiák használatára kényszerít, mely eredetileg nem állt a beszélő és a hallgató szándékában (Lanstyák 2010a). Ezeket a nyelvi jelenségeket háromféleképpen lehet értékelni, negatívan (inadequacy), semlegesen vagy pozitívan (gratification, Neustupný 2003). A nyelvi probléma fogalma még tovább tágítható, olyan negatívan, semlegesen, pozitívan értékelt nyelvi jelenségek tartoznak bele, melyek valamilyen reflexiót váltanak ki a kommunikációs folyamatban részt vevőktől vagy egy külső szemlélőből (Ludányi et al. 2022: 76).

A nyelvmenedzselésnek két formája különböztethető meg: az egyszerű (simple) és a szervezett (organized) változat. Az egyszerű nyelvmenedzselés esetében a beszélők egy beszédhelyzet előtt, közben vagy után oldanak meg egy konkrét interakció során felmerülő nyelvi problémát. Ezzel szemben a szervezett nyelvmenedzselés nagyobb közösségeket érintő problémák kezelésére irányul, és szakemberek végzik. Az oktatás területén az anyanyelvi nevelés a szervezett nyelvmenedzselés egyik formájának tekinthető, mivel a nyelvi problémák tanórai feldolgozása hozzájárulhat a diákok nyelvi tudatosságának fejlesztéséhez, valamint segítheti őket a különböző nyelvi kihívások és kommunikációs helyzetek kezelésében (Domonkosi–Ludányi 2020a).

1.1.2. A kutatásalapú tanulás

A kutatásalapú tanulás (inquiry-based learning) egy olyan tanulási forma, melynek során a diákok a természettudományokban is alkalmazott kutatási módszereket sajátítják el és hasznosítják a tanulási folyamatban. Ilyen módszerek a kérdések megfogalmazása, az érvelés, a vizsgálódás, a becslés, az adatgyűjtés és értelmezés, a feltáró gyakorlatok, illetve a közös munka. Kiemelten fontos aspektusai a kutatásalapú tanulásnak a valós életből vett példák, illetve az ezekre alkalmazható gyakorlati megoldások (Anderson 2002). A kutatásalapú tanuláson belül megkülönböztethető három módszer, az irányított, a strukturált és a szabad kutatás (Wenning 2005, 2007). Az irányított kutatás során a tanár határozza meg a problémát és a kutatáshoz szükséges módszereket, eszközöket; a strukturált kutatás esetében csak a problémafelvetés származik a tanártól, a módszereket a diákok választják meg; a szabad kutatásban pedig a diákok dönthetik el, mit tekintenek problémának, és

ők választják a kutatás módszereit is. Ilyen módon nagyfokú önállóság és önszabályozó tanulás mehet végbe, melynek során a diákok a saját problémafelvetéseikkel foglalkoznak, és társaikkal közösen dolgozva oldják meg azokat (Wenning 2007).

A kutatásalapú tanulás elsősorban a természettudományos tantárgyak oktatásában alkalmazható, Magyarországon először Nagy Lászlóné írt a módszer bevezethetőségéről (Nagy 2010). Úgy találta, hogy a kutatásalapú tanulás növelheti a diákok motivációját, segíti a diákok gondolkodását, és aktívabb résztvevői lehetnek a tanulási folyamatoknak. Kádár Edit és munkatársai úgy gondolják, hogy a módszer nemcsak a természettudományok oktatásában, hanem az anyanyelvi nevelésben is alkalmazható, irányított tapasztalatszerzés formájában (Kádár et al. 2022). Erre jó kiindulási alap lehet az előző részben már említett és a későbbiekben kifejtett nyelvi napló, melynek használata alkalmas arra, hogy a diákok önálló kutatómunkát végezzenek többek között a bejegyzések elemzéséhez vagy a bejegyzéseikből kiinduló további, a pedagógus által összeállított feladatokhoz.

2. Kutatási kérdések

Vizsgálatom középpontjában az állt, hogy a nyelvi napló mint a probléma- és kutatásalapú tanulásban egyaránt alkalmazható módszer hogyan illeszthető be a hagyományos anyanyelvi óra keretei közé. Kiindulásként a 2022-ben írt TikTok-szlenggel foglalkozó TDK-dolgozatom (Tóth 2022) következtetéseit használtam fel, amely szerint nagy mennyiségű angol kölcsönszó jellemzi az internetes nyelvhasználatot, különösen szórövidülések, mozaikszavak formájában. Az alábbi kérdéseket fogalmaztam meg:

- Milyen tapasztalatok születtek a témakör nyelvi naplóval történő feldolgozása során a vizsgált célcsoportban?
- Milyen tapasztalatok születtek a nyelvi napló használatával kapcsolatban az általános iskola felső tagozatában?

3. Az anyaggyűjtés és az adatfeldolgozás módszerei

3.1. Nyelvi napló

Az anyanyelvi nevelésben kiemelt jelentőséggel bírnak azok a kiegészítő tananyagok vagy módszerek, amelyek lehetőséget biztosítanak a diákok saját nyelvi tapasztalatainak bevonására. Kutatásomban a nyelvi napló módszerét alkalmaztam, amely lehetőséget teremt arra, hogy a diákok reflektáljanak a mindennapi nyelvhasználat során szerzett élményeikre.

A nyelvi napló írásos formában rögzíti a nyelvvel kapcsolatos eseményeket, észrevételeket, nyelvi jelenségeket. Ezek a bejegyzések olyan nyelvi tapasztalatokon alapulnak, amelyeket a tanulók közvetlenül éltek át, vagy másoktól hallottak. A megfigyelések forrása lehet élőbeszéd, illetve írott szöveg is. Az észlelt nyelvi jelenségeket a napló írója elemezheti és

értékelheti is. A naplóbejegyzések alapját képező nyelvi események mindegyikének közös jellemzője, hogy a gyűjtője valamilyen okból különösnek, érdekesnek, szokatlannak, viccesnek stb. tartotta (Lanstyák 2008).

A nyelvi napló módszerét többen is használták nyelvi jelenségek gyűjtésére. Lanstyák István nevéhez fűződik az első kísérlet, a pozsonyi Comenius Egyetem magyar szakos hallgatói körében végezte vizsgálatát 2006 és 2009 között (Lanstyák 2010a). Bartha Csilla az Eötvös Loránd Tudományegyetemen évek óta alkalmazza a nyelvi napló módszerét. Veszelszki Ágnes az internetes nyelvhasználat jellemzőit kutatta a módszer segítségével (Veszelszki 2017). Ludányi Zsófia pedagógusjelölt hallgatók képzése során alkalmazta a nyelvi naplót (Ludányi 2020), középiskolások körében pedig Domonkosi Ágnes és Ludányi Zsófia kezdeményezésére nyelvinapló-író pályázatokon próbálták ki a módszert (Ludányi–Domonkosi 2021b; Domonkosi–Ludányi 2022).

3.2. Kvalitatív tartalomelemzés

A beérkezett nyelvi naplók értékelésének módszere a kvalitatív tartalomelemzés volt mindkét vizsgálat esetében. Az elemzés során többféle elemzési egységgel dolgoztam: egyrészt a teljes naplóbejegyzésekkel, másrészt a gyűjtött szavakkal, kifejezésekkel. A nyolcadik osztályos naplók elemzését három szempont alapján végeztem. Ezek a következők voltak: a) a nyelvi jelenségek típusa, b) a bejegyzések kifejtettsége, c) valamint ismétlődő kifejezések a különböző diákok bejegyzéseiben.

4. A kutatás lebonyolításának folyamata és az adatközlők bemutatása

A következő fejezetben részletesen ismertetem a kutatás során alkalmazott eljárásokat, valamint bemutatom az adatközlők körét és a vizsgálat lebonyolításának főbb lépéseit.

4.1. Adatközlők a nyolcadik osztályos vizsgálatban

A nyolcadik évfolyamos adatfelvételt 2023 januárjában végeztem el. A vizsgálatban az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem gyakorlóiskolájának 8. A osztályos tanulói vettek részt. A húszfős osztályból tizennégyen vállalták az önkéntes részvételt. Az osztály kiválasztását több tényező indokolta: egyrészt ebben az intézményben teljesítettem a belső gyakorlatomat, másrészt a szakvezető tanár ezt a tanulócsoportot javasolta a kutatás céljaihoz illeszkedően. Emellett fontos szempont volt az is, hogy a tanulók végzős évfolyamosként már elsajátították a felső tagozatos nyelvtani tananyagot, így megfelelő előismeretekkel rendelkeztek a vizsgálatban való részvételhez.

4.2. A kutatás menete a nyolcadik osztályos vizsgálatban

A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt, mivel a tanulóknak olyan típusú feladatot kellett teljesíteniük, amilyennel korábban nem találkoztak. A feladatban való részvétel egyúttal lehetőséget biztosított a diákoknak arra, hogy a félévzárás előtt egy további

érdemjegyet szerezzenek. A módszer ismertetésére mindössze egy anyanyelvi tanórát kaptam, ami több tényezőre vezethető vissza. Egyrészt a kutatást egy konferencia-előadás keretében történő bemutatás céljából végeztem, másrészt a vizsgálat megkezdésének időpontjára már befejeztem a gyakorlóiskolai gyakorlatomat. Emellett az osztály a gimnáziumi felvételire való felkészülés időszakában állt, így a tanórák többsége ennek a célnak volt alárendelve. Ennek megfelelően arra törekedtem, hogy a nyelvi napló alkalmazását a lehető leghatékonyabban mutassam be, és a feladat elvégzése egyben támogassa a tanulók felvételire való felkészülését is. A feladat megértésének támogatására egy útmutatót állítottam össze mintabejegyzésekkel, amelyet PDF-formátumban készítettem el. Ezt a dokumentumot egy nyelvtanórán vetítettem ki, ahol személyesen ismertettem a tanulókkal a feladat célját és részleteit. Az útmutatóban először megnéztünk egy, a diákok számára ismerős irodalmi példából vett hagyományos naplót. Leiner Laura *Szent Johanna Gimi* című regényéből származott a részlet (Leiner 2011: 261), melyet többen is olvastak az osztályban (1):

(1)
Március 31., szerda

Első órában biosz témazárót írtunk. Baranyai az egész negyvenöt percet végigjárkálta, és minden mozdulatra odakapta a fejét. Úgyhogy alig tudtam súgni Virágnak, aki természetesen nem tanult. Duplamatekon Gazdag tanárnővel laza órát tartottunk, úgy döntött, hogy a szünet előtt már nem kezdünk bele az új anyagba, ezért megnéztük a *Good Will Hunting*ot.

Tavaszi fesztivál: 5/5 – anyu szerint tök jó ötlet, és már rendelt nekem valami sprayt a netről, amivel tervei szerint majd lefúj. Klassz.

Sulirádió: 5/4 – Ma Ramones ment egész nap. A fiúk örültek…

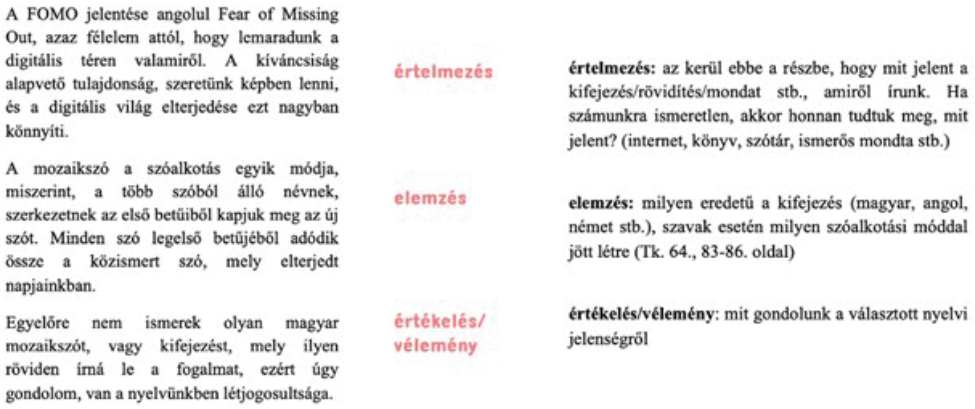
Ezt követően közösen áttekintettük a nyelvi napló szerkezeti és tartalmi jellemzőit, majd sor került a napló fogalmának részletes ismertetésére. A nyolcadik évfolyamos tanulók számára az alábbi, számukra is érthető definíciót alkalmaztam (2)

(2)
Mi az a nyelvi napló? Olyan, mint a hagyományos napló, csak nem egy napunk történéseit kell benne bemutatni, hanem nyelvvel kapcsolatos jelenségeket: szavakat, kifejezéseket, mondatokat, köszönési formákat, megszokottól eltérő kiejtési módokat, furcsa szórendet, amik valami miatt furcsák, érdekesek, viccesek, megdöbbentőek, szokatlanok.

Ezután egy konkrét példát (3) mutattam nyelvinapló-bejegyzésre, melyet egy gimnazista diák készített (Varga 2022) a Nyelvtudományi Kutatóközpont 2022-es nyelvinapló-író pályázatára (W1; Domonkosi–Ludányi 2022).

(3)
FOMO
A megfigyelt nyelvi jelenség időpontja, helyszíne:
2021. szeptember 2. péntek, Gyöngyös, baráti társaság
A megfigyelt nyelvi jelenség leírása:
Egy baráti beszélgetés során hallottam először a FOMO kifejezést. Nem tudtam, mit jelent, ezért megnéztem az interneten.
A megfigyelt nyelvi jelenség elemzése, értelmezése:
A FOMO jelentése angolul Fear of Missing Out, azaz félelem attól, hogy lemaradunk a digitális téren valamiről. A kíváncsiság alapvető tulajdonság, szeretünk képben lenni, és a digitális világ elterjedése ezt nagyban könnyíti. A mozaikszó a szóalkotás egyik módja, miszerint, a több szóból álló névnek, szerkezetnek az első betűiből kapjuk meg az új szót. Minden szó legelső betűjéből adódik össze a közismert szó, mely elterjedt napjainkban. Egyelőre nem ismerek olyan magyar mozaikszót, vagy kifejezést, mely ilyen röviden írná le a fogalmat, ezért úgy gondolom, van a nyelvünkben létjogosultsága.

A nyelvi napló szerkezeti jellemzőinek áttekintése során részletesen megvizsgáltuk, hogy a három fő egység milyen tartalmi elemeket foglal magában. Ezt követően összehasonlítottuk két különböző naplófajta szerkezeti és tartalmi sajátosságait. A hasonlóságok közé tartozik például a körülmények megjelölése és az értékelés, míg a különbségek között említhető, hogy a nyelvi napló stílusa valamivel formálisabb, illetve hangsúlyosabb benne az elemző-értékelő rész. Ennek részletesebb vizsgálatához három további szempont mentén bontottam fel a napló szerkezetét (lásd 1. ábra).



1. ábra: A nyelvi napló értékelő-elemző részének egységei, minta a 8. osztályban

Mindegyik szerkezeti egységet külön is részleteztem annak érdekében, hogy a tanulók pontos képet kapjanak arról, milyen tartalmi elemeket szükséges megjeleníteniük a bejegyzéseikben.

A nyolcadik osztályos kutatás során a szóalkotásmódok és a nyelvi adatok eredete álltak a vizsgálat középpontjában, így ezt többször is kiemeltem a megbeszélés során. Ezután részletesen megbeszéltük, hogy hogyan is kell nyelvi naplót készíteni. Felhívtam a tanulók figyelmét arra, hogy lehetőség szerint törekedjenek minél változatosabb nyelvi jelenségek azonosítására. Arra biztattam őket, hogy ne csupán a szavak szintjén gyűjtsenek példákat, hanem – amennyiben módjukban áll – a hangok és a mondatok szintjén megfigyelhető sajátosságokat is rögzítsék. A feladat szövege a következő volt (4):

(4)
Készíts 5 bejegyzéses nyelvi naplót olyan kifejezésekről/mondatokról/szokatlan kiejtésről vagy írásmódról/köszönési módról/megszólításról, amiket az interneten hallottál/láttál! Olyan is lehet, hogy egy barát, ismerős, családtag hallotta/látta és a te segítségedet kérte abban, hogy mit jelent. Bármilyen internetes platformról származhat, TikTok, Instagram, Twitch, Messenger, online játékok stb.

Egy bejegyzés tartalma/szerkezete:
1. Dátum, helyszín, körülmények (Hol és mikor hallottad/láttad a nyelvi jelenséget? Te találkoztál a nyelvi jelenséggel vagy egy ismerősöd/családtagod? Olvastál, üzenetet írtál, csak úgy neteztél, játszottál, beszélgettetek stb., amikor a nyelvi jelenséggel találkoztál?)
2. Nyelvi jelenség leírása
3. Értelmezés (Mit jelent? Milyen eredetű? Mi a véleményed a választott nyelvi jelenségről?)

A nyelvi napló készítése során további fontos szempont az, hogy a diákok elemezzék az általuk vizsgált nyelvi jelenségeket, azonban a korosztályra és a feladat újszerűségére való tekintettel nem vártam el a tanulóktól, hogy ezt megtegyék a jelenlegi kutatás során. A diákok az útmutatót elektronikus formában is megkapták, amelyhez több mintabejegyzést is csatoltam különböző nyelvi jelenségekről, a megfogalmazást és az értelmezést a nyolcadik osztályosok nyelvi tudásához igazítva, hogy a tanulók pontosabb képet kapjanak arról, milyen formában kell elkészíteniük a saját nyelvi naplóikat.

A diákok a nyelvi naplókat beadandó feladatként készítették el, amelyet választhatóan digitális formában (Word-dokumentumként) vagy kézzel írott változatban adhattak le. A feladat teljesítésére két hét állt rendelkezésükre. Az értékelés során a tartalmi és formai követelményeknek megfelelő munkákat jeles érdemjeggyel díjaztam, míg a különösen igényes, kiemelkedő színvonalú naplók két jeles osztályzatot kaptak.

5. A kutatás eredményei

A vizsgálat során összesen 14 nyelvi napló készült el, melyek közül hat kézzel írt, nyolc pedig digitális formában került benyújtásra. A diákok összesen 60 bejegyzést készítettek, azonban nem minden résztvevő teljesítette a meghatározott öt bejegyzésre vonatkozó elvárást: néhány napló csak négy, illetve három bejegyzést tartalmazott.

5.1. A nyelvi naplók adatainak csoportosítása a nyelvi jelenség típusa alapján

A nyelvinapló-bejegyzések a nyelv különböző szintjeihez kapcsolódó megfigyeléseket tartalmaznak, így ezek a nyelvi szintek alapján rendszerezhetők. Ludányi Zsófia pedagógusjelölt hallgatókkal végzett vizsgálatában nagy többségében (~90%) a lexémák szintjén jelentek meg a nyelvi reflexiók, ezen belül is főként szinonimákat észleltek az adatközlők (Ludányi 2020). A nyolcadikos diákok munkái is hasonló arányt mutatnak, az általuk készített bejegyzések mindegyike a lexémák szintjén megfigyelhető érdekes nyelvi jelenséggel, neologizmusokkal foglalkozik, túlnyomó részük angol szókölcsönzés formájában jelenik meg. A diákok munkáiban háromféle csoportosítási módot lehet azonosítani. A kifejezéseket adatolt írásmóddal közlöm, melyek eltérhetnek a helyesírási normától.

Az első csoportba a képzett szavak tartoznak, például *like-ol*, jelentése: 'valakinek tetszik egy kép valamilyen közösségi oldalon'; *addol*, jelentése: 'ismerősnek hozzáad Snapchaten'; *flexel*, jelentése: 'dicsekszik valamivel'; *bannol*, jelentése: 'kitilt a chatről egy játékban'; *cheatel*, jelentése: 'csal valamilyen játékban'.

A második csoportban olyan átvételek találhatóak, melyekben nem következett be változás a forrásnyelvhez képest, például *ghosting*, jelentése: 'valakivel megszakítani a kapcsolatot magyarázat nélkül'; *wannabe*, jelentése: 'olyanok, akik szeretnének valamilyenek lenni, valakire hasonlítani, de ez valamilyen oknál fogva (pl.: hiányos képességeik miatt) nem sikerül'; *slay*, jelentése: 'dicséretként használják'; *bop*, jelentése: 'a jó zenére, a zene pozitív tulajdonságára utal'; *creeper*, jelentése: 'olyan személy, akitől az embernek borsódzik a háta, vagy akiből simán kinézi, hogy zaklat másokat'.

A harmadik csoportban a rövidítések és mozaikszavak találhatóak, például *bro*, jelentése: 'tesó, haver'; *bae*, jelentése: 'párkapcsolati értelemben barát/barátnő'; *afaik* (*as far as I know*), jelentése: 'tudtommal'; *ong* (*on God*), jelentése: 'esküszöm'; *ngl* (*not gonna lie*), jelentése: 'nem fogok hazudni'.

5.2. A nyelvi naplók adatainak csoportosítása a bejegyzések kifejtettsége alapján

A bejegyzések kifejtettsége alapján három kategóriát különítettem el. A példákban bemutatott naplórészletek helyesírását és stílusát nem módosítottam, azokat az eredeti formájukban közlöm. Az első kategóriába azok a naplók kerültek, amelyek nem feleltek meg az útmutatóban megadott formai és tartalmi elvárásoknak, nem voltak kellőképpen kifejtettek. Összesen két ilyen munka érkezett be. Ezekben a bejegyzésekben hiányzott a dátum, a nyelvi jelenség megfigyelésének körülményei, a személyes vonatkozás, valamint az értelmezés. A tanulók csupán a választott nyelvi jelenséget és annak definícióját tüntették fel, az alábbi formában (5):

(5) *boomer*
angol, jelentése: a második világháború után született, baby boom generáció tagjai, friss, lesajnáló értelemben: olyan idős, idősödő ember, aki nem értheti a fiatalokat

A második kategóriába azok a munkák kerültek, amelyek formailag és tartalmilag követték az útmutatóban megadottakat és a mintabejegyzéseket, szerepelt a dátum és a nyelvi jelenség megfigyelésének körülményei, a diákok magyarázatot is fűztek, ám a személyes vonatkozás hiányzott. Összesen hat ilyen napló érkezett be, az alábbi példán látható módon (6):

(6) Ma, amikor végeztem a másnapi dolgozatokra való készüléssel, és végre pihenhettem, megláttam, hogy a telefonom jelez. A TikTok alkalmazáson belül kaptam egy meghívást attól a lánytól, aki a horgolást segíti megtanulni az embereknek. A „*live*-jába" hívott meg, amelyet én elfogadtam.

Értelmezés: A „*live*" azt jelenti, hogy élő adás. Az élő adásban az emberek tudnak kérdezni attól a személytől, aki ezt elindította, és ő is tud nekik válaszolni.

A harmadik kategóriában azok a munkák találhatóak, melyek eleget tettek a formai és tartalmi követelményeknek, a diákok megadták a nyelvi jelenség észlelésének körülményeit, magyarázattal is ellátták, illetve személyes vonatkozást is csatoltak az értelmezéshez. Összesen hat ilyen napló szerepel ebben a csoportban, alább olvasható a teljes bejegyzés (7):

(7) 2022 november végén találkoztam vele az interneten. Éppen egy zene elemző videót nézhettem, mikor először hallottam.

A *bop* szó angol eredetű szó, ami azt jelenti, hogy „dance to pop music". Viszont ezt a szót nem ebben az értelemben használják sem a magyar, sem az angol szövegekben.

A *bop* egy jó zenére utal, a zene pozitív tulajdonságára utal. Én ezt a szót nagyon szeretem használni, mivel csak jó kimondani. Ezen kívül én sokat beszélek zenéről így ezt a szót sokszor használom.

5.3. Az adatok csoportosítása a különböző diákok bejegyzéseiben talált ismétlődő kifejezések alapján

Az utolsó kategóriába azok az adatok kerültek, amelyek több diák munkájában is szerepeltek. Ezen kifejezések mindegyike angol szókölcsönzés formájában van jelen, többségében mozaikszavak, például: *idc (I don't care)*, jelentése: 'nem érdekel'; *10q* (thank you), jelentése: 'köszönöm'; *gg* (*good game*), jelentése: 'játékban akkor írtuk amikor elkezdődött a játék, ilyenkor mindenkinek az adott ember élvezetes és szabályos játékot kívánt. Ha valaki ezt akkor írta amikor vége lett a játéknak akkor megdicsérte a többi játékos, hogy szépen játszottak'; *asap* (*as soon as possible*), jelentése: 'amilyen gyorsan csak lehet, minél hamarabb'; *idk* (*I don't know*), jelentése: 'nem tudom'.

6. Következtetések

A vizsgálat célja az volt, hogy feltárjam, milyen tapasztalatokkal jár a nyelvi napló módszerének alkalmazása az általános iskola felső tagozatában, különösen az internetes nyelvhasználat témakörének feldolgozása során. Az eredmények alapján értékelhetővé vált, hogy a tanulók miként viszonyulnak ehhez a reflektív, problémaalapú megközelítéshez, valamint milyen típusú nyelvi jelenségeket emelnek ki saját megfigyeléseik során.

6.1. Milyen tapasztalatok születtek a témakör nyelvi naplóval történő feldolgozása során?

A kapott adatokból megállapítható, hogy az angol eredetű kifejezések dominanciája szinte teljes körű: az összesített adatok szerint ezek aránya megközelíti a 100%-ot. Ez az eredmény összhangban áll korábbi, középiskolás diákok körében végzett vizsgálatommal, amely a TikTok-szleng nyelvhasználatát vizsgálta, és amelyben szintén jelentős arányban (41%) fordultak elő angol kölcsönszavak (Tóth 2023). Ez alapján az állapítható meg, hogy a fiatalabb diákok körében sokkal elterjedtebbek az angol eredetű a kifejezések, szívesebben használják őket, a bejegyzéseik magyarázatából kiderül az is, hogy mindennapi kommunikációjukba is beépítik (8):

(8) Nekem az egyik barátom ezt a kifejezést [10q] gyakran használja, főleg akkor hogyha elküldöm neki a tananyagot és megköszöni.

Az elemzett adatok között több olyan kifejezés is előfordult, amely több tanuló naplójában is megjelent. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a vizsgálatban részt vevő diákok szoros baráti közösséget alkotnak, amelynek nyelvhasználati normái és szókincse közösen formálódik, ez tükröződik nyelvi naplóikban is.

6.2. Milyen tapasztalatok születtek a nyelvi napló használatával kapcsolatban az általános iskola felső tagozatában?

A nyolcadik osztályos diákok alapvetően pozitívan fogadták a nyelvi napló módszerét. Bár a feladat teljesítése nem volt kötelező, a tanulók többsége mégis elkészítette a naplót. A beérkezett anyagok feldolgozása során kiderült, hogy számos értékes és tartalmas bejegyzés született. Ugyanakkor a tapasztalatok azt mutatják, hogy a módszer hatékonyabb alkalmazásához célszerű lenne fokozatosabb bevezetést alkalmazni, valamint több tanórát biztosítani a felkészítésre. Emellett indokoltnak tűnik olyan kiegészítő feladatok beépítése is, amelyek szintén az internetes nyelvhasználat témakörét dolgozzák fel.

7. Összegzés

Kutatásomban azt elemeztem, hogyan dolgozhatók fel az internetes nyelvhasználat jellemzői a nyelvi napló módszerének segítségével. A vizsgálat a nyelvmenedzselés-elméletre épül, amely jól illeszkedik a kutatásalapú tanulás modelljéhez. Ez lehetőséget teremt arra, hogy a diákok az anyanyelvi órákon a valós életből vett, saját példáikkal találkozzanak, és ezekkel dolgozzanak, ami motiváló hatással lehet rájuk. A kutatásban az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem gyakorlóiskolájának 8. A osztályos tanulói vettek részt, az internetes nyelvhasználat és a szóalkotásmódok témakörében készítettek naplókat.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a nyolcadik osztályos tanulók internetes nyelvhasználatában meghatározó szerepet töltenek be az angol eredetű kifejezések. A szóalkotásmódok közül elsősorban a mozaikszavak és rövidülések dominálnak. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a tanulók nem minden esetben azonosították a szóalkotásmódokat, ezért számukra kiegészítő feladatokat javasoltam ennek pótlására. A bejegyzések tartalmán keresztül jól nyomon követhető, hogy az adott tanulócsoportot milyen témák és kérdések foglalkoztatják, így a nyelvi napló hatékonyan alkalmazható a fent említett témakörök tanításának kiegészítő módszereként. További kutatásaimban és tanári gyakorlatomban célom a módszer más témakörökben való kipróbálása is. Míg a jelen kísérletben elsősorban a meglévő ismeretek felmérésére és összefoglalására használtam, a jövőben a nyelvi napló alkalmazása a tananyag bevezetésének vagy akár a számonkérésének az eszközeként is hasznosítható lehet.

Irodalom

Anderson, Ronald D. 2002. Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education* 13/1: 1–12. https://doi.org/10.1023/A:1015171124982

Domonkosi Ágnes – Imrényi András – Jánk István – Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Rási Szilvia – Takács Judit – H. Tomesz Tímea 2022. Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használatalapú gyakorlatok. In Jánk István – H. Tomesz Tímea– Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–34. https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.13

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a. A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben.* Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport. 41–50.

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b. Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség: A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 177–192.

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2022. A nyelvi napló mint problémaalapú gyakorlat. *Anyanyelv-pedagógia* 15/3. https://doi.org/10.21030/anyp.2022.3.11

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2023. A problémaalapú szemlélet lehetőségei a helyesírás tanításában. In Istók Béla, Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.): *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései. Az SJE TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport XII. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete.* Révkomárom: Selye János Egyetem. 43–53.

Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří V. 1987. Language planning: for whom? In Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning.* Québec: Les Press de L'Université Laval. 69–84.

Kádár Edit – Kocsis Ágnes – Szabó Veronika – Viszket Anita – Zs. Sejtes Györgyi. 2022. A kutatásalapú anyanyelvi nevelés. In Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói: Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból.* Eger: Líceum Kiadó. 69–83. https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.69

Kimura, Goro C. 2014. Language management as a cyclical process: A case study on prohibiting Sorbian in the workplace. *Slovo a slovesnost* 75/4: 225–270.

Lanstyák István 2008. *Próbaszócikkek.* 5. Alkalmazott Nyelvészeti Műhelytalálkozó. Budapest, 2008. szeptember 18–19.

Lanstyák István 2010a. A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 12/1: 23–48.

Lanstyák István 2010b. A nyelvi problémák kezelése. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 12/3: 53–76.

Lanstyák István 2018. *Nyelvalakítás és nyelvi problémák.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda.

Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes – Kocsis Ágnes – Jakab Dorottya 2022. A nyelvi menedzselés szemlélete és a nyelvi tanácsadás. In Deme Andrea – Kuna Ágnes (szerk.): *Tanulmányok a nyelvészet alkalmazásainak területéről.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 73–107.

Ludányi Zsófia 2020a. Nyelvi menedzselés és nyelvi tanácsadás. Helyzetkép, lehetőségek, feladatok. *Magyar Nyelvőr* 144/3: 318–345. https://doi.org/10.38143/Nyr.2020.3.318

Ludányi Zsófia 2020. A nyelvi variativitás vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók nyelvi naplóiban. In Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára.* Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar. 195–204.

Nagy Lászlóné 2010. A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 20/12: 35.

Nekvapil, Jiří 2009. The integrative potential of Language Management Theory. In Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah (eds.): *Language management in contact situations: Perspectives from three continents.* Frankfurt am Main: Peter Lang. 1–11.

Neustupný, Jiří V. 2003. Japanese students in Prague: Problems of communication and interaction. *International Journal of the Sociology of Language* 162: 125–143. https://doi.org/10.1515/ijsl.2003.033

Sherman, Tamah 2007. Language management on the front lines: A report from Dunajská Streda Language Management Workshop. In Muraoka, Hidehiro (ed.): *Language Management in Contact Situations 5: Report on the Research Projects 154.* Chiba: Chiba University Graduate School of Humanities and Social Sciences. 67–77.

Szabómihály Gizella 2005. Nyelvművelés – nyelvtervezés – nyelvi menedzselés. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 7/4: 67–75.

Szabómihály Gizella 2007. A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalakításban. In Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 52–67.

Szerdi Ilona 2018. Szófajtani gyakorlatok netnyelvi példákkal. In Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei*. Komárom: Selye János Egyetem. 238–248.

Tóth Anna 2022. *Bruh girl, pov, zsafornetti – TikTok-szleng a középiskolások nyelvhasználatában.* TDK-dolgozat. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.

Tóth Anna 2023. Bruh girl, pov, zsafornetti – TikTok-szleng a középiskolások nyelvhasználatában. In Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 89–98.

Tóth Anna 2024. *A nyelvi napló mint problémaalapú módszer az általános iskolai anyanyelvi nevelésben.* Szakdolgozat. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.

Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. Budapest: L'Harmattan.

Wenning, Carl J. 2005. Levels of inquiry: Hierarchies of pedagogical practices and inquiry processes. *Journal of Physics Teacher Education Online* 2/3: 3–11.

Wenning, Carl J. 2007. Assessing inquiry skills as a component of scientific literacy. *Journal of Physics Teacher Education Online* 4/2: 21–24.

Internetes hivatkozások

W1: https://hun-ren.hu/tudomanyos_hirek/sikerrel-zarult-az-nytk-ujitas-jatekossag-onkifejezes-a-nyelvhasznalatban-a-nyelvi-ujszeruseg-es-ertelmezese-kozepiskolasok-nyelvi-naploiban-idei-palyazata-107175 (2025. 09. 17.)

Zs. Sejtes Györgyi

„TÉMA ÉS VARIÁCIÓK”: A GRAMMATIKA ÉS A PRAGMATIKA EGYÜTTMŰKÖDÉSI LEHETŐSÉGE A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉBEN

1. Bevezetés, problémafelvetés

A pedagógiai és nyelvészeti irodalomban szinte közhelynek számít, hogy a köznevelésben és az egyetem magyar szakán tanulók nagy része sem szereti a nyelvtant. A diákok az egyik fő okként azt nevezik meg, hogy a magyarnyelv-órákon elsajátított tudás kevésbé hasznosítható a mindennapi életben. A kutatások az előbbi mellett kiemelik, hogy a nyelvtani szabályok biflázása, a kategorizálás motiválatlanná teszi a diákokat.

Ugyanakkor már a felső tagozatos tanulók is szem előtt tartják, hogy a szövegértés az életben való boldogulás feltétele. A szövegeken, szövegekkel végzett műveletek nemcsak érdekesek a diákok számára, hanem segítik a tanulást, fejlesztik a tudatos írásbeli és szóbeli kommunikációs kompetenciát.

A szövegfeldolgozásra építő fejlesztés egyik útja lehet a pragmatikai és a funkcionális nyelvészeti megközelítés, mivel a chomskyánus kettősség, a grammatikai kompetencia és a performancia éles elkülönítése helyett a diskurzusokban való nyelvi tevékenységekre, a funkcionalitásra helyezi a hangsúlyt, a nyelv működését a használat felől közelíti meg, a nyelv különböző beszédhelyzetekben különböző célok elérése való használatát vizsgálja (Németh T. 2013). A szövegértésiképesség-fejlesztés nézőpontjából az a pragmatikai szemléletmód a célravezető, mely a hangsúlyt a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat dinamikus viszonyára helyezi, a többirányú interakcióban lévő pragmatika és nyelvtan együttműködését feltételezi (Németh T. 2006).

A jelen munka célja egy olyan gyakorlati alkalmazás bemutatása, amely a grammatika és a pragmatika interakciójára építi a magyarórai tevékenységeket integrált tanulásszervezési formában.

2. A pragmatika és grammatika dinamikus viszonya

Chomsky (1965) kompetenciaszemlélete: a nyelvről szóló tudás (kompetencia) és a konkrét nyelvhasználat (performancia), a nyelvtan és a pragmatika kettőssége, egymásmellettisége a köznevelés alapdokumentumaiban (NAT 2020; KTT 2020) napjainkban is megjelenik, a kettősség az osztálytermi gyakorlatban is nyomon követhető.

Sajnálatos módon a pragmatikai kompetencia (kognitív megközelítés), a nyelvtudás (grammatikai kompetencia) általános emberi célok elérésére való használatának képessége (vö. Németh T. 2006: 233) nem jelenik meg a magyar nyelvi órákon. Ezek fejlesztése azért

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.227

lenne fontos az osztálytermi gyakorlatban, mert a grammatikai és pragmatikai kompetencia együttműködik a konkrét szituációkban megvalósuló nyelvhasználatban (vö. Németh T. 2006; Zsigriné Sejtes 2020).

A pragmatikai és a funkcionális nyelvészeti megközelítés a chomskyánus kettősség: a grammatikai kompetencia és a performancia éles elkülönítése helyett a diskurzusokban való nyelvi tevékenységekre, a funkcionalitásra helyezi a hangsúlyt, a nyelv működését a használat felől közelíti meg (Halliday 1970; Ladányi – Tolcsvai Nagy 2008; Németh T. – Bibok 2010; Tátrai 2011; Zsigriné Sejtes 2020).

A szövegértésiképesség-fejlesztés nézőpontjából az a pragmatikai szemléletmód a követendő, amely a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat dinamikus viszonyát állítja a fókuszba, a többirányú interakcióban lévő pragmatika és nyelvtan együttműködését feltételezi (Németh T. 2006). Ez azt jelenti, hogy a lexémák lexikai-szemantikai reprezentációjában, illetve különböző grammatikai szerkezetekben a szemanticizáció és a grammatikalizáció révén rögzülnek a nyelvhasználatra vonatkozó általános pragmatikai és enciklopédikus információk (vö. Zsigriné Sejtes 2020).

A dinamikus szemléletmód egyik lehetséges tanórai felhasználási módja a Beaugrande és Dressler (1981) szövegismérveire épülő fejlesztési folyamat, melynek alapja, hogy a szövegek keletkezésük okán diskurzív közegben „működnek". A nyelv anyagára (kohézió, koherencia) és a kommunikációra általában utaló ismérvek (helyzetszerűség, szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, intertextualitás) felismerése történik a tanórán a szövegeken, szövegekkel végzett összehasonlító műveleti tevékenységek végeztetése során. Az ismérvekhez kötődő szabályozó elvek (hatékonyság, hatásosság, helyénvalóság) a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának építőelemeivé válhatnak a tanulási folyamatban.

A szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek a szöveggel való kommunikálás, viselkedésforma tudatosítása mellett a metatudás összetevőiként segítik a metakogníción alapuló egyéni szövegértési stratégia kialakítását. A szövegértési folyamat során a szövegek, szövegrészek fogalmi hálókban való elrendeződése történik a tudás aktiválásával, a bejövő ismeretek elrendezésével. A hálózatokban a nyelvtani szabályok használati műveletként értelmeződnek. Az átmenet-hálózatos műveleti rendszer gyakorlati alkalmazása során a kompetencia (nyelvről szóló tudás) és a performancia (nyelvhasználati tudás) közötti határ elmosódik (Beaugrande–Dressler 1981; Zs. Sejtes 2022).

Jelen munka ebben az egységes nyelvészeti keretben kezeli a szépirodalmi és a mindennapi élet szövegtípusait, szövegfajtáit.

3. Integrált magyartanítás (irodalom és anyanyelv együtt)

A magyartanítás osztálytermi gyakorlatában szembetaláljuk magunkat egy másik kettősséggel: a magyar nyelv és irodalom tantárgy szétválasztásával (NAT 2020). Nemcsak az a probléma, hogy a magyartanárok és tanítványaik is „irodalompártiak" (Csapó 2000), hanem az is, hogy a magyartanítás kevésbé épít arra, hogy az irodalom legfontosabb attribútuma a nyelviség,

a jelentéshez is a nyelv segítségével jutunk el. Ezt hivatott igazolni, hogy a magyar nyelv és irodalom ugyanahhoz a műveltségterülethez tartozik, ugyanaz a tanár tanítja (vö. Szabó 2015). Ezt a szemléletet tükrözi a *Szövegértés-szövegalkotás* kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag (Arató–Kálmán 2005), amely a magyar nyelv és irodalom tantárgy helyett bevezette a szövegértés, szövegalkotás tantárgyat (irodalom és anyanyelv együtt), mely a kommunikáció-központúságra, a tevékenységcentrikusságra, a rendszerességre, a differenciáltságra és a kutatói szemléletre épült (Pála 2009). A szakmai koncepció a szövegértési képesség fejlesztésének a folyamatában a szövegértés fogalmát úgy határozta meg, hogy egységes nyelvészeti keretben igyekezett kezelni a szépirodalmi és a mindennapi élet szövegtípusait, szövegfajtáit, valamint a fejlesztést a szövegekkel, szövegeken végzett műveletekre építette, melyek segítették a szövegről való gondolkodás kialakulását (vö. Kálmán–Molnár 2009; Zsigriné Sejtes 2020). Mindezeket figyelembe véve a képességfejlesztő tevékenységek során érdemes élni az integráció adta lehetőségekkel annak ellenére, hogy a jelenlegi iskolai struktúrában két külön tantárgy a magyar nyelv és irodalom.

A szemlélet gyakorlati alkalmazásához Weöres Sándor költészetét hívtam segítségül, mivel a *Téma és variációk* című szöveg leleményes nyelvi játék, a tartalom és a forma egységéből bontható ki a jelentés.

3. A pragmatika és a grammatika együttműködése az integrált magyarórán

A tematikus terv és az óraterv a pragmatika és a grammatika egységes szemléletben kezelését hivatott szemléltetni egy szövegértésiképesség-fejlesztő osztálytermi gyakorlatban, integrált magyarórai tevékenységek során.

3.1. Tematikus terv

A tanulási-tanítás egység témája: A „nyugatosok" – Weöres Sándor pályája, költészete a tartalom és a forma, a pragmatika és a grammatika tükrében
A megvalósítás órakerete: 8 óra
Évfolyam: 8.
A tematikus egység célja

a) a tanulók versolvasói stratégiájának, jelentésteremtő képességének, szövegértő és szövegalkotó kompetenciájának a fejlesztése;
b) a szövegek pragmatikai és grammatikai sajátosságainak felismertetése;
c) a versek feldolgozásánál a befogadó-központú szemléletet erősítése, melynek alapeleme a tanulók olvasói tapasztalata (mely elsősorban nyelvi és esztétikai természetű);
d) az élményszerző szövegtípus (lírai műnem, vers szövegfajta) tartalmi és formai, valamint pragmatikai és grammatikai sajátosságainak tudatosítása a problémaalapú gondolkodás fejlesztésével;

e) az élményalapú tanulás eszközrendszerének használata a tanulók olvasóvá nevelésének érdekében;
f) a tanulók befogadói aktivitásának növelése a szöveg jelentés- és értelemképző szerepének tudatosításával;
g) a vers „a nyelv kalandja” szemlélet erősítése az értő olvasóvá nevelés érdekében.

Tematikai egység/Fejlesztési cél	**A „nyugatosok” – Weöres Sándor pályája, költészete a tartalom és a forma, a pragmatika és a grammatika egységében**	**Órakeret: 8 óra**
Előzetes tudás	A lírai műnembe tartozó szövegfajták külső és belső formájának, tartalmi, valamint pragmatikai és grammatikai sajátosságainak ismerete. A poétikai és verstani, pragmatikai, grammatikai alapfogalmak gyakorlati alkalmazása, a már kialakított egyéni olvasási stratégiák mozgósítása, az eddig kialakított értelmezési keretek aktivizálása.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Annak felismerése, hogy a lírai szövegfajták az emberi érzelmek, erkölcsi döntések átélésének és a velük való azonosulásnak a lehetőségét teremtik meg a pragmatika és a grammatika együttműködésével. Az alapvető lírai műfajok sajátosságainak (pl. beszédhelyzet, megszólított; tematika, motívumok, műfaji és tematikus kapcsolatok, nyelvi komplexitás, a művek formai és képi összetevői) felismerése Weöres Sándor költészetében a tartalom és forma egységében szemlélve. A ritmusérzék, a belső hallás fejlesztése. Szövegértési és szövegelemző képességek fejlesztése: alakzatok, képek azonosítása, a jelentésteremtő szerep értelmezése, a kompozíció meghatározó elemeinek értelmezése, az érzelmi intelligencia, az empátia fejlesztése, az érzelmi tartalmak megértése révén. Szövegelemzések, értelmezések pragmatikai, grammatikai megközelítésben. A szöveghű, kifejező szövegmondás fejlesztése. Képesség a popzene új szóbeli költészetének értelmezésére, közműveltségi helyének, szerepének megértésére.	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		**Kapcsolódási pontok**
Lírai szövegfajták dal, életkép, tájlíra, hangulatlíra, gondolati líra tartalma és formája. Tematikus, motivikus kapcsolódások felismerése (a műválasztás felölel alapvető lírai témákat, pl. természet, évszakok és napszakok, szerelem, szabadság, öntudat, költősors, költészet/ars poetica). Verstani, poétikai fogalmak rendszerezése. Weöres Sándor műveiben a tartalmi és formai, valamint a pragmatikai és grammatikai elemek azonosítása, egységben kezelése. Szemelvények a popzene új szóbeli költészetéből. A tartalom és a forma, a pragmatikai és a grammatika egységes fogalmi hálóinak kialakítása.	A tanuló • Weöres Sándor néhány verse alapján értelmezi a lírai szövegfajta beszédhelyzetét, a megszólító-megszólított viszony néhány jellegzetes típusát; • azonosítja a művek tematikáját, meghatározó motívumait; felfedez műfaji és tematikus-motivikus kapcsolatokat; • saját olvasásélményeit segítségül hívva[1] értelmezi a zenei és ritmikai eszközök típusait, felismeri funkciójukat, hangulati hatásukat; • szövegértési stratégiát használva értelmezi a képeket, alakzatokat, szókincsbeli és grammatikai, szófajtani és mondattani jellegzetességeket, a lexika jelentésteremtő szerepét értelmezi a versekben; • stratégiáira építve felismeri a kompozíció meghatározó elemeit (pl. tematikus szerkezet, tér- és időszerkezet, logikai szerkezet, beszédhelyzet és változása);	Ének-zene: dallam- és ritmusvariációk; énekelt versek, ritmushatások; a rockzene néhány jellemzője. Dráma és tánc: kifejező szövegmondás. Informatika: PPT-készítés, rajzolóprogram használata. Rajz és vizuális kultúra: a tartalom és a forma kifejezési lehetőségei.

[1] A *hív* ige határozói igenévi alakjának helyesírásáról l. az 1. lábjegyzetet. (A szerk.)

	• a tartalmi és formai, a pragmatikai és grammatikai komponensek azonosítása után megfogalmazza saját értelmezői keretének elemeit; • megtanul kívülről egy maga által választott Weöres Sándor-verset, azt saját értelmezői keretét használva el is mondja az osztály előtt; • Weöres Sándor versein át képes a tartalom és a forma, a pragmatika és a grammatika egységének meglátására az elemek azonosításával; • ismerkedik a popzene új szóbeli költészetével megzenésített Weöres Sándor-versek segítségével, ennek helyével, szerepével, hatásával.	
Kulcsfogalmak/fogalmak	a tartalom és forma egysége, nyelvhasználat, szituáció, hangok, szófajok, mondatformák, mondatszerkezet, szóelemek, nyelvi választás, stratégia, tudatosság, kohézió, koherencia, helyzetszerűség, szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, intertextualitás szimultán verselés, hangsúlyos és időmértékes verselés, rímes és rímtelen időmértékes verselés, versláb, spondeus, trocheus, trochaikus verselés, daktilus, kötött verssor, hexameter, pentameter, disztichon, rím, rímelhelyezkedés, alliteráció; szókép, hasonlat, megszemélyesítés, metafora, alakzat, ismétlés, párhuzam, ellentét, fokozás, grotesz, abszurd, életkép, humor, zeneiség, dallamosság, játékosság, látomásvers	

1. táblázat: Tematikus terv. A „nyugatosok” – Weöres Sándor pályája, költészete a tartalom és a forma, a pragmatika és a grammatika egységében

4.1.1. A tematikus egység órákra bontása

Óra	Téma	Tudásanyag (fogalmak készségszintű ismerete)	Gondolkodási műveletek	Tevékenységek	Megjegyzés
1.	Weöres Sándor költészete (bevezető óra)	• Weöres Sándor életpályája, költészetének jellegzetességei • Miben hasonlítanak a Weöres Sándor-versek az eddig megismert művekhez? • Miben különböznek a Weöres Sándor-versek az eddig megismert művektől? • Mi az oka a hasonlóságoknak és különbségeknek? • pragmatikai, grammatikai jellegzetességek: a nyelvhasználat hatása, szituáció, a hangok és szóelemek szerepe, mondatszerkezet, intertextualitás • zeneiség, dallamosság, játékosság • dal, szimultán verselés, hangsúlyos és időmértékes verselés, rímes és rímtelen verssorok	• lényegkiemelés • kulcsfogalmak keresése • analízis • szintézis • összehasonlítás	• gyűjtőmunka az eddig megismert Weöres Sándor-versekből • Miért ezt hoztam? (érveléstechnika gyakorlása) • irodalomelméleti ismeretek mozgósítása • ppt-s kiselőadás • önálló fogalomgyűjtés a ppt alapján • *Miért szép?* játék	Az egész óra az RJR-modell (Pethőné 2005) első szegmenséhez kötődik. A tanulók aktívan idézik fel a témáról tanultakat annak céljából, hogy az új tudás összekapcsolódhasson a már megszerzett tudással. Az egymástól tanulás megvalósítása érdekében tanulói kiselőadás a pályaképről. IKT-eszköz: projektor, laptop
2.	Weöres Sándor *Majomország* című versének értelmezése	• a látomásvers fogalma • kritikai megközelítés • játék vagy valóság • párhuzam, ellentét • groteszk • történelmi megközelítés • az abszurd • kohézió • koherencia • helyzetszerűség • szándékoltság • elfogadhatóság	• a kritikai gondolkodás fejlesztése • fogalomalkotás • kérdésalkotással •	• az olvasott szöveg egyéni értelmezési lehetőségeinek összehasonlítása • az újraolvasás folyamatelemeinek azonosítása • az írott utasításban megfogalmazott információ megértése, segítségével • adott tevékenység végrehajtása • jegyzetkészítés	Az olvasott vers kapcsán a tanulóknak a reflektálás szakaszában azonosítaniuk kell saját megértési folyamatuk elemeit egyéni szövegértési stratégiájuk fejlesztéséhez.

3.	Weöres Sándor *Az éjszaka csodái* című vers értelmezése (kohézió, koherencia, szándékoltság, elfogadhatóság, ritmus, hanghatások, játékosság a költészetben)	• játékos, groteszk karneváli látomás • időmértékes verselés (versláb, spondeus, trocheus, trochaikus verselés, daktilus, kötött verssor, hexameter, pentameter, disztichon) • a lírai szövegfajták hallás utáni megértését segítő belső formai eszközök (rím, ritmus, dallam) tudatosítása • a helyzetszerűség ismérvei • az elfogadhatóság komponensei • mondatszerkesztési sajátosságok • kohézió • koherencia • szándékoltság	• összehasonlítás • szabályalkotás • szabályalkalmazás • analízis • szintézis • rendszerezés • absztrahálás	• a vers hallás utáni értelmezése (nyelven kívüli és nyelven belüli eszközök segítségével) • az interpretációt segítő nyelvi elemek azonosítása (hangerő, hangsúly, hangszín, hanglejtés, artikuláció, szünettartás, légzés, tempó) • a tartalom és a formai elemek kapcsolódási lehetőségeinek felismerése • a pragmatikai és grammatikai sajátosságok összekapcsolása • versválasztás egyéni szempontok alapján (tanulói notebookok segítségével)	Az élményalapú versmondás (Gabnai 1987) elemeinek azonosítása a jelentésteremtés fázisához szükséges elem. Weöres Sándor: *Az éjszaka csodái*
4.	Weöres Sándor (az álom és valóság, a groteszk): *Szán megy el az ablakod alatt* *Robogó szekerek*	• a két vers összehasonlítása • a hallott és olvasott versek értelmezési keretelemeinek felismerése • kohézió • koherencia • helyzetszerűség • szándékoltság • elfogadhatóság • intertextualitás	• összehasonlítás • szabályalkotás • absztrahálás • analógia • kapcsolatok, összefüggések feltárása	• a két vers összekevert szövegének formai, • tartalmi, pragmatikai és • grammatikai szempontok szerinti szétválasztása • az egyedi jegyek azonosítása • rím- és ritmusgyakorlatok („rímfaragás”) • az értő szövegmondás elemeinek azonosítása • utánmondás • versmondás • irányított beszélgetés • utánzógyakorlatok • mozgásos gyakorlatok	A lírai szövegfajták belső formájának tudatosítása segíti a versek hallás utáni megértését. Az elvárás, hogy a gyakorlás során kialakult tanulói készségek az ilyen fajtájú írott és hallott szövegek megértéséhez is hozzájáruljanak.
5.	Irodalomelméleti alapfogalmak a jelentésképzés és az értelmezői keret tükrében, a tartalom és a forma együttműködése	• a szóképek hasonlat, megszemélyesítés, metafora • alakzatok • ismétlés, párhuzam, ellentét, fokozás	• összehasonlítás • analógia • fogalomalkotás • értelmezés • kiegészítés • generalizálás •	• az egyéni választás alapján hozott versek értelmezése • szóképek, alakzatok felismerése, alkotása • halmazelméleti ábra segítségével a tartalom és a forma elemeinek vizualizálása • illusztráció készítése • a versek felismerése a képek alapján	A tanulók egyéni választás alapján illusztrálnak egy-egy verset. Az óra közvetett célja a tudástranszfer (Sejtes 2006) lehetőségének megteremtése; olyan tudás megszerzése, amely más helyzetekre is átvihető.

6.	Versmondó verseny (Weöres Sándor művei egyéni előadásban) A kommunikációra vonatkozó ismérvek működése a gyakorlatban	• a kommunikációra vonatkozó ismérvek működése: helyzetszerűség, szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték • a versmondás nyelven belüli és kívüli eszközei (helyzetszerűség)	• a tartalom és forma elemeinek azonosítása • az elemek alkalmazása • szabályalkotás • szabályalkalmazás	• szerepjáték: X faktor tehetségkutató • páros és egyéni feladatmegoldás • egyéni fogalomalkotás • az értékelési készség fejlesztése • az egyéni szövegértési stratégia lehetséges eszközeinek tudatosítása • a versmondás értékelése • a vita és az érvek azonosítása, értő használatuk	A szerepjáték nemcsak a motivációt segíti, hanem az ellenőrzési, értékelési szempontok tudatosításával a saját stratégia kialakítását, a szövegek értelmezési keretelemeinek azonosítását is támogatja. Az önellenőrzési, önértékelési készség fejlesztése a közvetett célja az órának.
7.	Összefoglalás: Weöres Sándor költészete (tartalom és forma, a pragmatika és grammatika együttműködése a jelentésképzés folyamatában)	• a tanultak rendszerezése • a tartalom és forma elemeinek azonosítása	• szabályfelismerés • szabályalkalmazás • rendszerezés, szintetizálás	• fogalmak csoportosítása • ritmusgyakorlatok • szövegalkotás szabályfelfedeztetéssel	A reflektálás fázisában történik a személyes értelmezői keret kialakítása. A tanulók aktív részvétele szükséges a konceptuális váltás eléréséhez.
8.	Írásbeli számonkérés: Weöres Sándor költészetének összefoglalása	• A tanult fogalmak (lásd fentebb) gyakorlati alkalmazása a számonkérés célja.	• szabályalkotás • szabályalkalmazás • rendszerezés • szintetizálás • összegzés	• igaz-hamis választás • kakukktojás-feladat • összekevert szövegek szétválogatása • szövegalkotás megadott pragmatikai, grammatikai szempontok alapján	A feladatlap a képességek mérésére szolgál, nem egyszerű ismeretanyagot kér számon, a megértésre, alkalmazásra fókuszál.

2. táblázat: Az órákra bontott tematikus terv

4.2. Óraterv

Az óra témája: Tartalom és forma egysége, a pragmatika és a grammatika együttműködése Weöres Sándor költészetében
Az óra típusa: összefoglaló és gyakorlóóra
Az óra időtartama: 45 perc
Az óra nevelési, fejlesztési céljai:

A) Közvetlen célok

- Weöres Sándor költészetében a tartalom és forma egységének tudatosítása az élményalapú tanulás módszerével
- a nyelv anyagára és a kommunikációra vonatkozó ismérvek azonosítása
- az értő szövegmondás gyakorlása
- a versek zeneiségének megtapasztalása
- az élménykínáló szöveg külső, belső formai sajátosságainak felismerése funkcionális ismérvek alapján
- a pragmatikai és grammatikai sajátosságok együttműködésének megfigyelése a nyelvhasználat során
- az élményszerző szövegtípus szövegfajtájának (vers) meghatározása formai és tartalmi jellemzők alapján
- a kommunikációs cél (szándékoltság) mérlegelése
- szövegalkotó céljának felismerése
- a felhasználó-központú szövegismérvek (a kommunikációra általában vonatkoznak: szándékoltság, helyzetszerűség, elfogadhatóság) a gyakorlatban
- szövegértés, -alkotás tartalmi és formai ismérvek alapján.

B) Közvetett célok

- a szövegértési kompetencia (hallott és írott szövegek) fejlesztése úgy, hogy a szóbeli és írásbeli tevékenységek során a tanulók képessé váljanak az élménykínáló szövegek tartalmi és formai sajátosságainak felismerésére, információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására.
- a szövegértési, -alkotási tevékenységek segítségével az önszabályozó tanulás kialakítása, a problémamegoldó, kommunikációs, együttműködő képesség fejlesztése a tanultak későbbi transzferálásának érdekében
- alkotó részvétel a kommunikációs tevékenységekben (beszélt, írott); ily módon a kreatív gondolkodás fejlesztése, kísérletezéssel, tapasztalatszerzéssel a problémalapú tanulási stratégiák alapjainak kialakítása
- a szövegfeldolgozási stratégiák általános sémáinak alkalmazása élménykínáló szövegeken
- módszer: az élmény- és problémaalapú tanulás, melynek alapja a tudástranszfer kialakítása, az, hogy a tanulók ne csak adott, konkrét helyzetben tudják tudásukat előhívni.

- Követelmények:
  - » a szövegértés, -alkotás mikrokészségeinek felismerése: a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg formája és a tartalom közötti összefüggés megértésének képessége
  - » szövegértési műveletek végzése.

A) Információ(k) visszakeresése
- a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján
- a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítése, ill. cáfolata
- a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével irányított tevékenység végrehajtása.

B) Összefüggések, kapcsolatok felismerése
- következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben
- a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentésének létrehozása
- a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása.

C) Szövegértelmezés
- a feladatok a logikai megértése
- a szövegben található információk feldolgozása
- a szövegre való reflektálás
- a szöveg tartalmi vagy formai jegyeinek értékelése
- a szöveg mélyebb rétegeinek megértése
- a háttértudásra (meglévő ismeretekre, tapasztalatokra) való támaszkodás (Zsigriné Sejtes 2020).

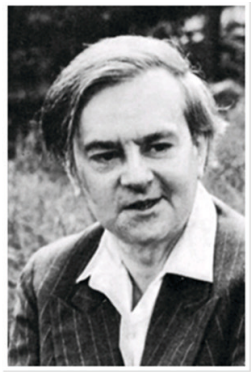
Szükséges eszközök: saját fejlesztésű tananyag (Zsigriné Sejtes 2010), interaktív tábla, 32 db tanulói notebook és egy tanári gép, WIFI-kapcsolat.

Didaktikai feladatatok, idő	**Az óra logikai menete**	**Módszerek, munkaformák, szemléltetés, eszközök**	**Megjegyzés**
Ráhangolódás Az előző órai anyag, a „nyugatosok” ismétlése A háttértudás előhívása Gondolkodásfejlesztés halmazelmélet segítségével 5 perc	1. A tanult ismeretek felidézése, ismétlése Tanári közlés: *a) Elemeket sorolok. Találjátok ki a halmaz nevét, és egészítsétek ki egy elemmel! Magyarság, európaiság…* (minőség, Nyugat, sokszínűség, Ignotus, Ady…) *Adjatok nevet a halmaznak!* *b) A Nyugathoz kötődő számokat sorolok. Hogyan kapcsolódnak a folyóirathoz?* *c) Irodalmárokat sorolok. Mi a kapcsolat köztük?* Móricz – Babits Karinthy – Örkény Ady – Babits Pilinszky – Kosztolányi Kosztolányi – Weöres József Attila – Radnóti Kosztolányi – Ady Weöres Sándor – Károlyi Amy	Frontális osztálymunka	A tanulás támogatását szolgáló tanulási környezet: félkörben ülnek a tanulók a szépirodalmi szöveg bensőséges, élményalapú megközelítése céljából
Jelentésteremtés: Az órai anyag alapfogalmainak kialakítása Szövegértési gondolkodási műveletek végzése: értelmezés, elemzés Értékelés 10 perc	2. Az óra célkitűzése Tanári kérdés: *Kinek a képét látjátok?* 3. Fogalomalkotás, csoportosítás Közös vázlat készítése Tanári közlés: *Találjátok ki, melyik Weöres Sándor-verset ritmizálom!* *Mondjátok a szöveget ritmizálva!* *Hogyan lehet másképp ritmizálni?* *Próbáljátok meg másképp!* *Csoportos ritmizálás következik, a szimultán verselést gyakoroljuk.*	Frontális osztálymunka Interaktív tábla (Weöres Sándor képe)	A folyamatos tevékenykedtetéssel a tanulók figyelmének fenntartása és a mélyebb bevéződés a cél.
A fogalmak elmélyítése a problémaalapú gondolkodás fejlesztésével A tanult ismeretek alkalmazása kreatív feladatmegoldással	4. Az óra témájának feldolgozása Tanári közlés: *Előzetes felkészülés alapján hallgassuk meg Szilárd versmondását!* *Gyűjtsünk szempontokat a verselemzéshez!* *Szilárd versmondása mit tett hozzá a te szövegértésedhez?* *Gyűjtsük össze a vers kapcsán a Weöres Sándor költészetére jellemző vonásokat!* *Csoportosítsuk a fogalmakat!* *A tartalom és forma összekapcsolódása*	Egyéni munka Versmondás: W. S. Majomország Csoportmunka Egyéni munka	

	Értékeljük Szilárd versmondását! *Egészítsük ki a fogalmakkal a vázlatunkat!* 5. Készségfejlesztés (gyakorlás) Tanári közlés: *Weöres Sándor verseire jellemző a játékosság. Menjetek a helyetekre! Egy játékkal folytatjuk.* *…… és ……. fognak a tanári gépnél dolgozni!* *A közös Facebook-csoportba feltettem a feladatot. Mindenki megtalálta?* *A füzetbe írjátok fel:* Weöres Sándor: Téma és variációk *A számotoknak megfelelő feladatot kell megoldanotok.* *Kedves játszótársam!* *Olvasd el figyelmesen a szövegrészletet, majd oldd meg a számodnak megfelelő feladatot!* Téma és variációk Ma szép nap van, csupa sugárzás, futkosnak a kutyák az árokszélen és mindenki remekül tölti az időt, még a rabkocsiból is nóta hangzik. Ma szép sugárzás van, csupa idő, kutyáznak az árokszélek a futkosásban és a nap nótával tölt mindenkit, még a hangzásból is rabkocsi remekel. Ma szép futkosás van, csupa mindenki, sugárzik az árokszél a kutyákra és az idő remekül tölti a napot, még a hangban is nóta rabkocsizik… *1. Keress állandó elemeket a szövegben! Legalább ötöt írj!* *2. Mi a hasonlóság a bekezdések között? Legalább hármat írj!* *3.* Írd meg a következő bekezdést a szabály szerint! Tanári közlés: *Lássuk, hogy sikerült a csoportoknak a szabályok alapján megalkotni a szöveget!*	Frontális osztálymunka Interaktív tábla Differenciált páros és csoportmunka (heterogén)	A pragmatikai és grammatikai tudás összekapcsolása a cél a feladatmegoldás során. A tanulók a munka során felismerik a szavak pozitív tartalmát (szép, nap, sugárzás, futkosás, kutyák, árokpart, nóta, remekül…), megfogalmazzák a derűt, vidámságot sugalló hatást a nyelvhasználatban. A variációk során a tanulók a laza asszociációk hatását is vizsgálják. A magyar nyelv agglutináló jellegéből adódó rugalmasságot ismerik fel a diákok, az ebből következő humoros változatok hatását vizsgálják, hasonlítják össze. Annak felismertetése is cél, hogy a grammatikai sajátosságokból következően (szófajok toldalékolása, mondatszerkezet) a változatok száma rengeteg. A nyelvi forma által létrehozott képzavarok esztétikai hatását is vizsgálják a tanulók.
Ellenőrzés 20 perc			

Reflektálás Szövegértési gondolkodási műveletek végzése Ellenőrzés 5 perc	6. A tanultak alkalmazása Tanári közlés: *Weöres Sándor költészetére jellemző a játék. A mai órát folytassuk azzal, hogy a tartalom és forma összefüggését egy internetes játékkal gyakoroljuk. Lépjetek a megadott linkre, és oldjátok meg a feladatot!* *Ki hány pontot ért el a gép szerint?* 7. Összefoglalás Tanári közlés: *Hallgassuk meg Eszter versét! Foglaljátok össze a vers kapcsán, mit jelent a tartalom és forma kapcsolata!*	Kooperatív csoportmunka Interaktív tábla, tanulói notebookok	
Házi feladat 2 perc	8. Házi feladat Tanári közlés: Írásbeli feleléttervet kell k*észítenetek a FB-oldalra mentett vázlat alapján.* *Szóban össze kell foglalni az órán tanultakat.*		
Az órai munka értékelése, az önértékelés fejlesztése 3 perc	9. Értékelés Tanári kérdés: *Ki érzi úgy, hogy kiválóan dolgozott a mai órán? Egyetértetek velük?* *Kisötös a jutalmuk. Ki az, aki jól dolgozott? Pluszpontot kapnak!* *Aki nem tette fel a kezét, a következő órákon próbáljon kicsit jobban koncentrálni a feladatokra.*		

3. táblázat: Óraterv





1. ábra: Táblaképek

5. Összegzés

Munkámban arra tettem kísérletet, hogy bemutassam a pragmatika és a grammatika együttműködési lehetőségét az osztálytermi gyakorlatban, integrált magyarórai keretek között. A tematikus terv és az óraterv azt illusztrálja, hogy a felhasznált kognitív, funkcionális, pragmatikai keret dinamikus voltából adódóan hogyan támogatja a szövegértési képesség dinamikus fejlesztését.

Cél volt az is, hogy Weöres Sándor költészetének megismertetése során a tartalom és forma egységének tudatosítása támogassa a szövegértelmezést, az értő szövegmondást, a versek zeneiségének megtapasztalását, a szövegalkotási képesség fejlesztését.

Kutatótanári munkakörömből adódóan egy 8. osztállyal meg is valósítottam a leírt tanítási-tanulási folyamatot, melynek tapasztalatai a következők:

a) a szabályfelismerés, -alkalmazás gondolkodási művelete motiváló a tanulók számára, ha a folyamatot transzparenssé tesszük könnyen érthető és alkalmazható fogalmak használatával,
b) a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során használt pragmatikai, grammatikai fogalmak fogódzót adnak a tanulóknak az egyéni szövegértési stratégiák kialakításához;
c) a differenciált feladatok egyéni megoldása, majd a kooperatív csoportmunkaformában való szövegalkotás nemcsak sikerélményt nyújtott a tanulóknak, hanem élményt is kínált a szövegértelmezési keret kialakításának folyamatában,
d) a hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztése lehet a magyartanítás célja, és az meg is valósítható az osztálytermi gyakorlatban,
e) a tanulók életkori sajátosságaiból fakadó szükségletekre kell építeni a képességfejlesztést,
f) a tanulás aktív, teremtő, kreatív folyamatként kell értelmezi, melynek távlati célja a tudástranszfer kialakítása,
g) a szövegértési képesség fejlesztésének meghatározó összetevője a szöveg jelentéstani-logikai struktúrájának és e struktúra visszatérő-formalizálható elemeinek felfedeztetése és tudatosítása,

h) fontos a tanítás során a kommunikációs helyzetek megfelelő értelmezése, a megértés képessége és a megértéssel összhangban álló aktív részvétel a kommunikációs folyamatokban,
i) feladat a tanórán a verbális, valamint a nem verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértése és feldolgozása,
j) a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása az egyes szövegtípusok, szövegfajták szerkezeti és jelentéstani jellemzőinek fölfedeztetésével,
k) közvetett cél kell legyen minden tanórán a metakognícióra, metanyelvi tudásra alapozott egyéni szövegértési stratégiák kialakítása és használata *(Szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület általános szakmai koncepció, 2002)*.

Az alábbi szöveggel, szövegeken végzett speciális képességfejlesztő tevékenységeket minél több tanórán érdemes alkalmazni:
a) szövegek összehasonlítása: a szövegek pragmatikai és grammatikai jellemzőinek tudatosítása a nyelvhasználat során,
b) a szövegtípusok és szövegfajták hasonlóságainak és különbségeinek felismerése a szövegismérvek alapján,
c) a szabályszerűségek felfedezése: a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára,
d) problémamegoldó stratégia kialakítása a szöveg logikai és tematikus szerkezete, nyelvtani tulajdonságai és a kommunikációs helyzet egységének egy keretben tartásával,
e) a szövegre vonatkozó metanyelvi ismeretek alkalmazása a szövegekről való osztálytermi diskurzus során.

Irodalom

Arató László – Kálmán László (szerk.) 2005. *Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag***.** Budapest: SuliNova – Educatio Kht.

Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 1981. *Introduction to Text Linguistics.* London, New York: Longman.

Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology – The MIT Press.

Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/ 3: 343–366.

Gabnai Katalin 1987. *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.

Halliday, Michael A. K. 1970. Language Structure and Language Function. In Lyons, John (ed.): *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Peguin Books. 140–165.

Kálmán László – Molnár Cecília 2009.*A nyelvi nevelés módszertana*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.hiszem.hu/sites/default/files/a_nyelvi_neveles_modszertana.pdf (2023. 10. 19.)

Keszei Ernő 2014. Weöres Sándor kombinatorikai játékairól. Tiszatáj Online. Szeged. https://www.ponticulus.hu/rovatok/hidverok/keszei-weores-sandor-kombinatorikai-jatekairol.html#gsc.tab=0 (2023. 10. 19.)

KTT 2020: Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2023. 11. 01.)

Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. Általános Nyelvészeti Tanulmányok 22: 17–58.

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Németh T. Enikő 2006. *Pragmatika.* In Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 3–116.

Németh T. Enikő 2013. Nyelvhasználat, nyelvtan és pragmatika. *Magyar Nyelv* 109: 184–191. https://www.c3.hu/~magyarnyelv/13-2/nemet_t_132.pdf (2023.10.31.)

Németh T. Enikő – Bibok Károly 2010. Interaction between grammar and pragmatics: The case of implicit arguments, implicit predicates and co-composition. *Hungarian Journal of Pragmatics* 42: 501–524. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.07.001

Pála Károly 2009. *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/pala-karoly-kompetencia (2023. 10. 13.)

Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó.

Sejtes Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban (Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra). Új Pedagógiai Szemle 56/6: 15–26.

Szabó Veronika 2015. Nyelv, humor, irodalom – integrált magyartanítás gyermekirodalmi alkotások segítségével. In Nagyházi Bernadette (szerk.): *IX. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia tanulmánykötet.* Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 233–243.

Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Budapest: Tinta Kiadó. 30–31.

Zsigriné Sejtes Györgyi 2010. *Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 7. osztály. Szövegértés.* Szeged: Maxim Kiadó.

Zsigriné Sejtes Györgyi Erzsébet 2020: *Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában Egy kognitív, funkcionális, pragmatikai keret alternatív alkalmazási lehetőségei az általános iskola 7–8. osztályában.* Doktori disszertáció. Szegedi Egyetem. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/10398/1/zs_sejtes_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf (2023. 10. 27.)

Zs. Sejtes Györgyi 2022. Amikor „működik" a metanyelv: A funkcionális nyelvszemlélet alkalmazási lehetősége a szövegértési képesség fejlesztésének folyamatában. In Karlovicz János Tibor (szerk.): *Szakmódszertani és más pedagógiai tanulmányok.* Komárno: International Research Institute s.r.o. 79–89.

Sólyom Réka

A KOMMUNIKÁCIÓ ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA A MAGYAR SZAKOS EGYETEMI OKTATÁSBAN A *KOMMUNIKÁCIÓS GYAKORLATOK* CÍMŰ EGYETEMI JEGYZET TUDÁSANYAGÁNAK ÉS GYAKORLATTÍPUSAINAK TÜKRÉBEN

1. Bevezetés: a téma indokoltsága, aktualitása

A kommunikációs ismeretek, a kommunikáció elméletének és gyakorlatának oktatása mindig is fontos szerepet töltött be a felsőfokú oktatásban. A jelen tanulmány a szerzőnek a Károli Gáspár Református Egyetem BA-, MA- és osztatlan tanári képzésén szerzett tapasztalatait mutatja be a magyar szakos képzés területén, különös tekintettel a kommunikációnak az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepére. A szakonkénti áttekintés, valamint az oktatási területek bemutatása után a tanulmány a KRE BTK magyar szakos képzéseiben használatos *Kommunikációs gyakorlatok* című egyetemi jegyzet (Sólyom 2014, 2020) felépítését, tudásanyagát és feladattípusait tekinti át.

2. A kommunikáció fontossága a magyar szakon végzettek számára

A témáról elmondható, hogy nagyon aktuális, hiszen akár magyar szakos bölcsészként szerez valaki diplomát, akár tanítani szeretne, és az osztatlan tanári szakos képzésben kezdi el tanulmányait, akár már tanít a gyakorlatban, de nem magyartanárként, és levelező munkarendű képzésben szeretne magyartanár szakos egyetemi diplomát szerezni, kommunikáció oktatásával: elméletével és gyakorlatával mindenképpen találkozni fog a képzés során.

Tagadhatatlan, hogy a kommunikációs ismereteknek fontos szerepük van a felsorolt szakokon diplomát szerző szakemberek későbbi munkája során is, hiszen ők – végzettségtől és érdeklődéstől függően – változatos területeken helyezkedhetnek el: dolgozhatnak például könyvkiadóban, a rendezvényszervezés területén, színházban, múzeumban, alapíthatnak startup vállalkozásokat, hogy néhány, napjainkban népszerű területet említsünk, és a tanári végzettséget szerzők természetesen magyartanárként is elhelyezkedhetnek. Utóbbiak esetében beszélhetünk tanítási tapasztalattal még nem rendelkező, nappali képzés elvégzése után diplomát szerzett pályakezdő magyartanárokról, illetve diplomával és tapasztalattal már rendelkező, levelező képzésben tanuló, a gyakorlatban akár már hosszú évek óta tanító tanárokról. Vitathatatlan ugyanakkor, hogy kommunikációs ismeretekre a felsorolt területek, munkakörök mindegyikének esetében szüksége lesz a diplomát szerző szakembereknek.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.245

3. A kommunikáció oktatása 1–12. osztályban a Nemzeti alaptanterv tükrében

A magyar szakos egyetemi kommunikációoktatás áttekintéséhez célszerű először röviden áttekinteni, hogy a 2020-ban megjelent Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) értelmében az egyetemi oktatásba belépő hallgatók milyen előzetes kommunikációs ismeretekkel kell hogy rendelkezzenek.

A Nemzeti alaptanterv (2020) kulcskompetenciái közé tartoznak az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetenciák (*Magyar Közlöny* 2020[17]: 297), hiszen „az anyanyelvi kommunikáció fejlettségének meghatározó szerepe van a nyelvi, a kulturális és a szociális kompetenciák alakításában, fejlesztésében, az érzelmi nevelésben, a tanulás teljes folyamatában" (*Magyar Közlöny* 2020[17]: 300). Ezek a kompetenciák a tanári szakos és a bölcsészhallgatók számára is fontosak, különös tekintettel a magyar szakos hallgatók részletes anyanyelvikompetencia-fejlesztésének céljára. A NAT leírása alapján a kommunikáció oktatása általános iskola 1–4. osztályában a „Beszéd és kommunikáció", 5–8. osztályban „A kommunikáció alapjai", 9–12. osztályban pedig „A kommunikáció – fogalma, típusai, zavarai, eszközei; a digitális kommunikáció; a munka világa" témakörökben nyilvánul meg az anyanyelvi órán.

A Magyar nyelv és irodalom műveltségi terület céljai között szerepel továbbá a NAT-ban, hogy a tanulók „[…] azonosítani és alkalmazni tudják a verbális és non-verbális kommunikáció jeleit, megértik mások véleményét, ki tudják fejezni a sajátjukat" (*Magyar Közlöny* 2020[17]: 301). Ez a cél mind a verbális, mind a nem verbális kommunikációs kompetencia aktív és reflektív használatának birtoklását kitűzi; az érettségit szerzett tanulók vélhetően tehát a korábbi tanulmányaik során megszerzett ilyen jellegű kompetenciáknak birtokában vannak. Az egyetemi oktatásba magyar szakra érkező hallgatók esetében pedig feltételezhető egyfelől a mélyebb érdeklődés a kommunikáció tudományterülete iránt is, másfelől az is, hogy a fentebb említett aktív és reflektív használat is eredményesen megvalósul az esetükben.

4. A kommunikáció oktatási szintjei a felsőoktatásban: BA-, MA-, osztatlan tanári képzés, nyelvmentor specializáció

A felsőoktatásban tanuló hallgatók kommunikációs kompetenciájának fejlesztésével kapcsolatban Kegyesné Szekeres Erika az Európai Bizottság állásfoglalását alapul véve megállapítja: a tanároknak az átfogó szaktudáson túl a tanulók képességeinek kibontakoztatását segítő tanári magatartásformákkal és pedagógiai készségekkel is rendelkezniük kell (Kegyesné Szekeres 2009). Ezeknek a magatartásformáknak és készségeknek a kialakításához, illetve folyamatos szinten tartásához és fejlesztéséhez nélkülözhetetlen – a megfelelő pedagógiai és pszichológiai tanulmányok mellett – a kommunikációs kompetencia fejlesztése is.

Mint a fenti áttekintésből látható, az egyetemre érkező hallgatók több szinten, több témakör kapcsán találkoztak már a kommunikáció ismeretkörével korábbi tanulmányaik során. Az egyetemi magyar szakos képzésben megjelenő oktatási szinteket, valamint az egyes

képzéstípusokban felkínált kurzusokat és azok témáit a mintatantervek és a tárgyleírások tükrében érdemes vizsgálni. A jelen tanulmány a kommunikáció oktatásának ilyen jellegű vonatkozásait a BA-, MA- és osztatlan tanári szakos képzési szinten a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék által gondozott szakok esetében tekinti át. Az áttekintés alapját a 2022 szeptemberétől érvényes mintatantervek adják.

A magyar szakos BA-képzésben tanuló hallgatók tanulmányaik első évének 1. félévében vesznek részt a *Kommunikációs alapismeretek* című évfolyam-előadáson. Az előadás 12×45 perc egy félév során, tehát heti 1 tanóra előadást jelent, a vizsgaidőszakban pedig szóbeli kollokviummal zárul.

A BA-képzésen a 3. félévből felvehető nyelvmentor specializáció keretében jelenik meg az *Interkulturális kommunikáció* című szeminárium. Itt az interkulturalitás kérdésein kívül – főként általános, ismétlő jelleggel – sor kerül a kommunikáció általános elméletének, alaptételeinek, illetve a kommunikációs kompetenciának az általános áttekintésére is, különös tekintettel arra, hogy ezek a területek milyen szerephez juthatnak az interkulturális kommunikáció viszonylatában. A kurzus 12×90 perc szemináriumból áll egy szemeszterben, a hallgatók a specializáció 2. félévében (tanulmányaik 4. félévében) vehetik fel, a szorgalmi időszak végén pedig évközi jeggyel zárul.

A rövid ciklusú, levelező munkarendű tanári mesterképzés (2, illetve 4 féléves képzés) során a retorikai ismereteket is magában foglaló Kommunikáció és retorika kurzust tartalmazza a vonatkozó mintatanterv a hallgatók tanulmányainak 2. félévében. Ez a kurzus félévente tíz, 45 perces alkalomból áll, a szorgalmi időszak végén pedig évközi jeggyel zárul. Amint azt a kurzus neve is mutatja, ezeken az órákon a hallgatók a kommunikációs ismereteken túl a retorika alapjaival, feladataival, kompetenciáival is foglalkoznak. A két témakör egymásra épülése – történeti meghatározottságból fakadóan – a retorika meghatározásával, feladataival, a beszédlétrehozás fázisainak és a beszéd részeinek ismertetésével, valamint a klasszikus szónok jellemzésével kezdődik, majd ezekre az alapokra építve folytatódik a kommunikáció alaptételeinek, kompetenciáinak, funkcióinak bemutatásával.

Az osztatlan tanári képzésen bármely szakpár esetében a hallgatóknak kötelező letenniük az anyanyelvi kritériumvizsgát. Ezt tanulmányaik 1–6. félévében kell teljesíteniük; a vizsga egyik résztárgya (25%-a) a kommunikáció. A kritériumvizsga kiváltható az *Anyanyelvi ismeretek* című szemináriummal, amely nem kötelező, de a hallgató tanulmányainak első hat félévében felvehető. Ez a szeminárium 12×90 perc, és a szorgalmi időszak végén évközi jeggyel zárul, amelyet ha sikeresen megszerez a hallgató, az eredmény elismertethető az anyanyelvi kritériumvizsga érdemjegyeként. Az Anyanyelvi ismeretek kurzus esetében – a kritériumvizsgához hasonlóan – körülbelül 25%-át teszik ki a tananyagnak a kommunikációs elméleti tudnivalók és gyakorlatok. Amennyiben javítani szeretne a szemináriumon kapott osztályzaton a hallgató, mert nem elégedett vele, a szeminárium elvégzésétől függetlenül jelentkezhet vizsgára is a vizsgaidőszakban, és szerezhet az anyanyelvi kritériumvizsgán a szemináriumi jegytől eltérő osztályzatot.

5. Oktatási területek a kommunikációs kompetencia és készségfejlesztés tükrében a felsőoktatásban

A kommunikáció elméletének és gyakorlatának oktatása során a felsőoktatásban is fontos az alkalmazott nyelvészeti kiindulópontból történő megközelítés. Ez teszi ugyanis lehetővé, hogy mind az általános, mind a szakmai kommunikációs kompetenciák tudatos fejlesztésére fókuszáljon az oktatás – mutat rá Kegyesné Szekeres Erika (2009). Az elméleti tudnivalók megismerésén és átgondolásán túl fontos és elvárható a magyar szakon végzett hallgatóktól, hogy az elméleti tudásukra alapozva és az elméleti tudnivalók terén folyamatosan tájékozódva alkotó módon használni is tudják a megtanultakat a gyakorlatban, akár oktatómunkát folytatnak a jövőben, akár más területen helyezkednek majd el.

Az egyetemi oktatás során e területek megalapozása és fejlesztése céljából a felismert összefüggések, elméleti tudnivalók és jártasságok terén történő elmélyülés kell hogy legyen a cél. Mint azt Szőke-Milinte Enikő is hangsúlyozza: „[…] a tevékenykedtetés során nem csupán a készség- és jártasságfejlesztés kerül a középpontba, hanem a tudományos paradigmák, megismerési sémák kipróbálása, új elméleti felismerések megfogalmazása, az új tudás konstruálása« is" (Szőke-Milinte 2013: 30). E gondolatot erősíti meg Horváth Rita is, aki a pedagógusképzés vonatkozásában Szőke-Milinte Enikő 2015-ös tanulmányára alapozva leírja: a legfontosabb, hogy a képzési forma az elméletet és a gyakorlatot ötvözze (Horváth 2018).

Felmerül egy további kérdés is: milyen feladatai, attitűdje kell hogy legyen a kommunikációt tanító szakembernek? Ezt Balázs László a következőképpen foglalja össze: „A kommunikációtanárral szemben több elvárás is megfogalmazható. El kell fogadnia, hogy a kommunikáció oktatása elsősorban nem információátadás, hanem készségfejlesztés. Fő feladata nem a tananyag didaktikus megtanítása, hanem egy világszemlélet kialakítása, formálása, az egyes folyamatok észlelésére és alakítására való érzékenyítés" (Balázs 2012: 217).

6. A *Kommunikációs gyakorlatok* (Sólyom 2014, 2020) című egyetemi jegyzet tudásanyaga és gyakorlattípusai a felsőfokú oktatásban

A fenti célokat, illetve feladatokat figyelembe véve született meg a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékén a *Kommunikációs gyakorlatok* című egyetemi jegyzet (Sólyom 2014, 2020), amelyet immár második kiadásában vehetnek kézbe a hallgatók és az érdeklődő kollégák, szakemberek. A könyv első kiadása a KRE–Patrocinium Kiadó gondozásában jelent meg 2014-ben, második, hibaanyagában javított kiadása pedig a KRE–L'Harmattan Kiadónál 2020-ban.

A jegyzet alapelveként a következő jelölhető meg: „»Nem lehet nem kommunikálni« – e kommunikációs alaptételként számontartott kijelentés nem jelenti azt, hogy kommunikációs ismereteinket ne lehetne bővíteni, kommunikációs kompetenciánkat ne lehetne fejleszteni; ebben kíván segítséget nyújtani a jelen kötet" (Sólyom 2020, o. n.). A kötetben megjelenő tudásanyag, valamint a kapcsolódó gyakorlatok és a válogatott

szakirodalom a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszéke által kommunikációs témakörökben meghirdetett kurzusok tapasztalatait alapul véve kíván összefoglalást nyújtani, segítséget adni a hallgatóknak. Ajánlható és ilyen módon kötelező irodalom a magyar szakos BA-képzésben kommunikációs előadásokra járóknak, az *Anyanyelvi ismeretek* című szemináriumot látogató, illetve az anyanyelvi kritériumvizsgára készülő osztatlan tanári szakos hallgatóknak, ajánlott továbbá a rövid ciklusú tanárképzésben a *Kommunikáció és retorika* című óra résztvevőinek, nyelvmentor specializáción pedig az *Interkulturális kommunikáció* című órákat hallgatóknak.

6.1. A tankönyv felépítése, tudásanyaga, témakörei

A *Kommunikációs gyakorlatok* című egyetemi jegyzet a szorgalmi időszak oktatási heteit követi. Ennek megfelelően tizenkét fejezetből áll – annyiból, ahány esetében új ismeretanyagot átadó órákra kerül sor.

A tizenkét fejezet témaköreiről elmondható, hogy sorrendjüket tekintve a vizsgával, kollokviumi jeggyel záruló BA-s *Kommunikációs alapismeretek* című évfolyam-előadás tematikáját követik. Tartalmuk az ott elhangzó legfontosabb elméleti tudnivalóknak megfelelően alakul, azonban annál többet nyújtanak, két okból. Egyfelől az elméleti összefoglalók kiegészülnek ábrákkal, részletesebb leírásokkal, valamint a minden fejezet végén megtalálható további olvasmányjavaslatokkal. Másfelől mindegyik fejezethez kapcsolódnak gyakorlatok, amelyeket kisebb-nagyobb csoportokban lehet elvégezni például szemináriumi feldolgozás során.

A tizenkét fejezet témakörei az alábbiak szerint alakulnak:

1. A kommunikáció meghatározása, fogalma, alaptételei. Nyelvi kompetencia – kommunikációs kompetencia
2. A kommunikáció típusai és tényezői
3. Kommunikációs modellek típusai
4. A nem verbális kommunikáció
5. Az állati és az emberi kommunikáció
6. A nemek és a kommunikáció
7. Az internetes kommunikáció sajátosságai
8. A hatékony kommunikáció: az asszertivitás, a meghallgatás és az empátiakeltés. Kommunikáció a gyakorlatban: technikai alapok.
9. Kommunikációs konfliktusok: kérés megfogalmazása, kérés elutasítása, kifogások, reklamációk, kritika kezelése
10. A tömegkommunikáció I. A tömegkommunikáció funkciói. A tömegkommunikációs eszközök fejlődéstörténete
11. A tömegkommunikáció II. Meggyőzés és reklámok. Nyelvi manipulációk
12. Kultúraközi kommunikáció

6.2. A fejezetek felépítése

A tankönyv mind a tizenkét fejezete azonos felépítésű: a fejezetek a tanítási célok és a kiemelt készségek, képességek rövid felsorolásával kezdődnek, ezután következik az adott fejezetben szereplő elméleti tudnivalók és kulcsfogalmak összefoglalása. Az elméleti összefoglalások releváns esetben tartalmaznak ábrákat, diagramokat, képeket a minél pontosabb megértés érdekében.

Az összefoglalók után változatos, egyéni feldolgozásra, pár- és csoportmunkára alkalmas gyakorlatok találhatók. Ezeknek a gyakorlatoknak a segítségével készséggé fejleszthetők a fejezet kulcskompetenciái. Ez természetesen azokra a témákra igaz, amelyek a gyakorlatban is megjelenő kommunikációskompetencia-típust tárgyalnak, például a nem verbális kommunikáció jellemzőit vagy az asszertivitást. Más esetekben, ahol például történeti vagy elméleti összefoglalás található a fejezet törzsszövegében – ilyenek például a kommunikáció alaptételeiről vagy a kommunikációs modellekről szóló fejezetek –, a kapcsolódó gyakorlatok az elméleti tudnivalók megértését, illetve elsajátítását célozzák.

Az egyes fejezetek végén az ajánlott olvasmányok részletes listája olvasható, amelyek segítségével tovább bővíthetik ismereteiket az érdeklődők. Ezek az olvasmányjavaslatok lehetőséget adnak a további ismeretbővítésre például kollokviumra készülő hallgatók esetében.

A fentiek alapján elmondható tehát, hogy a kötet anyaga önálló vagy szemináriumi munka keretében, egyéni tanulás során vagy kisebb-nagyobb csoportmunkában is feldolgozható, a kapcsolódó kurzus céljának és típusának megfelelően. Mivel a fentebb ismertetett módon többfajta képzés keretében is sor kerül magyar szakon a kommunikációs ismeretek tárgyalására, a tankönyv mindezeken a képzéseken tanuló hallgatók számára hasznos. A kurzustematikát követő felépítésnek köszönhetően a kötet továbbá az órákat tartó oktatók, óraadók számára is segítséget nyújthat – ők olyan vezérfonalat kaphatnak a kezükbe, amelynek segítségével akár egy-egy csoport számára is könnyebben tervezhetővé, kivitelezhetővé válhat az óratervezés.

6.3. Gyakorlattípusok

Mint H. Tomesz Tímea írja a könyvről írt ismertetésében: „A kommunikációs kompetencia fejlesztésekor fontos, hogy a kompetencia mindhárom összetevőjére – készségekre-képességekre, kommunikációs ismeretekre, illetve a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdökre – kellő figyelmet fordítsunk. Ekkor válik ugyanis a fejlesztés tudatossá, ekkor válhat eredményessé" (H. Tomesz 2021: 69). A könyv fejezeteinek elméleti összefoglalóit követő gyakorlatok ezt a célt szolgálják.

A gyakorlattípusok a résztvevők számától függően három nagy csoportra oszthatók: egyéni gyakorlatok (akár önálló tanulás, felkészülés esetében), pármunka vagy kooperatív, kiscsoportos munka (maximum 4-5 fős csoportoknak javasolt), illetve nagyobb csoport (akár egy szemináriumon részt vevő hallgatók csoportja) számára javasolt feladattípusok. Az alábbiakban ezeknek a típusoknak a bemutatása következik néhány gyakran előforduló gyakorlattípus felsorolásával.

Egyéni, önálló gyakorlásra az alábbi tipikus példák, gyakorlattípusok szolgálnak: gyűjtőmunka, szövegértés alapján kérdések megválaszolása (szakszövegolvasás), táblázat kitöltése (kategorizáció), brainstorming egyedül (felkészülés a következő órai csoportos megbeszélésre), médiahasználati napló írása, hírfigyelés.

Pármunka, kooperatív kiscsoportos munka (vö. Kagan 2004) elvégzésére alkalmasak az alábbi gyakorlattípusok: szituációs gyakorlatok (például hangulatkártyák, szerepcsere), kreatív megoldásokat elváró helyzetgyakorlatok (például kommunikációs zajok létrehozása a kommunikációs modell működése megfigyelésének céljából), ötletbörze, vita, szövegalkotás párban (pl. levélírás más-más kommunikációs helyzetben, de azonos témáról).

Nagyobb (szemináriumi létszámú) csoport számára alkalmas gyakorlatok a könyvben az alábbi típusok: vizualizációhoz kapcsolódó feladatok (rajzolás, ábraismertetés), memorizálás, nonverbális gyakorlatok (például mozgásos feladatok, székfoglaló, activity), üzenet továbbadása, énüzenet-alkotás.

7. Összegzés

A tanulmány a különféle munkarendben és képzési típusban folyó magyar szakos egyetemi képzésben mutatta be a kommunikáció elméletének és gyakorlatának tanítási lehetőségeit. A megállapítások alapjául szolgáló munka a szerző *Kommunikációs gyakorlatok* című egyetemi jegyzete, tankönyve, annak szerkesztési elvei, felépítése, amelynek segítségével bemutathatóvá vált a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszéke által meghirdetett, kommunikációhoz kapcsolódó kurzusok követelménye és tananyaga. Ezeknek a kurzusoknak az esetében tekintette át a tanulmány egyfelől a 2020-ban megjelent NAT kimeneti követelményeinek megfeleltethetőségét az egyetemi magyar szakos kommunikációoktatás terén, másfelől a kommunikációs kötet felhasználási lehetőségeit. Bemutatta, hogy a könyv elméleti tudnivalói milyen tartalommal jelennek meg, valamint csoportosítással és példák megadásával áttekintette, hogy a kötetben szereplő gyakorlatok milyen munkaformák alkalmazására adnak lehetőséget.

A jövőben természetesen célszerű az egyetemi oktatásban a vonatkozó ismereteket folyamatosan frissíteni – ezt a célt szolgálta az elemzett egyetemi jegyzet 2014 utáni második, 2020. évi kiadása is. A továbbiakban friss szakirodalmi ajánlásokkal, újabb gyakorlatokkal, valamint napjaink infokommunikációs kihívásait és lehetőségeit megragadó és bemutató áttekintésekkel, illetve a vonatkozó kompetenciák fejlesztését célzó gyakorlatokkal lesz érdemes bővíteni és frissíteni a bemutatotthoz hasonló egyetemi tananyagokat.

Források

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Sólyom Réka 2014. *Kommunikációs gyakorlatok. Kari jegyzet a Kommunikációs gyakorlatok című tárgy oktatásához és az Anyanyelvi kritériumvizsgához.* Budapest: KRE BTK, Patrocinium Kiadó.
Sólyom Réka 2020. *Kommunikációs gyakorlatok.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Irodalom

Balázs László 2012. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. In Tóth Andrea (szerk.): *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában.* Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola. 127–132.
Horváth Rita 2018. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a pedagógusok felkészítésében. In H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs tudatosság – Médiatudatosság.* Budapest: Hungarovox Kiadó. 124–132.
H. Tomesz Tímea 2021. Sólyom Réka: Kommunikációs gyakorlatok. Tudatos pedagógiai kommunikáció. *Anyanyelv-pedagógia* 14/3: 66–70. https://doi.org/10.21030/anyp.2021.3.6
Kagan, Spencer 2004. *Kooperatív tanulás.* Budapest: Önkonet Szolgáltató és Tanácsadó Kft.
Kegyesné Szekeres Erika 2009. A (felsőoktatási) pedagógiai kommunikáció nyelvészeti aspektusai. In Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 128–132.
Szőke-Milinte Enikő 2013. Elmélet és gyakorlat a kommunikációs tankönyvekben. In Balázs László – H. Varga Gyula (szerk.): *A hatékony kommunikáció.* Budapest: Hungarovox Kiadó. 24–37.

Tomori Tímea

A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁKBAN[1]

1. Bevezetés

A digitális technológia térhódítása a világ számos területén jelentős mértékű, ezalól az oktatás terepe sem számít kivételnek (Balázs 2022; H. Tomesz 2021; Tomori 2019). Kiváltképp a 2019-es pandémia erősítette meg hazánkban az oktatási szektorban a digitális eszközök és a hálózat használatát (Domonkosi–H. Tomesz 2021). Ugyanakkor a személyes kommunikációs kompetencia fontossága is kiemeltté vált, hiszen éppen olyan időszak volt ez az oktatásban, amely megmutatta, hogy a személyes hatékonyság, az autonóm tanulás (Krupa–Lukovszki 2023) teszi lehetővé azt, hogy a diák a távolléti oktatás idején is képessé váljon a teljesítményét megtartani, esetleg fokozni. Nemzetközi téren számos olyan elmélet látott napvilágot már korábban is, amely az oktatás területén hangsúlyozza a digitális és az információs műveltség jelentőségét (Tomori 2023). Népszerű módszerek építenek az időhatékonyságon túl az autonóm tanulás megerősítésére, ilyen például a tükrözött osztályterem is (Ollé et al. 2017; Bodnár et al. 2017; Csillik–Drakula 2017). A tanulmány elméleti egysége az Európai Tanács által életre hívott keretrendszereket mutatja be, fókuszba állítva a digitális kommunikációs kompetencia kérdéskörét, majd az empirikus vizsgálatot bemutató rész elsősorban a kommunikációs kompetencia, azon belül is a személyes kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai megközelítését tűzte ki célul, így a kutatási kérdések és az adatok elemzése egy tágabb dimenzióból indulnak, és a szűkebb keresztmetszet ad képet a digitális kompetenciáról. Ennélfogva olyan kérdésekre keresi a választ a kutatás, mint: (K1) A személyes kommunikációs kompetencia fejlesztését milyen oktatásszervezési, illetve nevelési nehézségek befolyásolják a középiskolai tanítási órákon? (K2) Milyennek látják a pedagógusok a saját kommunikációs képességeiket? Milyen hiányosságokat és erősségeket tudnak megállapítani? (K3) A pedagógusok a kommunikációs kompetencia mely komponenseinek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, és azok mennyire vannak összhangban a saját kommunikációs képességeikkel? (K4) A középiskolában tanító pedagógusok milyen lehetőségekkel élnek a digitális kommunikációs kompetencia fejlesztése kapcsán?

[1] A tanulmány megjelenését támogatta a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.253

2. A digitális és a személyes kommunikációs kompetencia megközelítése

2.1. A digitális és kommunikációs kompetencia megjelenése az EU kezdeményezéseiben

2006-ban az Európai Unió bevezette a kulcskompetenciákat, ezzel is segítve az oktatás innovációját. A DigComp projektet 2010-ben indították el azzal a céllal, hogy az Európai Unió tagállamaiban egyöntetűen jöjjön létre egy referenciakeret, amely keretrendszer hivatott elősegíteni az uniós állampolgárok digitális állampolgárrá válását. Az Európai Unió a DigComp keretrendszert 2013-ban hozta nyilvánosságra, amely által az egész életen át tartó tanulást szorgalmazta, továbbá polgárai számára a digitális kompetencia fejlesztését is előtérbe helyezte (W1). A kiadvány a digitális kompetencia területei közül az információ, kommunikáció, tartalomalkotás, biztonság és problémamegoldás kérdéseit fejti ki, mindezeknek három különböző szinten ad létjogosultságot (W2). Az Európai ajánlási keret a biztonságra, a problémamegoldásra, az információs és adatműveltségre, a kommunikációs és kollaborációs készségekre, valamint a digitális tartalomkészítésre helyezi a hangsúlyt. 2016-ban a DigComp 2.0 elnevezésű dokumentum a gyorsan fejlődő digitális világ újabb kihívásaira reflektált. 2017-ben újabb frissítés következett, a DigComp 2.1 változata az addigi három jártassági szintet minden egységén újabb három blokkra tagolta, ezáltal megtörtént a kompetenciaterületek pontosabb leírása. 2022-ben a DigComp 2.2 keretrendszerben már a mesterséges intelligencia létjogosultsága is helyet kapott. Ez az UNICEF és az UNESCO nemzetközi szervezetek állásfoglalásait is tartalmazza a digitális kommunikációs kompetenciával kapcsolatosan, törekedve a globalitásra (W3).

2023. július 11-én az Európai Bizottság a Web 4.0 kezdeményezésével rávilágított arra, hogy azok a lépések, amelyeket eddig a kommunikációs és a digitális kompetencia fejlődésért előírtak, a világ gyors technológiai és hálózati fejlődése miatt továbbgondolásra érdemesek. Ebben a dokumentumban elsősorban már egy olyan új stratégiát fogalmaznak meg, amely a virtuális világ lehetőségeire fókuszál, a Web 4.0-ra és a metaverzumra helyeződik benne a hangsúly. Ahogyan az a leírásban is megfogalmazódik, ez a fejlődés megteremti a „nyitott, biztonságos, megbízható, méltányos és inkluzív digitális környezetet az uniós polgárok, vállalkozások és közigazgatás számára" (Misheva 2023: o. n.). A stratégia tartalmi egységei megmutatják azt, hogy sarkalatos a digitális világhoz való hozzáférés biztosítása az EU-polgárok számára, kiemelkedő fontosságú a tudatos felhasználás és a kritikus gondolkodás egyaránt. Ezeknek a céloknak az elérése érdekében az EU elindítja polgárai támogatásának érdekében az ipari Web 4.0 ökoszisztémát és annak bővítését, amely a széttagoltság problémáját lesz hivatott megoldani (Misheva 2023). Korábban (2020. szeptember 30-án) már megfogalmazódott a Digitális oktatási cselekvési tervben a 2021 és 2027 között az oktatás színterén is megvalósuló és a világ fejlődésével lépést tartó program, amelyben többek között olyan úgynevezett prioritások szerepelnek, mint (1) a nagy teljesítményű digitális oktatási ökoszisztéma fejlesztésének lehetősége, (2) a digitális készségek

és kompetenciák fejlesztése a digitális átalakuláshoz. Ennek előzménye az első Digitális oktatási cselekvési terv (2018–2020), amely a fent említett anyag fundamentumaként szolgál, számontartva a következetesség kérdését (W4). A tervezet 8. pontjában a digitális keretrendszer frissítése került a fókuszba, amelyben már a mesterséges intelligencia témaköre, valamint az adatok kezeléséhez kapcsolódó készségek is megmutatkoznak. A Digitális oktatási cselekvési terv hetedik pontja a digitális írástudásra, a dezinformációk terjedésére és azok kritikus szemléletmódjára reflektál. Megfogalmazza, hogy a világjárvány idején az emberek (Edelman Trust Barometer, 74%-uk) még inkább aggódtak az álhírek fokozott ütemű megjelenése és terjedése miatt. Ebben a pontban kiemelt hangsúlyt kap az is, hogy a 21. században a három legfontosabb készség a tények azonosítása és szétválasztása a hamis információktól, az információs túlterheltséghez való viszonyulás és a digitális világban való eligazodás, koordináció (W5). Az Európai Tanács elvárása az, hogy a jövőben ezeknek a kihívásoknak megfelelve az oktatási szférába kerüljön be a digitális írástudás magas szintű közvetítése, növeljék az emberek tudatosságát a dezinformációkkal szemben, és a felhasználók legyenek képesek a digitális technológia magasabb szintű alkalmazására. A tizedik pontban megfogalmazott ajánlások a digitális készségek javításáról szólnak az oktatás és képzés területén. Az ehhez a ponthoz összeállított úgynevezett iránytű 2030-ra már konkrét célokat fogalmaz meg az európai országok digitális átalakulása kapcsán. Négy nagyobb elemet rejt magában: (1) a nélkülözhetetlen digitális készségek magas arányú (a lakosság 80%-a) használatát és a nemek közötti hasonló arányú felhasználói tudást; (2) a közszolgáltatások digitális térbe helyezését (digitális azonosító általi ügyintézés és orvosi nyilvántartás hozzáférése a lakosok 100%-a számára); (3) a vállalkozások digitális jellegű változását, amely egyet jelentene a felhőalapú és mesterséges intelligenciát használó vállalkozásokkal; (4) valamint a digitális infrastruktúrák megteremtését (W6).

A feltételek teljesüléséhez kulcsfontosságú az emberek digitális írástudásának és információs műveltségének fejlesztése, az oktatás területén való nagyfokú és gyors fejlődés, hiszen amennyiben a lakosság nem sajátítja el ezeket a készségeket, úgy a digitális évtizedhez vezető út is csak álomkép marad. Ahogyan a cselekvési terv is fogalmaz a tizenkettedik pontban, a mai munkakörök mintegy 90%-ához szükséges valamiféle digitális készség, ezért probléma az, hogy a polgárok 42%-a nincs a legalapvetőbb készségek birtokában (W7). Fontos, hogy ebben a pontban már nemcsak az uniós polgárok készségeinek a fejlesztése kerül fókuszba különböző programok kapcsán, hanem az oktatói és tanári munkakörben dolgozók digitális készségeinek a fejlesztése is.

A digitális keretrendszerek kidolgozásán túl a stratégia részeként az Európai Tanács a mesterséges intelligencia szabályozását is kezdeményezte. Ennek célja az innovatív technológia használata és fejlesztése különböző területeken (W8). Bár az oktatás szereplői egyelőre inkább tartanak a mesterséges intelligencia megjelenésétől (Baditzné–Jakab 2023), de a világ jövőbeni elvárása a polgárok felé sokkal inkább az, hogy legyenek képesek annak legalább megfelelő szintű használatára, hiszen a munkaerőpiac elvárásai ilyen jellegű igényeket támasztanak (Verma 2023). A mesterséges intelligencia támogathatja is a pedagógiai munkát.

Segíthet a tanulók fejlődésének vizsgálatában, testhezálló tanulási ösvényeket kínálhat fel, motiválhat (Akman–Cakir 2019; Bokor 2023). Ennek megvalósulásához hosszú út vezet, amelynek egyik kulcsa a személyes kompetencia fejlettsége.

2.2. A személyes kompetencia és a kommunikáció

A személyes kommunikáció szerepe az információs túlterheltség és a digitális kommunikáció korában felértékelődik. A személyes kompetencia funkcióit Nagy József (2001) az önvédő, önellátó, azon belül például a befogadói és önkifejeződési képességekben látta, amelyek az önszabályozásban és az önfejlesztésben is fontos szerephez jutnak. „A személyes kompetencia egzisztenciális funkciója a személy túlélése, létezése, amely a testi-lelki egészség, a jó közérzet megőrzése, a szervezet, a személyiség stabilizálása, védelme, optimális működése, a személyiség fejlődése, az életkörülmények javítása által valósul meg" (Nagy 2000: 36). Az önfejlesztés az információsan túlterhelt világban egy kiemelkedő képesség, amely segíti az egyént abban, hogy felismerje az őt körülvevő információk igazságértékét. E kompetenciaterület birtoklása a technológia fejlődésével egyre égetőbbé válik, hiszen a gyors fejlődés megkívánja az állandó önképzést is annak érdekében, hogy az egyén boldoguljon az egyre fejlődő információs világban. A kommunikációs kompetencia bizonyos komponenseinek birtokában válhat az ember kritikusan gondolkodó egyénné, a személyes kommunikációs komponensek közül ilyenek a véleményformálás és állásfoglalás képessége, valamint a jelentéstulajdonítás is. Ezt igazolja az is, hogy a SZIE szakfordítóképzésében „a közösségi média felelősségteljes használata szakmai célokra" (Veresné Valentinyi 2020: o. n.) már a személyes kompetencia részeként jelenik meg az EMT-kompetenciamodellben (European Master's in Translation). A kompetenciamodell az EU-ban és az egyetemi szakfordítóképzésekben egyaránt ismert és bevált.

Összességében a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletének fejlettsége lehetővé teszi azt, hogy az egyén képes legyen a világ fejlődésével lépést tartani az önképzés által, ez pedig az információs szmogban segítheti őt a tájékozódásban, az eligazodásban, és a kritikai attitűd kialakulását is támogatja. Ennek elsajátításában, fejlesztésében fontos szerep hárul az iskolai közegre.

3. A kutatás

3.1. A kutatás kérdései, anyaga és módszerei

A kutatás a kommunikációs kompetenciát, azon belül is a személyes kommunikációs kompetenciát helyezte a középpontjába, továbbá több ízben kitért a digitális személyes kommunikációs kompetencia kérdéseire is. A kutatás a középiskolában tanító pedagógusokat (N = 208) vizsgálta meg a kikérdezés módszerével, de a szakos végzettségekre nem volt tekintettel; transzverzális kompetenciaként kezelte a kommunikációt.

A kutatás kiindulásakor a következő kérdések fogalmazódtak meg. (K1): A személyes kommunikációs kompetencia fejlesztését milyen oktatásszervezési, illetve nevelési nehézségek

befolyásolják a középiskolai tanítási órákon? (K2): Milyennek látják a pedagógusok a saját kommunikációs képességeiket? Milyen hiányosságokat és erősségeket tudnak megállapítani? (K3): A pedagógusok a kommunikációs kompetencia mely komponenseinek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, és azok mennyire vannak összhangban a saját kommunikációs képességeikkel? (K4): A középiskolában tanító pedagógusok milyen lehetőségekkel élnek a digitális kommunikációs kompetencia fejlesztése kapcsán?

A felvett adatok feldolgozása kéthetes periódusban intrakódolással történt meg. A kódokat a kommunikációs kompetencia komponenskészlete alapján előre megállapított módon hozta létre a kutatás, amelyeket a MAXQDA szoftverrel dolgozott fel.

3.2.A kutatás eredményei

K1: A személyes kommunikációs kompetencia fejlesztését milyen oktatásszervezési, illetve nevelési nehézségek befolyásolják a középiskolai tanítási órákon?

A kérdésre minden választ adó pedagógus több opciót sorolt fel, így a százalékos arányok ezekhez az arányszámokhoz igazodnak. A pedagógusok válaszai alapján megállapítható, hogy jelentős probléma (1) a kollégák közötti kommunikáció hiánya (39%). Ahogyan több válaszadó is vélekedett:

(1) „a projektszemlélet és az együttműködés sokak által a diákoktól elvárt, a tanárok mégsem hajlandóak arra, hogy közösen építsék fel az összekapcsolódó témákat" (V87).
(2) „Nehezen fektetnek be munkát a közös programokba. Ez a fajta munka mindenkié, mégis senkié. Mostohagyermek, mindig a másiktól várjuk a csodát" (V04).

Továbbá a digitális tanulási környezetet vizsgálva a kutatásba bevont pedagógusok kizárólag szélsőséges válaszokat adtak. A szélsőségek a teljes eszközellátottságot, valamint a korszerű tanulási környezet teljes hiányát mutatták meg. A digitálisan jól felszerelt intézményekben a pedagógusok inkább az elérhető tankönyvek és digitális tananyagok tantárgyanként nem egyenletes és nem megfelelő szintű kidolgozottságát vetették fel problémaként. A digitálisan kevésbé felszerelt iskolák tanárai az eszközöket és a hálózat elérhetőségét hiányolták, továbbá a szaktantermek kiépítettségét. A legtöbbek által (73%) megfogalmazott probléma egyenlő arányban a tanulók esetenkénti motiválatlansága, illetve a csoportbontások nélküli túl magas osztálylétszám voltak. A motiválatlanságból eredeztették a felszerelés hiányát, valamint az együttműködés hiányát az intézmény dolgozóival szemben. A jobb körülmények között tanítók a túl sok előírt tananyagot (48%) tartották hátráltató tényezőnek a fejlesztés szempontjából, hiszen (3, 4):

(3) „Rohanni kell állandóan a tananyaggal. Nincs igazán idő a gyerekekre, a beszélgetésekre, arra, hogy játékokat, fejlesztőket iktassunk be. Mindig csak frontálisan dolgozunk és rohanunk, mégsem érjük utol magunkat." (V35)

(4) „Pedig tudom, ez a tanítási forma nem igen kedvez annak, hogy a gyereknek a szókincse megfelelő legyen, vagy hogy képes legyen együttműködni a társaival, és problémákat megoldani." (V68)

A kutatás első kérdésének elemzésekor megjegyezhető az a tény, hogy bár a pedagógusok munkakörülményei, a háttér és a diákok háttere rendkívüli módon különböztek, a kommunikációs kompetencia fejlesztését hátráltató tényezőket hasonlóképpen érzékelik, még ha más szemszögből is. A 208 válaszból összesen 14 olyan született, amely nehézségek nélküli fejlesztésről számolt be (5, 6):

(5) „adottak a körülmények, szép és jól berendezett termeink vannak, így könnyű csoportban dolgozni és drámázni" (V12).
(6) „Tudom, hogy nagyon szerencsés vagyok, ezek a gyerekek jól neveltek és szépen tudják kifejezni magukat, kontextushoz illő a beszédük. Az önértékeléssel vannak gondok, de dolgozunk a helyes önreflexión is az órákon. Néha gondolok is rá, hogy nem szívesen mennék másik iskolába, mert itt mindent egybe vetve azért még elég könnyű dolgunk van" (V123).

K2: Milyennek látják a pedagógusok a saját kommunikációs képességeiket? Milyen hiányosságokat és erősségeket tudnak megállapítani?

A kikérdezések során a pedagógusoknak kommunikációs térképet kellett alkotniuk arról, hogy milyen kommunikációs erősségeik és deficitjeik vannak. A második kutatási kérdés erre a kommunikációs térképre alapozva elemzi a kapott adatokat. Összességében egy 7-es Likert-skálán a 4 és a 7 között mozogtak a válaszok. Kiemelkedő volt a 6-os érték, amely a válaszadók közel felét (48%-át) jellemezte. Az 5-ös és a 7-es érték húsz és huszonkét százalékos arányt vett fel. A kommunikációs térképen a kommunikációs kompetencia komponensei közül jelentőségteljesnek és megfelelő szintűnek is tartották a pedagógusok a tömörítés képességét, (81%) az adekvát, érthető beszédet (80%), az empatikus kommunikációt a diákok felé (78%), a hatékony információkeresést (74%). Ezzel ellentétben nem tartották képesnek magukat arra, hogy átlagos szinten érveljenek (38%), hogy szövegeket alkossanak (27%), és különböző típusú szövegeknél használják a megfelelő olvasási stratégiákat (19%).

K3: A pedagógusok a kommunikációs kompetencia mely komponenseinek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, és azok mennyire vannak összhangban a saját kommunikációs képességeikkel?

A kikérdezések során a pedagógusok úgy ítélték meg, hogy rendkívül fontos az értő olvasás (87%), az információk megértésének (77,4%) és gyűjtésének képessége (71%), valamint a pontos és érthető fogalmazásmód (62,4%) a diákok részéről. Ezért ezeket a területeket tartják leginkább érdemesnek a fejlesztésre a tanórákon, amikor a kommunikációs tudatosságra

figyelnek. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a kevésbé fontos területek között szerepelt az improvizáció bizonyos helyzetekben (27,2%), az olvasási stratégiák alkalmazása (27,5%), a szókincs és a nyelvhasználat szituációhoz illő alkalmazása (32,3%), a vázlatkészítés (37,6%), sőt az IKT alkalmazását (39%) sem tartották igazán lényegesnek akkor, amikor a kommunikáció fejlesztéséről kérdezte őket a kutatás. Ehhez képest, amikor a tanulókat értékelniük kellett a kommunikációs kompetencia komponensei fejlettségének szempontjából, akkor a szókincset és a nyelvhasználatot összesen a pedagógusok 9%-a tartotta ideálisnak, a véleményformálást 16%-uk. Elhangzott, hogy bár „tudnak görgetni, de információt tudatosan keresni és megtalálni csak a legügyesebbek tudnak". (V9) A diákok „telefonfüggőségét", „kütyümániáját" nehezen tudják a tanórákon kezelni, hiszen ez eredményezi azt, hogy kevésbé figyelnek, motiválatlan a tananyaghoz és a tanórához való hozzáállásuk.

Összességében az adatok elemzésekor kiderült, hogy a pedagógusokat saját kommunikációs képességeik befolyásolják akkor, amikor kiválasztják azt, hogy a kommunikációs kompetencia mely komponenseit fejlesztik a tanítási órákon. Illetve fontosnak, fejlesztendő területnek is kizárólag ezeket a komponenseket tartják, hiszen az érvelési és a szövegalkotási képességekben, valamint az olvasási stratégiák alkalmazásában önmagukat sem tartják erősnek, és fejlesztési feladatként sem gyakran kerül elő az óráikon. Bár érezhetően nem sok jó vélemény született a diákok IKT-tudását figyelembe véve, de a választ adó tanárok önmagukat sem tartják jónak ezen a területen, ezért a fejlesztésére sem fordítanak hangsúlyt sok esetben (7)–(10).

(7) „Jó volna néhány továbbképzés ezen a területen, de olyan használható." (V201)
(8) „Én nem szégyellem megkérni a diákokat, hogy segítsenek nekem. Tudják, hogy a tanulás kölcsönös. Én mást tudok nekik adni, de szeretném közelebb hozni hozzájuk a tananyagot. Szerencsére nálunk segítőkészek a diákok és ismerik ezeket a platformokat." (V143)
(9) „Nem foglalkozom ilyesmivel, belefáradtam a szélmalomharcba." (V25)
(10) „[…] mi is megtanultuk valahogy, pedig nem volt számítógép meg internet. Nem töltöm az időt ilyesmivel." (V28)

K4: A középiskolában tanító pedagógusok milyen lehetőségekkel élnek a digitális kommunikációs kompetencia fejlesztése kapcsán?

A kutatás arra is rákérdezett, hogy milyen lehetőségekkel élnek a pedagógusok akkor, amikor a digitális kommunikációs kompetenciát kívánják fejleszteni. Erre a kérdésre mindenki a saját maga által preferált módszereket és jógyakorlatokat sorolhatta fel, fejthette ki. A válaszadók több választ is megadhattak, hiszen egy tanórán nem csak egy munkaforma, módszer vagy eszköz használatos, ennek számtani hozadéka, hogy az eredmény arányokat mutat meg, nem a száz százalékot osztja fel.

A válaszadók 63%-a szeret projektekben gondolkodni és a különböző projektfeladatokba digitális lépéseket is beépíteni. Az online játékosítás is kiemelt szerepet kapott, 56% rendszeresen használja ezt a módszertani elemet. Elsősorban a Kahoot alkalmazást,

de a már meglévő, előre elkészített online feladatok is nagy népszerűségnek örvendenek. A játékosítást a digitális történetmesélés 20,2%-os eredménnyel erősen lemaradva követte, míg a tükrözött osztályterem (4%), a mikrotartalmak (11%) és a Komplex Alapprogram digitális alprogramja (6%) elenyésző mértékben jelent meg a válaszok között. Sok pedagógus kérdése volt, hogy ha ő maga nincs igazán birtokában a digitális kompetenciának, akkor hogyan fejlessze a gyermekek digitális kommunikációját.

4. Összegzés

A kutatás kérdései a kommunikációs kompetencia fejlesztésének hogyanjára koncentráltak, és kitértek az információs kor központi elemére, a digitális kommunikációra is. A kutatásban 208 négyosztályos középiskolai pedagógus vett részt válaszadóként. A válaszok minden kérdéskörben széles skálán szórt arányú válaszokat mutattak meg. A kutatás nem reprezentatív, de a válaszok segítséget nyújtanak az oktatással foglalkozóknak abban, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztését célzó legfontosabb gátakat, problémákat a szereplők tapasztalatai alapján azonosítsák.

Irodalom

Akman, Emrah – Çakir, Recep 2019. Pupils' opinions on an educational virtual reality game in terms of flow experience. *iJET* 2019/14–15: 121–137. https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/10576 (2022. 11. 15.) https://doi.org/10.3991/ijet.v14i15.10576

Baditzné Pálvölgyi Kata – Jakab Levente 2023. A mesterséges intelligencia alkalmazási lehetőségei a tanításban: kezdeti tapasztalatok és jó gyakorlatok. *Anyanyelv-pedagógia* 16/3: 47–78. https://doi.org/10.21030/anyp.2023.3.3

Balázs László 2022. Szalutogén kommunikáció az online oktatásban. In Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben.* Budapest: Hungarovox Kiadó.

Bodnár Éva – Csillik Olga – Drakula Magdolna – Sass Judit 2017. *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem.* Budapest: BCE. https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf (2023. 08. 14.)

Bokor Tamás 2023. A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban – kihívások és következmények technológiainvariáns szempontból. In Kovács Zoltán (szerk.): *A mesterséges intelligencia és egyéb felforgató technológiák hatásainak átfogó vizsgálata.* Budapest: Katonai Nemzetbiztonsági Szolgálat.

Csillik Olga – Drakula Magdolna 2017. Kurzusválasztási motiváció vizsgálata a tükrözött osztályteremben. In Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei. A X. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai.* Debrecen: Debreceni Egyetem.

Domonkosi Ágnes – H. Tomesz Tímea 2021. Online rítusok a karantén alatt. A társas viszonyok nyelvi alakítása az MLSZ online közgyűlésén. *Jel-Kép* 2021/1: 94–111. https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2021.1.95

Hulyák-Tomesz Tímea 2021. „Otthonkáció", avagy a karanténoktatás mémjeinek humora. Humoros alakzatok a karanténmémekben. *Korunk* 2021/2: 17–30.

Krupa Bernadett – Lukovszki Karolina 2023. A digitális oktatás hatásai az autonóm tanulásra. Új Pedagógiai Szemle 73/7–8: 104–120.

Misheva, Galina 2023. Commission presents new EU strategy on Web 4.0 and Virtual Words. In *Digital skills & jobs platform.* https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/latest/news/commission-presents-new-eu-strategy-web-40-and-virtual-worlds 2023. 11. 12. (2023. 11. 15.)

Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés.* Budapest: Osiris Kiadó.

Nagy József 2001. A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra* 11/9: 22–38.

Ollé János – Ruszkai Nóra – Hülber László 2017. A tükrözött osztályterem módszertana és tanulásszervezése. In Hülber László (szerk.): 2017. *A digitális oktatási kultúra módszertana.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem.

Tomori Tímea 2019. Nemzedékelméletek a neveléstudomány szemszögéből. Változó generációk, változó módszertani kultúra. In Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben.* Budapest: Hungarovox Kiadó.

Tomori Tímea 2023. *A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban.* Disszertáció. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/123/1/Tomori%20T%C3%ADmea_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf (2023. 11. 15.)

Veresné Valentinyi Klára. 2020. Az EMT-kompetenciamodell és a képesítőfordítások lektori javításainak, megjegyzéseinek és kérdéseinek tanulságai a szakfordítói kompetenciák fejlesztéséhez. In Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – M. Pintér Tibor – Szoták Szilvia – Tamás Dóra Mária (szerk.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben.* Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_174_p21/#nyki1tlf_174_p21 (2023. 11. 30.)

Verma, Pranshu 2023. Professors have a summer assignment: Prevent ChatGPT chaos in the fall. *The Washington Post.* 2023. augusztus 13. https://www.washingtonpost.com/technology/2023/08/13/ai-chatgpt-chatbots-college-cheating/?fbclid=IwAR29ncqexXzjpSfNhYQsqbrv1p37bWtBThQ2TNschLmodl-_GbBMXyfOPls (2023. 08. 03.)

Internetes hivatkozások

W1: DigCompEdu. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (2023. 11. 15.)

W2: DigCompEdu keretrendszer. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (2023. 11. 15.)

W3: DigComp 2.2. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415 (2023. 11. 15.)
W4: Európai Uniós Digitális Cselekvési Terv. https://education.ec.europa.eu/hu/document/digital-education-action-plan-factsheet-2018 (2023. 11. 24.)
W5: Digitális Cselekvési Terv 8. pont. https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/digital-education/action-plan/action-8 (2023. 11. 24.)
W6: Európa digitális évtizede. Digitális célok 2030-ra. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en (2023. 11. 29.)
W7: Digitális Cselekvési Terv 12. pont. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/action-12? (2023. 11. 24.)
W8: https://www.europarl.europa.eu/news/hu/headlines/society/20230601STO93804/az-elso-unios-rendelet-a-mesterseges-intelligenciarol (2023. 11. 15.)

NYELVPEDAGÓGIA ÉS IDEGENNYELV-TANÍTÁS

T. Balla Ágnes – Balogh Erzsébet

A NYELVI MENEDZSELÉS FOLYAMATÁNAK ÁTGONDOLÁSA IDEGEN NYELVI GYAKORLATI PÉLDÁK TÜKRÉBEN

1. Bevezetés

A nyelvi menedzselés kutatása az 1980-as évek végére nyúlik vissza, amikor az első nyelvi menedzseléssel foglalkozó elméletet cseh nyelvészek kidolgozták (Jernudd–Neustupný 1987). Az elmélet megszületése utáni évtizedekben az elmélet pontosítása még Csehországban folytatódott az ottani kutatási eredményeket alapul véve (Szabómihály 2007, 2011), melybe további nyelvészek kapcsolódtak be, és a cseh kontextusra koncentrálva népszerűsítették, tovább finomították és különféle gyakorlati szinteken alkalmazni kezdték az elméletet (l. például Neustupný–Nekvapil 2003; Sherman 2007; Engelhardt 2009). A gyakorlati alkalmazások egyik fontos területévé vált a multinacionális nagyvállalatok nyelvi menedzselésének vizsgálata (Nekvapil 2006; Nekvapil–Nekula 2006), melyben később más országokban – Magyarországon és Németországban – működő multinacionális nagyvállalatok adatközlőkként részt vettek (Engelhardt 2009; Nekvapil et al. 2009; Balogh–T. Balla 2009a, 2009b; T. Balla–Balogh 2010a; Sherman et al. 2012).

A fentiekkel párhuzamosan egyidejűleg több magyar kutatásban is alkalmazni kezdték a nyelvi menedzselés elméletét. Lanstyák (2011) a szlovákiai magyarság körében előforduló nyelvi problémákkal foglalkozott, Szabómihály (2007, 2011) a szervezett keretek között folyó nyelvtervezést vizsgálta. Ludányi (2018) magyarországi egyetemi hallgatók oktatókkal való kommunikációjának nyelvi menedzselését, Domonkosi és Ludányi (2020) pedig a nyelvi menedzselés folyamatát kutatta magyar egyetemisták anyanyelvi nevelésében. Míg a nyelvi menedzselés folyamataiban az előbbiekben említett szerzők az anyanyelvre fókuszáltak, egyéb tanulmányok az idegen nyelv, például a német (l. Bari 2018, 2020), illetve a német és a francia (Balogh–T. Balla 2009a, 2009b) szerepére helyezték a hangsúlyt.

A nyelvi menedzselés elmélete szerint a nyelvmenedzselés a különböző kommunikációs színtereken meghatározott lépések szerint történik. Az eredeti elmélet ezeket a lépéseket egy egymásra épülő, négyszintes folyamatként határozta meg (Jernudd–Neustupný 1987; Nekvapil 2009). Ennek kiindulópontja az a társadalmi, intézményi és szervezeti norma, amely az interakció résztvevőinek magáról a kommunikációs folyamatról és az abban alkalmazandó, konkrét nyelvi formákról alkotott (előzetes) elképzeléseit összesíti. Az elmélet szerint az első lépés az észlelés, azaz az a folyamat, melynek során az interakció bármely résztvevője eltér ettől a normától, és ezt ő maga, a kommunikációs partner vagy mindketten észlelik. Az észleléssel egyidejűleg vagy azt követően a folyamat második lépéseként értékel(het)ik a normától való

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.265

eltérést, és a kommunikáció annak függvényében folytatódik, hogy a felek ezt pozitívan vagy negatívan ítélik meg. Amennyiben az értékelés pozitív, azaz gyakorlatilag a felek az észlelt eltérést nem azonosítják problémaként, az interakció zavartalanul folytatódik. Ha azonban negatív az értékelés, akkor a feleknek a kommunikáció sikeres folytatása érdekében megoldást kell keresniük és találniuk a problémára. Ez a lépés a harmadik, a cselekvési terv készítésének a fázisa, melynek végrehajtása a folyamat negyedik, utolsó lépése, azaz a kommunikációban bekövetkezett hiba elhárítása. Ezen elmélet, annak kritikája nyomán folyamatosan fejlődött. Mivel a cselekvési terv megvalósítása önmagában nem feltétlenül jelenti a folyamat sikeres lezárását, ezért ahhoz egy következő lépés, azaz a visszacsatolás szükséges. Ennek megfelelően a nyelvmenedzselés-elmélet legújabb változata már egy ötödik lépést, egy úgynevezett visszacsatolási szakaszt is tartalmaz (Nekula et al. 2022). Ez a folyamat záró lépéseként azt teszi lehetővé, hogy a kommunikációban részt vevő felek ellenőrizhessék, azaz visszacsatolást kapjanak arról, hogy a cselekvési terv elérte-e a célját. Míg a kezdeti modellek lineáris folyamatként ábrázolták a nyelvi menedzselést, a későbbiekben felmerült az a kérdés is, hogy a nyelvmenedzselés folyamata értelmezhető-e körfolyamatként. Kimura (2014: 258, 267) elképzelése szerint a nyelvi menedzselés ciklikus, amely során a következő nyelvmenedzselési kör új észlelési szakasza követi a visszacsatolást.

A nyelvi menedzselés elméletének ezen értelmezése szolgál jelen tanulmány kiindulópontjaként is. Gyakorlati szakemberként a nyelvtanulás, nyelvtanítás, nyelvtanárképzés, fordítás, oktatásszervezés és oktatási anyagok készítésének területén szerzett tapasztalataink ahhoz vezettek, hogy átgondoljuk a nyelvi menedzselés elméletét az idegen nyelvek – ezen belül is az angol – szempontjából. Fő célunk az, hogy megvizsgáljuk a nyelvi menedzselés folyamatának azon pontjait, amelyek kiegészítésre, átalakításra vagy részletezésre szorulnak. Egy esettanulmányra alapozva bemutatjuk, hogy az elmélet milyen problémákra kínál megoldást, majd rámutatunk arra is, hogy melyek a hiányos pontok, végül javaslatot teszünk az elmélet kiegészítésére.

2. Problémafelvetés

A nyelvi menedzselési folyamat megvalósulhat szervezett formában, mely a szervezet szintjén jelenti egy olyan szabály- és normarendszer létrehozását, amelyet a szervezetben a kommunikációs folyamatok résztvevőinek alkalmazniuk kell. Az interakciók egyes résztvevői által alkalmazott nyelvmenedzselési stratégiák pedig a nyelvi menedzselés folyamatának egyszerű formáját alkotják (T. Balla–Balogh 2010a; Ludányi 2018). Ez az általános meghatározás nem csupán az anyanyelvi, hanem az idegen nyelven zajló kommunikációs helyzetekre is érvényes, például a nyelvoktatásra és oktatásszervezésre (iskolai, nyelviskolai, vállalati) (l., Bari 2018, 2020), a (nyelv)tanárképzésre, a tananyagtervezésre (tanulószótárak, nyelvi applikációk készítése), egyéb idegen nyelvi szolgáltatásokra (fordítás, tolmácsolás) is. Összességében elmondhatjuk, hogy számos területen látunk lehetőséget arra, hogy a nyelvi menedzselés folyamatát idegen nyelvi környezetben gyűjtött példákkal bemutassuk,

azonban bizonyos helyzetekben az adatgyűjtés komoly akadályokba ütközik (l., például T. Balla–Balogh 2010b). Nehéz a kapcsolatfelvétel olyan szervezetekkel, ahol a kutatónak nincs személyes kapcsolata. Még sikeres kapcsolatfelvétel esetén is csak korlátozott mennyiségű információ és adat hozható nyilvánosságra. Jelen esettanulmányunk alapjául szolgáló példa leírása ezért nagyon általánosnak tűnhet, mert csak így tudjuk biztosítani az érintett cég és munkavállalói anonimitását. A tanulmány következő, 2.1-es alfejezetében egy idegen nyelv, az angol kapcsán mutatjuk be a nyelvi menedzselés megjelenését mind szervezett, mind egyszerű szinten egy multinacionális cég által felvásárolt magyar céget például hozva, majd a 2.2. részben az elméletet rávetítjük a gyakorlati példára.

2.1. A helyzet leírása

Az eredetileg magyar tulajdonú cég külföldi felvásárlásával a cég kommunikációjának nyelve számos színtéren az angol lett. A felvásárlás előtt csak a munkavállalók egy részének (pl. kereskedelmi részleg) és csak részben (a külföldi partnerekkel történő kommunikáció során) volt szüksége angolnyelv-ismeretre ahhoz, hogy munkájukat végezni tudják. Bár az angolnyelv-ismeret előnynek számított, használata napi szinten csak meghatározott esetekben volt elvárás. A felvásárlást követően az eddigi állapotot felváltotta a szervezeti kétnyelvűség. A cég szempontjából ez azt jelentette, hogy egyre több munkavállaló egyre több területen tért át az angol nyelvű kommunikációra. A munkavállalók szempontjából tekintve pedig más jelentőséget nyert az angoltudás, mint a felvásárlás előtt. Hiszen az új norma bevezetése azt is jelentette, hogy bizonyos részfeladatokat, amelyeket addig magyarul láttak el, a felvásárlást követően angolul kellett elvégezni, illetve olyan új, korábban nem létező feladatok keletkeztek, amelyeket már az új norma szerint, angolul kellett végrehajtani. Ennek következtében igény jelentkezett arra, hogy azok, akik nem rendelkeztek angolnyelv-tudással, tanulni kezdjenek, azok pedig, akiknek volt előzetes nyelvismerete, szükségleteik szerint azt fejlesszék vagy csiszolják, illetve angol szakszókincset sajátítsanak el, vagy bizonyos nyelvi készségeiket erősítsék.

2.2. Az elmélet megjelenése a gyakorlatban

Konkrét példánkban a szervezett szinten történő nyelvi menedzselés normája, azaz kiindulópontja tehát az volt, hogy szervezeti szinten, az immáron multinacionális leányvállalattá vált cég mindennapi életében kétnyelvűség alakult ki. A nyelvmenedzselés első szakaszában a cég azt észlelte, hogy ennek a normának nem minden munkavállaló tudott megfelelni, aminek lehetséges megnyilvánulási formái a következők voltak: 1) számos kommunikációs helyzetben a magyar nyelv a továbbiakban már nem volt használható, 2) a munkavállaló angolnyelv-tudása nem volt megfelelő szintű, és 3) bizonyos munkavállalók még megfelelő szintű nyelvtudás esetén sem feltétlenül tudtak minden lehetséges kommunikációs helyzetben az elvárt mértékben helytállni.

A nyelvi menedzselés következő lépéseként a cég ezek közül a helyzetek közül az elsőt nem problémaként értékelte, hiszen a multinacionális környezetbe történő belépéssel

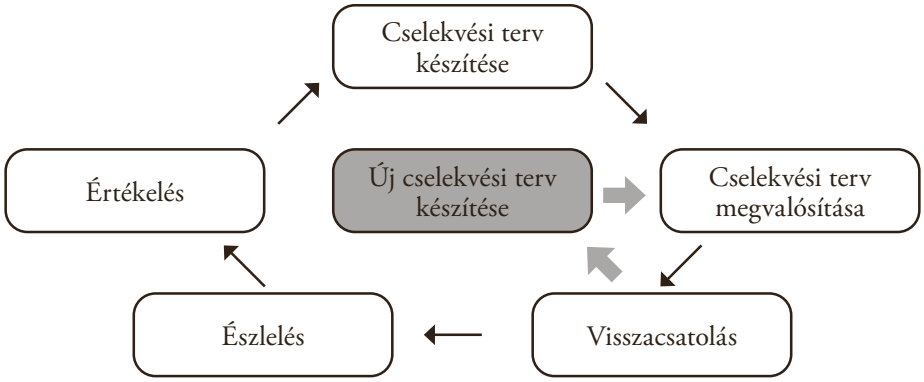
magáévá tette azt az új normát, amely szerint az angol lett a közös nyelv, számos színtérről kizárva ezzel a magyart. A második és a harmadik helyzetet viszont problémaként értékelte, hiszen a működése függ attól, hogy a munkavállalói megfelelő nyelvi szinten és szaknyelvi tudással tudják a munkájukat végezni (pl. értekezleteken, megbeszéléseken történő részvétel, írásbeli kapcsolattartás, továbbképzéseken való részvétel, űrlapok, adatbázisok, nyilvántartások kezelése stb.).

Ezen helyzetértékelés a nyelvi menedzselés harmadik lépéseként a céget cselekvési terv készítésére sarkallta. A kommunikáció hatékonysága növelésének érdekében számos intézkedést foganatosított. Belső megoldásként például úgy szervezte a munkafolyamatokat, hogy egy-egy értekezleten az angolul alacsonyabb szinten tudó munkatársak mellett magasabb nyelvi szintű kollégák is részt vegyenek, így segítve az esetleges elakadásokat és biztosítva a félreértések elkerülését, illetve a pontos és zökkenőmentes kommunikációt. Másik megoldásként videófelvételek vagy leiratok formájában rögzítették az angol nyelven folyó megbeszéléseken és értekezleteken elhangzottakat, ezzel lehetővé téve az utólagos hozzáférést és többszörös tanulmányozást minden érintett számára. Ezen túlmenően külső szakembereket is bevont a probléma megoldására: a már meglévő céges nyelvtanfolyamok kínálatát kiegészítette az új, specifikus igényekre szabott kurzusokkal. Ez a gyakorlatban egyrészt azt jelentette, hogy a korábbi általános nyelvi képzés mellett megjelentek a speciális szaknyelvi (gazdaság, HR, pénzügy, beszerzés) kurzusok is, másrészt pedig a nyelvoktatókat arra kérték, hogy a nyelvórákon az egyéni szakmai igényeket is elégítsék ki, úgymint speciális terület szókincsének fejlesztése, felkészítés prezentáció tartására és bizonyos dialektust beszélő vagy akcentussal rendelkező partnerekkel történő interakcióra, e-mailek ellenőrzése, hibajavítás, gyakran használt kifejezések jegyzékének összeállítása.

A nyelvmenedzselési szintek közül a negyedik szint jelen esetben kimerült abban, hogy a cég delegálta a feladatokat, azaz a cselekvési tervet egyfelől belső munkatársakkal, a munka jó szervezésével, másfelől pedig kívülről igénybe vett segítséggel valósította meg. Ami a nyelvi menedzselés ötödik szintjét, a visszacsatolást illeti, a cég sikeresnek ítélte meg a cselekvési tervének a megvalósítását, erre számos belső és külső visszajelzést kapott (fennakadásoktól mentes kommunikáció mind a cég partnereivel, mind az anyavállalattal és más leányvállalatok munkatársaival, a nyelvtanfolyamokon történő aktív részvétel, pozitív külső visszajelzések a cég munkatársainak angol nyelvi szintjére). A nyelvi menedzselés elmélete látszólag maradéktalanul alkalmazható erre a példára, azaz a visszacsatolással lezárult a folyamat, hiszen az értékelési szakaszban problémaként értékelt helyzet megoldódott. Azonban a gyakorlatban az figyelhető meg, hogy a nyelvi menedzselés folyamata a szervezett szintről áttevődött az egyszerű szintre, azaz a továbbiakban a felmerülő problémákkal a cég munkatársainak és a külső nyelvi szakembereknek kell megbirkózniuk.

A teljes kép feltárásának érdekében az alábbiakban azt is bemutatjuk, hogy az egyszerű szinten hogyan valósulnak meg a nyelvmenedzselés egyes lépései. Amint azt a fentiekben is említettük, az egyes munkavállaló szempontjából az új normát az jelenti, hogy azokat

a munkafázisokat, amelyeket eddig magyar nyelven, azaz az anyanyelvén végzett, innentől kezdve angolul, egy számára idegen nyelven kell ugyanolyan szinten, ugyanolyan regiszter használatával és ugyanolyan szakmai tudással ellátnia, mint azt korábban tette. Az eltérés a normától abban nyilvánul meg, hogy az idegen nyelven történő munkavégzés nem egyenértékű, vagy csak sokkal nagyobb energiabefektetés árán lesz azzal egyenértékű, mint az anyanyelvén. A munkavállaló nyelvi menedzselésének első lépése tehát az volt, hogy észlelte, hogy bizonyos kommunikációs helyzetekben nem tudta az angol nyelvet az adott kommunikációs helyzetnek megfelelően használni. A nyelvmenedzselés második szakaszában ezt a helyzetet negatívan, problémaként értékelte, hiszen számos új, számára meglepő nehézséggel szembesült. Például meglepetésként érte, hogy a szigorú szakmai megbeszélést egy néhány szavas kötetlen beszélgetés vezeti be, amelybe nem tudott bekapcsolódni, valamint hiába készült fel angolul az értekezletekre, és tudta elmondani a saját mondanivalóját, az értekezleten nem értette teljesen, amit a beszélgetőpartner mondott, nem tudta teljes egészében követni a megbeszélésen elhangzottakat, szokatlannak találta a beszélgetőpartnerei kiejtését. Észlelte, hogy sokkal hamarabb és jobban elfárad egy angol nyelvű megbeszélésen, mintha egy hasonló időtartamú és témájú magyar értekezleten vett volna részt. Következésképpen cselekvési tervet dolgozott ki, azaz igénybe vette a cég által nyújtott angol nyelvi kurzusok valamelyikét, ami azonban önmagában nem a teljes megoldást jelentette. Annak érdekében, hogy a nyelvi szakember segítségét a leghatékonyabban igénybe tudja venni, tudatossá kellett válnia azzal kapcsolatban, hogy milyen területeken milyen nyelvi hiányosságai vannak, és annak érdekében, hogy célzottan fejlődjön, aktívan részt kellett vennie a saját tanulási folyamatának megtervezésében. A cselekvési terv megvalósításának folyamatában a munkavállaló először is megpróbált előre felkészülni egy-egy megbeszélésre a várható helyzetek áttekintésével (pl. udvariassági formulák gyakorlása a nyelvórán, előre kapott anyag feldolgozása nyelvi szempontból, egyes nyelvváltozatok jellegzetességeinek tanulmányozása). Az értekezleteken igyekezett az eddig tanultakat alkalmazni, illetve tudatosan jegyzetelni, majd a visszacsatolás lépéseként a megtapasztalt sikereket és nehézségeket megbeszélte a nyelvtanárával és a munkatársaival. A nyelvmenedzselés elmélete szerint ekkor a nyelvi menedzselési folyamat lezárul, azaz egy új folyamat csak akkor indul megint el, ha egy új, problémaként értékelt jelenség merül fel. Ezzel szemben a gyakorlat és a fenti példa azt mutatja, hogy a visszacsatolással nem feltétlenül zárul le a folyamat, csak akkor, ha a cselekvési terv sikeresen megvalósult, és a probléma megoldódott. Azonban amennyiben a cselekvési terv megvalósítása nem sikeres, akkor nem tud újraindulni a nyelvi menedzselés, hanem egy új cselekvési terv beiktatásával visszalép a folyamat a harmadik szintre, és onnan indul újra (l. 1. ábra).



1. ábra: Javaslat a nyelvi menedzselés körfolyamatának kiegészítésére

Az egyik fenti példát tekintve, a munkavállaló, amikor egy adott megbeszélésre készül, az eredeti cselekvési tervében csak azokra az angol nyelvváltozatokra tud felkészülni, amelyeket ő maga is tanult és ismer. Ezek általában vagy sztenderd, angol anyanyelvi változatok, vagy a magyarok által beszélt angol. Viszont a cselekvési tervét nem feltétlenül tudja megvalósítani, hiszen egy-egy értekezleten az anyanyelvi beszélők közül nem mindenki beszéli a sztenderd változatot, illetve nem angol anyanyelvi beszélőkkel is interakciót kellene folytatnia. Ahhoz, hogy ezen angol nyelvváltozatok beszélőit is megértse, új cselekvési tervet kell kidolgoznia. Ennek érdekében igénybe veszi a nyelvtanár segítségét, még több angol nyelvváltozattal próbál megismerkedni, olyan stratégiákat tanul, amelyek segítségével vissza tud kérdezni azokban a helyzetekben, amikor valamit nem ért meg. Attól függően, hogy mennyire lesz sikeres ezeknek az új cselekvési terveknek a megvalósítása, újabb és újabb cselekvési tervek kidolgozására kényszerül a munkavállaló addig, amíg ezt a problémát meg nem tudja oldani. Ezt azt jelenti, hogy a folyamat a visszacsatolás után nem zárul le, hanem egy új cselekvési terv készítésével egy kisebb körfolyamat ágyazódik be a nagyba.

3. Összegzés

A vizsgálatunkban szereplő példa arra irányította a figyelmünket, hogy a gyakorlati tapasztalatok nem mindig állnak összhangban az elmélettel. Véleményünk szerint a nyelvi menedzselés napi gyakorlatban megvalósuló egyes lépései közül különösen a cselekvési terv és a probléma észlelése közötti szakaszt lenne érdemes átgondolni. A szervezett és egyszerű szinten bemutatott nyelvi menedzselési folyamattal azt szerettük volna alátámasztani, hogy a gyakorlatban megvalósuló idegen nyelvi menedzselésre az elmélet nem mindig ad kellőképpen árnyalt magyarázatot. Ezek mentén a következő kiegészítést javasoljuk: a cselekvési terv megvalósítása utáni visszacsatolás szakasz előtt/helyett egy olyan lépést kellene beiktatni, amely során értékelni kell a cselekvési terv megvalósításának sikerességét. Amennyiben a cselekvési terv megvalósítása sikeresnek tekinthető, akkor a nyelvmenedzselési folyamat lezárható, és újabb folyamat indítására lesz lehetőség, az eredeti elmélettel összhangban. Amennyiben azonban

a cselekvési terv megvalósítása nem lesz sikeres, a nyelvi menedzselésnek vissza kell lépnie a harmadik szakaszba, azaz egy újabb cselekvési tervet kell kidolgozni (amint az az 1. ábrán látható). Ezt a részfolyamatot addig kell ismételni, amíg a cselekvési terv sikeresen meg nem valósul. Ennek hiányában az adott folyamat nem tekinthető lezártnak.

Irodalom

Balogh Erzsébet – T. Balla Ágnes 2009a. Nyelvi menedzselés multinacionális nagyvállalatoknál: Két, Magyarországon működő nagyvállalat kommunikációjának összehasonlítása a nyelvmenedzselés-elmélet segítségével. In Borbély Anna – Vanconé Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák: 15. Élőnyelvi konferencia tanulmánykötete*. Budapest, Dunaszerdahely, Nyitra: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – MTA Nyelvtudományi Intézet – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara. 531–535.

Balogh Erzsébet – T. Balla Ágnes 2009b. Interkulturális kommunikáció magyarországi multinacionális nagyvállalatoknál. In Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint európai és világnyelv: MANYE XVIII.: A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Budapest: Balassi Intézet – Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete. 928–932.

Bari Diána Éva 2018. A nyelvmenedzsment-elmélet és a hibajavítás szerepe a nyelvoktatásban. In Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések: Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft., MSZT. 263–270.

Bari Diána Éva 2020. Visszajelzések a nyelvórán a nyelvmenedzsment-elmélet megközelítésén keresztül. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 429–441. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.429

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport. 41–50.

Engelhardt, Oliver 2009. Die Sprachpolitik eines deutschen Industriebetriebs in der Tschechischen Republik und ihre Verwirklichung. *Bohemica Olomucensia* 1/3: 173–183.

Jernudd, Björn Holger – Neustupný, Jiří Václav 1987. Language planning: for whom? In Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Press de L´Université Laval. 69–84.

Kimura, Goro Christoph 2014. Language management as a cyclical process: A case study on prohibiting Sorbian in the workplace. *Slovo a slovesnost* 75/4: 255–270.

Lanstyák István 2011. Nyelvi problémák a szlovákiai magyar beszélőközösségben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* XIII/2: 3–24.

Ludányi Zsófia 2018. A hallgató-oktató írásbeli kapcsolattartás nyelvi problémái internetes fórumok metadiskurzusaiban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 13/2: 76–97.

Nekula, Marek – Sherman, Tamah – Zawiszová, Halina 2022. Exploring interest and power in language management. In Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah – Kaderka, Petr (eds.): *Prague papers on language, society and interaction*. Berlin: Peter Lang. 15–34.

Nekvapil, Jiří 2006. From language planning to language management. *Sociolinguistica* 20: 92–104. https://doi.org/10.1515/9783484604841.92

Nekvapil, Jiří – Nekula, Marek 2006. On language management in multinational companies in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning* 7: 307–327. https://doi.org/10.2167/cilp100.0

Nekvapil, Jiří 2009. The integrative potential of Language Management Theory. In Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah (eds.): *Language management in contact situations: Perspectives from three continents*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. 1–11.

Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah – Balogh Erzsébet – Tápainé Balla Ágnes – Engelhardt, Oliver 2009. Interakció előtti menedzselés multinacionális nagyvállalatoknál Közép-Európában. In Lanstyák István – Menyhárt József – Szabómihály Gizella (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda. 24–46.

Neustupný, Jiří Václav – Nekvapil, Jiří 2003. Language management in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning* 4: 181–366. https://doi.org/10.1080/14664200308668057

Sherman, Tamah 2007. Language management on the front lines: A report from Dunajská Streda Language Management Workshop. In Muraoka, Hidehiro (ed.): *Language management in contact situations 5: Report on the research projects 154.* Chiba: Chiba University Graduate School of Humanities and Social Sciences. 67–77.

Sherman, Tamah – Engelhardt, Oliver – Jiří Nekvapil 2012. Language use in multinational companies in Europe: A theoretical and methodological reframing. In Studer, Patrick – Werlen, Iwar (eds): *Linguistic diversity in Europe: Current trends and discourses*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. 287–310. https://doi.org/10.1515/9783110270884.287

Szabómihály Gizella 2007. A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalakításban. In Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay lldikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 71*. Dunaszerdahely, Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. 52–70.

Szabómihány Gizella 2011. A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalakításban. In Szabómihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Nyelv. Magyarok Szlovákiában. VII. kötet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 549–562.

T. Balla Ágnes – Balogh Erzsébet 2010a. Nyelvi menedzselés többnyelvű vállalatoknál. In Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve, a nyelv tudománya: alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében: XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Székesfehérvár, Eger: MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. 865–870.

T. Balla Ágnes – Balogh Erzsébet 2010b. Adatgyűjtés multinacionális nagyvállalatoknál. In Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban. Budapest, Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 288–291.

Pap Andrea

SZIA, URAM! – AZ UDVARIAS NYELVI VISELKEDÉS TANÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZEMPONTJÁBÓL

1. Bevezetés

A pragmatikai tudás (pragmatikai kompetencia; Bachman 1990), egy adott beszélőközösségre jellemző nyelvi viselkedésmód, a szociokulturális normák ismerete is a nyelvi kompetencia összetevője. Az idegennyelv-tanítás szempontjából alapvető módszertani kérdés, hogyan mutassuk be a nyelv pragmatikai aspektusát, ugyanis a pragmatikai kompetencia hiánya nyelvhasználati problémákat eredményezhet. A nyelvi viselkedés normáinak tanítása az anyanyelvi nevelésben ugyanúgy szükséges. A tanulmány az udvarias nyelvi viselkedés azon elemeire összpontosít, amelyek hangsúlyosan megjelennek a mindennapi szóbeli és írásbeli interakciók során a személyközi viszonyok alakításában. Elsősorban arra a kérdésre keresi a választ, hogy a magyar mint idegen nyelv (MID) tanításában mely udvariasságot kifejező nyelvi eszközök, kifejezésmódok jelentenek kihívást a nem anyanyelvi beszélőknek, valamint azt is vizsgálja, hogy mindez milyen módon jelenik meg a tananyagokban.

A tanulmány röviden áttekinti az udvariasság és a nyelvoktatás viszonyát, kapcsolódási pontjait, különös tekintettel a MID tanítására. Számba veszi a nyelvi udvariasság kifejezőeszközeit a magyar nyelvre vonatkozóan, azok tanításának lehetőségeit, illetve a MID-tankönyvekben való megjelenési módjait (pl. a köszönési formák, megszólítások, társadalmi távolságra utaló megszólító névmások). Végül bemutat egy rövid, a személyjelölő névmások használatát elemző, külföldi egyetemisták körében végzett kérdőíves vizsgálatot (N = 35 Magyarországon tanuló, külföldi egyetemista: 13 lengyel, 11 kínai, 2 ukrán, 1 japán, 1 fehérorosz, 1 horvát, 1 török, 1 orosz, 1 ausztrál, 1 amerikai, 1 román, 1 belga).

2. Udvariasság és nyelvoktatás

Az udvarias nyelvi viselkedés sajátosságainak tanítása az anyanyelvi nevelésben is szükséges, hiszen az udvariasság kérdésköre a nyelvi szocializációt meghatározó oktatási színtereken is alapvető szerepet tölt be, célja a tudatos, eredményes beszélők, a hatékony nyelvhasználat elérése (Domonkosi 2018: 15). Ugyanez érvényes az idegennyelv-tanítás területére, így a MID oktatásában is szükséges a nyelv pragmatikai aspektusának bevonása, az udvariasságot kifejező nyelvi eszközök sajátosságainak, funkcióinak, alkalmazásának bemutatása.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.275

2.1. Az udvarias nyelvi viselkedés

Az udvariasság funkcionális pragmatikai keretben viszonyfogalomként magyarázható, miszerint egy adott megnyilatkozás udvariassága vagy udvariatlansága az adott kontextusban, a beszédpartnerek között fennálló (kontextuális és társadalmi) viszony alapján értelmezhető (Tátrai 2017: 916). Az udvarias nyelvi viselkedés az interperszonális viszonyok meghatározója, a társas interakció részeként az alapvető kommunikációs helyzeteket alakítja és befolyásolja (vö. Leech 1983; Bianchi 2003; Watt 2003). Az udvariassággal összefüggő nyelvi kifejezőeszközöket egy adott beszélőközösségben a szociokulturális elvárásoknak megfelelve alkalmazzuk.

Az udvarias nyelvi viselkedés vonatkozásában a stílusregiszterek (Halliday 1978) kérdésére is érdemes reflektálni, amely a nyelvtanításhoz is szorosan kapcsolódik, illetve az anyanyelvi szocializációban is alapvető szerepe van. A magyart idegen nyelvként tanulók esetében tipikus probléma, hogy nem érzik a nyelvi regiszterek közötti eltéréseket, váltásokat, ami a származásnyelvi beszélőkre még inkább jellemző, mivel ők magyar nyelvi környezeten kívül, más nyelvkörnyezetben sajátítják el a nyelvet (vö. Maróti 2021). Mindez indokolja a pragmatikai kompetencia fejlesztésének szükségességét (l. 2.2., vö. Maróti 2019; Pap 2022).

2.2. A nyelvoktatás pragmatikai aspektusa

A nyelvtudást a grammatikai tudás, valamint a szociokulturális és szociopragmatikai tényezők összessége adja. A kommunikációs képességhez a grammatikai kompetencia mellett pragmatikai és kulturális kompetencia is szükséges, amely a beszélőközösségre jellemző nyelvi viselkedésmódok, szociokulturális normák, a nyelvi és kulturális sémák ismerete. Az anyanyelvi beszélők a nyelvi szocializáció során elsajátítják a különféle nyelvhasználati mintákat, amelyek a társadalom alakulásával folyamatosan változnak.

A nem magyar anyanyelvűek számára azonban – a pragmatikai kompetencia hiányában – nehézséget okoz az adott szituációhoz, a szociokulturális elvárásokhoz igazodó nyelvi kifejezésmód, az adekvát nyelvi forma kiválasztása, a megfelelő nyelvi regiszter alkalmazása az eltérő társadalmi kontextusban. Mindez nyelvhasználati problémákat, pragmatikai hibát (Thomas 1983) eredményezhet, ami a kommunikáció során előforduló nem megfelelő nyelvi tevékenységet, a nyelvhasználati szabályok megsértését jelenti. A (1) pragmalingvisztikai hiba, amikor a beszélő egy adott szituációban nyelvileg nem pontosan fejezi ki magát (pl. *Köszönöm szépen, tanár!*; *Kedves tanár! Minden jót kívánok neki!; Ha a gmail kényelmesebb neki; Szia tanárnő!, Tisztelt Andrea Tanár!, Tisztelt Andi tanárnő;* Pap 2022). A (2) szociopragmatikai hiba pedig, amikor a társadalmi elvárásoknak nem megfelelően nyilvánul meg a beszélő, az adott helyzetben nem megfelelő nyelvi regisztert alkalmaz (pl. *Szia, professzor úr!* – pragmalingvisztikai is; Maróti 2003; *Hogy ityeg a fityeg*?; Szili 2000, 2004). A tanári szerep meghatározó a nyelvhasználati kérdések megismertetésében, a metapragmatikai tudatosság kialakításában, a nyelvórák során szükségszerű a pragmatikai kompetencia fejlesztése (Pap 2021).

Az udvariasság és a nyelvoktatás összefüggéseit vizsgálva felmerül az a releváns kérdés, miért fontos mindez a MID szempontjából is. A nyelvi udvariasság kidolgozottságában megfigyelhetőek a kultúrák közötti eltérések, lényegi szempont, hogy az udvariasság szinteződése (pl. magázódás/tegeződés a magyarban) létezik-e a diákok anyanyelvében. A különféle kultúrák találkozása, az interkulturális különbségek megjelenése is fontos szerepet játszik. A pragmatikai hiba, a nem megfelelő nyelvi viselkedésből következő félreértés gyakori jelenség a különböző kultúrák eltérő nyelvhasználati mintát követő beszélői között. A célnyelvi környezetben történő tanulás során a szociokulturális ismeretek könnyebben elsajátíthatók, ugyanis a nyelv a mindennapi kommunikáció eszközét is jelenti, ami növelheti a nyelvi tudatosságot (Pap 2021).

3. Módszertani kérdések a magyar mint idegen nyelv tanításában: MID – származásnyelv – anyanyelv

A MID tanításában, így a nyelvi udvariasság kérdésköréhez kapcsolódóan is szükséges kiemelni a különféle nyelvállapotokra, például a származásnyelvi beszélőkre vonatkozó módszertani kérdéseket. A 2. ábra azokat az eltérő nyelvállapotokat, egymáshoz való viszonyulásaikat mutatja, amelyeket a nyelvtanítás folyamatában is figyelembe kell venni, ugyanis a nyelvi tudatosság különböző szintjei különféle módszertani megközelítést igényelnek (nyelvelsajátítás és nyelvtanulás különbsége; vö. Krashen 1985).



1. ábra: Módszertani megközelítés: MID – származásnyelv – anyanyelv viszonya

Az 1. ábrán megjelenített nyelvállapotokat (magyar mint idegen nyelv, származásnyelv, anyanyelv) eltérő nyelvi kompetencia jellemzi, a beszélők tudásszerkezete különbözik egymástól (vö. Maróti 2018, 2021; Pap 2021).

3.1. Magyar mint idegen nyelv

Az idegen nyelv tanulása során egy átmeneti nyelvállapot jön létre, az ún. köztesnyelv (*interlanguage*, Selinker 1974), amely egy változó, sajátos nyelvi rendszer. A különféle nyelvi készségek (szóbeliség, írásbeliség), a szókincs és a nyelvi, grammatikai ismeretek elsajátítása – ideális esetben – párhuzamosan történik. A nyelvi tudatosság az idegen nyelv

tanulása során folyamatosan fejlődik. A diákok a nyelvi viselkedés mintáival elsősorban az osztálytermi kontextusban találkoznak (célnyelvi környezetben tanulva az anyanyelvi beszélők között is), elsajátításuk a nyelvórák keretén belül zajlik.

3.2. Magyar mint származásnyelv

A magyar mint származásnyelvi beszélőket eltérő nyelvi tudásszerkezet jellemzi (vö. Maróti 2021), minél alacsonyabb a magyar nyelvi ismeretük, annál közelebb van módszertanilag az idegen nyelv tanulásához. A szóbeli és írásbeli készségek, a nyelvi, grammatikai tudás eltérő szinten van jelen, a nyelvi készségek nem párhuzamosan fejlődnek, a magyart származásnyelvként tanulóknál tipikusan az írásbeli készségek gyengébbek. Emellett a magyar nyelvi tudatosság részlegessége vagy teljes hiánya a jellemző. A nem magyar nyelvi környezetben zajló kétnyelvű szocializáció (amennyiben otthon, a családi környezetben vagy a magyar közösségekben használják a magyar nyelvet), az eltérő szociokulturális közeg a nyelvi viselkedési minták részleges ismeretét vagy hiányát eredményezi.

3.3. Anyanyelv

Az idegen nyelv tanulásához hasonlóan az anyanyelv-elsajátítás is egy folyamat, amely az anyanyelvi szocializáció során megy végbe. Az anyanyelv a „gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszköz" (Gósy 2017: 9), amely ismeretek az olvasás és az írás megtanulását is elősegítik. Az anyanyelvi kompetencia először a beszédben, majd az írásbeli kommunikáció elsajátításában jelenik meg. Az anyanyelvi szocializáció során a nyelvi viselkedési mintákat – ideális esetben – az anyanyelvi környezetben elsajátítjuk, az adott társadalmi viselkedési szokásoknak megfelelően. A nyelvi készségek párhuzamos fejlődnek. Az anyanyelv és az idegen nyelv közötti konceptuális különbségek megértése, nyelvi és kulturális sémák összehasonlítása (vö. Rózsavölgyi 2015) a nyelvtanulás során a tanulási folyamatot erősítheti.

4. Az udvariasság nyelvi kifejezőeszközei a magyarban

A nyelvi udvariasság kifejezésére minden nyelv rendelkezik egy sajátos eszközrendszerrel. Az udvarias nyelvi viselkedés elsajátítása az anyanyelvi beszélők esetében az anyanyelvi szocializációs folyamatban történik. Az idegen nyelv tanulása során a tanulási folyamat részeként, az eltérő nyelvi szinteken a nyelvtudásnak megfelelően jelennek meg a nyelvi udvariassághoz kapcsolódó különféle nyelvi eszközök, valamint ezek nyelvhasználati funkciói és a vonatkozó témakörök. A jelen fejezet ezek közül emel ki néhány, a magyar mint idegen nyelv tanításában hangsúlyosabb elemet.

4.1. Köszönés, megszólítás

A mindennapi kommunikációban a köszönés, a különféle üdvözlési formák (napszakok szerint, találkozás, búcsúzás) alapvető kapcsolattartó funkciót töltenek be (pl. *jó reggelt, jó napot*: nem minden nyelvben van megkülönböztetés).

A magyarban a szóbeli nyelvhasználatra kevésbé jellemző az egységes megszólítási rendszer alkalmazása (a nominális megszólítás ritkább, mint a névmási). Az olasz nyelvben például a magyarnál strukturáltabb a megszólítás rendszere (pl. a magyarban kevésbé használatos: *signorina* 'kisasszony', *giovanotto* 'fiatalember'; Pap 2021: 101). Az írásbeli kommunikációban is megjelennek a beszédpartnerre utaló, a címzettet jelölő megszólító formák.

4.2. A tegezés-magázás/önözés, tetszikelés

A nyelvkönyvek általában bemutatják a tegezés-magázás/önözés jelenségét, a személyjelölő névmásokat, de alkalmazásuk magyarázat nélkül nehézséget okozhat a magyarul tanulóknak. A nyelvi eszközök kiválasztásában meghatározó szerepe van a társas viszonyok minőségének. A magyar nyelvben a társadalmi távolságot kifejező névmás egyes számban két alakban van jelen *(ön, maga),* alkalmazásukban eltérés figyelhető meg, az egyik formális, a másik familiáris viszonyt implikál (Tátrai 2017). Az angol nyelvben más formában manifesztálódik az udvariasság (pl. megszólítások); az olaszban a többes számban alkalmazott névmási megszólítás egyszerűsödött a hétköznapi szóbeli nyelvhasználatban (T/2. *voi*; régebben elkülönült a tegező/magázó forma; T/V rendszerű nyelvek: vö. Szili 2000).

A tetszikelés a magázásnak egy különös módja, amelynek sajátos szociokulturális értéke van (vö. Domonkosi–Kuna 2015; egyes nyelvkönyvekben megjelenik: l. 5.3.). Fontos a jelenség társadalmi kontextusba helyezése, mely szituációkban fordulhat elő (pl. az idősebbekkel szemben, orvos-beteg kommunikációban). A nem magyar anyanyelvűek tanítása során szükséges kitérni a releváns szociopragmatikai kérdésekre (Pap 2021).

4.3. A felszólító mód

A felszólító mód tanításánál érdemes hangsúlyozni, hogy bár az egyik funkciója a kérés kifejezése, a direkt felszólító forma azonban udvariatlanságot implikálhat, inkább az E/2. és T/2 formákban, közvetlenebb viszonyban használatos. Általában enyhítő funkciójú kifejezésekkel együtt alkalmazzuk *(légy szíves/legyen szíves)*. A felajánlás beszédaktusában viszont (E/1.-ben) udvariasnak tekinthető forma (pl. *Elmenjek boltba*?). Komplexebb szerkezetekben (pl. konjuktívuszi mellékmondat) is használatos, például az engedélykérés kifejezésében (pl. *Megengeded, hogy kinyissam az ablakot?*). Az alkalmazáshoz tehát a pragmatikai funkciókra vonatkozó magyarázat is szükséges.

4.4. A feltételes mód

A feltételes mód az udvariasság egyik tipikus kifejezőeszköze (más nyelvekhez hasonlóan: pl. angol, olasz). Formai szempontból kevésbé okoz nehézséget a magyarul tanulók számára (pl. a felszólító módhoz képest), ugyanakkor szükségszerű a hozzá kapcsolódó pragmatikai funkciók explicitté tétele (pl. udvarias kérés, javaslat, szándék, akarat kifejezése, kívánság, óhaj), amire törekednek az újabb nyelvkönyvek is (l. 5.4.). Például ajánlat/javaslat: *Mi lenne, ha elmennénk moziba?; Holnap elmehetnénk kirándulni.;* kínálás: *Innál egy kávét?* A negatív

formában történő kínálás a magyarban nem tekinthető udvariatlannak (pl. *Nem kérsz egy kávét?*), amit érdemes nyomatékosítani, mivel a külföldi diákok gyakran annak vélik saját anyanyelvi mintájukból kiindulva.

4.5. A *-hat/-het* képző

A ható ige képzője forma és használat szempontjából is kihívást jelenthet a magyarul tanuló külföldiek számára, ugyanakkor tanítása elengedhetetlen, mivel az udvarias nyelvi viselkedéshez köthető grammatikai eszköz. Különféle funkciókat tölthet be a beszédhelyzettől és a beszélői szándéktól függően, megjelenhet több beszédaktusban is: kifejezhet például engedélykérést *(Kinyithatom az ablakot?);* javaslatot *(Sétálhatnánk a tónál.);* udvarias utasítást (pl. orvos: *Felöltözhet!*); lehetőséget, felajánlást *(Akkor főzhetünk.);* kínálást *(Megkínálhatlak egy kávéval?).* Alkalmazása során tipikus hibaként előfordul a külföldi diákoknál, hogy keverik a *tud* ige használatával szívesség, segítség kérésének kifejezésekor (pl. *El tudsz/tudnál menni boltba?, *Elmehetsz boltba?*).

5. Az udvariasság megjelenése a tananyagokban

Az alábbi fejezet azzal a kérdéssel foglalkozik részletesebben, hogy az előző (4.) fejezetben áttekintett nyelvi jelenségek, illetve az udvarias nyelvi viselkedés sajátosságai milyen módon jelenítődnek meg elsősorban a MID tanulására szolgáló könyvekben, valamint kitekint a magyar anyanyelvű diákoknak szóló, az anyanyelvi nevelésben használatos tananyagokra is.

A régebbi MID-nyelvkönyvek jellemzően kevésbé életszerű, nem a mindennapi nyelvhasználatot tükröző mintákat mutatnak be a szövegekben, dialógusokban. Az újabb, kommunikatív szemléletű, a nyelv pragmatikai aspektusát előtérbe helyező könyvek – ahogyan sokszor maguk a szerzők is célként megfogalmazzák – a mindennapi kommunikációs mintákat veszik alapul, hogy azokon keresztül ismertessék meg a nyelvet, egyes esetekben explicitté téve az udvarias nyelvi viselkedés ismérveit is (Pap 2017).

5.1. *Halló, itt Magyarország!* (Erdős József – Prileszky Csilla)

A *Halló, itt Magyarország* régebbi kiadású nyelvkönyv (Erdős–Prileszky 1999), amely bemutatja az udvariasság kifejezésére szolgáló elemeket, de jellemzően nincs explicitté téve a kommunikatív funkció, nem emeli ki az udvarias nyelvi magatartás sajátosságait sem. A köszönések és megszólítások formái csupán a bemutatás szintjén kerülnek elő, az alkalmazásra vonatkozóan semmilyen magyarázat nincs, mintha a bemutatott nyelvi minták (pl. *kisasszony, szervusz*) a szóbeli nyelvhasználat tipikus elemei lennének (Erdős–Prileszky 1999: 12–13). Az illusztrációk ugyan segítenek megérteni a tipikus használati helyzeteket, a kisasszony megszólítás például egy idősebb úr szövegbuborékjában szerepel, egy fiatalabb nőhöz fordulva, azonban a használati elterjedtségre, stílusértékre nézve nem ad a könyv információkat. Ez félreértésre adhat okot, ha a diákok anyanyelvében a hasonló szerepű megszólítások semleges értékűek a mindennapi nyelvhasználatban (l. 4.1.).

Az I. kötetben különösebb magyarázat nélkül, de megtalálható a tegezés-magázás jelensége (pl. *légy szíves – legyen szíves*). A II. kötetben megtörténik egy-egy beszédaktus formai bemutatása, de nem követi semmilyen vonatkozó nyelvhasználati információ (pl. segítség felajánlása: *Elnézést kérek, segíthetek valamiben?;* udvarias kérés: *Kinyitná az ablakot?; Beszélhetnék az igazgató úrral?*).

5.2. *Jó reggelt!* (Hetesy Bálint – Gyöngyösy Lívia)

A *Jó reggelt!* újabb megjelenésű (Hetesy–Gyöngyösy 2016) nyelvkönyv, szókincse a mai szóbeli nyelvhasználatra jellemző szavakat, kifejezéseket is tartalmazza. A köszönési módok tanítása során az egyre kevésbé használatos, *csókolom* üdvözlést is bemutatja. A köszönésekhez nem tartozik magyarázat, ebben a kötetben is illusztrációk segíthetnek az értelmezésben, hogy például ebben az esetben felnőttek és idősebbek irányában alkalmazott köszönési formáról van szó (Hetesy–Gyöngyösy 2016: 13).

A dialógusokban a nominális vagy névmási megszólítások helyett egyéb kapcsolattartó nyelvi elemek is megjelennek, amelyeken keresztül a különböző stílusregiszterek is megfigyelhetők. A formális stílusra példa: *Elnézést, Tanárnő, mikor lesz a magyar óra?*; Az informális/szleng kifejezésmódra pedig: *Bocs, mikor lesz a vizsga?* (Hetesy–Gyöngyösy 2016: 116).

5.3. *Lépésenként magyarul* (Durst Péter)

A *Lépésenként magyarul* 1. kötete (Durst 2017) foglalkozik a kínálás beszédaktusával és annak udvarias elutasításával (12. lecke), az udvarias kérés kifejezésével (25. lecke és 2. kötet: 162. o.), valamint az engedély kérésével is (35. lecke). Ugyanakkor sem ezeknél a témáknál, sem az udvarias köszöntés, bemutatkozás vagy bocsánatkérés formáihoz kapcsolódóan nincsenek olyan feladatok, amelyek a pragmatikai kompetencia fejlesztését szolgálnák (Maróti 2019).

A *Lépésenként magyarul* 2. kötete (Durst 2020) „Mindennapi nyelvhasználat" címszó alatt foglalkozik udvariassági kérdésekkel, bemutatva néhány beszédaktust is: a bocsánatkérés módjait (Durst 2020: 50); a javaslat elfogadását és annak udvarias visszautasítását (Durst 2020: 116). A feltételes mód funkcióját is hangsúlyozza, mint az udvarias kérés lehetséges módját, majd bemutatja különféle szituációkon keresztül, és gyakoroltatja megadott minta alapján. Például: *Megmondaná, hogy mennyibe kerül az a csokoládé?; Megtenné, hogy kitölti ezt?* (Durst 2020: 116).

Az udvariasság külön témaként is megjelenik (Durst 2020: 183) egy-egy helyzetben prezentálva a nyelvi kifejezőeszközeit, az udvarias stílust (pl. *szeretnék*, tetszikelés használata, magázás: ön, maga névmások), ezekhez azonban külön szociopragmatikai magyarázat nem kapcsolódik.

5.4. A *MagyarOK* tankönyvcsalád (Szita Szilvia – Pelcz Katalin)

A *MagyarOK* tankönyvei (Szita–Pelcz 2013a, 2013b, 2013c) explicitté teszik az udvariasságot elváró helyezetekben alkalmazott nyelvhasználati mintákat, bemutatják és gyakoroltatják

többek között az engedélykérés, a szívességkérés, a véleménynyilvánítás, a tanácsadás, a meghívás, valamint az udvarias kérés beszédaktusát is megadott nyelvi sémákon keresztül.

Az A1+ kötet egyik feladatában (Szita–Pelcz 2013a: 181) ki kell gyűjteni egy adott szövegből, szituációból a bókokat, dicséreteket (pl. *Szép ez a bordó kanapé.*). Ez is mutatja, hogy az elismerő megnyilvánulások és a rájuk adott válaszok módja kultúrafüggő, tehát interkulturális szempontból is releváns téma.

Az A2+ kötet (Szita–Pelcz 2013a: 146) a feltételes módnak az udvarias nyelvi viselkedésben betöltött szerepére mutat rá udvarias kérdések, kérések bemutatásával és gyakoroltatásával (a grammatikai formát és a kapcsolódó funkciót kiemelve). A tegezés-magázás/önözés jelenségével is foglalkozik, egy szövegben ismertetve a nyelvhasználati normákat (Szita–Pelcz 2013a: 148). A B1+ kötet az udvariasságra utaló megszólító névmás kétféle alakjának *(ön, maga)* alkalmazására vonatkozóan – a *Lépésenként magyarul* könyvvel ellentétben – nyelvtörténeti és szociopragmatikai információt is ad, rámutatva, hogy mindkét alak helyes, de az ö*n* udvariasabb (Szita–Pelcz 2013b: 58), majd a kínálás beszédaktusát is bemutatja, valamint kitér a *tetszik* használatára is (Szita–Pelcz 2013b: 59).

Az 5.3. és 5.4. fejezetekben bemutatott két tankönyvcsalád törekszik a pragmatikai kompetencia fejlesztésére is, bemutatva az udvariasságot implikáló megnyilvánulásokat, mint amilyen az üdvözlés, a bemutatkozás, a bocsánatkérés, az informális/formális névmások, a megszólítások, a javaslat, az udvarias kérés vagy az engedélykérés (Maróti 2019).

5.5. *Hungarian grammar exercises* (ELTE)

A *Hungarian grammar exercises* munkafüzetek (Szili et al. 2009) magyar grammatikai feladatokat tartalmaznak (külföldiek részére, kezdő szinttől). Az igeragozást bemutató táblázatban megtalálható a társadalmi távolságot kifejező névmás mindkét alakja, azonban az ön és a *maga* forma alternatívaként jelenik meg (Szili et al. 2009: 37), nem ad semmilyen szociopragmatikai információt a használatukra vonatkozóan. Az igeragozási táblázatok után következő feladatokban pedig már csak az ön/önök alakok fordulnak elő.

5.6. Balassi-füzetek

A Balassi-füzetek egy 5 kötetből álló könyvsorozat (Gordos–Varga 2011; Gordos 2013), amely elsősorban azoknak a származásnyelvi fiataloknak készült (eltérő nyelvi szintekre), akik már ismerik a magyar nyelvet, mivel a családban, illetve a Magyarországon kívüli magyar közösségekben megtanulták, és több-kevesebb intenzitással használják (l. 3.2.). A magyart származásnyelvként tanulók egyik fő problémája az udvarias nyelvi viselkedés mintájának hiánya, hiszen a magyar nyelvet nem anyanyelvi környezetben tanulják (nem magyar nyelvi környezetben szocializálódnak), így nagyobb kihívást jelent. A számukra készült magyar nyelvi tananyagok az anyanyelvi nevelésben (akár az intézményes keretek között zajló oktatásban) is alkalmazhatók.

A sorozat egyik kötetében *(Kalandra fel!)* megfigyelhető, hogy az igeragozási paradigmában explicit módon egyértelművé teszi a névmási funkciókat. Az ön megszólító névmás

is megjelenik a *te* után (zárójel nélkül) szaggatott vonallal választva el őket egymástól, ezzel jelezve, hogy a beszédhelyzetben részt vevő személyről van szó, ugyanakkor formailag az E/3. ragozási mintát követi (Gordos 2013: 59).

A származásnyelvi diákok számára nehézséget okozó udvarias nyelvi viselkedés mintája a Balassi-füzetek sorozatban hangsúlyosan megjelenik: például a kérés és az udvarias visszautasítás gyakorlása megadott nyelvi minták segítségével (Gordos–Varga 2011: 48); valamint a kérés beszédaktusában megfigyelhető direktségi fokozatok bemutatása (Bándli–Gordos–Maróti 2015: 13).

Az írásbeli kommunikáció egyik tipikus módja az e-mail, amelynek formai és nyelvhasználati elvárásai az anyanyelvi beszélőket is kihívások elé állítják. A magyart idegen nyelvként vagy származásnyelvként tanulók számára pedig még nagyobb nehézséget okoz az írásbeliség és annak hivatalos formája. Mindezek gyakoroltatására különféle feladatok találhatóak a sorozat köteteiben, pl. e-mail/SMS írása megadott nyelvi mintákkal, formális/informális stílusban (Gordos–Varga 2011: 14, Gordos 2013: 28).

5.7. Tananyagok az anyanyelvi neveléshez

A kapcsolattartás, a megszólítások anyanyelvi nevelésen belüli szerepét és fontosságát hangsúlyozza Domonkosi Ágnes (2018), megállapítva azt, hogy a tananyagok nyelvi udvariasságra, megszólításra, köszönésekre vonatkozó egységeiben az előíró, a nyelvi viselkedés szabályszerűségeire vonatkozó kijelentésekben többször a tudományos eredményeknek és a diákok hétköznapi nyelvi tapasztalatainak is ellentmondanak: „Általunk nem ismert, velünk kizárólag formális kapcsolatba kerülő embereket, akár velünk egykorúakat sem tegezünk le. Nem tegezzük tehát az eladót a cipőboltban, a kiszolgálót a McDonalds'-ban, a pincért az étteremben (Ők sem tegezhetnek minket.)" (Téglásy–Valaczka 2014: 102, idézi Domonkosi 2018: 16).

Az anyanyelvi neveléshez és a MID oktatásához készült tananyagok között felfedezhetőek kapcsolódási pontok, amelyeket érdemes a tanítás során is figyelembe venni, kölcsönösen hasznosítani. A magyar anyanyelvű diákoknak írt könyvek jól alkalmazhatóak a MID vagy a származásnyelv tanításában is. A funkcionális szempontokat érvényesítő, a valós nyelvhasználati kérdéseket középpontba helyező tananyagok közül egy jó példa az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet magyar nyelvi munkafüzete (Forró–Hegedűs–Pelczer 2015), amely a nyelvi viselkedés különböző aspektusait bemutató feladatokat tartalmaz. A munkafüzetben található néhány olyan feladattípus, amely különféle beszédaktusokat, a kommunikációs szándékok kifejezését gyakoroltatja egy-egy adott (pozitív/negatív) szituáción keresztül, többek között olyan gyakorlatokkal, amelyekben bele kell helyezkedni egy hétköznapi élethelyzetbe (Forró–Hegedűs–Pelczer 2015: 21, 22, 28).

Az online oktatás előnyének tekintett hozadéka a digitális tananyagok fejlesztése, gyarapodása (pl. *Okos doboz*). Az anyanyelvi neveléshez készült, online elérhető feladatok is kiválóan alkalmazhatóak a MID tanításában. A 2. ábra példái a nyelvi viselkedés kérdéseire mutatnak rá (udvariasság, grice-i maximák).



2. ábra: Az Okos doboz feladatai a nyelvi udvariasság tanítására (W1)

Néhány más példát említve még a jógyakorlatok közül, az online tananyagokban található többek között: az udvariasságot elváró szituáció, a grice-i maximák, a mindennapi beszédhelyzetek bemutatása, valamint ezek gyakoroltatása. A beszédaktusokra, a tegezés-magázás jelenségére (W2), valamint az írásbeli kommunikáció formai és nyelvhasználati sajátosságaira (W3) vonatkozóan is készültek feladatok, amelyek a magyart idegen nyelvként tanulók esetében is hatékonyan alkalmazhatóak (az említett példák a magasabb nyelvi szinteken vagy származásnyelvi beszélőkkel). Ugyanígy bármilyen egyéb, online elérhető nyelvi anyag is felhasználható, mint például a Vodafone ügyfélszolgálatának gyűjteménye (W4), amelynek egyik dialógusában jól érezhető a humort, vicces szituációt eredményező félreértés, kommunikációs zavar (ezt az alábbi beszélgetésben a beszédpartnert jelölő névmás hiánya okozza):

– *Vodafone*-ügyfélszolgálat, Endrődi Csaba vagyok, miben segíthetek?
– *Halló. Kovács Szilárddal szeretnék beszélni.*
– *Vodafone-dolgozó?*
– *Nem vagyok Vodafone-dolgozó, de ez magának miért fontos?*
– *Nem maga, hanem a Kovács Szilárd nevű úr, akit keres, a Vodafone-nál dolgozik?*

5.8. Udvariasság a szépirodalomban: megszólítások, elköszönések

Az udvarias nyelvi viselkedés szépirodalmi szövegeken keresztül, történeti perspektívából is megközelíthető. Akár magyar anyanyelvű diákoknak, akár magyarul tanuló külföldieknek megfelelően lehet szemléltetni az irodalmi példák segítségével, milyen megszólítási, illetve elköszönési formák léteztek a magyar nyelvben. A 18. század második felének drámai és szépprózai alkotásaiban Gasparicsné Kovács Erzsébet (2015) adatai szerint a megszólítások 68%-a egyelemű, 32%-a pedig két vagy három elemből álló szerkezet. Az egyelemű megszólítások szófaji szempontból nominális megszólítások (főnevek): *asszony, fejedelemséged, barátom* stb.; névmások: *maga, te, ti, kegyelmed, kend, nagyságod* stb. A több elemből álló szerkezetek között legnagyobb arányban rangjelzős megszólítások találhatóak: *kegyelmes, nagyságos, tekintetes, méltóságos … uram*. Érzelmi viszonyra utaló megszólításokra (*drága urambátyám, édes lelkem, kedves Marosym* stb.), foglalkozásra *(mester uram, nótárius uram)* vagy rokonsági fokra utaló előtagú szerkezetre is vannak példák *(komámuram, sógor uram).* Valamint három elemből is állhat egy megszólítás *(édes nagyságos uram, lelkem jó barátom).* Emellett névmási és nominális szerkezetekre is található példa (*te asszony, Majci te, sógor uram, szomszédasszony;* Gasparicsné Kovács 2015).

Az elköszönési, levélzárási formákra csupán egy szépirodalmi példát említve, elolvashatjuk a magyar irodalmi levelezésekben Mikszáth Mauks Ilonának írt leveleit, amelyekről Méhész ezt írja dolgozatában (2006: 33): „[…] az első levelekben Mikszáth és Ilona közötti elköszönései igen szűkszavúak. Leginkább csak a levél szerzőjének a nevére korlátozódnak. Ám a kapcsolat szorosabbra válásával az elköszönések is színesednek, s ugyanazt a bensőséges kapcsolatot mutatják, mint amit a megszólításokból leolvashattunk": *Kívánok jó egészséget. Csókolom és maradok mindig a régi, magát igazán szerető Mikszáth Kálmán* (35. levél); *Kívánok jó egészséget, s csókolom számtalanszor M. K.* (43. levél); *Csókolja milliószor Kálmán* (45. levél); *Őszinte tisztelettel Mikszáth Kálmán* (46. levél); *Isten önnel, kis boglyas Ilonkám! Kálmán* (48. levél).

Az irodalmi műfajok mellett egy sajátos szövegtípus a slam poetry, amelyben – a hagyományos műfaji kategóriáktól eltérő sajátosságai miatt (vö. Sólyom–Pap 2023) – a befogadókra utaló vagy egyéb kapcsolattartó nyelvi elemek alapvető szerepet töltenek be. Az ilyen típusú szövegeken keresztül is lehetséges az udvariassági formák, stílusregiszterek megközelítése, bemutatása (pl. megszólítás, Süveg Márk Saiid: *Hé, te ott! Igen, te, te ott, igen, te*; elköszönés, Baranyai Barna: *Maradok tisztelettel: a vicces gyerek a Facebookról*).

6. Névmási személyjelölés *(ön/maga)*: magyarul tanuló külföldiek körében végzett vizsgálat

A megszólított jelölése nominális és névmási formákkal is történhet, valamint egy kevésbé udvarias módja, amikor csupán a magázó ragozási mintát használva utalunk a címzettre (vö. Domonkosi–Ludányi 2018). Az ÉrtSz. szócikke alapján az *ön* névmás udvarias, formális, kapcsolatot jelöl, hivatalos, távolságtartóbb megszólítási forma. A *maga* kevésbé formális névmás, udvarias, bizonyos távolságot, megbecsülést kifejező stílusban, megszólításként használt; visszaható névmás (a külföldiek is leginkább ebben a funkcióban ismerik); illetve személyes névmás funkciójában is előfordul (pl. *maga sem tudja*). Domonkosi Ágnes korábbi kutatási eredményei (2002) szerint az idősebbek egyöntetűbben elfogadják a *maga* névmást, mint a fiatalabbak. A vizsgálatokban a többség negatívnak, bántónak érzékelte, illetve fölényesnek, udvariatlannak. A viszonyulást befolyásoló tényező lehet a késői nyelvi szocializáció, a környezetnyelv, illetve az eltérő nyelvi viselkedés hatása (nyelvhasználati minta).

A névmási személyjelölés kérdése az udvarias nyelvi viselkedéshez is kapcsolódik, ezért a MID tanítása során szükséges iránymutatást adni a névmások használatára vonatkozóan (l. 4.2.). Korchmáros Valéria (2007) külföldiek számára (is) készült magyar grammatikai összefoglalója kitér az udvarias megszólító névmás többféle alakjának pragmatikai és stiláris sajátosságaira: felhívja a figyelmet a *maga* névmás óvatos használatára, amely elsősorban nem egyenrangú kapcsolatban, a hierarchiában lefelé alkalmazott (pl. főnök-beosztott, tanár-diák, orvos-beteg).

Az alábbi fejezet egy rövid kérdőíves vizsgálatot mutat be a társadalmi távolságot kifejező névmások két formájához *(ön, maga)* kapcsolódóan: a magyarul tanuló külföldiek metapragmatikai tudatosságát középpontba helyezve a két megszólító névmás használatára vonatkozó ismereteiket tanulmányozza. A kérdőíves vizsgálat külföldi diákok körében készült 2021-ben, az adatközlők (35 fő) az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék magyar szakos, részképzős külföldi hallgatói voltak (tehát célnyelvi környezetben tanultak), nyelvtudásuk B2–C1 szintű. A kérdőívben 3 kérdésre kellett válaszolniuk az adatközlőknek: (1) Mikor használjuk az *Ön* és a *Maga* szavakat, milyen szituációkban? Írjon példákat is mindegyikre!; (2) Van-e különbség a két szó használatában, ha igen, mi a különbség?; (3) Ha tud/érez különbséget, honnan tudja? (Például tanulta, valaki mondta, saját tapasztalat stb.). Ehhez kapcsolódott egy másik, magyar egyetemistákkal végzett – nem reprezentatív – kérdőíves vizsgálat (2022/2023-ban, 38 fővel), amely a kétféle névmási formához való viszonyulást tanulmányozta. Az eredmények alapján a többség, 95% használja inkább az *ön* formát, amíg a *magá*t csupán 5%. A megkérdezettek szerint a *maga* régies, informális és formális (ugyanannyi százalékban). Az *ön*t pedig formális, sztenderd névmási alaknak vélték, valamint magas arányban bizalmasnak is (a *magá*hoz képest).

A külföldi egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálatban a két megszólító névmás használatára vonatkozó meghatározások kevésbé magabiztos metapragmatikai tudatosságot mutatnak. Az adatközlők válaszai alapján az *ön* hivatalos, „komoly szituációban alkalmazott"; tiszteletet jelképez; udvariasabb, gyerekek részéről tisztelet kifejezése, formálisabb,

idős emberekkel, tanárral, főnökkel, magasabb rangú személlyel, ismeretlennel szemben alkalmazott; illetve munkában, hivatalban, bíróságon, hivatalos szövegekben használatos. A *maga* pedig hétköznapi, nem hivatalos, kevésbé formális; „nem igaz tisztelet, hanem kicsit gúnyos és udvariatlan"; „a felnőttek használják egymás között, kivéve, ha valaki idősebb"; „nem közeli ismerősök" (pl. kollégák, szülő-tanár, eladó-vevő); „magasabb rangú ember, távolságot fejez ki lefelé" (pl. professzor), idősebbekkel vagy nőkkel; „régies forma, kicsit pejoratív, nem túl szimpatikusan hangzik"; „amikor alacsonyabb rangúnak tartunk valakit, de kedvesek szeretnénk lenni"; „archaizmus, most elég ritkán lehet hallani ezt a formát".

A válaszadók többsége ismeri a *maga* megszólító névmási funkcióját, ugyanakkor nem használja. Ennek indokaként a következőt adták: nem akar udvariatlan és durva lenni, inkább csak az *ön*t használja. Egyes válaszok szerint a „hangzásban van különbség". Néhányan csupán a *maga* névmás visszaható funkcióját ismerték (pl. *Hogy érzi magát?* – a két funkció keveredése). A magabiztosabb nyelvtudással rendelkezők a személyes névmást megerősítő funkciót is felismerték (pl. *szerintem ő maga sem tudta*). Volt olyan is, aki „csak a tanárokkal való kommunikációból, levelezésből tudta" a *maga* megszólító névmási használatát, a magyarórán nem tanult erről. A válaszok alapján az *ön* tiszteletet fejez ki, „hasonló, mint az angol *you* és a *maga* 'yourself'" (visszaható névmás). Volt, aki „csak az önt tanulta, ha kell, azt használja" (saját nyelvhasználatára reflektálva: „mindenkivel nagyon informálisan beszélek"). A válaszadók közül 6 fő egyáltalán nem tudta indokolni a két alak közötti különbséget, 5 fő pedig nem volt biztos a használatában.

7. Összegzés

A jelen tanulmány az udvarias nyelvi viselkedés releváns kérdéseit tekintette át a MID területén. Az udvarias nyelvi viselkedés szerves része a mindennapi kommunikációnak, így kulcsfontosságú a nyelvtanításban is. Az írás számba vette az udvariasságra utaló alapvető nyelvi eszközöket a magyar nyelvre vonatkozóan, illetve ezek megjelenésének módjait a magyart idegen nyelvként tanulók számára készült könyvekben és egyéb tananyagokban, kitérve röviden a szépirodalmi és mindennapi szövegek kínálta lehetőségekre is. A névmási személyjelölést középpontba helyező, rövid kérdőíves vizsgálat a társadalmi távolságot jelölő megszólító névmások használatának tudatosságát tanulmányozta külföldi diákok körében. Az eredmény rávilágít arra, hogy a célnyelvi környezetben tanuló, magasabb nyelvismerettel rendelkező diákok többsége ismeri a névmás két alakját, a vonatkozó pragmatikai funkciók és stiláris értékük terén azonban már kevésbé rendelkeznek biztos tudással.

A MID oktatásában is nélkülözhetetlen a pragmatikai aspektus bevonása, ugyanakkor a nyelvkönyvek egy része nem helyez hangsúlyt a mindennapi nyelvhasználatra. Az adott társadalmi elvárásoknak megfelelő nyelvi viselkedés kihívást jelent a magyarul tanuló külföldiek számára, a magyart származásnyelvként beszélőknél pedig az udvariasságot elváró szituációkban – a magyar nyelvi környezet hiányából eredő – problémák mutatkoznak. A nyelvi eszközök tanításának során a pragmatikai szempontok figyelembevételével

a nyelvhasználati funkciók is tudatossá válhatnak. A pragmatikai kompetencia fejlesztése, valamint a metapragmatikai tudatosság kialakítása mind a nem magyar anyanyelvű, mind a származásnyelvi diákok esetében indokolt.

Irodalom

Bianchi, Claudia 2003. *Pragmatica del linguaggio*. Bari: Laterza.

Domonkosi Ágnes 2002. *A megszólítások és a beszédpartnerre utaló elemek változatai a mai magyar nyelvhasználatban. DE Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Kiadványai. 88.* Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Intézet.

Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes 2015. A tetszikelés szociokulturális értéke. A tetszikelő kapcsolattartás szerepe az orvos-beteg kommunikációban. *Magyar Nyelvőr* 139/1: 39–63.

Domonkosi Ágnes 2018. A nyelvi udvariasság és kapcsolattartás helye és lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei.* Komarno: Selye János Egyetem. 14–28.

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2019. „További szép estét, tanárnő!" A nyelvi kapcsolattartás változásai a hallgató-oktató levelezés tükrében. In H. Tomesz Tímea (szerk.): *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben.* Budapest: Hungarovox Kiadó. 73–89.

ÉrtSz. = Bárczi Géza – Országh László (szerk.) 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára.* Akadémiai Kiadó. Budapest. https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/m-3C77D/maga-2-3C8BB/, https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/o-o-433E2/on-1-435B2/ (2025. 04. 25.)

Gasparicsné Kovács Erzsébet 2015. Egyelemű megszólítási formák a 18. század második felének drámai és szépprózai alkotásaiban. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* 42: 85–92.

Gósy Mária 2017. Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. In Bóna Judit (szerk.): Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 9–33.

Halliday, Michael A. K. 1978. *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis.* London: Longman.

Leech, Geoffrey Neil 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Maróti Orsolya 2018. A köztesnyelv és a származásnyelv viszonyáról – Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás hatékonyságának javításáért. *THL2. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*: 38–65.

Maróti Orsolya 2019. Politeness and pragmatic competence in teaching Hungarian as a second language: Successes and pitfalls. In Szende, Thomas – Alao, Georges (szerk.):

Pragmatic and cross-cultural competences: Focus on politeness. Bruxelles, Bern, Berlin, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. 187–203.

Maróti Orsolya 2021. Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudásszerkezetről és oktatási helyzetről. In Bandli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 77–112.

Méhész Balázs 2006. *„Mi is légyen hát a becsületes neve és állapota? Mert azok szerint szoktuk egymást tisztelni mi, gyarló emberek." Nyelvi udvariassági formák Mikszáth Kálmán novelláiban és levelezésében.* Szakdolgozat. Debrecen: DE BTK.

Pap Andrea 2017. Udvariasság a magyar és a magyar mint idegen nyelvben pragmatikai aspektusból. In Koutny Ilona – Kinga Piotrowiak-Junkiert – Paweł Kornatowsk – Németh Szabolcs (szerk.): *A hungarológia ma: nyelvészet, kultúra és oktatás*. Poznań: Adam Mickiewicz Egyetem, Finnugor Tanszék. 111–118.

Pap Andrea 2021. A magyar nyelv jelenléte a külföldi oktatóhelyeken régen és ma – különös tekintettel Olaszországra. In Bandli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 77–112.

Pap Andrea 2022. A digitális kommunikáció udvariassága a tanár-hallgató viszonyban. In Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból.* Eger: Líceum Kiadó. 217–228. https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.217

Rózsavölgyi Edit 2015. *A téri viszonyok kódolása a magyarban és az olaszban. Kontrasztív tipológiai elemzés*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.

Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Sólyom Réka – Pap Andrea 2023. Understanding and teaching slam poetry: An empirical research of university students. In *The Paris Conference on Education 2023: Official conference proceedings*. Naka Ward, Nagoya, Aichi: The International Academic Forum. 215–226. https://doi.org/10.22492/issn.2758-0962.2023.20

Szili Katalin 2000. Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben. *Hungarológia* 2: 261–280.

Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 1048–1051.

Thomas, Jenny 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics 4*: 91–112. https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91

Watts, Richard J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Felhasznált tankönyvek, források

Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya 2015. *Játssz velünk!* (Balassi-füzetek 5.). Budapest: Balassi Intézet.

Durst Péter 2017. *Lépésenként magyarul 1.* lépés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Durst Péter 2020. *Lépésenként magyarul 2.* lépés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Erdős József – Prileszky Csilla 1999. *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Gordos Katalin 2013. *Kalandra fel!* (Balassi-füzetek 3.). Budapest: Balassi Intézet.

Gordos Katalin – Varga Virág 2011. *Miénk a vár* (Balassi-füzetek 1.). Budapest: Balassi Intézet.

Hetesy Bálint – Gyöngyösi Lívia 2016. *Jó reggelt!* Budapest: Semmelweis Egyetem, Egészségtudományi Kar.

Korchmáros Valéria 2007. *Hungarian Grammar. Not Only for Hungarians*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Szili Katalin – Bata Sarolta – Deme Renáta – Kántor Julianna – Kanyó Réka – Kisgergely-Deák Kinga – Lévai Dóra – Magyar Szilárd – Ottucsák Melinda – Sipos Linda – Szollár Csenge 2009. *Hungarian grammar exercises*. Budapest: ELTE BTK.

Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013a. *Magyarok A2+*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013b. *Magyarok B1+*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013c *Magyarok B2+*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Pelczer Katalin 2015. *Magyar nyelv, munkafüzet.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Internetes hivatkozások

W1: https://www.okosdoboz.hu/feladatsor?id=1774 (2023. 12. 04.)

W2: https://www.nkp.hu/feladat/megjelenites/94646911447 (2023. 12. 04.)

W3: https://www.nkp.hu/feladat/megjelenites/94646828196 (2023. 12. 04.)

W4: https://www.viccesviccek.hu/Vodafone_ugyfelszolgalat (2023. 12. 04.)

Sebestyénné Kereszthidi Ágnes

AZ ANYANYELV SZEREPE A KÉT TANNYELVŰ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÁSBAN

1. Bevezetés

Az elmúlt 30 évben az idegennyelv-tudás nemcsak hazánkban, hanem az egész világon rendkívüli módon felértékelődött. Még soha nem volt akkora gazdasági, társadalmi és politikai jelentősége, mint napjainkban. A használható nyelvtudás számos területen a munkahely megszerzésének és megtartásának alapvető feltételévé vált. A mindennapi életben is egyre gyakrabban van szükség nyelvismeretre, aminek következtében az idegennyelv-oktatás fokozatosan, mindinkább a figyelem középpontjába kerül. Az iskolák egyrészt egyre korábbi évekre teszik a nyelvtanulás kezdetét, engedve a szülői nyomásnak (Morvai et al. 2009), ami nemcsak hazánkban, hanem az egész világon egyaránt megfigyelhető (Moon–Nikolov 2000; Nikolov–Curtain 2000; Nikolov 2004; Edelenbos et al. 2006; Nikolov–Mihaljević-Djigunović 2006; Engel et al. 2009). Másrészt egyre több iskola indít két tanítási nyelvű programot annak ellenére, hogy a két tanítási nyelvű képzés elsősorban a nemzetiségi tanítói és nyelvtanári képzésben, illetve rövid továbbképzések keretében valósul meg (Nikolov 2011). A két tanítási nyelvű iskolák népszerűsége hazánkban töretlen annak ellenére, hogy működésük során rengeteg problémával szembesültek (Bognár 2005; Bors-Nagy 2006). A kisgyermekkori nyelvtanulás előnyei, feltételrendszere, módszertana elfogadott és kidolgozott. Azonban még mindig keveset tudunk arról, hogy mi történik az alsó tagozatos nyelvórákon, és hogyan jellemezhető a mindennapi nyelvtanítási gyakorlat a két tanítási nyelvű általános iskolákban.

A tanulmányban ismertetett kutatás eredményei várhatóan hozzájárulnak a két tanítási nyelvű iskolákban az 1–4. évfolyamos német- és német nyelvű szakórákon folyó munka jobb megismeréséhez, valamint tanulságokkal szolgál az idegen nyelvet tanítók számára. A vizsgálat eredményei hasznosíthatóak lehetnek az alsó tagozatos nyelvoktatásban és a nyelvtanítóképzésben.

2. Két tanítási nyelvű oktatási forma

Hazai körülmények között minden olyan oktatási intézmény két tanítási nyelvű intézetnek tekinthető, ahol bizonyos tantárgyakat meghatározott időkereten belül idegen nyelven oktatnak. A mindenkori minisztériumi előírások, irányelvek szabályozzák azt, hogy mely tárgyak és milyen óraszámban taníthatók idegen nyelven. Jelenleg egy két tanítási nyelvű általános iskolában legalább három tantárgyat tanulnak a diákok célnyelven, melynek kiválasztása az iskola jogkörébe tartozik. A magyar nyelv és irodalom tárgy kivételével

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.291

valamennyi tantárgy tanítható idegen nyelven. A rendelkezés a tanulók életkori sajátosságainak legjobban megfelelő tantárgyakat javasolja (Nemzeti alaptanterv, 2020).

Fontos szem előtt tartani, hogy az idegennyelv-óra és az idegen nyelven tartott szaktárgyi óra célja nem egyezik meg. Idegennyelv-órán az idegen nyelvi készségek fejlesztése az elsődleges cél. Az idegen nyelvi szakórán pedig a szaktárgyi ismeretek és készségek elsajátításán van a hangsúly. Egy idegen nyelvű szakórán természetesen nyelvtanításszerű mozzanatok is zajlanak, a „nyelv átmenetileg a tanítás tárgya is lehet", a lényeget tekintve azonban „az idegen nyelv kapcsolatteremtő eszközként és új tartalom hordozójaként használatos" (Vámos 1993: 17).

Tudományosan bebizonyított tény (Wode 1995, 2009), hogy a két tanítási nyelvű programokban a nyelvtanulás eredményesebb lehet a hagyományos nyelvoktatáshoz képest, és a szaktárgy sem kerül hátrányba. Tapasztalati úton, megfelelő módszertani eljárással a diákok képesek célnyelven elsajátítani a tantárgyi tartalmat. A gyerekek részéről nem igényel különös képességeket. Az oktatási időt pedig duplán kihasználja: a tanulók nemcsak nyelvórai keretek között, hanem szaktárgyi tartalmakhoz kötve is kapcsolatba kerülnek az idegen nyelvvel. Az idegen nyelvi készségek a szaktárgyi ismeretek elsajátításával párhuzamosan fejlődnek. A két tanítási nyelvű oktatás az iskolai órarend megterhelése nélkül teszi lehetővé az idegen nyelv intenzív módon történő tanítását (Wode 2009). Wode (1995) azon a véleményen van, hogy az úgynevezett dupla tanulásra nincs szükség, nem kell ugyanazt a témát először anyanyelven, majd pedig nyelvileg leegyszerűsített formában a célnyelven is átvenni. A kisdiákok megfelelő módszertani eljárások alkalmazása mellett képesek célnyelven a szaktárgyi ismeretek, készségek és képességek elsajátítására. A bemerítéses program, a kontextuson alapuló nyelvhasználat aktivizálja a gyermek természetes nyelvelsajátítási mechanizmusait (Wode 2009). Vizsgálatok bizonyítják, hogy a korai két tanítási nyelvű általános iskolai oktatás az anyanyelvi kompetenciára nem hat károsan, sőt a kisdiákok jobb eredményeket mutatnak a szövegértési és a helyesírási teszteken (Szaszkó–Jezsik 2016).

Alsó tagozaton a környezetismeret és a készségtárgyak idegen nyelven történő oktatása a gyermekek életkori sajátosságaiból adódik, és biztosítja a játékos, észrevétlen nyelvtanulást, a rendszeres ismétlést, a valós információt tartalmazó kommunikációban való gyakorlást, a szavak és kifejezések értelmes összefüggésekbe ágyazott, tevékenységhez kötött elsajátítását. A tevékenykedtetés egyrészt az egész tanulót, az egész személyiséget megszólítja (Löffler–Schweitzer 1988, idézi Vollmuth 2004: 43), másrészt az idegen nyelv elveszíti absztrakt jellegét, és az a gyerekek számára könnyen felfoghatóvá válik. A tevékenykedtető tanulás révén a tanulók megtapasztalják, hogy hogyan használják a nyelvet különböző feladatok elvégzésére, másokkal való kommunikációra (Klippel 2000). Az idegen nyelv tanulása a tanulók mindennapos tevékenységévé válhat, és számos új ismerethez is juttatja a diákokat. Ezek a tantárgyak könnyen szemléltethetőek, számos lehetőséget adnak a nonverbális kommunikációra – mimika, gesztusok használatára –, aminek köszönhetően a kisdiák kapcsolatot tud teremteni az éppen elhangzott hangsor és az információ jelentése között. A szemléltetés hozzájárul ahhoz, hogy minél több érzékszervre hassunk, minél több

érzékszervet bevonjunk az elsajátítás folyamatába (látás, hallás, tapintás, szaglás). Az idegen nyelvi szakórák lehetővé teszik, hogy a diákok a nyelvórán tanult kifejezéseket és szókapcsolatokat más és egyben értelmes szövegösszefüggésben hallják, illetve az aktuális helyzethez tudják kötni. A nyelvi formát kísérő tevékenység, a verbális ingerek és a motorikus ingerek összekapcsolása segíti a nyelvi input jobb megértését, feldolgozását és bevésését (Rottmann 2006; Nietsch–Vollrath 2007). Fontos, hogy a pedagógus ne csak nyelvi úton tegye a diák számára érthetővé a tananyagot, ezért az idegen nyelven oktatott szaktárgyak változatos, kreatív módszerek használatát követelik meg a pedagógus részéről.

3. Háttérben az anyanyelv

A nyelvórákon és az idegen nyelvi szakórákon az idegen nyelv kizárólagos használata nem követelmény, de nagyon ajánlatos (Klippel 2000), hiszen a diák minél többet hallja az idegen nyelvet, annál hamarabb érti meg az idegen nyelvű közléseket, az idegen nyelven elhangzott információkat. A nyelvi fejlődés és a bemenő információ jellege és mennyisége szorosan összefügg. A nyelvelsajátítás akkor sikeres, ha a kisdiák bőségesen, kis lépésekben és a gyermek aktuális nyelvi szintjét csak egy fokkal meghaladó célnyelvi információt kap (Krashen 1996). A tanóra alkosson egy kommunikációs egységet, ne váljon szét tartalomra és az órai munka megszervezésére vonatkozó nyelvhasználatra (Kovács 2009). Minden órán adódik olyan szituáció, amely a nyelvtanítónak spontán idegen nyelvi reakcióra is lehetőséget ad: ha elfogy a kréta, nem tiszta a tábla, esetleg egy gyermek késve érkezik az órára. Ezekben a helyzetekben a pedagógus reagálhat célnyelven. A megértésben segíteni fogja a diákot a szituáció, amelyben a célnyelvi kijelentés elhangzik (Kovács 2009). Amennyiben az idegen nyelv használata csak a konkrét nyelvi gyakorlatok elvégzésére korlátozódik, és minden más esetben az anyanyelvet használjuk, nem lesz eredményes a nyelvelsajátítás. A tanulók ebben az esetben az idegen nyelvet inkább tekintik tananyagnak, mint kommunikációs eszköznek. Természetesen a célnyelvi kommunikációt általában a pedagógus kezdeményezi, és a kisdiákok ebben a korban még cselekvéssel vagy gyakran anyanyelven válaszolnak, amit a nyelvtanító célnyelven megismétel (Kovács 2009). A pedagógus részéről az anyanyelv használata akkor indokolt, ha a gyermeket meg kell nyugtatni, esetleg valamilyen tanulási stratégiára szeretné a figyelmet felhívni, vagy egy új játék szabályait mutatja be (Moon 2000, idézi Kovács 2009: 75). Klippel (2000) szerint annyi legyen az idegen nyelv, amennyi csak lehetséges, és annyi az anyanyelv, amennyi nagyon szükséges.

4. Vizsgálat

A tanulmány célja az órai nyelvhasználat bemutatása, vagyis hogy egy két tanítási nyelvű általános iskola alsó tagozatán milyen nyelven beszél a tanító németnyelv-órákon és német nyelvű szakórákon, hogy milyen arányban és milyen céllal használja a tanító az anyanyelvet és a célnyelvet. A tanulmányban ismertetett nyelvi példák osztálytermi megfigyelésekből

származnak. Összesen 36 németórán (6 óra az első, 10 óra a második, 8 óra a harmadik, 12 óra a negyedik évfolyamon) és 35 német nyelvű szaktárgyi órán: 4 testnevelés- (2 óra az első, 2 óra a harmadik évfolyamon), 14 technika- (4 óra az első, 2 óra a második, 5 óra a harmadik, 3 óra a negyedik évfolyamon), 8 rajz- (1 óra az első, 3 óra a második, 1 óra a harmadik, 3 óra a negyedik évfolyamon) és 9 környezetismeret-órán (4 óra a harmadik, 5 óra a negyedik évfolyamon) történtek megfigyelések, készültek feljegyzések. A kutatási szabályok betartása miatt az iskola és a megfigyelt személyek anonimitása biztosított. Az adatok bemutatásánál szereplő nevek álnevek.

4.1. Anyanyelv és a célnyelv használata

A megfigyelt órákon a pedagógusok német nyelvű óravezetésre törekedtek, de egyetlen pedagógus sem vezette végig az óráját idegen nyelven. A következőkben bemutatásra kerül, mire is használták a tanítók az anyanyelvet és a célnyelvet.

4.2. Anyanyelv alkalmazása

A jó gyakorlat egyik alapelve, hogy az óra nem a nyelvről, hanem a nyelven szól (Holló 1996). Gondos mérlegelés eredménye kell hogy legyen, hogy mi mikor és miért hangzik el magyarul. A megfigyelések azt mutatják, hogy a magyar nyelvet mind a nyelvórán, mind az idegen nyelvi szakórán a pedagógusok nyelvtani jelenségek tudatosítására, új ismeretek átadására, a jelentés tisztázására, a szókincs ellenőrzésére, fegyelmezésre és a házi feladat kijelölésére használták, valamint váratlan helyzetekben is a magyar nyelvet hívták segítségül.

Az órákon számos váratlan, előre nem tervezett esemény is előfordul, ami nem tartozik a tananyag feldolgozásához: például valami leesik a földre, egy gyermek mosdóra szeretne kimenni, vagy be kell csukni az ablakot. Ezekben a helyzetekben a tanítók magyarul reagáltak, és a tanulóktól sem várták el a német nyelv használatát. Ezek a mozzanatok természetessé tehetik a nyelvhasználatot, és hozzájárulnak a diákok nyelvi fejlődéséhez (Klippel 2000).

Az egyik technikaórán a nyelvi és a szaktárgyi rész teljesen elkülönült, és a tanító be is jelentette (1):

(1) Vége a német nyelvi résznek, most már lehet magyarul beszélni.

Az óra nyelvi részének célja az évszakokhoz kapcsolódó szavak gyűjtése volt, amit az elkészítendő munkadarab, a szükséges eszközök és az elkészítés menetének német nyelvű ismertetése követett. Ezt követően gyorsan átrendezték a termet, három nagy csoportban foglaltak helyet, és munkához láttak. Az óra magyarul folytatódott (2):

(2) Toljuk össze a padokat! Húzzátok fel a ruha ujját! Állatokat is rajzolhattok. …

Csak néhány példa, amit a diákok német nyelven is értettek volna, és megvalósulhatott volna a nyelv természetes használata.

Ha a gyermekek hangosabbak voltak a kelleténél, és fegyelmezni kellett, akkor az is mindig anyanyelven történt (3–5):

(3) Pszt!
(4) Szájat beragasztani!
(5) Csend legyen!

4.3. Célnyelv használata

Kizárólag német nyelven beszéltek a tanítók az óra eleji rituálék alkalmával, köszönéskor, elbúcsúzáskor (6):

(6) Guten Tag, Kinder! […] Tschüß!

Óra közben a tanulók németül, bekiabálással jelezték, hogy elkészültek egy feladattal *(Fertig.* 'Kész!'), és a tanítói segítséget is németül köszönték meg *(Danke).* A tanórákon a konkrét nyelvi feladat megoldásánál is csak a német nyelvet alkalmazták. Testnevelésórán a már jól ismert gyakorlatoknál, feladatsoroknál, játékoknál német nyelvű volt az utasítás, és az elvárt tevékenységet mutatta is a tanító.

(7) Langsam laufen! 'Lassú futás!'
(8) Gehen! 'Járás!'
(9) Hände hoch! Auf Zehenspitzen! 'Kezeket a magasba! Lábujjhegyen!'
(10) Auf Fersen! 'Sarkon járás!'
(11) Knie hoch heben, wie ein Storch! 'Magasra a térdeket, mint egy gólya!'
(12) Jetzt kommt der Zwerg! 'Most jön a törpe!'
(13) Jetzt kommt der Bär! 'Most jön a medve!'
(14) Jetzt kommt der Hase! Hasensprung! 'Most jön a nyuszi! Nyusziugrás!'
(15) Jetzt kommt der Frosch! 'Most jön a béka!'

A gyermekek már várták a különböző állatokat, hangosan jelezték is, melyiket szeretnék (16):

(16) Der Frosch *még nem volt!*

A pedagógus nem várta el a célnyelvi kifejezés használatát, és nem is ismételte el a diák kérését célnyelven.

4.4. Kódváltás

A legtöbb órán az anyanyelv és a német azonos arányú alkalmazása volt a jellemző. Az utasítások többségében mind a két nyelven elhangzottak, először németül, majd magyarul. Két stratégia volt jellemző: vagy a pedagógus maga ismételte el az utasítást magyar nyelven, vagy megkért

egy diákot, hogy mondja el magyarul, mit kell csinálni. Fontos, hogy a diákok megértsék, hogy mit is kér a tanító, de a német nyelvű közlés anyanyelvi megismétlése nem tartozik a jó gyakorlatok közé. Az adott utasítás mozdulattal, bemutatással kísérhető, ami egyértelművé teszi a jelentést. A tanulók sok esetben a szituációból ki tudják találni, hogy mi a feladat, vagy látva a társai reakcióját, az is tudja követni az utasítást, aki nem értette a tanítói közlést.

Technika- és rajzórákon is megfigyelhető eljárás volt a két nyelv használata. A pedagógus felmutatta az elkészítendő darabot és a szükséges eszközöket, miközben magyarul és németül is megnevezte azokat, a gyerekektől pedig elvárta az elhangzott szavak, kifejezések megismétlését mind a két nyelven. A tevékenység menetének bemutatása is hasonló módon zajlott. Munka közben a pedagógus már vagy csak magyarul adott tanácsokat (17), vagy lefordította a német nyelvű közlését (18–20):

(17) Jó nyomjuk bele! Kezeddel simítsd el!
(18) Ganz vorsichtig. Nagyon óvatosan. Es ist gefährlich. Ez veszélyes.
(19) Ihr könnt arbeiten. Dolgozhattok.
(20) Igel ist am einfachsten. Süni a legegyszerűbb.

A pedagógus a szerszámok kiosztásánál mind a két nyelven felhívta a gyerekek figyelmét a veszélyre, és amikor mindenki megkapta a szükséges eszközöket, a munka elkezdésére vonatkozó utasítás is elhangzott mind a két nyelven. Ha a pedagógus él a szemléltetéssel, akkor valójában feleslegessé válik az anyanyelv használata (Wode 1995; Butzkamm 2004; Wode 2009). Harmadik és negyedik osztályban sem változott az elkészítendő munkadarab bemutatása, sőt a tanító fel is írta a táblára a szükséges kifejezéseket, a gyerekek leírták a füzetbe, és otthon meg kellett tanulniuk (21).

(21) Heute basteln wir aus Kastanien. Ma gesztenyefigurákat készítünk. Vedd elő a füzetet! Írjuk le a következőket: Figurren basteln = figurákat barkácsolni; r Zahnstocker = fogpiszkáló; e Kastanie = gesztenye.

A szavak tevékenység közbeni használata helyett a kisdiákoktól monoton ismétlést és otthoni szótanulást vártak el a pedagógusok, ami nem jellemző a természetes nyelvhasználatra.

Miközben a diákok a gesztenyefigurák elkészítésével foglalatoskodtak, a pedagógus figyelte a diákokat, dicsért, kérdéseket tett fel. Közléseit az esetek többségében mind a két nyelven elismételte (22–25):

(22) Was machst du? Mit csinálsz?
(23) Soldat. Schön. Mach noch etwas anderes. Csinálj valami mást! Nimm noch Kastanien. Vegyél még gesztenyét!
(24) Ein Sportler, der Gewicht hebt. Egy sportoló, aki súlyt emel.
(25) Sonne. Nap. Ügyes. Sehr schön.

A fordítást feleslegesnek tekinthető ebben a kontextusban, hiszen az elkészített munkadarab mindenki számára felismerhető volt, és a helyzetből adódóan kikövetkeztethető, hogy mit is mondott a tanító.

Testnevelésórán egy kidobós játék közben is a pedagógus hol magyarul, hol németül kommunikált (26–31).

(26) Ha valaki rosszul csinálja, kiesik.
(27) Lóri ist aus. 'Lóri kiesett.'
(28) Nóri hat gewonnen. 'Nóri nyert.' Tapsoljuk meg!
(29) Peti, nem ér elbújni!
(30) Julcsi, kiütöttek!
(31) Hallo, hallo, Laci! (Laci rendetlenkedett.)

A játékban nyelvileg számos olyan lehetőség előfordult, amelyet a pedagógus nem használt ki. Például, amikor Nóri nyert, és a pedagógus tapsolásra buzdította a többieket, a tapssal kísért célnyelvi utasítás is elegendő lett volna. A szituációból kiindulva Peti is kitalálta volna, hogy miről van szó, ugyanúgy, mint Laci esetében. A Lacinak szóló célnyelvi felszólítás valójában semmilyen információt nem tartalmazott, a gyermek mégis tudta, hogy mi volt a közlés célja.

Teljesítményértékeléskor a dicséret alkalmával is a két nyelv használata volt a jellemző, de nem fordításról volt szó. Németül rövid volt az értékelés, általában egy-két szavas (32–36), esetleg rövid tőmondat (37).

(32) Super!
(33) Gut!
(34) Prima!
(35) Gut gemacht! 'Jól csináltad!'
(36) Sehr gut! 'Nagyon j*ó!'*
(37) Ihr habt gut gearbeitet! 'Jól dolgoztatok!'

A német dicséretet egy bővebb és részletesebb magyar nyelvű követte (38):

(38) Toll. Super. Nagyon szépen dolgoztál. Örülök. Látod, ez menni fog.

A dicséretre használt német nyelvű kifejezéseket a pedagógusok nem bővítették, nem igazították a diákok nyelvi fejlődéséhez.

Veszélyre történő figyelmeztetéskor is elhangzott egy-egy mondat magyarul és németül is. A két eltérő nyelvű figyelmeztetés nem volt ekvivalense egymásnak, más-más tartalom húzódott meg mögöttük. Testnevelésórán hangzott el a következő figyelmeztetés (39), illetve nyelvórán egy mozgásos játék közben (40):

(39) Vorsichtig! 'Óvatosan!' Ne törjétek el a kezeteket! Das ist gefährlich. 'Ez veszélyes!'
(40) Aufpassen. 'Vigyázni!' Nem ész nélkül!

Kódváltás közlésen belül is előfordult (41–42):

(41) Soroljuk fel a napokat, natürlich Deutsch.
(42) *Öffnet* die Bücher, a huszadik oldalon.

Összességében megállapítható, hogy a pedagógusok a megfigyelt órákon következetlenül hol magyarul, hol németül beszéltek. Sokszor éltek a tükörfordítás eszközével, de sok esetben a német nyelvű közlést egy bővebb, új információval kiegészített anyanyelvi kijelentés követte.

5. Összegzés

Írásomban először ismertettem, hogy hazánkban mit jelent a két tannyelvű alsó tagozatos oktatás, és hogy a két tannyelvű szaktárgyi oktatás milyen metodikai és didaktikai elvek mentén valósul meg. Továbbá azt vizsgáltam, hogy milyen céllal használják a pedagógusok az anyanyelvet és az idegen nyelvet az órai kommunikáció során. Az adatokat órai megfigyelések biztosították. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy az anyanyelv, az idegen nyelvű információ megismétlése anyanyelven, valamint az idegen nyelvről anyanyelvre és anyanyelvről idegen nyelvre történő fordítás gyakori eleme az alsó tagozatos óráknak. Valódi, szaktárgyi tartalomhoz igazodó kommunikáció, amelynek magától értetődőnek kellene lenni, az órákon nem volt megfigyelhető. A megfigyelések azt igazolják, hogy a tanítók olyan helyzetekben is a magyar nyelvet használták, ahol a célnyelv is érthető lett volna. Ritkán használtak testbeszédet a feladatok szemléltetésére, nem éltek a mimika, a gesztusok, a hanglejtés adta lehetőségekkel. Az ismeretlen szavak, információk értelmezésekor az anyanyelvi megfelelőt adták meg. A jelentés feltárásában a leggyakrabban használt eljárás az idegen nyelvről magyar nyelvre történő fordítás volt.

A szaktárgyi órák inkább hasonlítottak nyelvórához, mint idegen nyelvű szakórához. Mind a nyelvórák, mind a szakórák célja a szókincs bővítése volt. Az órai tevékenységek jelentős része a lexikai elemek begyakorlását, mechanikus ismétlését jelentette. A diákoktól tudatos otthoni szótanulást vártak el ahelyett, hogy az órai tevékenységeikbe beépítenék az elsajátítandó nyelvi anyagot. A nyelvtanítóknak meg kell érteniük és el kell fogadniuk, hogy abban az esetben segítjük az idegen nyelven való gondolkodás kialakulását, fejlesztjük a diákok találékonyságát, problémamegoldó képességét, ha a megoldást nem kínáljuk tálcán, vagyis az adott szó vagy utasítás jelentését nem fordítjuk le azonnal anyanyelvre. A fordítás helyét mindenképpen a szemléltetés, a tevékenység elmutogatása, a nem nyelvi eszközök használata, a tárgyra való rámutatás kell hogy átvegye. A gyermek azt tanulja meg a legkönnyebben, amit a pedagógus mond, és közben mutat, vagy tevékenységgel

kísér. A pedagógusnak közléseit jól érzékelhető kontextusba kell helyeznie, és a diáknak időt kell hagyni, hogy a nyelvet a nyelvi inputból kikövetkeztetve megértse. Fontos, hogy a közlés értését a kontextus tegye lehetővé (Burmeister 2006).

A nyelvi input minőségének és mennyiségének fontos szerepe van a korai nyelvtanulás során, hiszen a kisdiákok a nyelvet hallás útján sajátítják el. A szegényes és kevés célnyelvi input a gyermek idegen nyelvi fejlődését nem támogatja.

Irodalom

Bognár Anikó 2005. A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle* 55/9: 37–45.

Bors Istvánné – Nagy Adrienn 2006. Tartalom alapú nyelvoktatás az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 56/4: 61–64.

Burmeister, Petra 2006. Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In Pienemann, Manfred – Kessler, Jörg-Ulrich – Roos, Eckhard (Hrsg.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch.* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 197–216.

Butzkamm, Wolfgang 2004. *Lust zum Lehren. Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Fancke Verlag.

Edelenbos, Peter – Johnstone, Richard – Kubanek-German, Angelika 2006. Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1). http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf (2011. 02. 19.)

Engel, Gaby – Groot-Wilken, Bernd – Thürmann, Eike 2009. *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen.* Berlin: Cornelsen Verlag.

Holló Dorotya – Kontráné Hegybíró Edit – Tímár Eszter 1996. *A krétától a videóig.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Klippel, Friederike 2000. *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Krashen, Stephen 1996. Az angol mint idegen nyelv oktatásának néhány alapelve. *Modern Nyelvoktatás* 2/4: 20–37.

Kovács Judit 2009. *A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Löffler, Renate – Klaus Schweitzer 1988. *Brainlinks: Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch-Unterricht.* Weinheim u.a.: Beltz.

Moon, Jayne 2000. *Children learning English.* Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

Moon, Jayne – Nikolov, Marianne (szerk.) 2000. *Research into teaching English to young learners.* Pécs: University Press Pécs.

Morvai Edit – Öveges Enikő – Ottó István 2009. Idegennyelv-oktatás az általános iskola 1–3. évfolyamán. Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf (2009. 06. 20.)

Nemzeti alaptanterv 2020. Élő idegen nyelv. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf webhelyről (2022. 09. 10).

Nietsch, Petra – Vollrath, Rolf 2007. Physical Education. Sprachlernpotencial im bilingualen Sportunterricht. In Wildhage, Manfred – Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag. 147–169.

Nikolov Marianne 2004. Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10/1. 3–26.

Nikolov, Marianne – Curtain, Helena (szerk.) 2000. *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.

Nikolov, Marianne – Mihaljević-Djigunović, Jelena 2006. Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 234–260. https://doi.org/10.1017/S0267190506000122

Szaszkó Rita – Jezsik Kata 2016. A korai kéttannyelvű oktatás hatása a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 4(1): 55–64. https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.55.64

Rottmann, Birte 2006. *Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vámos Ágnes 1993. Amikor a tanítás két nyelven folyik. *Új Pedagógiai Szemle* 1993/11: 10–18.

Vollmuth, Isabell 2004. *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Wode, Henning 1995. *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinqualem Unterricht*. München: Hueber.

Wode, Henning 2009. *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grudschulen.* Brauschweig: Westermann.

Sturcz Zoltán

NYELVFEJLESZTÉS TÖRTÉNETI ÉS NYELVPEDAGÓGIAI ASPEKTUSBAN

„Egyedül tiszta fogalmak által fejlődhet ki az emberi jobblét…”
Széchenyi István[1]

1. Egy tudós a természettudomány és a szellemi tudomány kölcsönös fogságában

Két évvel id. Szily Kálmán halála után, 1926-ban a pályájára visszatekintő egyik méltatója a kettős – a fizikusi és a nyelvészi – pályaívet és tevékenysége jellegét, szervezői képességeinek nagyságát megközelítve a Nyelvtudományi Közleményekben így fogalmaz: „A kiegyezéstől a világháborúig terjedő félszázad alatt a magyarság jövőjébe vetett erős bizalomtól lelkesítve dolgozik: tudományos kutatásokat végez két tudományban is, folyóiratokat alapít, intézményeket szervez, irányít; buzgalmát mindenütt lendület követi, siker koronázza.” (Ságí 1926: 30.)

Szily Kálmán 1838-ban született az alföldi Izsák nevű településen, és hosszú életpálya után 1924-ben halt meg Budapesten. Tanulmányait szülőföldjén kezdte, majd Pesten a piaristák gimnáziumában fejezte be. 1856–1857 között a József Ipartanodában, majd a bécsi műegyetemen folytatott tanulmányokat, ahol diplomát szerzett. Szakmai pályafutását 1862-ben a Műegyetemen tanársegédként kezdte, majd egyetemi tanárként, tanszékvezetőként, dékánként, rektorként folytatta. Tanári pályafutása elején 1863–1865 között két tanévet Zürich, Berlin és Heidelberg egyetemein töltött azzal a szándékkal, hogy szakmai ismereteit tovább bővítse a reáltudományok, főleg a fizika, azon belül a termodinamika területén. Az Akadémiának 1865-től levelező, 1873-tól rendes tagja, 1883-tól pedig igazgatósági tagja is. 1889-ben az Akadémia főtitkárává választják, és ezt a tisztséget 1905-ig töltötte be, innentől 1921-ig az Akadémia főkönyvtárnoki posztján dolgozik. Megjegyezhetjük, hogy ő volt az Akadémia Műegyetemről választott első és egyben szintén első természettudós, pontosabban fizikus főtitkára. Az Akadémia főtitkári posztjára történt választásakor lemondott műegyetemi tanári állásáról, hogy teljes energiájával szolgálhassa az Akadémia ügyeit.

Már műegyetemi pályafutása alatt is rendszeresen foglalkozott nyelvészeti kérdésekkel, de az akadémiai évei alatt teljes erővel a nyelvészet felé fordult, bár a reáltudományok világától sem szakadt el teljesen. Még élete utolsó éveiben is foglalkozott matematikai és fizikai problémákkal. A fellelhető rövid szakmai életrajzok és méltatói közül többen is kettévágják

[1] A bevezető mottó Széchenyi István *A Magyar Akadémia körül* című írásából kiemelt mondat.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.301

az életpályát: egy műegyetemi fizikusi életszakaszra, majd az akadémiai főtitkári korszaktól kezdve egy nyelvész életszakaszra. Ez így nem helytálló, mivel inkább egy kettős és egyben párhuzamos pályaívről beszélhetünk, hiszen az ötszáznál is több hosszabb-rövidebb nyelvészeti tárgyú írásmű a teljes életpálya – részben a fizikus tevékenysége – alatt íródott meg.

Szily több mint hat évtizedes tudományos és közszolgálati pályájából három évtizedet a műegyetemi, nagyobb súllyal a reáltudományi, további három évtizedet pedig főtitkárként, majd főkönyvtárosként az akadémiai, jórészt a társadalomtudományi szolgálatban töltött el. Így az elfogadható, hogy életpályájában az akadémiai szerepvállalással egy erőteljes változás és határozott hangsúlyeltolódás következik be: természettudományokról – az akkori kifejezéssel élve – a szellemi tudományok, történetesen a nyelvtudományok irányába.

Grétsy László 2002-ben a budapesti Szily Kálmán Műszaki Középiskola iskolai ünnepségén megteszi a helyreigazítást abban a tekintetben, hogy az életpálya „mechanikusan" nem szedhető szét két szakaszra, hanem egy párhuzamos és kivételes kettős pályáról és tevékenységről van szó. Ezzel kapcsolatban így fogalmaz (1):

(1) „Aki Szily Kálmánról ír vagy szól, nehezen tud ellenállni a kísértésnek, s szinte késztetést érez arra, hogy eltöprengjen azon, hogy vajon mi is elsősorban Szily Kálmán természettudós vagy nyelvész. Nagyon is érthető ez a késztetés, mivel Szily azon igen kevesek közé tartozik, akik mindkét területen maradandót, sőt igen jelentőset voltak képesek alkotni. Nos, én máris kijelentem: nem megyek bele ebbe az utcába. […] Hadd kezdjem egy kiigazítással! A róla írók több helyütt is hangoztatják, hogy Szily csak az 1890-es évek végétől, azaz úgy hatvanéves korában tért rá a nyelvtudomány művelésére, akkor, amikor szinte lezárhatta természettudományi tevékenységét. Ez a megállapítás nem állja meg a helyét. Még csak harmincéves volt, amikor a Természettudományi Közlöny szerkesztésével bízták meg, s ő már kezdettől fogva igyekezett az 50-60-as évek magyartalan, szinte érthetetlen természettudományos műnyelvét magyarosabbá, érthetőbbé tenni. A hetvenes évektől kezdve jó néhány nyelvtudományi vonatkozású cikke található a Természettudományi Közlönyben" (Grétsy 2002: 550).

2. Szily összefogásában: szervezet, fórum és program a szaknyelv modernizálásáért

Szily Kálmánt 1868-ban a Természettudományi Társaság első titkárává, majd a következő évben főtitkárává választották, 1869-ben átveszi a Természettudományi Közlöny szerkesztői posztját, amelyet közel három évtizedig, 1898-ig folyamatosan betölt. Mind a társaság irányításában, mind pedig a Közlöny szerkesztésében kettős cél vezeti: a magyar természettudományos műveltség fejlesztése és eme műveltségterjesztés eszközének, a természettudományos műnyelvnek a modernizálása. A kultúrával kapcsolatos felfogásában a magyarul és írásban megjelent műveket egy egységnek kezeli. Nem választja szét a szépirodalmat

és a szakirodalmat, hanem ezt a kultúrában megjelenő egységként kezeli. Felfogása Toldy Ferenc irodalomfelfogásával találkozik, rá hivatkozik is az alábbi írásában. A tudományos irodalmat is – amit szellemi (humán) és természettudományra (reáltudományok) oszt fel – „műalkotásnak és nyelvi alkotásnak" tekinti. Ezt a felfogását és a hozzákapcsolt szerkesztői – egyben nyelvi lektori – igényességét igyekezett átvinni a társasság és a Közlöny munkájába is. A társaság 1888. májusi beszámoló közgyűlésén, majd az erről megjelentett beszámolójában, amelyet tanulmányként a gyűjteményes kötetébe is beválaszt, a következőképpen fogalmaz (2):

(2) „Az irodalom-történet szokásos beosztása nemzeti irodalom- és tudományos irodalom-történetre, az osztályozások rendes hibáján kívül, két nagy igaztalanságot is foglal magában. Ellentétbe akarja állítani a tudományost a nemzetivel, s a szépirodalomnak mintegy kizárólagos szabadalmat biztosít a nemzeti jelző használatára. Igazságtalan mind a kettővel szemben, ennél túlbecsüli, amannál letagadja azt a jellemvonást, a mi mindkettőjüket megilleti. A népek érzésvilága, individuális sajátságai: felfogása, gondolkodásmódja, szóval mindaz, a miknek összegét nemzeti szellemnek nevezzük, nemcsak költészetükből, tudományos irodalmukból is kisugárzik. […] Minden irodalom-történet, mely csak az egyikről – akár szép literatúráról, akár a tudományról – ad bármely képet mégis mindig csak homályos és csonka marad, melyből a nemzeti szellem irodalmi megnyilvánulásait a maga egészében megismerni soha nem lehet. Így fogta fel a nemzeti irodalom történetének feladatát a mi nagy érdemű Toldy Ferenczünk is. Az ő Magyar Nemzeti Irodalom Története kiterjeszkedik a tudományos irodalom termékeire is" (Szily 1888: 169).

Szily fentebb vázolt hozzáállásából és ebből az eszmefuttatásából az is kiderül, hogy tudománypolitikai, nyelvfilozófiai, alkotásfilozófiai szempontból mélyen elkötelezett volt a tudományos irodalom és annak szaknyelve mellett. A műnyelvet, pontosabban annak minőségét kulcsnak tekintette a hazai természettudományos élet felemelkedéséhez. Ide kívánkozik Zimányi Árpádnak a szakmai kommunikációval foglalkozó tanulmányából – annak egyik hosszas gondolatsorából – egy ideillő megállapítás, miszerint: „…a nyelvi eszmény a norma fölött áll." (Zimányi 2010: 142.) Szily valóban egy nyelvi eszményről álmodott, és az eszményből fakadó hit vitte őt a műnyelvi norma megteremtésének elvi és gyakorlati, de ugyanakkor nem egyszerű útjára.

Szily szervezőmunkájának és menedzseri tevékenységének köszönhetően mind a társaság létszáma, mind pedig a Közlöny-előfizetők száma jelentősen gyarapodott. Néhány év alatt elérte az 5000 főt, ami az akkori viszonyok között rendkívül jó aránynak mondható. Szily nemcsak egy szűk szerkesztőségi csapatban gondolkodott, hanem a társaság tagjaiból és más tudóstársaiból egy tágabb kört verbuvált, akik a lap céljaival és felfogásával egyetértettek, akik a természettudományos műveltség széles körű terjesztésében és a szaknyelv megújításában egyaránt közreműködtek. Azzal is tisztában volt,

hogy nehéz és kettős feladatot teljesítenek, meg azzal is, hogy a tudományos tevékenység és egyben az ismeretterjesztés határán kell mozogniuk, ami egyáltalán nem könnyen megoldható feladat. Ezzel kapcsolatos dilemmáit többször is megosztotta és megvitatta a társaság és a Közlöny munkatársai között. Arra törekedett, hogy érthető nyelven, de ugyanakkor szakszerűen tudják közvetíteni a természettudomány különböző témáit. Hogy mi indította Szilyt a „műnyelvi nyelvművelés" irányába, majd az alábbiakban ismertetett programadó tanulmányának megírására, azt talán legjobban a bevezető sorokban már idézett méltatója fogalmazta meg (3):

(3) „A folyóirat szerkesztésében meg kellett küzdenie a hagyományos, de szinte érthetetlen Bugát-féle természettudományos műnyelvvel. S a fiatal természettudós valóban filológiai érzékkel a magyar természettudomány műnyelvének történeti tanulmányozásával jutott a helyes megoldáshoz. Megtisztította ezt a műnyelvet a nyelvújítás szertelenségeitől s így alkalmassá tette arra, hogy az ismereteket szélesebb körben is elterjessze. Ez a maradandó hatású műnyelvi reform mély érdeklődést kelt benne a nyelvtudományi problémák és a velük kapcsolatos filológiai kérdések iránt. Amikor 1889-ben megválik a Műegyetemtől és a M. Tud. Akadémia főtitkára lesz, már lelkes művelője a magyar nyelvtudománynak" (Ságí 1926: 309).

3. Szily meghatározó és irányadó tanulmánya

A Természettudományi Közlöny 1879. szeptemberi számában közzéteszi azt a 16 oldalas tanulmányát, amely kiérlelt formában tárgyalja ki a „természettudományi műnyelv", azaz a szaknyelv állapotáról és fejlődési irányáról szóló álláspontját. A mű *A természettudományi műnyelvről a magyar irodalomban* címmel és *Történeti vázlat és javaslat* alcímmel jelent meg a Közlöny címlapjáról indulva. Gondolatmenete szerint a tanulmány négy egységre tagolható: 1.) műnyelvi állapotrajz az 1870-es évekről; 2.) történelmi és nyelvtörténeti áttekintés; 3.) műnyelvi próbálkozások és tévutak a 19. század első felében; 4.) szaknyelvfejlesztési alapelvek, megoldási utak.

Az állapotrajz az iskolai, pontosabban a középiskolai és egyben az egész tudományterületre érvényes „műnyelvhasználat" bemutatásával indul (4):

(4) „Ez a mi szegény természettudományi műnyelvünk csak nem bír megállapodásra verődni. Tájékozatlanság, ingadozás, személyes önkény tűnik elénk minden lépten-nyomon. Az egyik iskola egészen más műnyelven beszél, mint a másik. Sőt mi több, ugyanazon az egy iskolán az egyik tanár emilyen, a másik meg amolyan műkifejezéseket ver egyazon tanuló fejébe. 1.) Az egyik szitytya purista, mint mondja elvből; a Toldy-Gregussféle Tudományos Műszótár a bibliája s a salycil-t füszöly-nek, a carbol-t szénöly-nek, a caprin, capron és

> capril-t gedelék-, gedöny- és gedöly-nek hívja. 2.) A másik még németbe ótott impurista: nem mondja, hanem cselekszi csupa gondatlanságból: ez a bort nem fejti, hanem decantirozza, a német Pumpe és Skizze neki nem szivattyú és vázlat, hanem pumpa és skicza. 3.) A harmadik, s hála az égnek, most már ide tartozik a többség, nem nézi a nyelvet Csáki szalmájának és szeretne is a keskeny középúton megmaradni, de tájékozatlanságból hol erre hol arra botlik. 4.) Végre az aggódóbb természetű, a »skrupulosusabb«, mielőtt útnak indul, körültekint egy kissé hazája természettudományi irodalmában is, legalább a műnyelvre nézve keresvén benne okulást. – Lássuk, talál-e? Ez ám még csak az igazin tarka-barka kép, mi itt tárul elénk!" (Szily 1879: 329)

Ezek után nyolc azonos témájú műből, szakmunkából kiválaszt egy fogalmat, és a némi malíciával indított mondata után szemlélteti azt a „megnevezési kavalkádot", amelyet ez a példa felmutat (5):

(5) „Mondja hát valaki, hogy a mi természettudományi műnyelvünk nem bámulatosan gazdag! A mire az egész angol, franczia, német és olasz irodalom csak egy-egy szó találkozik, arra a mi irodalmunk mindjárt egy tuczettel szolgál: berzegényes, berzes, elektrikai, elektrikus, elektromos, gerjedő, gyántás, menyköves, tűztartó, villamos, villámos, villanyos. Sőt nem is kell oly messzire visszamennünk, még a jelen évtized irodalmában is ötféle, teljesen egyértelmű kifejezést találhatunk, u. m. elektrikus, elektrikai, villamos, villámos és villanyos. Válogathatunk tehát bennök! […] De félre a tréfával! – Ebből az egy példából is kitetszik, hogy a mely irodalomban még a legelemibb tudományos műkifejezés körül is **ilyen szózavar**, **ilyen határozatlanság** uralkodik, a hol az egyéni önkény így mer garázdálkodni, ott bizony a tudományos élet még vajmi gyönge lábon állhat" (Szily 1879: 330).

Mindebből azt szűri le, hogy kritikus a szaknyelvi állapotunk, amit minél gyorsabban és mesterséges eszközökkel orvosolni kell (6):

(6) „A mostani válság – nevezzük röviden **műnyelvi válságnak** – mint már említettem, nem oly nagy terjedelmű és a nyelv életében nem is oly mélyreható, mint a 800 év előtti volt, s mégis a megoldása némi tekintetben sokkal nehezebb. Most t. i. már nem igen bízhatjuk az ellentétek kiegyenlődését és a hézagok lassankénti kitöltését, úgy mint eleink tették, a minden sebre írt hozó időre. A 19. században az irodalmi nyelv nem várakozhatik, mint a népnyelv az árpádi királyok korában tette még vagy 300 esztendeig a végleges megállapodásra. A kiegyenlődés folyamatát siettetni kell, ha másképp nem megy, mesterségesen is. Különben el nem érhetjük, sőt meg sem közelíthetjük soha a külföldi irodalmakat, melyekben a műnyelv már rég átesett ezeken a kezdeties nehézségeken" (Szily 1879: 333–334).

Egy későbbi gondolatában azt is hozzáteszi, hogy a tudós társadalomnak – a nyelvi és a szakmai kommunikáció szempontjait figyelembe véve – öntevékeny módon kell megoldania a műnyelvi válságot úgy, hogy közben ne sértsék meg anyanyelvünk szabályait, szokásrendszerét.

A történeti elemzésben részletesen kitér a 19. század első felének szaknyelvi próbálkozásaira, de szerinte ugyanakkor tévútjaira. Két szakterület, a kémia és az orvostudomány – Bugát szótára okán a szélesebb természettudomány – nyelvi világát elemzi. Bugát úttörő munkásságát néhány elismerő szóval, majd erős kritikával illeti, mivel tovább élő nyelve és eszközei vagy éppen követői ma már gátolják a műnyelv letisztulását. Mivel véleménye egybeesik egy majdnem egy időben megjelenő orvostudor, Ernyei Miksa, nyelvi ügyekben – főleg az orvosi nyelv ügyeiben – is megnyilatkozó tudós kollégáéval, így mintegy megerősítésként idézzük ezt a véleményt. Ezzel jelezzük azt is, hogy Szily véleménye, gondolatmenete nem állt társtalanul, és jó irányba mutatott. „Bugát műhelye inkább asztalos, mintsem nyelvész műhelyhez hasonlít; hisz ő csak fűrésszel és enyvvel dolgozott! Először lefűrészelt az egyik igenévből vagy főnévből egy darabot, aztán belenyúlt a képzők nagy készletébe s találomra kihúzott egyet és odaragasztotta a megcsonkított szóhoz!" (Ernyei 1878: 24)

Szily természettudósként jól ismerte, és mint nyelveket jól tudó ember eredetiben olvasta a külföldi szakirodalmat. Így tisztában volt azzal, hogy az általa többször is „nyugati példának" emlegetett vagy minősített német, francia, angol, olasz szaklapok, szakkönyvek műnyelve mind lexikai, mind pedig stilisztikai formáját tekintve már jórészt megállapodott. Ezt az állapotot vagy kiegyensúlyozott helyzetet mintának és követendőnek tekintette, ami szerinte mind a tudományos és kulturális haladás, mind pedig a nyelvi haladás szempontjából elérendő célnak tekintendő.

Visszanyúlt a magyar nyelvészet azon alakjaihoz, akik a 19. század elején a műnyelvalkotás, a műszóalkotás vagy egyszerűen a szóalkotás szempontjaival is foglalkoztak, és akiknek véleményét szerinte *„józan határozottság és bámulatos egyértelműség"* jellemezte. Erről, illetve ezekről így ír (7):

(7) „Századunk első negyedéből **négy idevágó nyilatkozatot** találtam. Mind a négy nyilatkozó nagy tekintély a maga korában, és maiglan kimagasló alak irodalom-történetünkben. A nyilatkozók ezek: **Révai Miklós**, a történeti nyelvtudomány megalapítója; **Kis János**, a költő és műfordító; Gf. **Teleki József**, utóbb a m. tud. Akadémia elnöke; **Verseghy Ferencz**, Révai hatalmas ellenfele" (Szily 1879: 335).

Hosszú idézeteket közöl műveikből, majd megállapítja, hogy a négy szerző véleménye, állásfoglalása a századelőn nem talált meghallgatásra: részben azért, mert a nyelvésztársak nem figyeltek kellően ezekre a munkákra, részben azért, mert a 10-es, 20-as évek nem alkottak jelentős magyar nyelvű szakirodalmat. Leszögezi: „Nem volt író, ki a bölcs tanácsokat követhette, és nem volt könyv, a mely a foganatosítást a közönségnek bemutatta volna. A szó elhangzott a pusztába!" (Szily 1879: 338) Később pedig a nyelvújítás harcai és az azt követő évek már homályba takarták a „négyek" munkáit, elveit, és a szakirodalmi

szerzők szerinte „műnyelvi tévutakon" jártak. Ennek bemutatására a fentebb már érintett két természettudományos szerző – Schuszter János kémikus és Bugát Pál orvos – reformkori munkásságát hozza fel sajnálatos és nem követendő példának.

Mindezek után felteszi a kérdést: Quid nunc? – azaz most mit a tegyünk. Erre válaszként négy tételben összefoglalja a műnyelvfejlesztésre vonatkozó téziseit (8).

(8)

„**1. A mely természettudományi fogalomnak vagy tárgynak nincs internacionális elnevezése, jelöljük azt mi is a magunk nyelvéből való műszóval**. – Ha arra eddigi irodalmunkban többféle helyes alkotású szót használtak volna, szemeljük ki közülök és válaszszuk meg egy akarattal azt, melyik a leghatározottabb, legvilágosabb és az illető tudományszakban leghasználatosabb. – **Ha ellenben ugyanarra sem általánosan ismert szavunk, sem alkalmatos tájszavunk még nem volna, alkossanak a hozzáértők új szót, a magyar nyelv törvényeinek és a magyar észjárásnak megfelelőleg.**

2. Ha valamely tudományos tárgyra helyesen alkotott, határozott értelmű és világos magyar szavunk már van, ne polgárosítsuk meg az idegen szót, még ha az internationális kelendőségű volna is, hanem őrizzük meg és használjuk közakarattal a magunkét. Így pl. az accomodation, axis, contans, cylindrus […] s. a. t. internationalis műszók helyére bátran odaállíthatjuk a magunk nyelvéből való: alkalmazkodás, tengely, állandó, henger […] s. a. t. szavainkat, minthogy ezek helyes alkotású, határozott értelmű és már minden literátus előtt világos jelentésű szavak.

3. Ha valamely rosszúl alkotott magyar műszó az eddigi folytonos és általános használattal már egészen érthető és határozott értelmű szóvá lett, és ha a kiirtás megkisértése, előre láthatólag sok nehézséggel járna s a megállapodást megint sokáig késleltetné, még az ilyen magyar műszót is **tartsuk meg szoros kivételképen és használjuk ezentúl is.** Ilyenek például: alap, anyag, elem, elemzés, elv […] gép, gyár, higany, lényeg, mérnök, sav, szerv" (Szily 1879: 342).

„**4. Ha valamely internationalis műszó helyébe nem tudunk helyesen alkotott, határozott értelmű és világos magyar szót állítani, fogadjuk el mis is** (a 3. alá tartozó csekély számú kivételekkel) **az internationális műszót és nemzetesítsük meg, ha szükséges, úgy, hogy a magyar szóképzőknek és ragasztékoknak elfogadására alkalmatosabb legyen,** anélkül mindazonáltal, hogy azt nevetségesen megkorcsosítsuk" (Szily 1879: 341–342).

Ez utóbbi ponthoz hozzáfűzi, hogy bonyolódik a helyzet, mivel ebben a 4. kategóriában két csoport van: a „családtalan és a családos műszók" világa.

Szily tanulmánya közreadásával nem tekintette lezártnak az ügyet, mivel tudta, hogy a letisztulási folyamat hosszú és vitákkal terhes lesz. Tézisei elfogadását, illetve annak gyakorlatba ültetését a saját folyóiratában és az általa felállított Kiadó Vállalat munkájában elvárta, folyamatosan figyelemmel kísérte. Tevékenysége során többször is publikálja téziseit. A Közlönyben való megjelenés után a szélesebb megismertetés érdekében önálló

különnyomatként is kiadja a tanulmányt. Közel két évtized múlva, 1898-ban pedig válogatott tanulmányainak kötetében változatlan formában újraközli anyagát. Így az *Adalékok a magyar nyelv és irodalom történetéhez* címen megjelenő gyűjteményes kötetébe is beszerkeszti – elveit megerősítendő és fenntartó szándékkal – ezt a tanulmányát több tudománytörténeti és egyben szaknyelvtörténeti tanulmánya között.

Ezt a kötetbeli újabb megjelenést követően egy évtized múltán még egyszer előkerül a munka, amikor 1910-ben vitába keveredik Apáthy Istvánnal, a kolozsvári egyetem természettudós, zoológus, orvos, nyelvész professzorával, aki az erdélyi Múzeumi Füzetek szerkesztőjeként írt tanulmányt a műnyelvhasználatról, és szerzőitől elvárta, hogy kövessék „nyelvészeti irányelveit". Igaz, hogy Szily válaszában ekkor, 1910-ben nem a teljes tanulmányt, hanem csak a műnyelvre vonatkozó tételeit – más témákkal is kiegészítve – publikálja, két helyen is: a Magyar Nyelv áprilisi és a Természettudományi Közlöny májusi számában. Mi volt a vita tárgya? Ehhez magyarázatként idézzük fel Apáthy tanulmányának egy részletét, amelyben az ún. „visszalatinosító és visszagörögösítő", egyben németellenes műszóhasználati elveit hirdeti meg. Szerkesztői bevezetőjében az alábbiakat írja (9):

(9) „Nem látom át, miért kelljen csak nekünk, magyaroknak abban a csonkított formában használnunk a latinból, görögből vagy más nyelvből átvett, illetőleg a latin vagy görög szókból alkotott műkifejezéseket, a melyben azokat a német irodalom, a német nyelvszokásnak vagy a német visszaélésnek megfelelően használja. Ugyanazokat a műkifejezéseket minden nemzet irodalma megfelelően átidomítva alkalmazza: másképpen a francia, az angol és az olasz. De velünk el akarják hitetni, hogy azok, németes formájukban, nemzetközi műszók. […] **nekünk az idegen műszókat csak vagy latinos, illetőleg görögös alakjukban**, vagy, ha a műszót az illető tudomány egy más nyelv szavai közül vette, az illető nyelvben használatos formában **szabad használni**" (Apáthy 1906: VII).

Szily ezzel kapcsolatban a következő gondolatmenetben fogalmazza meg véleményét és válaszát (10):

(10) „A Bugát-féle műnyelv kipusztulása óta lassanként egy új, a nemzetközi (tudniillik az angol, franczia, német) műnyelvvel lehetőleg egyező, magyar műnyelv fejlődött ki, mely a féktelen magyarkodással szemben a következő elvekre van fölépítve:" (Szily 1910: 369.) E bevezető mondat után – rövidítve és tömören összefoglalva – felidézi a fentiekben már itt is ismertetett négy tételének lényegét. Ezek után leszögezi, hogy: „…**a mindennapi gyakorlatból lassanként és hallgatólag oly közmegegyezés alakult ki**, mely már-már biztosítani látszott, hogy a magyar természettudományos műnyelv végre-valahára **megállapodott irányban** fog most már fejlődni" (Szily 1910: 369).

Ellene van az önkényes visszalatinosításnak, helytelennek tartja az olyan példákat, amikor a már megszokott és elfogadott alakokról visszalatinosított alakokra térnénk vissza: **positív**/*positivus*, **negatív**/*negativus*, **oxid**/*oxida*, **chlorid**/*chlorida*, **hidrogén**/*hydrogenum*, **jód**/*iodaeum* stb. Ezeket sem írott, sem ejtett alakjukban nem kívánja viszontlátni. Ráadásul nem minden németes formából került át a magyar nyelvbe, de szerinte a latin–német–magyar út is elfogadható. Erre a *templum/Tempel/templom* példát hozza fel. Leszögezi, hogy a visszalatinosító irány ellenkezik a „közmegegyezéssel", és bizonyos már rögzült tradíciók elutasításával újabb zavart keltene a műnyelvhasználatunkban, annak beszélt és írott változatában.

4. Néhány gondolat a tanulmány értékeléséről

Megvizsgálandó az a kérdés, hogy Szily tanulmánya milyen hatással volt a 19. század utolsó harmadának természettudományos műnyelvére, de általában a tudományos szaknyelvre. Le kell szögezni, hogy a hatás lemérhető azon a változáson, amelyet maga a szerző, egyben a Természettudományi Társulat főtitkára néhány év múlva beszámolójában rögzít. A társulat működését elemző 1883-as beszédében a műnyelven írók tevékenységét és a műnyelv fejlődését érzékeltető folyamatról, továbbá a tanulmánya hatásáról is „önértékelő" módon az alábbiak szerint fogalmaz. Ebben a gondolatsorban a műnyelvi új ortológia, egyben mozgalma indoklását is megadja (11):

(11) „…sok van, nagyon sok van olyasmi is, a mit e Társulat fele vagy kétharmada nem élvezhet, mert meg nem érthet, vagy tárgyánál fogva, mely a tudomány elvontabb régióiba tartozik, vagy az illető előadásánál és stílusánál fogva; noha másfelől nem lehet tagadni, hogy az utolsó 10-15 év alatt akár a tárgyak megválasztását, akár feldolgozását és előadását tekintjük, jelentékeny haladást tapasztalhatunk s hogy **ma már a természettudományi íróink sokkal jobban tudnak előadni és írni is, mint 10-15 évvel ezelőtt".** (Szily 1883a: 50.) Az évtized végén még határozottabban fogalmaz a szándékokról: „…ha azt akarjuk, hogy irodalmunknak hatása legyen a nemzetre s az ismereteket mind szélesebb és szélesebb körökben terjessze el, akkor annak, mit írunk, nemcsak, éppen magyarul, hanem magyarosan és magyar szellemben kell megírva lennie" (Szily 1888:177).

Mint a programadó tanulmány elemzésekor láttuk, Szily negatív példáival mintegy antitéziseket és az ebből kivezető megoldásként alkotásra buzdító téziseket fogalmaz meg, elveket szögez le a szakszövegek legfőbb elemének, a szókincsnek a letisztulásához, annak stabilizálódásához, ezzel együtt a stílus javulásához.

Szily 1879-es tanulmányát (némelyek csak annak a téziseket kiemelő, 1910-es rövidített tételváltozatát) a későbbi időkben – főleg a szaknyelvi kérdésekkel is foglalkozók közül – sokan értékelték vagy méltatták (Ilosvay 1924; Trócsányi 1924; Gombocz 1925;

Sági 1926; Németh 1960; Fábián 1984; Vasvári 1992; Balázs 2001; Gazda 2002; Grétsy 2002; Éder 2005; A. Szála–Gazda 2008). Ezek közül leginkább talán Tolnai Vilmost érdemes idézni, aki *Nyelvújítás* című művében a magyar nyelvújítás teljes 19. századi történetét – benne az új ortológia harcait és Szily tevékenységét is – feldolgozza. Szily 1879-es tanulmányát a magyar műnyelv fejlődéstörténetének szempontjából „korszakos értekezésnek" nevezi, amely szerinte a műnyelvi világban „megindítja a reformot", ennek indoklásaként a következőket írja: „A természettudományok műnyelvén és műszavain rontott legtöbbet a féktelen szócsinálás. Bennük érvényesült először a józan ortológia javító és tisztító hatása. Ennek érdeme Szily Kálmán nevéhez fűződik, ki a Természettudományi Közlöny megalapításával (1869) oltárt állított a műveltségnek s a magyarságnak" (Tolnai 1929: 121). Németh G. Béla a 19. század végi új ortológia elemzésekor szintén megállapítja, hogy Szily tézisei és a szaknyelvi mozgalommá tágult, több évtizedes tevékenysége kivezette a zsákutcából a műnyelvet, és megmutatta a modern szaknyelv felé vezető helyes lexikai és stilisztikai utat (Németh 1960).

Ezekkel a gondolatokkal az értékelők többsége egyetért. Szily máig tartó hatását pedig Balázs Géza szavaival idézhetjük fel: „A nyelvújító mozgalomnak, részben Szily Kálmánnak köszönhetően ma magyar nyelven minden tudomány anyanyelven is művelhető – a világon csak néhány tucat ilyen fejlett nyelv van. Pszichológus, villamosmérnök, sugárbiológus, informatikus, mérésügyi szakember stb. fáradozik azon, hogy ez így is maradjon." (Balázs 2001: 202) Ehhez még annyit tegyünk hozzá, hogy Grétsy ismert, ún. virágábrás felvázolásában a magyar nyelvi infrastruktúra ötelemű, miszerint egyszerre él és működik: a köznyelv, a szépirodalmi nyelv, a csoportnyelv, a népnyelv és a szaknyelv (Grétsy 1991). Szily e teljes értékű nyelvi struktúra szaknyelvi elemének reformjához, újraépítéséhez, ápolásához nagyban hozzájárult.

5. A tudós pedagógiai és nyelvpedagógiai látóköre: az elemi iskolától a felsőoktatásig

Amikor Szily tevékenységéről beszélünk, akkor ki kell emelni, hogy természettudományi műveltségünk, az ilyen irányú iskolai kultúránk, mondhatni tantárgystruktúránk gyengeségeit, hiányosságait pontosan látta, sőt műegyetemi évei alatt megtapasztalta. Többször is megfogalmazta, hogy a nemzeti fejlődés egyik záloga a korszerű természettudományi műveltség fokozatos fejlesztése, kialakítása az alapoktatástól a középiskolán át a felsőoktatásig, sőt az ismeretterjesztéssel a széles nagyközönségig. Nyilvánvaló, hogy e műveltség kialakításának egyik akadályát – több más problémán kívül – a reáltudományok „műnyelvének" zavaraiban, de mondhatjuk: zavarosságában is látta. A változtatásról, az irányváltásról programadó tanulmányával és szerkesztői munkásságával tett tanúbizonyságot. Sőt, a Közlönyön kívül más fórumokon is gyakorlati példákkal – kiváló szakcikkekkel – küzdött a jó tartalomért és a kifejező, érthető nyelviségért, például az általa is szerkesztett, de rövid életű Műegyetemi Lapokban és az Építész- és Mérnök Egylet Közlönyében egyaránt.

Úgy gondolta, hogy a természettudományos oktatást és a természettan, természetrajz tantárgyak nyelvét az elemi iskolákban is fejleszteni kell. Közlönyében több példát is találunk arra, hogy nyelvi, megnevezési kérdésekben „kérdezz-felelek levelezést" folytat elemi iskolai tanítókkal. Így például a Közlöny 1880. évfolyamának *Levélszekrény* rovatában a növénynevekkel és más kisebb kérdésekkel kapcsolatosan fejti ki véleményét, illetve biztatja társszerző kollégáit válaszokra (Szily 1880: 36–37, 86, 446).

De figyelemmel kísérte a középiskolákban is a természettudományos tantárgyak és a műnyelv sorsát. Örömmel fogadta az 1883-as középiskolai törvény elfogadását, mivel ez megerősítette a reáliskolák helyzetét és a reáltárgyak oktatásának rendszerét. Érdeklődéssel követte az ún. *Középiskolai Műszótár* nehezen és lassan alakuló sorsát. Ez a munka az Országos Középiskolai Tanáregyesület 1878-as közgyűlésén Révy Ferenc indítványára, majd a közgyűlés 1879-es határozatára indult meg, de Szily szavai szerint „sziszifuszi munkával" és „sok vajúdás és kínlódás után létrejött szótár" született, ami valóban a szervezeti, személyi és anyagi problémák sorozatával megküzdve csak 1906-ban jelent meg 460 oldalas terjedelemben. A megjelenés után nem sokkal a már általa szerkesztett Magyar Nyelv folyóiratban rövid műfajtörténeti elemzést és a következő kiadást jobbító négyoldalnyi műszótári kiigazítást közöl erről a szótárról. A fő kérdést nyelvpedagógiai oldalról vizsgálja, és ezt abban látja, hogy mennyire lesz használható tanári és tanulói oldalról nézve a munka. Ezzel kapcsolatban módszertani kérdéseit sem hallgatja el, amiről tömören így nyilatkozik: „Néhányan annyira túlmentek a középiskolai kereten, hogy a fölösleges anyag kiselejtezése sok munkába és időbe tellett, egyik-másik oly hiányosan dolgozott, hogy három-négy szakembernek kellett az anyagot újra dolgozni és kiegészíteni" (Szily 1907: 234).

Nyelvpedagógiai, pontosabban szaknyelv-pedagógiai hozzáállása abban is megnyilvánult, hogy szakmai és baráti segítséget nyújtott számtalan kollégájának fordítási, műnyelvi kérdésekben. Mint nyelveket jól tudó ember több tanulmánynak fordítója, tudós kollégái fordításból származó adaptációinak, műveinek önkéntes lektora és tanácsadója volt. Ezek sorából egy jelentős példát idézzünk fel. 1874-ben döntően Eötvös Loránd és részben Jendrassik Jenő fordításában jelentek meg Helmoltz orvos és fizikus legjelentősebb írásai. A kötet nyolc tanulmányából hetet Szily lektorált, vagy ahogy a tartalomjegyzékben fogalmaztak: „az eredetivel összehasonlította". Ezenkívül Szily hasznos lexikai tanácsokat is adott, amint az Eötvös Loránd többoldalas előszavának néhány sorából kiderül: „Az általam fordított előadásokat tisztelt barátom Szily Kálmán volt szíves átnézni, s fordításom e revisiónak nem egy javítást köszönhet." (Eötvös 1874: X.) Minden bizonnyal Szily javaslata volt az is, hogy a kötetben az egyes tanulmányok után magyar–német szószedetet adjanak közre „Műszótár" címszóval. A mű első kiadása a Szily által alapított Könyvkiadó Vállalat *Népszerű Tudományos Előadások* sorozatának hatodik köteteként jelent meg.

Szily pedagógiai hozzáállása természetéből fakadó volt. Erre több példát is hozhatunk. Már külföldi ösztöndíjas tanárként figyelemmel kísérte az ott tanuló magyar diákokat, és gondolatban válogatott közöttük, hogy ki lenne alkalmas, rátermett műegyetemi oktatói munkára. Jóval később, amikor Eötvös Loránd akadémiai elnök mellett főtitkárként

dolgozott, mindent megtett, hogy a tanári középtanodából minél jobb képességű kollégák kerüljenek ki, tette ezt abból a pozíciójából, hogy évtizedeken át tanított a tanárképzdében, és az ún. tanárvizsgáló bizottságnak (vizsgabizottságnak) is tagja volt. Ezzel kapcsolatosan megjegyezhetjük, hogy még műegyetemi tanárként 1883-ban a Magyar Tanügy oldalain pedagógiai elemzést közöl a műegyetemi hallgatók előtanulmányi felkészültségéről, tanulmányi haladásáról (Szily 1883).

6. A nyelvi tolerancia mint a nyelvfejlesztés egyik eszköze

Szilyt minden szakmai lépésében – akár fizikusként, akár nyelvészként, akár egyéb szerepében nyilatkozott meg – a természettudós fegyelmezett gondolkodásmódja, a pozitivista felfogású tudós tényeket tisztelő szemlélete és a mások munkáját tisztelő, ugyanakkor kritikus, de egyben körültekintő hozzáállása vezette. A Magyar Nyelvőrbe írt két cikke is tanúskodik erről. A nyelvújítással foglalkozó és annak történeti feltárására buzdító cikkében így fogalmaz: „Ha a nyelvújítóknak azt a két-háromezer törvénytelen alkotást terhükre rójuk, a tíz-tizenkétezer törvényeset viszont a javukra kell írnunk" (Szily 1896a: 11).

Nem sokkal később az egyik szófejtéssel foglalkozó cikkének zárógondolataiban mintegy elvi alapállásként bővebben megfogalmazza azt a tiszteletre és türelemre intő nyelvi magatartásformát, amelyet nyelvészként mindig is vallott, és amivel kapcsolatban néha a Magyar Nyelvőr munkatársaival vagy az új ortológia képviselőivel kisebb vitákba is keveredett. A cikk szóelemzést lezáró sorai után a következőket írja (12):

(12) „A törvénytelen alkotású szók is tagjai annak az élő szervezetnek, amelyet nyelvnek nevezünk. Nekik is, hiszen élnek, megvan a maguk élettörténete. A társadalom nem állapít meg külön eljárást a törvénytelen születésű honpolgárok számára, miért tegye ezt a nyelvtudomány? […] A fattyú is élni akar, és ha annyi lenézés közt bírt élni, fel bírt nőni, helyet bírt foglalni az igazi ágyban születettek közt, még akkor is külön törvény alatt álljon és a cigánysoron lakjék? Tessék elhinni, hogy a magyar neológizmusoknak keservesen kellett kiküzdenie a létjogot. […] Vajjon nem méltóbb feladat-e a nyelvtudomány számára, azt vizsgálni, miért élt meg ez vagy az az új szó, mi vélelmezte meg az elpusztulástól a természetes kiválás során." (Szily 1896b: 120–121)

De nem ez az egyetlen mérsékletre intő megjegyzése. Így például két évvel később a helyesírási vitákra és az idegen nevek, fogalmak túlzó névátírási, névmagyarosítási divathullámára reagálva szintén megteszi a toleranciára és a nyelvi ususra mint működő jelenségre figyelmeztető észrevételeit. Főleg a sajtó túlkapásait ostorozza, amikor a rövid tanulmányként is megjelenő „hivatalos jelentésében" az alábbiak szerint fogalmaz. Az sem véletlen, hogy ezeket a sorait – a tágabb olvasóközönségnek is szánva – egy napilapban teszi közzé (13):

(13) „Visszatértek és a mai túlzók is vissza fognak térni a szerintem egyedül biztos alapra; s a közmegállapodás az lesz, hogy csakis a meghonosodott s a meghonosítani akart idegen szót fogjuk magyar helyesírással írni." – Majd hozzáteszi: […] „Hadd tombolja ki magát a furor phonetiens egészen" (Szily 1898a: 6).

7. Tudományszervezőként a nyelvtudomány és a nyelvi ismeretterjesztés ügyéért

Az előző fejezet utolsó mondataival le is zárhatnánk a témát, de nem lenne egész a Szilyről alkotott kép, ha nem beszélnénk pályája második szakaszáról, akadémiai korszakáról, amelyet teljes mértékben a nyelvészetnek, a nyelvtudomány szolgálatának szentelt.

Már akadémiai évei alatt, 1889-ben adta ki az *Adalékok a magyar nyelv és irodalom történetéhez* című 480 oldalas és igen jelentős gyűjteményes kötetét. Ennek első felébe 21 nyelv- és tudománytörténeti tanulmányát, köztük az itt elemzett tanulmányt is; második részébe pedig 80 kisebb, többnyire szótörténeti, etimológiai írását szerkeszti bele. Az Irodalomtörténeti Közleményekben névtelenül megjelenő és a kötet, illetve az eddigi nyelvészpálya lényegét megfogalmazó recenzióból idézhetünk: „Műnyelv és stílus helyes reformja csak nyelvtörténeti vizsgálódás útján eszközölhető. Szily ezt az útat járja…" (Sz. n. 1889: 124). Ezen írások többnyire korábban – még műegyetemi tanári, illetve fizikusi korszakában – változatos helyeken és néha írói álneveken jelentek meg. Ezek között találhatók a következő jelentős fórumok: Természettudományi Közlöny, Irodalomtörténeti Közlemények, Magyar Nyelvőr, Akadémiai Értesítő, Budapesti Szemle, Magyar Könyvszemle. Ez a kötet is bizonyítja azt, hogy Szily pályája kezdetektől fogva kettős életpálya, csak a közepén egy erőteljes hangsúly-áthelyeződés történt a nyelvészet javára.

Ebből a hangsúly-áthelyeződéssel jellemezhető második korszakból nem kívánunk itt minden nyelvészeti tevékenységet méltatni – így például a különböző bizottságokban: szótári, nyelvemlékfeltáró, helyesírási, oktatási, kiadási szerzői jogi stb. végzett tevékenységét –, de elengedhetetlen, hogy kiemeljünk néhány, a magyar nyelvtudomány szempontjából jelentős eseményt. Az egyik a Magyar Nyelvtudományi Társaság megalapítása 1903-ban, a másik a *Magyar Nyelv* című, 1905-ben megindított – és az óta is folyamatosan élő és működő – folyóirat megalapítása.

A Szily munkásságát értékelők mindannyian kiemelik, hogy rendkívül sikeres ember volt, bármihez nyúlt is. Miben rejlett ez a sikeresség? Először is hallatlan finom diplomáciai érzékében, kommunikációs készségében; másodszor rendkívüli szervezőképességében; harmadszor hihetetlen munkabírásában, állhatatosságában, szorgalmában. Ezek a tulajdonságai mind a tudományos, mind pedig a tudományszervezői munkájában érvényesültek. Ez utóbbinak a magyar nyelvtudományi élet is jó hasznát látta! Szily közzéteszi a Magyar Nyelvtudományi Társaság alapítására szóló felhívását a Magyar Nyelvőr 1903. novemberi számában, ügyesen, 30 tudóstárs – nyelvészek és más tudományterületek jeles képviselőinek – aláírói támogatásával. Indoklása a következő (14):

(14) „Minden tudománynak – sőt minden segédtudománynak – van nálunk messze kiterjedő társas szervezete, csak a magyar nyelvnek nincs, a mely mindnyájunkat leginkább érdekel. Pedig a magyar nyelvtudománynak dicső múltja van, vannak hosszú időre terjedő hagyományai, küzdelmei, diadalai. Ez a tudomány mind tárgyával, mind pedig eddigi eredményeivel érdemet szerzett rá, hogy szabadon működő, állandó és széleskörű társulással szolgáljuk további fejlődését" (Szily 1903: 465.).

1904 elején meg is alakul és már működik is a társaság. Sőt, 1905-ben megalapítja a Magyar Nyelv címmel a társaság folyóiratát, és hihetetlen egyéni előfizetői példányszámra tornázza fel a lapszámot, továbbá minden jelentős oktatási, tudományos intézményt, iskolákat, könyvtárakat is beszervez az állandó megrendelők körébe. Mindez valóban menedzseri képességeit és hallatlan szorgalmát, rendkívüli munkabírását és szívós kitartását dicséri. Szily a társaságnak elnöke, a folyóiratnak főszerkesztője volt. A magyar nyelvvel és a nyelvtudománnyal kapcsolatos állásfoglalását két idézettel mutatjuk be. Az egyik az egymondatos kivonat a Magyar Nyelvtudományi Társaság alapszabályából, amelyet a Magyar Nyelv hátlapján mint szerkesztői és ismeretterjesztői hitvallást rendre ott szerepeltet: „2.§ A magyar nyelvnek teljesebb átkutatása, a nyelvészet eredményeinek népszerűsítése és a közönségben a magyar nyelvtudomány iránti érdeklődés felkeltése." Az ezzel összecsengő másik idézetet a Magyar Nyelv első számába írt főszerkesztői előszavából emeltem ki. Ez jól mutatja Szily mérsékelt, józan és a természettudósra emlékeztető pragmatikus állásfoglalását: „Meg akarjuk a művelt közönséggel ismertetni a magyar nyelvtudomány eredményeit, mind a jelentéstan és szófejtés, mind a hang- és mondattan terén; lehetőleg magyar példákon be akarjuk vezetni a nyelvészeti kutatások megbízható módszereibe; **le akarjuk szoktatni a nálunk még oly gyakori délibábos nyelvészkedésről** s rá akarjuk szoktatni a nyelvtények helyes felfogására" (Szily 1905: 1).

Végül szólni kell a több évtizedes kutatómunka alapján megszülető két kötetben: 1902-ben (első kötet) és 1908-ban (második kötet) megjelenő fő művéről, *A magyar nyelvújítás szótára* című – nyugodtan mondhatjuk – életművéről (Szili 1902–1908). Sokan ezt tartják nemcsak Szily, hanem a magyar szótárirodalom és a nyelvújítás-történet legjelentősebb alkotásának. Egy biztos, hogy feldolgozási módszertana, adatkezelése és tartalma miatt mind a szókutatás, mind a nyelvtörténet, mind pedig a szaknyelvkutatás szempontjából megkerülhetetlen munkáról van szó. Ez utóbbival kapcsolatban meggyőző vagy megnyerő erőként elég csak annyit tenni, hogy az első és bámulatosan izgalmas, *'ábra'* szócikket, de inkább szakszócikket felütjük és végigolvassuk – a ma már elektronikus úton is könnyen elérhető – szótárában…

8. Zárszó az összetett és a sokirányú életpályája kapcsán

Az első fejezet bevezető sorában egy „kettős életpályát" emlegettem, de el kell mondani, hogy ennek a kettős pályaívnek mindkét ága igen összetett és sokfelé ágazó volt. Tanulmányomban a nyelvész pálya egy elemét, pontosabban a „nyelvész magatartás" tudományszervezői és nyelvpedagógiai attitűdjét vizsgáltam, továbbá ennek a nyelvész pályának az egyik

csúcsteljesítményét ki is emeltem. Mivel a nyelvész szakmai életút is szerteágazó volt, erre való utalásként két érdekességet kívánok megemlíteni. Szily foglalkozott például a szépirodalmi világba tartozó Mikessel is (Szily 1906). Tanulmányt írt nyelvhasználata különlegességeiről, de példaként említhetjük azt is, hogy *A rovás-írás él-e még a magyar nép között?* címmel – az általa indított kutatómunkákból – tanulmánykötetet szerkesztett (Szily 1903).

Gazda István és mások is kiemelik Szily tevékenységéből azt a vonalat, amelyet tudománytörténészként végzett. Mi ebből kiemelhetjük a nyelvtörténészi vonalat, mivel a nyelvész bemutató, elemző munkáján túl az általa feltárt múltbeli tudományos munkák nemcsak kiemelést jelentettek a szakmai múltból, hanem szaknyelvtörténeti fejlődésünk és örökségünk szempontjából felbecsülhetetlen értéket jelentenek, és további kutatási területet adnak a szaknyelvtörténeti elemzésekhez. Szily sokoldalúságát több forrásból is megismerhetjük. Ezek közül emelek ki két kötetet: *Szily Kálmán emlékezete* (A. Szála–Gazda 2002), *Id. Szily Kálmán, a tudománytörténész* (A. Szála–Gazda 2008). Ezeken túl a tájékozódás és a sokoldalúság bemutatására leginkább Gazda István 2019-es e-forrását ajánlhatjuk, amely a következő címet kapta: *Id. Szily Kálmán (1838–1924) akadémiai főtitkár tudománytörténeti írásainak bibliográfiája. Kitekintéssel nyelvtörténeti munkásságára* (Gazda 2019).

Befejezésül ennek a teljes tudományos és tudománymenedzselő tevékenységet átfogó és több száz tételt tartalmazó, a Szily-életpálya hallatlan gazdagságát bemutató elektronikus összefoglalónak a tematikus címszavait idézzük: Matematikatörténet / Fizikatörténet / Csillagászattörténet / Régi magyar reáltudományi művekről / Technikatörténet / Perszonáliák / A MTA történetéhez / A Műegyetem történetéhez / A Társadalomtudományi Társulat történetéhez / Magyar Orvosok és Természetvizsgálók vándorgyűlései / Nyelvtörténeti írások / A természettudományi szaknyelv történetéhez / Sajtótörténet / Régi magyar megfigyelések. A címsorhoz és a benne felsorolt tételekhez annyi megjegyzést még tegyünk hozzá – amint azt a főcímben az összeállító is jelzi –, hogy annak minden tétele „direkt vagy indirekt módon" nyelvészi megközelítésből is értékelhető, vizsgálható. Több mint egy évszázad távlatából a kutatható témák közé tartozhat még akár Szily különlegesen szép és élvezetes, de mindig pontos, no meg tényeken alapuló nyelvezete, stílusa is a nyelvészek számára. Különböző írásai, tanulmányai pedig a szakírók számára is mintaként szolgálhatnak tartalmi mélység, szerkezet, nyelvi igényesség szempontjából egyaránt.

Irodalom

A. Szála Erzsébet – Gazda István 2008. *Id. Szily Kálmán, a tudománytörténész*. Budapest: Szily Kálmán Alapítvány – Magyar Tudománytörténeti Intézet.

Apáthy István 1906. Előszó. *Múzeumi Füzetek. Az Erdélyi Nemzeti Múzeum Természettárainak és az EME Természettudományi Szakosztályának Értesítője* 1–2/1–10.

Balázs Géza 2001. Műnyelvi válság egykor és ma. *Természet Világa* 132/5: 201–202.

Éder Zoltán 2002. Szily Kálmán emlékezete (1838–1924). *Magyar Nyelv*. 101/2: 244–246.

Ernyei Miksa 1878: A magyar nyelv az orvosi irodalomban. *Magyar Nyelvőr* 7/1: 23–27.

Eötvös Loránd 1874. *Helmoltz: népszerű előadások. Előszó*. Budapest: Természettudományi Társulat Könyvkiadó Vállalata.
Fábián Pál 1984. *Nyelvművelésünk évszázadai.* Budapest: Gondolat.
Gazda István 2019. Id. Szily Kálmán (1838–1924) akadémiai főtitkár tudománytörténeti írásainak bibliográfiája. Kitekintéssel nyelvtudomány-történeti munkásságára *Művelődés-Tudomány- és Orvostörténeti Kiadványok* 2019/19. https://doi.org/10.17107/KH.2019.19.180-189
Gazda István (szerk.) 2002. *Szily Kálmán emlékezete*. Budapest: Akadémia Kiadó.
Grétsy László 1991. Szókincsünk rétegződésének kérdéséhez. In Hajdú Mihály – Kiss Jenő (szerk.): *Emlékkönyv Benkő Loránd hetvenedik születésnapjára.* Budapest: ELTE Sokszorosítóüzem. 223–226.
Grétsy László 2002. Szily Kálmán mint nyelvész. *Természet Világa*. 133/12: 550–551.
Gombocz Zoltán 1925. Szily Kálmán mint nyelvész. *Magyar Nyelv* 21/5–6: 77– 84.
Ilosvay Lajos 1924. Szily Kálmán. *Budapesti Szemle* 197/568: 138–149.
Láncz Irén 1987. *Az új ortológia korának általános nyelvészet nézetei. (Értekezések, monográfiák 14.)* Újvidék: Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete.
Németh G. Béla 1960. A századvégi Nyelvőr-vitához. In Pais Dezső (szerk.): *Dolgozatok a magyar irodalmi nyelv és stílus történet*éből. Budapest: Akadémiai Kiadó. 227–261.
Ságí István 1926. Szily Kálmán 1838–1924. *Nyelvtudományi Közlemények*. 46/2: 309–312.
Szily Kálmán 1879. A természettudományi műnyelvről a magyar irodalomban. *Természettudományi Közlöny* 11/121: 329–345.
Szily Kálmán 1880. Természettudományi műkifejezések a népiskolában. *Természettudományi Közlöny* 125:36–37, 86; 135: 446.
Szily Kálmán 1883a. III. Elnöki megnyitó beszéd a Királyi Magyar Természettudományi Társulat Közgyűlésén, 1883. január 17-ikén Szily Kálmántól. *Természettudományi Közlöny* 15/162: 49–52.
Szily Kálmán 1883b. A gimnáziumi és a reáliskolai tanulók a Műegyetemen. *Magyar Tanügy* 5: 287–289.
Szily Kálmán 1888. Magyar természettudósok száz évvel ezelőtt. *Természettudományi Közlöny* 20/225: 169–178.
Szily Kálmán 1896a. Nyelvújítási adatok gyűjtése. *Magyar Nyelvőr.* 25/1: 9–11.
Szily Kálmán 1896. Gyám, jog, ügyvéd. *Magyar Nyelvőr* 25/3: 120–123.
Szily Kálmán 1898a. Jelentés. *Országos Hírlap* 1898. május 9. 128: 6.
Szily Kálmán 1898b. *Adalékok a magyar nyelv és irodalom történetéhez*. Budapest: Hornyánszky Viktor Kiadása.
Szily Kálmán 1903. Felhívás Nyelvtudományi Társaság alapítására. *Magyar Nyelvőr* 23/9: 465–466.
Szily Kálmán (szerk.) 1903. *A rovás-írás él-e a magyar nép között? (A M. Tud. Akadémia I. Osztálytól véleményezésre küldött bizottság elé terjesztett jelentés.)* Budapest: Hornyánszky Könyvnyomdája.

Szily Kálmán 1905. Mit akarunk? *Magyar Nyelv* 1/1: 1–2.
Szily Kálmán 1906. Mikes Törökországi levelei nyelvi szempontból. *Magyar Nyelv.* 8: 336–347. (Több tanulmánnyal együtt a Mikes-díszkötetben is megjelent a tanulmány: Mikes Törökországi levelei. 1906 Budapest: Franklin.)
Szily Kálmán 1910. A magyar természettudományi műnyelvről. *Természettudományi Közlöny* 42/505: 369–374.
Szily Kálmán 1907. Középiskolai műszótár. *Magyar Nyelv* 5: 233–237.
Sz. n. 1880. Szily Kálmán. *Vasárnapi Újság,* 1880. február 1. 65–66.
Sz. n. 1889. Szily Kálmán összegyűjtött dolgozatok. (Recenzió.) *Irodalomtörténeti Közlemények*. 9/1: 124–125.
Sz. n. 1898: Szily Kálmán jelentése. Országos Hírlap, 1898. május 9. 128/6.
Tolnai Vilmos 1929. *A nyelvújítás: elmélete és története*. Budapest: M.T.A.
Trócsányi Zoltán 1934. Szily Kálmán (1838–1924). *Nyugat* 5–6: 277–280.
Vasvári Béla 1992. Szily Kálmán (1838–1924). *Fizikai Szemle* 28: 295.
Zimányi Árpád 2010. Szaknyelv és nyelvi norma. In Dobos Csilla (szerk.): Szaknyelvi kommunikáció. Miskolc, Budapest: Miskolci Egyetem – Tinta Könyvkiadó. 141–159.

SPECIÁLIS NYELVI IGÉNYEK ÉS OKTATÁSNYELVÉSZETI LEHETŐSÉGEK

Ámontné Szőke Bernadett

SIKET EMBEREK ÉS A KÖNNYEN ÉRTHETŐ NYELV LEHETSÉGES ÖSSZEFÜGGÉSEI. EGY SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALOM-ELEMZÉS EREDMÉNYEI

1. Bevezetés

A tanulmány fókuszában egy szisztematikus szakirodalom-elemzés eredményeinek bemutatása áll, melyben arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a siket személyek számára hogyan lehet megvalósítani a teljes körű infokommunikációs akadálymentesítést.

A magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvet használó hallássérült közösséget nyelvi, kulturális kisebbségnek tekinti (Lakos 2013). A siket személyek alapvetően kétnyelvűek: használják a jelnyelvet és a nemzeti nyelvet. A születésüktől fogva siket személyek esetében a hangzó magyar nyelvre úgy érdemes tekintenünk, mint idegen nyelvre. A siket személyek a hangzó magyar nyelvben különböző nyelvi szintekig juthatnak el.

Hipotézisem szerint a siket embereknek szükségük lehet egyszerűen vagy könnyen érthető információra. Kutatásom során szakértői mintaválasztással a 2021-ben kiadott *Handbook of Easy Languages in Europe* kézikönyvet vettem alapul (Lindholm–Vanhatalo 2021), melyben 21 európai ország beszámolóját olvashatjuk a könnyen érthető nyelv helyzetéről. Majd a szisztematikus szakirodalom-elemzés segítségével összegyűjtöttem a hipotézisem igazolására szolgáló tényeket.

2. Az elemzés menete

2.1. Problémahelyzet azonosítása

A siket szülők halló gyermekei gyakran válnak hivatalosan vagy nem hivatalosan jelnyelvi tolmácsokká. A hangzó magyar nyelvről magyar jelnyelvre fordítás azonban nem egy az egyben történik. Ha például egy B2 szintű magyar nyelvű szöveg jelnyelvi tolmácsolásának folyamatát megvizsgáljuk, azt mondhatjuk, hogy a jelnyelvi tolmács a magyar nyelvű szöveget először egyszerűen érthető szövegre fordítja át, majd az egyszerűen érthető szöveget adja át a siket ügyfélnek jelnyelven. Szőke Mihály (2023) részletesen bemutatja a jelnyelvi tolmáccsal való együttműködés folyamatát, különös tekintettel a jelnyelvi mesemondásra való felkészülésre. Tanulmányában kifejti, hogy a mesék szövegét a tolmács először egyszerűen érthető formában dolgozta át, majd ezt a szöveget adta át jelnyelven. Az egyszerűsített szöveg jelentős mértékben hozzájárult a történet megértéséhez, ami megalapozta a sikeres előadásra való felkészülést.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.321

2.2. Kutatási kérdés

Kutatásom fókuszában azok a siket személyek állnak, akik önmeghatározásuk alapján a siket nyelvi-kulturális kisebbség tagjainak tekintik magukat. A magyar jelnyelv státuszát a 2009. évi CXXV. törvény 3. §-a határozza meg, amely a magyar jelnyelvet használó hallássérült közösséget nyelvi és kulturális kisebbségként ismeri el. E meghatározás alapján a születésüktől fogva siket személyek kétnyelvűnek tekinthetők: elsődleges nyelvük a magyar jelnyelv (Ámontné Szőke 2023), míg a hangzó magyar nyelv számukra idegen nyelvként jelenik meg, amelynek elsajátítása különböző nyelvi szinteken valósulhat meg.

A jelen tanulmány központi kutatási kérdése arra irányul, hogy miként biztosítható a születésüktől fogva siket személyek számára a teljes körű infokommunikációs akadálymentesítés. Vizsgálatom arra is kiterjed, hogy a jelnyelv használata mellett szükségük lehet-e ezen személyeknek könnyen érthető, egyszerűsített nyelvezetű információkra a hatékony kommunikáció és információhoz való hozzáférés érdekében.

2.3. Kutatási módszer

A kutatás során szisztematikus szakirodalom-elemzést alkalmaztam annak feltárására, hogy az európai országok gyakorlatában milyen kapcsolódási pontok azonosíthatók a könnyen érthető nyelv és a siket személyek infokommunikációs akadálymentesítése között. A vizsgálat célja annak feltérképezése volt, hogy milyen jellemző trendek figyelhetők meg ezen a területen, valamint hogy milyen jógyakorlatok szolgálhatnak kiindulópontként egy későbbi empirikus kutatás számára.

2.4. A szakirodalom-elemzés folyamata

A szakirodalmi áttekintés alapjául a *Handbook of Easy Languages in Europe* (Lindholm–Vanhatalo 2021) című kézikönyv szolgált, amely szakértői mintaválasztással került kiválasztásra. A kötet 21 európai ország beszámolóját tartalmazza a könnyen érthető nyelv helyzetéről, egységes szerkezeti felépítés mentén. Az egyes országjelentések az alábbi szempontok szerint mutatják be a könnyen érthető nyelv alkalmazásának gyakorlatát:

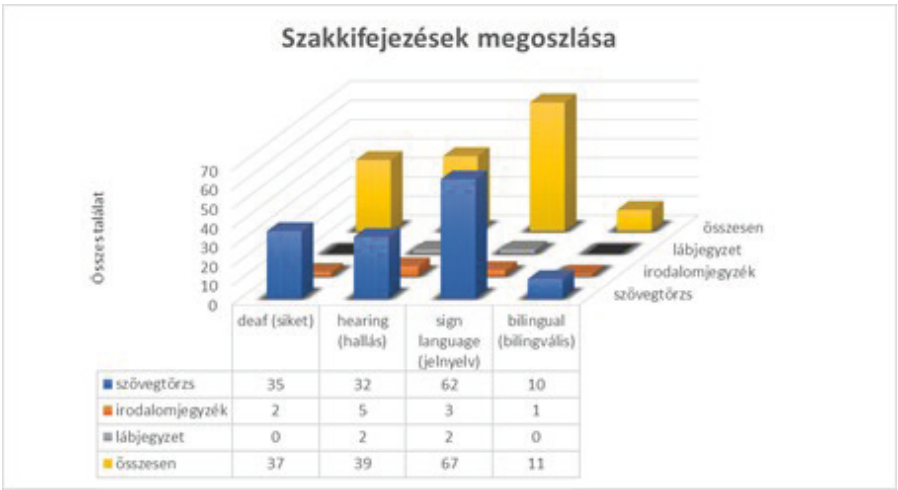
1. Bemutatkozás (Introduction)
2. Történelmi távlatok (Historical perspectives)
3.1 Definíciók (Definitions)
3.2 Társadalmi és jogi háttér (Societal and legal context)
3.3 Érintettek (Stakeholders)
3.4 Általános hozzáállás és finanszírozás (General attitude and funding)
4. Célcsoportok (Target groups)
5. Irányelvek (Guidelines)
6. Gyakorlati eredmények (Practical outcomes)
6.1 Média (Media)
6.2 Irodalom (Literature)

6.3 Tájékoztató szövegek (Informal texts)
7. Oktatás és kutatás (Education and research)
8. Jövőbeni kilátások (Future perspectives)
Szerzők (Authors)
Irodalomjegyzék (References)

2.4.1. Keresési kulcsszavak megadása

A *Handbook of Easy Languages in Europe* című kézikönyv feldolgozása során a kutatásom fókuszához illeszkedően célzott kulcsszavas keresést végeztem. A keresés során a következő szakkifejezésekre koncentráltam: *deaf* 'siket', *hearing* 'hallás', *sign language* 'jelnyelv' és *bilingual* 'kétnyelvű'.

A keresés eredményeként összesen 154 előfordulást azonosítottam: ezek közül 139 a szövegtörzsben, 11 az irodalomjegyzékben, míg 4 a lábjegyzetekben fordult elő. A legtöbb találat a *sign language* ('jelnyelv') kifejezéshez kapcsolódott. A szakkifejezések szövegbeli eloszlását az 1. ábra szemlélteti.

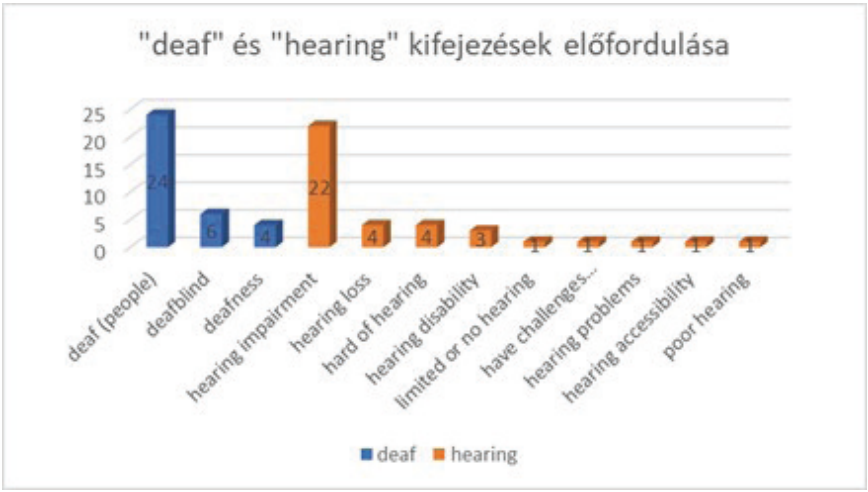


	deaf (siket)	hearing (hallás)	sign language (jelnyelv)	bilingual (bilingvális)
szövegtörzs	35	32	62	10
irodalomjegyzék	2	5	3	1
lábjegyzet	0	2	2	0
összesen	37	39	67	11

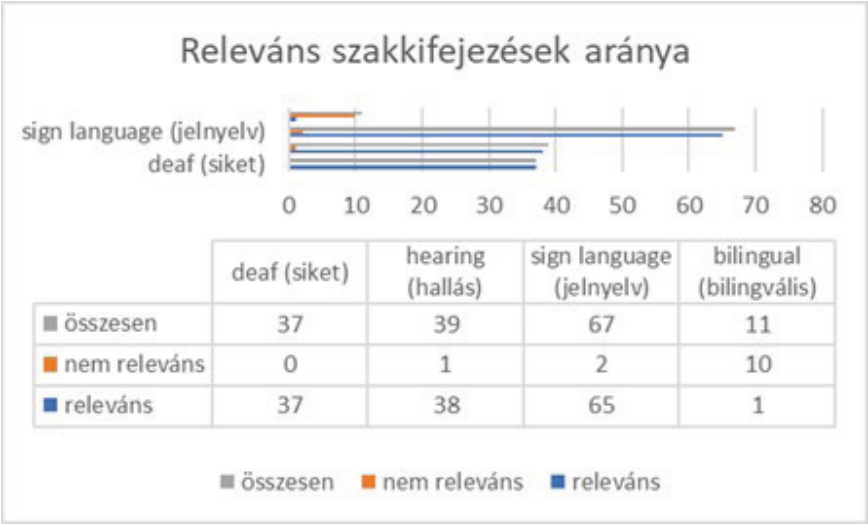
1. ábra: A szakkifejezések előfordulása a teljes szövegben

A *deaf* 'siket' és a *hearing* 'hallás' kifejezéseket – amint azt a 2. ábra is szemlélteti – tovább bontottam aszerint, hogy milyen szemléleti vagy tematikus aspektusban jelennek meg a szövegben. A leggyakrabban előforduló szókapcsolatok a *deaf people* 'siket emberek' és a *hearing impairment* 'hallássérülés' voltak.

Az összes találatból azokat a szakkifejezéseket tekintettem relevánsnak, melyeknél a vizsgált szövegkörnyezet a kutatási téma szempontjából értékelhető információt tartalmazott. Ennek összefoglalóját a 3. ábra mutatja meg.



2. ábra: Leggyakrabban előforduló kifejezések a szövegben



	deaf (siket)	hearing (hallás)	sign language (jelnyelv)	bilingual (bilingvális)
összesen	37	39	67	11
nem releváns	0	1	2	10
releváns	37	38	65	1

3. ábra: Releváns szakkifejezések aránya

A kulcsszavas keresés során néhány nem releváns előfordulás is azonosításra került. A *hearing* kifejezés esetében egyetlen irreleváns találat szerepelt, amely egy cseh szerző, Filip Smolik tanulmányának címében fordult elő *(Propositional Density in Spoken and Written Language of Czech-Speaking Patients With Mild Cognitive Impairment, Journal of Speech, Language, and Hearing Research)*. A *sign language* kifejezés két esetben nem a jelnyelvre vonatkozott, hanem a *design language* szókapcsolat részeként jelent meg. A *bilingual* kifejezés mindössze egyetlen alkalommal fordult elő a siket személyek kétnyelvűségének kontextusában. Ez a találat Hanna Bovim Bugge norvég kutató nevéhez köthető, aki elsősorban a siket közösségek és a jelnyelv témakörében végez kutatásokat,

és 2018-ban egy kétnyelvű könyvprojektet is vezetett. A többi előfordulás a bevándorló hátterű közösségek kétnyelvűségéhez kapcsolódott.

2.4.2. Elemzési kategóriák létrehozása

A szakkifejezések előfordulásait tartalmazó bekezdéseket magyar nyelvre fordítottam, majd a szövegértelmezés alapján elemzési kategóriákat alakítottam ki.

- 1. elemzési kategória: Első lépésként azt vizsgáltam, hogy a kézikönyvben szereplő 21 ország közül melyek tekintik célcsoportnak a siket és hallássérült személyeket. Ezt követően a kategóriát tovább szűkítettem, és kifejezetten azokra az országokra fókuszáltam, amelyek a jelnyelvhasználó siket személyeket nevesítik célcsoportként.
- 2. elemzési kategória: A vizsgálat második szakaszában arra kerestem választ, hogy az egyes országok rendelkeznek-e olyan jogi háttérrel – például törvénnyel, rendelettel vagy fogyatékosságügyi politikai programmal –, amely a jelnyelvet kisebbségi nyelvként ismeri el. Emellett azt is elemeztem, hogy hány országban létezik jogszabályi alap a könnyen érthető nyelv használatára vonatkozóan. A két szempont metszetében pedig azt vizsgáltam, hogy van-e olyan ország, ahol mindkét terület – a jelnyelv kisebbségi nyelvként való elismerése és a könnyen érthető nyelv jogi szabályozása – egyaránt megvalósul.
- 3. elemzési kategória: A harmadik elemzési szempont annak feltárására irányult, hogy az egyes országok milyen lehetőségeket látnak az infokommunikációs akadálymentesítés megvalósítására, különös tekintettel a siket személyek csoportjára.
- 4. elemzési kategória: Negyedikként azt vizsgáltam, hogy milyen kapcsolatot feltételeznek az egyes országok a jelnyelvet használó siket személyek és a könnyen vagy egyszerűen érthető nyelv között. Az elemzés során külön figyelmet fordítottam arra, hogy a vizsgált országok a jelnyelvhasználó siket személyeket csupán összehasonlítási alapként említik-e, vagy a könnyen érthető nyelvet kifejezetten e csoport számára kínált kiegészítő kommunikációs eszközként értelmezik.
- 5. elemzési kategória: Végül azokat az országokat azonosítottam, amelyek konkrét példákat, jógyakorlatokat vagy kutatási projekteket mutattak be arra vonatkozóan, hogy a könnyen érthető nyelv a siket személyek számára is alkalmazható. Ide soroltam azokat az eseteket is, amikor az adott ország valamilyen formában könnyen érthető információkat készített a siket közösség számára.

3. Az elemzés eredményei

3.1. Az első elemzési kategória vizsgálata és eredményei

Elsőként azt vizsgáltam meg, hogy a 21 nemzet közül kik tekintették célcsoportnak a siket és hallássérült személyeket. Majd a kategóriát tovább szűkítve kifejezetten azokra a nemzetekre fókuszáltam, akik a jelnyelvhasználó siket személyeket nevezik meg célcsoportnak.

A *Célcsoportok* fejezetet áttekintve 6 nemzetet tudtam kiemelni, akik szerint a könnyen érthető nyelv célcsoportjai a jelnyelvhasználó siket emberek. Ahogyan a 4. ábrán is olvasható, ezek Finnország, Magyarország, Lettország, Lengyelország, Portugália és Svájc.



4. ábra: Azon országok, akik célcsoportnak tekintik a siket embereket

Finnország megközelítése szerint a könnyen érthető nyelv használatára szoruló személyek három csoportba sorolhatók. E csoportok egyike azokat az egyéneket foglalja magában, akik csak átmenetileg igénylik a könnyen érthető nyelvet, vagy rendelkeznek más elsődleges nyelvvel vagy kommunikációs eszközzel – például jelnyelvvel –, így számukra a könnyen érthető nyelv nem állandó, hanem helyzetfüggő szükségletként jelenik meg. E megközelítés alapján Finnország kísérletet tett a könnyen érthető nyelv három szintre történő felosztására, valamint a „Semmit rólunk nélkülünk" elv mentén törekedett az érintettek bevonására a fejlesztési folyamatokba.

Magyarország a jelnyelvi anyanyelvű siket személyeket is célcsoportként határozza meg, akik számára a nemzeti nyelv második nyelvként funkcionál. Ugyanakkor a szakpolitikai dokumentumok felhívják a figyelmet arra, hogy a célcsoport túl tág értelmezése veszélyeket

hordozhat magában. Mivel az egyes célcsoportok eltérő kommunikációs szükségletekkel rendelkeznek, a nem kellően differenciált megközelítés az értelmi fogyatékossággal élő személyek jogainak sérelméhez vezethet. Ennek megfelelően Magyarország a könnyen érthető nyelv alkalmazásának kontextusában elsősorban az értelmi fogyatékossággal élő személyekre összpontosít.

A lettországi megközelítés szerint a siket személyek a könnyen érthető nyelvhasználat egy speciális célcsoportját alkotják. A szakértői vélemények azonban megoszlanak e csoport kommunikációs szükségleteit illetően: egyes szakemberek úgy vélik, hogy a siket személyek számára szükséges a könnyen érthető nyelv alkalmazása, míg mások szerint a jelnyelv önmagában is elegendő számukra az információhoz való hozzáférés biztosításához.

Lengyelországban a siket személyekkel foglalkozó szakemberek tapasztalati alapon vetették fel annak lehetőségét, hogy a siket személyek számára is indokolt lehet a könnyen érthető nyelv alkalmazása. Álláspontjuk szerint az infokommunikációs akadálymentesítésnek mindenki számára hozzáférhető módon, az egyetemes tervezés elve mentén kell megvalósulnia. Ugyanakkor a könnyen érthető nyelv elsődleges célcsoportjaként továbbra is az értelmi fogyatékossággal élő személyeket határozzák meg.

Portugália álláspontja szerint az egyszerű nyelv mindenki számára hasznos kommunikációs eszköz, míg a közérthető nyelv kifejezetten speciális célcsoportokat – például a siket személyeket – céloz meg. A portugál gyakorlatban is kiemelt cél az infokommunikációs akadálymentesítés megvalósítása. Ennek egyik példájaként a választásokhoz készült, könnyen érthető formában elérhető tájékoztató anyagokat említik.

Svájc két különböző célcsoportban is említi a hallássérült személyeket a könnyen érthető nyelv alkalmazásának kontextusában. Az egyik csoportot a 65 év feletti lakosság alkotja, amelyben a halláskárosodás gyakori jelenség. A másik csoportba a siket és hallássérült személyek tartoznak, akik esetében nehézségek merülhetnek fel a beszélt és írott nyelv elsajátításában. Egy tanulmány szerint ez a nyelvi akadály hozzájárul az esélyegyenlőség sérüléséhez, ami többek között a munkanélküliség arányának jelentős – háromszoros – emelkedésében is megmutatkozik. A svájci megközelítés szerint a könnyen érthető nyelv alkalmazása elősegítheti a siket személyek kommunikációs készségeinek fejlődését.

3.2. A második elemzési kategória vizsgálata és eredményei

A vizsgálat egyik központi célkitűzése annak feltárása volt, hogy mely országok rendelkeznek olyan jogi szabályozással – például törvénnyel, rendelettel vagy fogyatékosságügyi politikai programmal –, amely a jelnyelvet kisebbségi nyelvként ismeri el. Emellett azt is vizsgáltam, hogy hány országban található hasonló jogi háttér a könnyen érthető nyelv használatára vonatkozóan. A két szempont metszetében pedig arra kerestem választ, hogy létezik-e olyan ország, ahol mindkét terület – a jelnyelv kisebbségi nyelvként való elismerése és a könnyen érthető nyelv jogi szabályozása – egyaránt megvalósul. A fenti kérdések megválaszolásához az alábbi fejezeteket tekintettem át:

1. Bemutatkozás (Introduction)
2. Történelmi távlatok (Historical perspectives)
3.2 Társadalmi és jogi háttér (Societal and legal context)

A vizsgált 21 ország közül tíz tett említést valamilyen formában a jelnyelv vagy a könnyen érthető nyelv jogi szabályozásáról. Ezek az országok: Belgium, Csehország, Németország, Izland, Hollandia, Norvégia, Oroszország, Szlovénia, Svédország és Svájc.

Ezen országok közül hat – Belgium, Csehország, Németország, Izland, Szlovénia és Svédország – olyan jogi keretrendszerrel rendelkezik, amely mind a jelnyelv, mind a könnyen érthető nyelv használatát szabályozza. E szabályozások célja az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása mindenki számára.

Belgium 2016-ban elfogadott szövetségi *Handistreaming* stratégiája előírja a fogyatékossággal élő személyek egyenlő esélyű hozzáférésének és akadálymentes környezetének biztosítását. A dokumentum hangsúlyozza, hogy a nyilvánossággal való kommunikáció eszközeinek hozzáférhetőségét a különböző fogyatékosságtípusokhoz igazított információs megoldásokkal kell biztosítani. Ennek keretében például lehetőség van a weboldalak akadálymentességi szempontú felülvizsgálatára, valamint a dokumentumok egyszerű nyelven történő elérhetővé tételére. A weboldalakon elhelyezett jelnyelvi videók pedig a hallássérült felhasználók számára is információt közvetítenek.

Csehországban a Nemzeti terv 2021–2025 fő célja a fogyatékossággal élő személyek integrációja, az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása. A közigazgatási és közszolgáltatások hozzáférhetőségét 3 intézkedéssel szorgalmazzák. Az első a „Hol a hivatal alkalmazás", ami az összes közigazgatási hivatal és az általuk nyújtott szolgáltatások hozzáférhetőségét biztosítja. A második az az intézkedés, amely az egyes minisztériumok tevékenységéről szóló alapvető információk fordítását teszi lehetővé cseh jelnyelvre. Végül a harmadik intézkedés, hogy az önkormányzati dolgozóknak könnyű nyelvi módszertani képzést szerveznek.

A Német Szövetségi Parlament hivatalosan is elismeri a könnyen érthető nyelvet mint a fogyatékossággal élő személyek társadalmi integrációját elősegítő eszközt. Ennek megfelelően a szövetségi kormányzati honlapokon kötelező biztosítani mind a könnyen érthető nyelvi változatok, mind a német jelnyelvi tartalmak elérhetőségét, elősegítve ezzel az információhoz való egyenlő esélyű hozzáférést.

Izlandon a közérthető nyelv és a jelnyelv jogi státuszát egyazon jogszabály – a 2011. évi törvény az izlandi és az izlandi jelnyelv státuszáról – szabályozza. A törvény 10. cikke kimondja, hogy a hatóságok által használt nyelvnek könnyen érthetőnek kell lennie. A jogszabály továbbá rögzíti, hogy a fogyatékossággal élő személyeknek joguk van a jogaikról, valamint az elérhető szolgáltatásokról szóló információkhoz való hozzáféréshez könnyen érthető nyelven.

Hollandiában a holland jelnyelv 2020 óta törvényileg elismert hivatalos kisebbségi nyelv. A vonatkozó jogszabályok előírják, hogy minden kisebbségi nyelvnek biztosítani kell az elérhetőségét a kultúra, az oktatás és a jogi eljárások területén. A holland szakpolitikai

megközelítés hangsúlyozza, hogy minden célcsoport számára alapvető fontosságú az akadálymentes kommunikáció és a nyelvi hozzáférés biztosítása. Ennek következtében az országban egyre növekvő igény mutatkozik a közérthető és könnyen érthető nyelvi megoldások iránt.

Norvégiában – a holland gyakorlathoz hasonlóan – a norvég jelnyelv hivatalosan elismert kisebbségi nyelv. Az ENSZ Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezménye (CRPD) értelmében a nagyközönség számára szánt információkat hozzáférhető formátumban és technológiával kell biztosítani. Ez elősegíti a jelnyelv használatát, és ösztönzi a tömegtájékoztatási eszközöket arra, hogy szolgáltatásaikat a fogyatékossággal élő személyek számára is hozzáférhetővé tegyék. Az egyenlőségről és a megkülönböztetésmentességről szóló törvény (Kulturális Minisztérium 2020) az egyetemes tervezés fogalmát úgy határozza meg, mint „a fizikai feltételek tekintetében a fő megoldás megtervezése vagy alkalmazkodása, beleértve az információs és kommunikációs technológiát (IKT), oly módon, hogy a vállalkozás általános funkcióit a lehető legtöbb ember használhassa, függetlenül a fogyatékosságtól".

Oroszországban az orosz jelnyelv hivatalos státusszal rendelkezik, és használatát jogszabályi normák szabályozzák. Az állami hivatalok számára kötelező a jelnyelvi tájékoztatás biztosítása. Emellett jelnyelvi képzéseket szerveznek azon szakemberek számára, akik siket személyekkel dolgoznak, és a szurdotolmács mint speciális szakma is intézményesült. A televíziós műsorok és filmek jelnyelvi tolmácsolása szintén kötelező. Ugyanakkor a könnyen érthető nyelv alkalmazásáról a vizsgált forrás nem tesz említést.

Szlovéniában törvényi szabályozás biztosítja az egyenlő esélyű hozzáférést és az egyetemes tervezés elvének érvényesülését. A jogszabályok értelmében kötelező a siket személyek számára jelnyelvi tolmácsot biztosítani, valamint a tájékoztatást könnyen érthető formában elérhetővé tenni. A könnyen érthető nyelv használata azonban még nem került önálló törvényi szabályozás alá.

Svédországban a jelnyelv hivatalos nyelv. A hatósági szolgáltatásokhoz, tévéműsorokhoz minden esetben biztosított a jelnyelvi hozzáférés. A jelnyelv mellett a könnyű nyelvet is alternatív formátumként fogadták el.

Svédországban a jelnyelv hivatalos nyelvi státusszal rendelkezik. A hatósági szolgáltatásokhoz és a televíziós műsorokhoz való hozzáférés minden esetben biztosított jelnyelvi tolmácsolás formájában. A svéd gyakorlat a jelnyelv mellett a könnyen érthető nyelvet is elismeri alternatív kommunikációs formátumként.

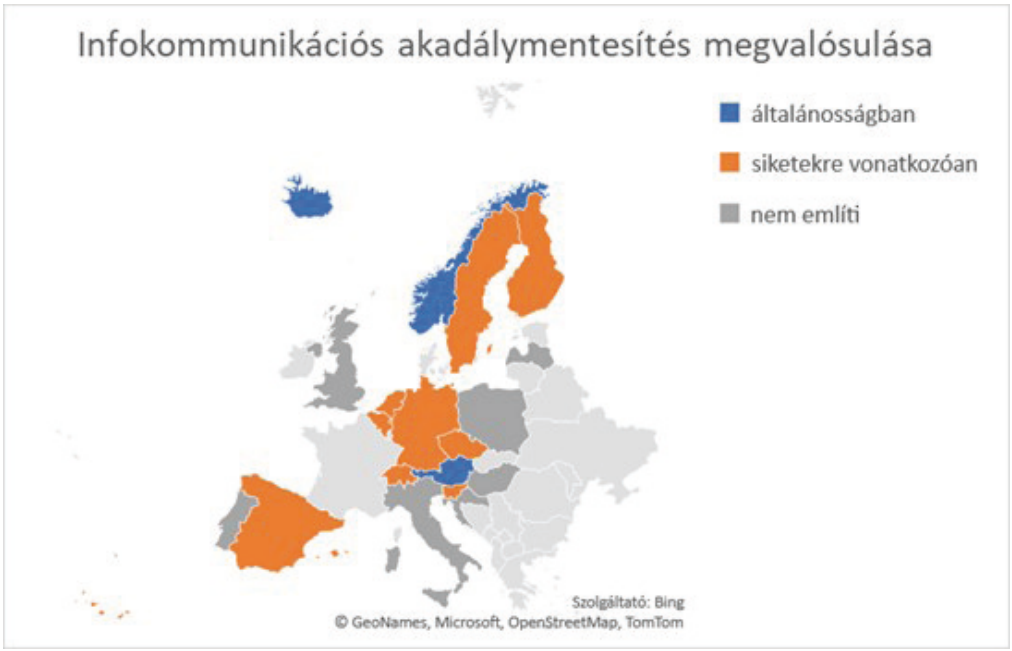
Svájcban törvényi szabályozás biztosítja az egyenlő esélyű hozzáférést, amely a hallássérült személyekre is kiterjed. A hivatalos ajánlások ugyan nem hivatkoznak kifejezetten a könnyen érthető nyelv alkalmazására, azonban javasolják a jelnyelvi videók használatát a tájékoztatás során. A svájci gyakorlat nem kapcsolja össze a jelnyelvet a könnyen érthető nyelvvel, így ezek különálló kommunikációs eszközként jelennek meg.

3.3. A harmadik elemzési kategória vizsgálata és eredményei

A harmadik elemzési szempont keretében arra a kérdésre kerestem választ, hogy az egyes országok milyen lehetőségeket látnak az infokommunikációs akadálymentesítés megvalósítására, különös tekintettel a siket személyek csoportjára. Az információk eléréséhez a következő fejezeteket vettem alapul:

1. Bemutatkozás (Introduction)
2. Történelmi távlatok (Historical perspectives)
3.2 Társadalmi és jogi háttér (Societal and legal context)
5. Irányelvek (Guidelines)
6. Gyakorlati eredmények (Practical outcomes)
8. Jövőbeni kilátások (Future perspectives)

Tíz ország említi összesen a siket személyekre fókuszáló infokommunikációs akadálymentesítés megvalósulását. Ezek az országok, ahogy az 5. ábra is mutatja, Belgium, Csehország, Finnország, Németország, Hollandia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország, Svájc és Oroszország.



5. ábra: Az infokommunikációs akadálymentesítés megvalósulása általában és a siket emberekre vonatkozóan

Ausztriában a capito kritériumkatalógus lehetővé teszi a különböző célcsoportok eltérő információs akadályainak azonosítását és ezáltal az akadályok elkerülését, valamint a célcsoportok sokféleségének, helyzetének és információs igényeinek hatékonyabb kezelését. Digitális

eszközökre könnyen érthető információt készítettek, okostelefonra letölthető alkalmazást hoztak létre. A felhasználók ingyenesen letölthetik az alkalmazást okostelefonjukra, kiválaszthatják, hogy milyen nyelvi szinten szeretnék az információt, A1 (a lényegi információk összefoglalása), A2 vagy B1, illetve eredeti nyelven. A felolvasási funkció és a jelnyelvi videók beillesztésének lehetősége teljesen akadálymentes médiacsatornává teszi az adott eszközt. Az információ push-üzeneteken vagy az eredeti (nyomtatott) dokumentumon található QR-kódon keresztül küldhető okostelefonra. Maga az alkalmazás nem állít elő semmilyen információt, és nem is fordítja le azt; csupán az előre elkészített információk átviteli csatornájaként működik.

Amint azt korábban is bemutattam, Belgium 2016-os szövetségi Handistreaming stratégiája kiemelt figyelmet fordít a fogyatékossággal élő személyek egyenlő esélyű hozzáférésének biztosítására, az akadálymentesség megteremtésére, valamint a nyilvánossággal való kommunikáció eszközeinek hozzáférhetőségére, a fogyatékosság típusaihoz igazított információs megoldások révén. A Covid19-járvány hatására fokozódott a jelnyelvi kommunikáció társadalmi tudatossága, továbbá erősödött a társadalmi tudatosság az iránt, hogy a kommunikáció minden társadalmi réteg számára érthető és hozzáférhető formában valósuljon meg.

Csehországban a korábban említett Nemzeti terv 2021–2025 foglalkozik az akadálymentesítés megvalósításával. Fő célja a fogyatékossággal élő személyek integrációja, egyenlő esélyű hozzáférése, a közigazgatási és közszolgáltatások hozzáférhetősége.

Finnországban megalakult a Könnyű Nyelvi Tanácsadó Bizottság, amelynek célja az akadálymentes kommunikáció előmozdítása. Ennek érdekében a bizottság szoros együttműködést alakított ki különböző szakmai csoportokkal, többek között logopédusokkal, nyelvészekkel, kutatókkal, jelnyelvi szakértőkkel, nyomtatott tolmácsokkal, hangleíró szakemberekkel, pedagógusokkal, valamint a speciális oktatás területén dolgozó szakértőkkel.

Németországban jogszabály írja elő, hogy a szövetségi kormányzati honlapokon kötelezően biztosítani kell a könnyen érthető nyelvezetű szövegek, valamint a német jelnyelv elérhetőségét, elősegítve ezzel a digitális információkhoz való akadálymentes hozzáférést.

Izland jogi keretek között ismeri el, hogy a fogyatékossággal élő személyeknek joguk van hozzáférni a jogaikról, valamint az elérhető szolgáltatásokról szóló információkhoz könnyen érthető nyelven.

Hollandiában a kisebbségi nyelvek kulturális, oktatási és jogi kontextusban való elérhetősége alapvető követelmény. Az akadálymentes kommunikáció és a nyelvi hozzáférhetőség biztosítása minden célcsoport számára kiemelt jelentőséggel bír.

Norvégiában az egyenlőségről és a megkülönböztetésmentességről szóló törvény (Kulturális Minisztérium 2020) az egyetemes tervezés fogalmát úgy határozza meg, mint „a fizikai feltételek tekintetében a fő megoldás megtervezése vagy alkalmazkodása, beleértve az információs és kommunikációs technológiát (IKT), oly módon, hogy a vállalkozás általános funkcióit a lehető legtöbb ember használhassa, függetlenül a fogyatékosságtól".

Oroszországban jogszabályi előírás alapján az állami intézmények kötelesek jelnyelvi tájékoztatást nyújtani a hallássérült állampolgárok számára. A siket közösséggel dolgozó

szakemberek számára jelnyelvi képzéseket biztosítanak. Emellett létrehozták a szurdotolmácsot mint elismert, speciális szakmát. A vizuális médiatartalmak akadálymentesítése érdekében biztosítják a televíziós műsorok és filmek jelnyelvi tolmácsolását is.

Szlovéniában a fentebb említett törvény szabályozza az egyenlő esélyű hozzáférést, valamint az egyetemes tervezést. Eszerint kötelező biztosítani a siket emberek számára a jelnyelvi tolmácsot és a könnyen érthető formában történő tájékoztatást.

Spanyolország célja a multimédiás szemlélet és az egyenlő esélyű hozzáférés. Nincs megfelelő kereslet-kínálat a piacon a könnyű nyelv körül, ellentétben azzal, ami a hallássérülteknek nyújtott akadálymentesítés területén már kialakult.

Spanyolországban a multimédiás kommunikációs megközelítés és az egyenlő esélyű hozzáférés előmozdítása kiemelt célként jelenik meg a nyelvi akadálymentesítés területén. A könnyen érthető nyelv alkalmazásának tekintetében azonban a piaci kereslet és kínálat még nem alakult ki megfelelően, szemben a hallássérült személyek számára biztosított akadálymentesítési megoldásokkal.

Svédországban a hatósági szolgáltatásokhoz, tévéműsorokhoz biztosított a jelnyelvi hozzáférés.

Svájcban törvényi szabályozás biztosítja az egyenlő esélyű hozzáférést, amely kiterjed a hallássérült személyekre is. A jogszabályok ösztönzik a jelnyelvi videók alkalmazását a hivatalos tájékoztatásban. A közszolgálati műsorszolgáltatás területén ugyan a könnyen érthető nyelv használata még nem valósult meg, azonban a feliratozás, a jelnyelvi tolmácsolás és a hangleírás már elérhető szolgáltatásokként működnek.

3.4. A negyedik elemzési kategória vizsgálata és eredményei

A negyedik elemzési kategória célja annak feltárása volt, hogy milyen kapcsolat áll fenn a jelnyelvet használó siket személyek és a könnyen vagy egyszerűen érthető nyelv alkalmazása között. A vizsgálat fókuszában az állt, hogy az egyes nemzeti dokumentumok a jelnyelvet és a könnyen érthető nyelvet egymás mellett, összehasonlításként említik-e, vagy a könnyen érthető nyelvet kifejezetten a siket emberek számára nyújtott kiegészítő kommunikációs eszközként értelmezik. A dokumentumok kvalitatív elemzése során konkrét példák azonosítására került sor, amelyek az említett kommunikációs formák közötti összefüggésekre utalnak. Az elemzés eredményeként kilenc olyan országot sikerült azonosítani, amelyek valamilyen formában szükségesnek tartják a könnyen érthető nyelv alkalmazását a siket személyek számára.

Ausztria, Belgium, Csehország és Svédország esetében a nemzeti dokumentumok a jelnyelvet és a könnyen érthető nyelvet egymás mellett említik mint kommunikációs lehetőségeket, azonban nem fogalmaznak meg egyértelmű állítást arra vonatkozóan, hogy a siket személyek számára a könnyen érthető nyelv alkalmazása szükséges lenne.

Horvátországban a könnyen érthető nyelv alkalmazása eredetileg a diszlexiával élő személyek számára készült, könnyen olvasható szövegek kiadásával indult. Ezt követően a kezdeményezést kiterjesztették más fogyatékossági csoportokra is, beleértve a siket és

siketvak személyeket. Emellett bizonyos adaptációkat is kidolgoztak, különösen olyanokat, amelyek nem nyelvi, hanem vizuális (grafikai) elemekre épülnek, és elsősorban a (hallás) fogyatékossággal élő tanulók számára készültek.

Finnországban a könnyen érthető nyelv alkalmazásának célcsoportját nem kizárólag a tartós nyelvi akadályokkal élő személyek alkotják. A szakpolitikai dokumentumok szerint ide tartoznak azok is, akik átmenetileg igénylik a nyelvi egyszerűsítést, illetve azok, akik más elsődleges nyelvvel vagy kommunikációs eszközzel – például jelnyelvvel – rendelkeznek. Esetükben a könnyen érthető nyelv nem állandó szükségletként jelenik meg, hanem kontextusfüggő, alkalomszerű támogatásként.

Németországban a fogyatékossággal élő személyek számára jogszabály biztosítja a könnyen érthető nyelvű szövegekhez való hozzáférés jogát. A dokumentumok példaként említik a prelingvális halláskárosodással élő személyeket.

Magyarországon a szakmai diskurzus a könnyen érthető nyelv és a jelnyelv helyzetének összehasonlítására fókuszál. A célkitűzések között szerepel a könnyen érthető nyelv önálló nyelvként való elismerése, valamint annak törvényi szabályozása, hasonló módon, ahogyan a magyar jelnyelv státusza is rögzítésre került.

Izland esetében a szakpolitikai dokumentumok nem fogalmaznak meg egyértelmű állítást arra vonatkozóan, hogy a siket személyek számára szükséges lenne a könnyen érthető nyelv alkalmazása. A megfogalmazás általánosabb: a hatóságok által használt nyelvnek könnyen érthetőnek kell lennie, különös tekintettel arra, hogy a fogyatékossággal élő személyeknek joguk van hozzáférni a jogaikról és az elérhető szolgáltatásokról szóló információkhoz.

Lettországban a siket személyek a könnyen érthető nyelvhasználat egy speciális célcsoportját alkotják. A szakmai diskurzusban megosztott álláspontok jelennek meg: egyes vélemények szerint a siket személyek számára az olvasási készségek támogatásához szükséges a könnyen érthető nyelv, míg mások szerint a jelnyelv önmagában elegendő. A hallássérült gyermekeket oktató intézményekben ugyanakkor már alkalmaznak könnyen érthető tananyagokat, ami a gyakorlatban is tükrözi a nyelvi hozzáférés iránti igényt.

Hollandia dokumentumaiban csupán utalás történik arra, hogy a hallás- és látássérült, valamint a siket személyek számára nehézséget jelenthet a holland standard nyelv elsajátítása, olvasása és megértése. A könnyen érthető nyelv alkalmazásának szükségessége azonban nem kerül részletesen kifejtésre.

Norvégia az egyetemes tervezés részeként értelmezi az információs és kommunikációs akadálymentesítést, amelynek potenciális célcsoportja a siket személyek is, különösen a könnyen olvasható szövegek tekintetében.

Lengyelországban tapasztalati alapon merült fel, hogy a siket személyek számára is indokolt lehet a könnyű nyelv alkalmazása, amely szintén az egyetemes tervezés keretében értelmezhető.

Portugáliában az egyszerű nyelv mindenki számára szól, míg a közérthető nyelvet kifejezetten speciális csoportok, például a siket személyek számára szánják.

Szlovéniában jogszabály írja elő a siket személyek számára a jelnyelvi tolmácsolás és a könnyen érthető formában történő tájékoztatás biztosítását.

Spanyolországban egy kutatási projekt kifejezetten a siket személyekre fókuszál, és összefüggésbe hozza őket a könnyen érthető nyelv alkalmazásával.

Svájcban ajánlott a jelnyelvi videók alkalmazása, azonban a jelnyelv és a könnyű nyelv közötti kapcsolat nem kerül kifejtésre. A dokumentumok egy olyan célcsoportra utalnak – siket és hallássérült személyekre –, akik számára a beszélt és írott nyelv elsajátítása nehézséget jelenthet; számukra a könnyű nyelv támogathatja a kommunikációs készségek fejlődését. Emellett kutatások vizsgálják a könnyen érthető nyelv és a siket személyek kommunikációja közötti összefüggéseket.

Angliában akkreditált képzést indítottak nyelvi fordítók számára, amely során elsajátíthatják az érintett célcsoportok – például a siket személyek – igényeihez igazított fordítási technikákat.

3.5. Az ötödik elemzési kategória vizsgálata és eredményei

Az utolsó elemzési kategória célja azoknak az országoknak az azonosítása volt, amelyek konkrét példával, jógyakorlattal vagy kutatási projekttel igazolták, hogy a könnyen érthető nyelv a siket személyek számára is alkalmazható. A vizsgálat során olyan eseteket kerestem, ahol a siket személyek számára készült könnyen érthető információk valamilyen formában megvalósultak. Az elemzés eredményeként 11 országot sikerült azonosítani, ahol ilyen típusú kezdeményezések dokumentáltan megjelentek.

Ausztriában egy digitális eszközökre fejlesztett, okostelefonra letölthető alkalmazás segíti a könnyen érthető információkhoz való hozzáférést. Az alkalmazás különböző nyelvi szinteken (A1, A2, B1) kínál tartalmat, és olyan funkciókkal rendelkezik, mint a felolvasás és a jelnyelvi videók integrálása, amely teljes körű akadálymentesítést biztosít a felhasználók számára.

Belgiumban elkészült a *Handistreaming – hogyan igazítsuk kommunikációnkat mindenkihez?* című könnyű nyelvi útmutató, amely gyakorlati tanácsokat nyújt a különböző fogyatékossági csoportok és kommunikációs médiumok számára alkalmazható könnyen érthető nyelvhasználathoz.

Horvátországban olyan adaptációkat dolgoztak ki hallássérült tanulók számára, amelyek elsősorban nem nyelvi, hanem vizuális (grafikai) elemekre épülnek.

Csehországban az *Egy világ* filmfesztivál akadálymentesítését könnyű nyelvű szórólapokkal, hangleírással, jelnyelvi tolmácsolással vagy indukciós hurok alkalmazásával valósították meg.

Finnországban a *Könnyű svéd nyelv Finnországban* (Lätt finlandssvenska, 2021–2023) című kutatási projekt keretében vizsgálták az írott és beszélt svéd könnyű nyelvet, valamint a finnországi svéd jelnyelvet. A projektet a Finnországi Svéd Irodalmi Társaság finanszírozta.

Lettországban a Hallássérültek és Siket Gyermekek Internátusa kísérleti jelleggel készített könnyű nyelvi kiadványokat és tananyagokat. A hallássérült gyermekeket oktató iskolákban a könnyű nyelvű tananyagok használata már bevett gyakorlatnak számít.

Norvégiában speciális gyermekkönyveket fejlesztettek ki tapintható illusztrációkkal, jelnyelvi és könnyű nyelvi tartalommal. A BfE évente 10-15 könnyű nyelvű könyvet jelentet

meg, köztük jelnyelvi kiadványokat is. A könnyen olvasható szövegek potenciális célcsoportját a siket személyek alkotják, míg a könnyen érthető szövegek elsősorban a fogyatékossággal élő személyek számára készülnek.

Portugáliában eredeti és már megjelent művek adaptálását végzik speciális igényű személyek számára, többek között Braille-írásos, nagyfelbontású könyvek, hangoskönyvek, valamint jelnyelvi videókönyvek formájában. Értelmi fogyatékossággal élők számára piktogramokkal és egyszerűsített nyelvi változatban is elérhetők a kiadványok, amelyekhez online regisztrációval biztosított a hozzáférés.

Oroszországban jelnyelvi képzést biztosítanak azon szakemberek számára, akik siket személyekkel dolgoznak.

Spanyolországban egy kutatási projekt középpontjában a siket személyek állnak; a projekt keretében olyan rendszert fejlesztettek ki, amely a keresett kifejezést az egyszerűsített Wikipédia-definícióval és három, a Google Imagesből származó vizuális elemmel kapcsolja össze.

Svájcban az akadálymentes kommunikációval foglalkozó kutatóközpont vizsgálja az oktatáshoz és az információhoz való hozzáférés lehetőségeit, többek között hallássérült személyek számára is; a tíz kutatási terület egyike a könnyű nyelvhasználat.

Angliában akkreditált képzést indítottak nyelvi fordítók számára, amely során elsajátíthatják az érintett célcsoportok, például a siket személyek speciális igényeihez igazított fordítási technikákat.

4. Összegzés és következtetések

A szakirodalmi elemzés célja annak vizsgálata volt, hogy a jelnyelvet használó siket személyek számára szükséges lehet-e a könnyen vagy egyszerűen érthető nyelven megfogalmazott információk biztosítása. Az elemzés eredményei alapján megállapítható, hogy több ország szakpolitikai dokumentumaiban megjelenik az a felismerés, miszerint a siket személyek számára – a jelnyelvhasználat mellett – bizonyos kommunikációs helyzetekben indokolt lehet a könnyen érthető nyelv alkalmazása.

A *Handbook of Easy Languages in Europe* című kézikönyv elemzése alátámasztotta a kiinduló hipotézist, miszerint a siket személyek számára releváns lehet az egyszerűsített nyelvi hozzáférés. Az is megállapítható azonban, hogy a kézikönyv nem kifejezetten a siket emberek kommunikációs szükségleteire fókuszál, így az erre vonatkozó információk gyakran csak közvetetten, statisztikai adatok vagy a fogyatékossággal élő személyek általános célcsoportjaként jelennek meg. Ennek következtében a rendelkezésre álló adatok alapján csak korlátozott mértékben alkotható átfogó kép a siket személyek és a könnyen érthető nyelv közötti kapcsolat gyakorlati megvalósulásáról.

A vizsgálat eredményei tehát megerősítik a téma relevanciáját, ugyanakkor rámutatnak arra is, hogy a kérdés további, célzott kutatásokat igényel annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjunk arról, milyen kontextusokban, milyen formában és milyen mértékben lehet szükség a könnyen érthető nyelv alkalmazására a siket személyek esetében.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a jelen elemzés feltáró kutatásként értelmezhető, amely átfogó képet nyújt az európai országok gyakorlatáról a siket személyek és a könnyen érthető nyelv kapcsolatának vonatkozásában. Bár a feltárt kép nem teljes körű, és számos részlet még további vizsgálatot igényel, a kutatás jelentős hozadéka az, hogy kiindulópontként szolgálhat a jövőbeni, célzottabb kutatások megtervezéséhez.

A *Handbook of Easy Languages in Europe* című kézikönyv irodalomjegyzékének felhasználásával, hólabdamódszer alkalmazásával további szakirodalmi források bevonása indokolt, amely lehetővé tenné a téma mélyebb és árnyaltabb feltárását. A jelen kutatás eredményei alapján jövőbeli kutatási tervként fogalmazódik meg a magyarországi siket személyek igényeinek és véleményének feltérképezése kérdőíves adatfelvétel vagy strukturált interjúsorozat keretében.

Irodalom

Ámontné Szőke Bernadett 2023. Két világ között. *Fogyatékosság és társadalom* 2023/1:13: 131–136. https://fogyatekossagtudomany.elte.hu/article/ket-vilag-kozott/ (2024. 01. 10.) https://doi.org/10.31287/FT.hu.2023.1.13

Lakos Renáta 2013. Gondolatok a siket kultúráról. *Kultúra és Közösség* 2013/1: 63–67. https://jelnyelv.hu/jnn/wp-content/uploads/2016/05/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2013_01_063-068.pdf (2023. 01. 10.)

Lindholm, Camilla – Vanhatalo, Ulla 2021. *Handbook of Easy Languages in Europe.* Berlin: Frank & Timme GmbH. https://doi.org/10.26530/20.500.12657/52628

Szőke Mihály 2023. Lakatosból jelnyelvi mesemondó. *Fogyatékosság és társadalom* 1: 125–130. https://doi.org/10.31287/FT.hu.2023.1.12

Bús Ágnes – Domonkosi Ágnes

GYÓGYPEDAGÓGUSOK NÉZETEI A KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓRÓL ÉS A SZÖVEGEGYSZERŰSÍTÉSRŐL

1. Bevezetés

A tanulmány egy olyan kutatás eredményeit tárgyalja, amely gyógypedagógusok körében tárja fel az egyszerűsített szövegek, a könnyen érthető kommunikáció hasznosíthatóságával kapcsolatos nézeteket. A kérdőíves felmérésre és interjúra épülő kutatás annak a bemutatására törekszik, hogy a gyógypedagógusoknak milyen elképzeléseik vannak a könnyen érthető kommunikációról, annak alkalmazási gyakorlatáról, az egyszerűsített szövegek felhasználási lehetőségeiről, a gyógypedagógiai gyakorlatban és az azon túl való használhatóságukról. A tanulmány a kutatás elméleti hátterének ismertetéseként tárgyalja a szövegegyszerűsítés társadalmi szerepét (2.1.), majd bemutatja a könnyen érthető kommunikáció (KÉK) és a szövegegyszerűsítés más szintjeinek viszonyát (2.2.). A dolgozat további alfejezeteiben kifejtjük a kutatás alapkérdéseit és a gyógypedagógusoknak a szövegegyszerűsítéshez való viszonyára vonatkozó hipotéziseit (3.), bemutatjuk az alkalmazott módszereket (4.), majd ismertetjük és értelmezzük a kapott eredményeket (5.). A tanulmány problémafelvető jellegű összegzéssel és kitekintéssel zárul.

2. Elméleti háttér

2.1. A szövegegyszerűsítés társadalmi szerepei

A nyelvhasználatból adódó társadalmi egyenlőtlenségek felismerése a 20. század során fokozatosan egyre nagyobb hangsúlyt kapott, átalakítva a nyelvről, a nyelvhasználatról való tudatos gondolkodást (Nomura et al. 2010). Ebben a folyamatban egyre elfogadottabbá vált az a gondolat, hogy a nyelvtervezés, a nyelvi sztenderdek bizonyos beszélők, beszélői csoportok érdekeit szolgálják. Előtérbe került a nyelv és a hatalmi viszonyok vizsgálata, a nyelvi jogok kérdése, problematizálódott a nyelvbe kódolt egyenlőtlenségek kezelése, a nyelvben megnyilvánuló diszkrimináció különféle fajtái, emellett pedig fokozatosan felszámolódott a tökéletes írás-olvasás tudás és az általános érvényű szövegértés mítosza is (Neustupný 2006). Az egyenlő esélyű hozzáférés a kommunikáció területén jelenleg olyan társadalmi célként érvényesül, amelynek elérése érdekében számos intézkedésre van szükség az oktatás, az infrastruktúra és a technológia területén. Az a cél, hogy könnyen érthető, egyszerűsített szövegek révén mindenki számára elérhetővé tegyük a társadalmi részvételhez szükséges információkat, hozzájárul azoknak a társadalmi csoportoknak

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.337

az integrációjához, akik kevésbé jártasak a hivatalos vagy szaknyelvben. Segíthet például a fogyatékossággal élő, kisebbségi, alacsony végzettségű vagy a funkcionális analalfabéta személyek társadalmi beilleszkedésében. Az egyszerű, közérthető nyelvezet segíthet ugyanis megszüntetni azokat a kommunikációs akadályokat, amelyek hátráltatják ezeknek a csoportoknak az információhoz való hozzáférését, és lehetővé teszi számukra, hogy aktív részesei legyenek a társadalomnak (Horváth–Ladányi 2021: 8).

Emellett a könnyen érthető kommunikáció alkalmazása elősegíti a társadalmi befogadást és az együttműködést különböző kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező emberek között. Az ilyen típusú kommunikáció segít egymás megértésében és az összetartozás érzésének kialakításában, ezáltal csökkentve a társadalmi kirekesztettség és diszkrimináció lehetőségét (Maaß 2020).

A nyelvhez való társadalmi viszonyulásban tehát az is meghatározó, hogy hogyan és milyen mértékben tesszük hozzáférhetővé a legkülönfélébb tartalmakat mások, a közösség minden tagja számára. A könnyen érthető kommunikáció, az egyszerűsített szövegek alkalmazásának ösztönzése és gyakorlása lehetővé teszi, hogy a nyelv ne akadály legyen, hanem eszköz az egyenlőség és az inkluzivitás előmozdítására.

A könnyen érthető kommunikáció alkalmazása elősegíti az információhoz való jog gyakorlását, ami alapvető fontosságú kérdés az esélyegyenlőség és az inkluzivitás biztosítására törekvő társadalmakban. A tájékozott döntéshozatalhoz minden polgárnak hozzáférést kell biztosítani az információkhoz, és a világos, közérthető kommunikáció pedig ezt a célt szolgálja. Az információhoz való hozzáférés jogának sérülése miatt a könnyített kommunikációra irányuló törekvések kezdeményezése elsődlegesen az intellektuális képességzavarral élők érdekképviseletéhez kötődött, a KÉK szemlélete és módszertana azonban a pedagógiai és gyógypedagógiai gyakorlat más területein is alkalmazható (Farkasné Gönczi 2018).

2.2. A könnyen érthető kommunikáció és a szövegegyszerűsítés lehetséges szintjei

Az egyszerűsített szövegekre való igény észlelése szorosan összekapcsolódik az értelmileg akadályozott személyek önérvényesítő csoportjainak törekvéseivel, a könnyen érthető kommunikáció (KÉK) mozgalmának kialakulásával (Farkasné Gönczi 2018; Horváth 2020). Az egyszerűsített kommunikáció szükségessége azonban túlmutat az intellektuális képességzavarral élők csoportjain, és a társadalmi élet számos más színterén is megmutatkozik. Az egyszerű szövegekre való igény felmerül ugyanis a hivatali tájékoztatás, az anyanyelvi nevelés, a szövegértés fokozatonkénti tanítása, a magyar mint idegen nyelv tanítása, a migránsok tanítása, a tanulásban akadályozott tanulók nyelvi megsegítése és a bármely más ok miatt nyelvi hátrányban lévő személyek támogatása során is. A különböző színtereken észlelt igen hasonló nyelvi problémák értékelése ellenére a megoldások keresése nem összehangoltan történik. Bár az intellektuális képességzavarral élők könnyen érthető kommunikációs törekvéseinek egyes mozzanatai összekapcsolódtak a hivatali nyelv egyszerűsítését célzó mozgalmakkal is (Farkasné Gönczi 2018), Magyarországon ezek a törekvések sok tekintetben elszigeteltek maradnak (Bódi 2018).

Kutatásunkban arra az előfeltevésre építünk, hogy a könnyen érthető nyelv és a más céllal, más célcsoportok számára történő nyelvi egyszerűsítés kérdését érdemes együtt kezelni, a szövegegyszerűsítés különböző lehetséges szintjeiről egységben gondolkodni. A KÉK kérdésköre nem független ugyanis az anyanyelvi nevelés, a szövegértés-fejlesztés, az idegennyelv-tanítási módszertanok, a hatékony tankönyvszövegek, a hivatali nyelv egyszerűsítésére való törekvés, a magyart idegen nyelvként beszélők számára készülő szövegek kérdéseitől. A szövegek egyszerűsítésének problémája társadalmi szinten nem kezelhető pusztán fogyatékosságügyi kérdésként, hiszen egy átfogó esélyegyenlőségi, pedagógiai, nyelvi tervezési probléma. A társadalmi esélyegyenlőség egyik meghatározó előfeltétele ugyanis a különböző szintű, egyszerűsített szövegek elérhetősége lenne.

A különböző szövegeknek a könnyebb érthetőség céljából történő egyszerűsítése a nyelven belüli fordítás egy változatának tekinthető (Dobos 2022). A könnyen érthető kommunikáció mesterségesen, tudatosan létrehozott, egyszerűsített nyelvhasználati mód a szövegértés segítésére, amely a köznyelv szókészletét használja, és alapvető szabályrendszerét követi. A könnyen érthető kommunikáció a nyelvi szintek egyik kategóriájaként képzelhető el, amely a nyelvi komplexitás spektrumának egyszerűbb végén helyezkedik el (Hansen-Schirra–Maaß 2020; Farkasné Gönczi 2021). A szövegegyszerűsítés ugyanis különböző nehézségű szövegeket eredményezhet, a könnyen érthető kommunikációs törekvések pedig ennek a legegyszerűbb szintjét célozzák meg, az intellektuális képességzavarral élők célcsoportjához igazodva nagyon egyszerű nyelvi szintet hozva létre, ami lehetővé teszi a szövegek könnyű értelmezhetőségét. A könnyen érthető kommunikációnál magasabb szintű nyelvi komplexitásra lehet azonban szükség más célcsoportok esetében. Az említett változatos szövegegyszerűsítési célokkal (hivatali tájékoztatás, anyanyelvi nevelés, szövegértés-fejlesztés, magyar mint idegen nyelv tanítása, tanulásban akadályozott tanulók nyelvi megsegítése, nyelvi hátrányban lévő csoportok támogatása) készülő szövegeknek a befogadói ugyanis igen különböző nyelvi képességekkel rendelkezhetnek. A célcsoportok egy része képes a bonyolultabb nyelvi struktúrák és kifejezések értelmezésére, így a szövegegyszerűsítés hatékonysága érdekében elengedhetetlen a számukra megfelelő nyelvi szint alkalmazása. A nyelvi, szövegértési képességek fejlesztésének tekintetében pedig nagyon fontos a különböző, egymásra épülő, egyre nehezedő szövegegyszerűsítési szintek kidolgozása is. A kutatásunk relevanciáját ebben a tekintetben az adja, hogy abból az alaptézisből indulunk ki, hogy a gyógypedagógiai munka során is több, különböző nyelvi képességekkel rendelkező célcsoportban lehet szükség az egyszerűsített szövegek használatára, nem csak az intellektuális képességzavarral élők megsegítésében.

3. A kutatás alapkérdései és hipotézisei

Kutatásunkban a gyógypedagógusok nézeteit térképeztük fel a könnyen érthető szövegekkel és a szövegegyszerűsítéssel kapcsolatban, kitérve a szövegértési nehézségekre, illetve arra, hogy mely célcsoportokkal foglalkoznak, és milyen eszközök állnak a rendelkezésükre a szövegértés

megsegítésére. Mennyire tartják fontosnak és aktuálisnak a kérdéskört, szerintük szükség van-e, és mely területeken a különböző szintű, nehézségű szövegekre a gyógypedagógián belül.

A tanulmányban két hipotézishez kapcsolódóan mutatjuk be és vetjük össze a két különböző kutatási módszerrel szerzett adatokat.

H1. A KÉK mozgalmának jelentőségéről, fontosságáról, alkalmazásának lehetséges szerepeiről nemcsak össztársadalmi szinten, de a gyógypedagógusok körében sem megfelelő a tájékozottság mértéke. Azt feltételezzük ugyanis, hogy az egyszerűsített kommunikáció fontosságával és alkalmazásával kapcsolatos információk nem jutnak el megfelelően a gyógypedagógia területén dolgozókhoz.

Ez a hiányosság korlátozhatja az egyszerűsített szövegek hatékonyabb és szélesebb körű alkalmazását az oktatási intézményekben és a gyógypedagógiai gyakorlatban.

H2. Az ismeretek hiányosságai ellenére a gyógypedagógusok nyitottak a könnyen érthető kommunikáció gyakorlatának megismerésére, és elképzelhetőnek tartják a célcsoportjának bővítését, illetve az egyszerűsített kommunikáció szélesebb körű alkalmazását.

Ez arra utalhat, hogy bár jelenleg hiányoznak az ismeretek, a gyógypedagógusok potenciálisan pozitívan reagálhatnak az egyszerűsített kommunikáció gyakorlatának megismerésére és alkalmazására. Ennek eredményeként az egyszerűsített kommunikáció szerepe és alkalmazása növekedhet az oktatási intézményekben és a gyógypedagógiai gyakorlatban.

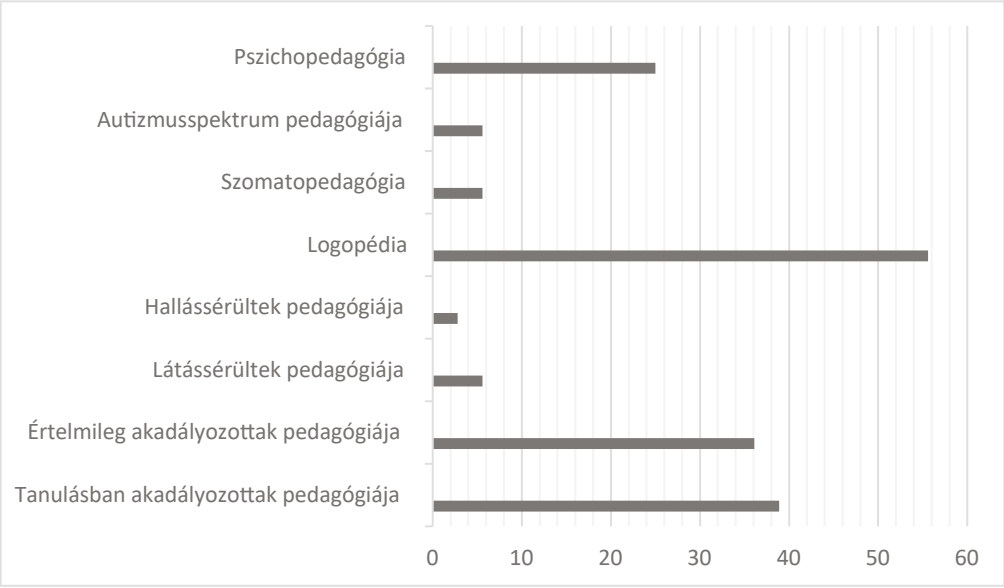
Ezek a hipotézisek fontosak a gyógypedagógiai gyakorlat fejlesztésének és az egyszerűsített szövegek szerepének oktatásbeli növelésének szempontjából.

4. A kutatás adatai és módszerei

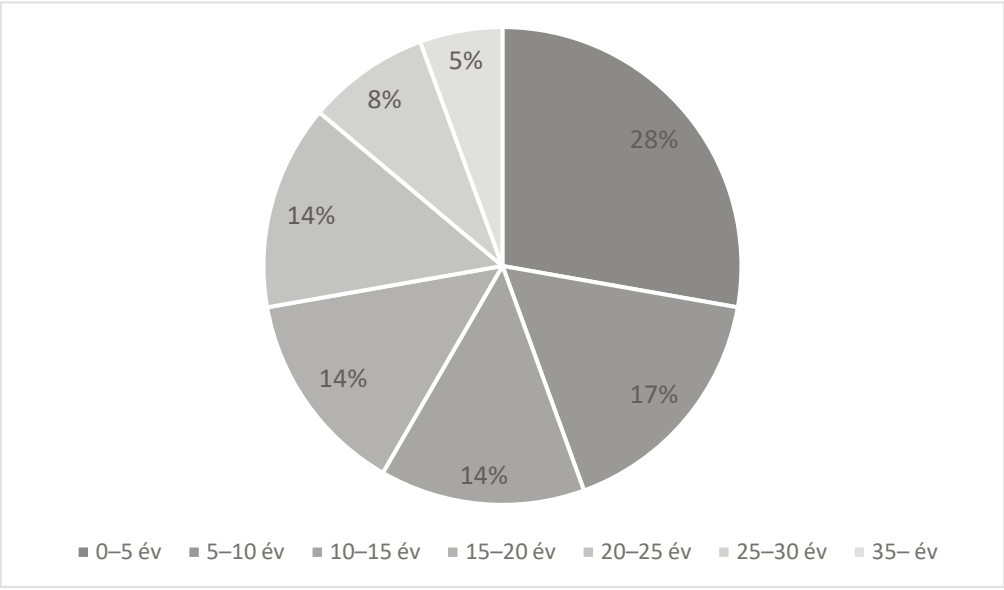
A kutatás többféle, egymást kiegészítő, egymás eredményeit árnyaló módszert is alkalmazott a gyógypedagógusok szövegegyszerűsítéshez fűződő véleményének és tapasztalatainak feltárására. Az önkitöltős, nyitott és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazó online kérdőív nagyobb adatmennyiség gyors és hatékony begyűjtését tette lehetővé, míg a félig strukturált interjúk lehetőséget adtak a mélyebb és részletesebb megértésre, valamint a kérdőív eredményeinek kiegészítésére és értelmezésére.

Az online kérdőíves kutatásban 94 adatközlőtől kaptunk válaszokat. Az adatközlők szociális és kulturális jellemzői fontosak az eredmények értelmezésének és a kutatás kontextusában való megértésének szempontjából. A válaszadók 100%-a nő volt, ami mutatja a gyógypedagógusi pálya jelentős elnőiesedettségét. A válaszadók többsége logopédus végzettségű volt, a hallássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógusok voltak a legkisebb arányban jelen. Ez az arány azért lehet érdekes a kutatás fókuszának és eredmények értelmezésének szempontjából, mert jelzi, hogy az adott témával kapcsolatos tapasztalatok és nézőpontok inkább a logopédusokhoz kötődnek, míg más szakemberek kevésbé voltak motiváltak a kérdőív kitöltésére. Az is fontos tényező, hogy a válaszadók jelentős része, 27,8%-a pályakezdő pedagógus volt, ami egyrészt arra is utalhat, hogy a friss diplomások még jobban motiválhatók a hasonló kutatásokban való részvételre, másrészt

jelzi azt is, hogy számukra érdekes és releváns téma lehet az egyszerűsített kommunikáció és annak alkalmazási lehetőségei. Az 1. ábra mutatja az adatközlők gyógypedagógián belüli szakirányát, a 2. ábra pedig a munkatapasztalat mértékét.



1. ábra: Milyen szakirányú végzettsége van?



2. ábra: Hány éve dolgozik gyógypedagógusként?

Az interjúk során tizenegy, 27 és 57 év közötti gyógypedagógus végzettségű szakemberrel beszélgettünk, akik szintén mindannyian nők voltak. A megkérdezettek között 4 logopédus, 1 oligofrén pedagógus, 3 pszichopedagógus és 3 tanulásban akadályozottak gyógypedagógiája szakirányú gyógypedagógus szerepelt. Tevékenységüket tekintve voltak köztük olyanok is, akik integráltan nevelnek, oktatnak vagy szakszolgálatoknál dolgoznak. A megkérdezett szakemberek munkaköri sokszínűsége lehetővé tette, hogy különböző tapasztalatokat és nézőpontokat ismerjünk meg az egyszerűsített kommunikációval kapcsolatban.

Az interjúk által részletes információkat kaptunk arról, hogy hogyan látják a gyógypedagógusok a könnyen érthető kommunikációt, milyen tapasztalataik vannak az egyszerűsített szövegek alkalmazásával kapcsolatban, és hogyan értékelik a módszer megismerésének körülményeit és mértékét. Emellett rákérdeztünk arra is, hogy milyen lehetőségeket látnak az egyszerűsített szövegek szélesebb körű használatára, és hogyan képzelik el a célcsoportok és alkalmazási területek kiterjesztését.

A többféle kutatási módszer alkalmazása lehetővé teszi a kérdés több szempontú megértését és egy átfogóbb összkép kialakítását. A vélekedések és tapasztalatok feltárását azért tartjuk fontosnak, mert hozzájárulhatnak a gyakorlati fejlődéshez, megalapozva a szövegegyszerűsítés társadalmi szerepének növelését.

5. A kutatás eredményei

A kutatás számos tanulságos eredményt hozott az egyszerűsített kommunikációval kapcsolatban, különösen az adatközlők tapasztalatai és nézőpontjai terén. A kérdőívvel nyert adatok közül a dolgozatban csak az adott problémakört megvilágító eredményekre térünk ki. Az egyszerűsített kommunikáció fogalmával elméleti szinten az adatközlők több mint 90%-a találkozott, ami meggyőzően jelzi azt, hogy a kérdéskör problematizálása jelen van a képzésben és a szakmai diskurzusban is. Az általános alapvető tájékozottság mellett a válaszok arra is rámutattak, hogy az adatközlők egy része (22,2%) készít is nyelvileg egyszerűsített tartalmakat a munkája során.

A gyakorlatban is végzett szövegegyszerűsítés miként jéről, motivációiról és módszereiről az interjúk révén nyertünk adatokat. A legtöbb interjúalany napi szinten egyszerűsíti a szövegeket, azonban főként „szóbeli egyszerűsítést használnak, spontán, intuitív módon" (12. interjúalany). Ez azt jelzi, hogy bár a gyakorlatban gyakran alkalmazzák az egyszerűsítést, nem tudatos módszertan alapján, nem kidolgozott és strukturált módon történik meg ez a folyamat. Az interjúk során több résztvevő is felvetette, hogy nehézséget okoz számára, hogy nem találnak könnyen egyszerűsített szövegeket, és hiányzik egy strukturált rendszer, amely segítené az egyszerűsítési folyamatokat a mindennapi életben.

Néhány interjúalany azonban kétségbe vonta az előre elkészített egyszerűsített szövegek hatékonyságát (1), (2), hangsúlyozva, hogy minden gyermek egyedi képességstruktúrával rendelkezik, és ennek megfelelően kell alkalmazkodni. Ez az álláspont rávilágít arra, hogy

az egyszerűsített kommunikáció alkalmazása és hatékonysága komplex kérdés, amelynek alkalmazása során az egyedi szükségleteket és képességeket is szükséges figyelembe venni.

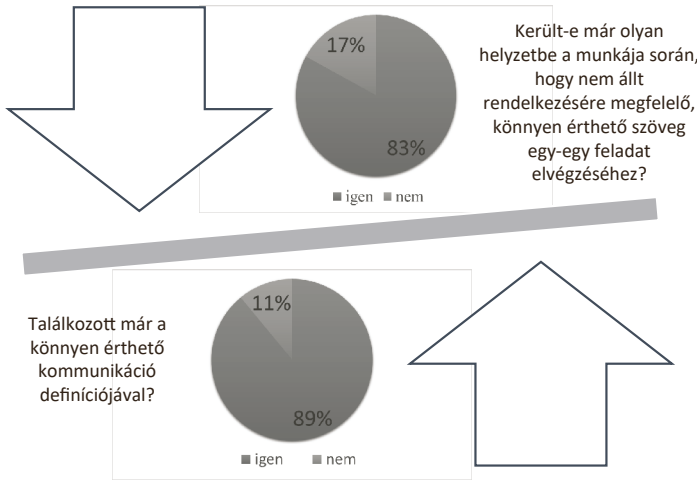
Ezek az eredmények fontosak lehetnek a pedagógiai gyakorlat és az egyszerűsített kommunikáció fejlesztése szempontjából, és rávilágíthatnak azokra a területekre, ahol további kutatásra és fejlesztésre van szükség a hatékonyabb kommunikáció és a pedagógiai támogatás terén.

(1) A sajátos nevelési igényű gyerekeknél lehetne jól használni az egyszerűsített szövegeket, de azt gondolom, ezeket nem lenne jó előre elkészíteni. (8. interjúalany)
(2) Úgy vettem észre, hogy minden tanulónak saját előzetes ismereteihez kell egyénileg alkotni a segítő szövegeket, és ezt minden tanuló saját tanára tudja megtenni, a gyerekre szabni. És valójában nem a szövegekből értik meg a tanulnivalót, hanem más módszerekből, pl. drámajáték, dalok, szituációk. A szókincs a problémájuk a gyerekeknek és a mondatok alkotása. Plusz nem tudnak olvasni, nincs szövegértésük. Ha kifejtős módon kell választ adniuk, vagy hosszabb szöveget kell megérteniük, az a gond mindig. Összekötős feladatokban, vagy aláhúzósaknál még úgy, ahogy teljesítenek valahogy. (1. interjúalany)

Az interjúalanyok véleménye arra világít rá, hogy nemcsak nyelvileg egyszerűsített segédanyagok elkészítésére lenne szükség, hanem egy olyan módszertan kidolgozására és szélesebb körű oktatására is, amelynek ismeretében a szövegek egyszerűsítése rugalmasabban végezhető el.

A könnyen érthető kommunikáció fogalmának általános ismerete mellett az adatközlők majdnem 90%-ban jelezték azt is, hogy munkájuk során előfordult olyan helyzet, amikor nem állt rendelkezésre egyszerűsített szöveg (3. ábra). Ez a kettősség arra utalhat, hogy bár a gyógypedagógusok ismerik az elméletet, és elvben tisztában vannak az egyszerűsített kommunikáció fontosságával, a gyakorlati alkalmazásban mégis nehézségek mutatkoznak. Nem állnak rendelkezésre ugyanis változatos tematikájú és különböző nyelvi szinteket képviselő szövegek, illetve maguk a gyógypedagógusok sem rendelkeznek a szövegegyszerűsítéshez szükséges rugalmas nyelvi, módszertani tudással.

Ez az ellentmondás arra is rámutathat, hogy további erőfeszítésekre van szükség az egyszerűsített szövegek létrehozásának és terjesztésének, illetve a szövegegyszerűsítési módszerek oktatásának terén annak érdekében, hogy még szélesebb körben és hatékonyabban alkalmazhassák a gyógypedagógusok a mindennapi gyakorlatban.



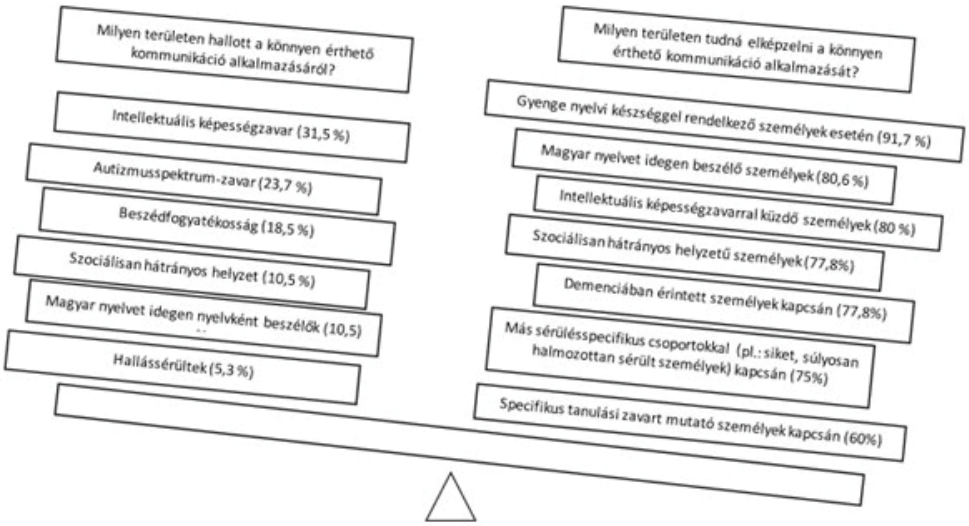
3. ábra: Az elméleti tájékozottság és
a gyakorlatban rendelkezésre álló szövegek hiányának kettőssége

Az első hipotézisünk tehát csak részben, egy fontos kettősséget felmutatva igazolódott be. A megkérdezettek általános, elméleti tájékozottságát tekintve ugyanis nem igazolódott be az a feltételezés, hogy a gyógypedagógusok nem rendelkeznek információkkal a könnyen érthető nyelv fontosságával kapcsolatban. Másfelől azonban azok a tényezők, hogy a megkérdezettek spontán módon, módszertani tudatosság nélkül valósítják meg a munkájukhoz szükséges szövegek egyszerűsítését, illetve döntő arányban (83,3%) hiányolják a rendelkezésre álló egyszerűsített szövegeket, mégis arra mutatnak, hogy növelni kell a könnyen érthető szövegekre, egyszerűsített kommunikációra vonatkozó tudatosság mértékét. A gyógypedagógiai munka hatékonyságához ugyanis valóban nem feltétlenül megfelelőek a jelenlegi ismeretek.

A könnyen érthető, egyszerűsített kommunikáció alkalmazhatóságára vonatkozó két kérdésre érkezett válaszok is összetett képet mutatnak (4. ábra). Az első kérdés nyílt végű volt, amely lehetőséget adott a válaszadóknak arra, hogy bármilyen alcsoportot megjelöljenek, amelynek esetében tudnak az egyszerűsített szövegek alkalmazásáról. A második kérdés viszont zárt végű volt, ahol az egyszerűsített szövegek elsődleges és másodlagos célcsoportjait soroltuk fel, és a válaszadóknak ezek közül kellett választaniuk.

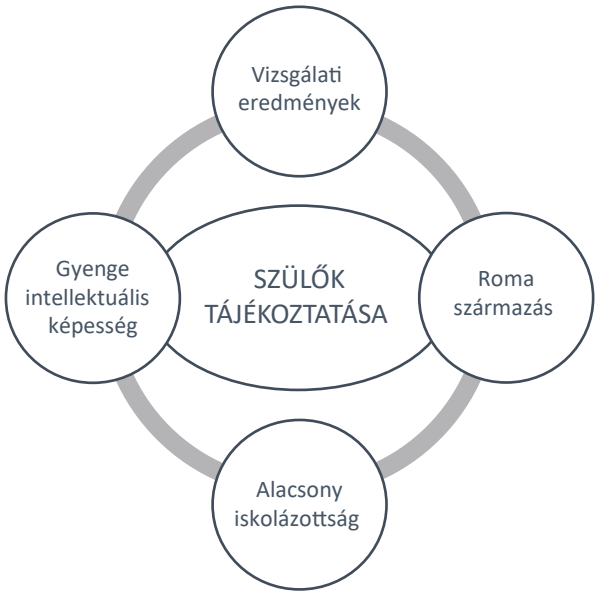
Az eredmények alapján látható, hogy a válaszadók több mint 55%-a az intellektuális képességzavart és az autizmusspektrum-zavart jelölte meg olyan alcsoportként, amelyek esetében tudnak az egyszerűsített szövegek alkalmazási gyakorlatáról. Az alkalmazási lehetőségek között azonban 60% feletti értéket ért el az összes alcsoport, a gyenge nyelvi készséggel rendelkező személyeket a válaszadók közel 92%-a megjelölte lehetséges célcsoportként. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy bár az intellektuális képességzavarok és az autizmusspektrum-zavar ismeretesebbek az egyszerűsített szövegek alkalmazási lehetőségeit tekintve, a gyenge nyelvi készséggel rendelkező személyek körében még nagyobb lehet az igény az ilyen típusú kommunikációra. Ez arra utal, hogy az egyszerűsített szövegeknek

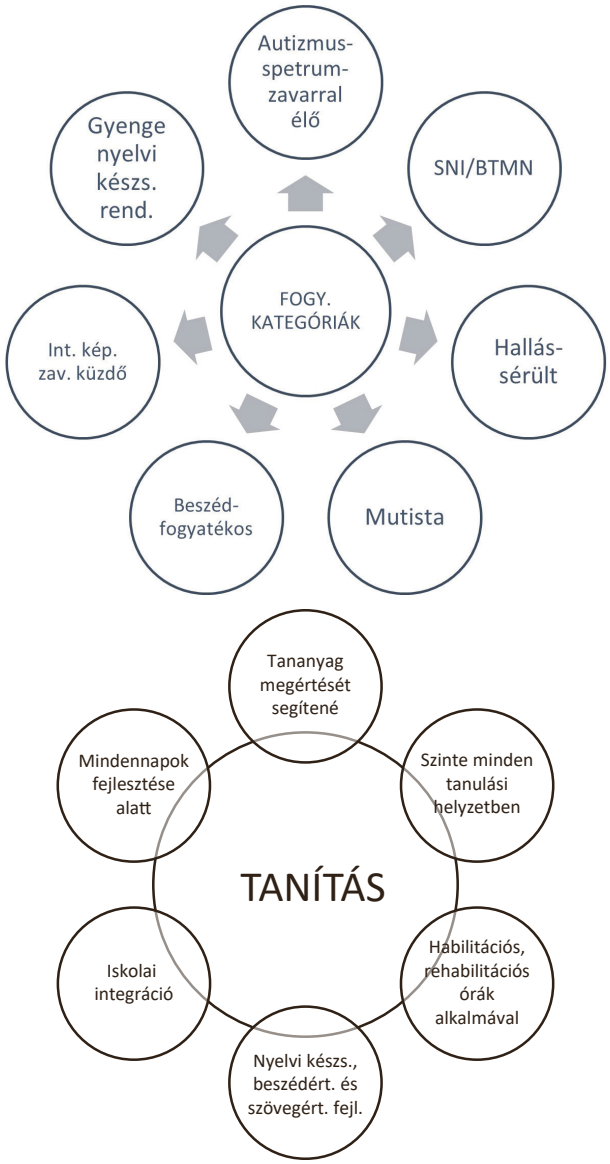
kiemelkedő szerepük lehet a nyelvi nehézségekkel küzdő emberek támogatásában és a kommunikációs akadályok leküzdésében.



4. ábra: Két kérdés összevetése: milyen területen van tudomása a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásáról, és milyen területen tudná elképzelni az alkalmazását?

A kérdőívben két nyitott végű kérdést tettünk fel arra vonatkozóan, hogy milyen témákban és milyen helyzetekben lenne szükségük egyszerűsített szövegekre a gyógypedagógusoknak. A kapott válaszok tematikus csoportokba rendezhetők, amelyeket az 5. ábra szemléltet.





5. ábra: A munkája során milyen helyzetekben lenne szüksége egyszerűsített, könnyen érthető szövegekre, milyen helyzetekben tartaná elképzelhetőnek ezek használatát?

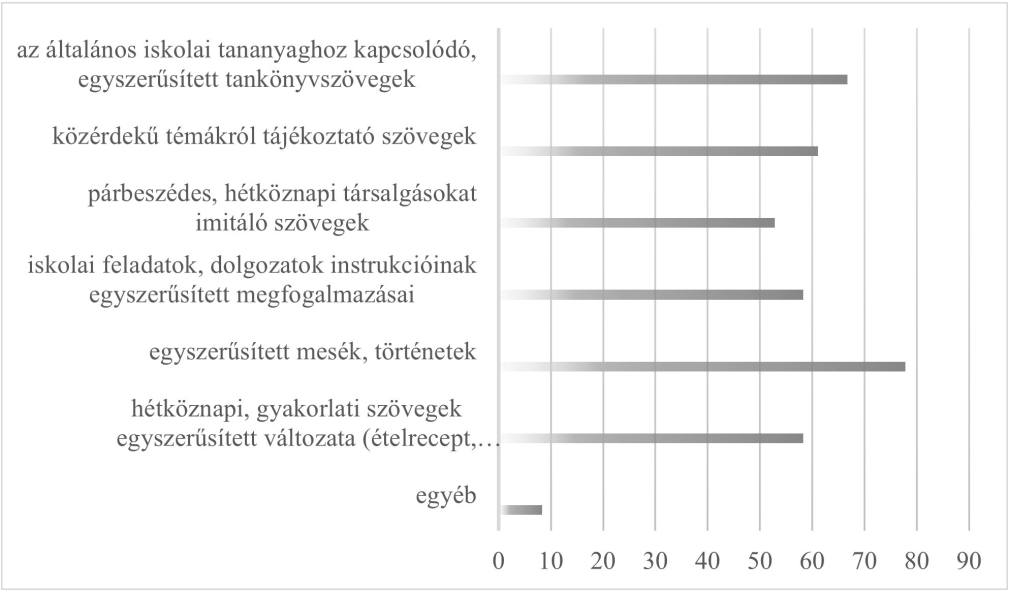
Az egyszerűsített szövegek alkalmazási lehetőségeire vonatkozó válaszok három fő téma köré rendeződnek. Az első és egyik legfontosabb téma a szülők tájékoztatása volt. A válaszokból kiderült, hogy számos olyan tényező létezik, amely nehezíti a szülők hatékony tájékoztatását. Ilyen akadályok például a szakmai szóhasználat bonyolultsága vagy a hivatalos dokumentumok nehézkes, körülményes fogalmazásmódja. Az egyszerűsített szövegek alkalmazása segíthetne ezeknek az akadályoknak a leküzdésében, hogy a szülők könnyebben megérthessék

a kapott információkat, és hatékonyabban tudjanak részt venni a gyermekükkel kapcsolatos döntéshozatalban és kezelési folyamatban.

A második fő téma a tanítás különböző aspektusaira vonatkozott. A válaszok alapján látható, hogy az egyszerűsített szövegeknek számos területen lenne alkalmazási lehetőségük az oktatásban. Ide tartoznak például az általános iskolai tananyagok egyszerűsített változatai, a tanulási segédanyagok, valamint az iskolai feladatok és dolgozatok egyszerűsítése. Ezeken a területeken az egyszerűsített szövegek alkalmazása segíthetne abban, hogy minden tanuló könnyebben megérthesse az oktatási anyagokat, és hatékonyabban vegyen részt az iskolai tevékenységekben.

A válaszok harmadik meghatározó csoportja a fogyatékossági kategóriákhoz kapcsolódott. A válaszok alapján látható, hogy a gyógypedagógusok számára fontos lenne az egyszerűsített szövegek alkalmazása azoknak a diákoknak az esetében, akik különböző fogyatékosságokkal élnek. Az egyszerűsített szövegek segíthetnének abban, hogy ezeknek a diákoknak könnyebben érthető legyen az oktatási anyag, és hogy hatékonyabban tudjanak részt venni az oktatási folyamatban.

A kérdőív tartalmazott kérdéseket arra nézve is, hogy milyen jellegű egyszerűsített szövegekre lenne szükség a gyógypedagógiai gyakorlatban.



6. ábra: A szükségesnek tartott egyszerűsített szövegtípusok

A 6. ábra adatai egyértelműen mutatják, hogy a válaszadók széles körének nagy szüksége van az egyszerűsített szövegekre, és különösen az egyszerűsített mesékre és történetekre (77,8%). Ez azt mutatja, hogy a gyakorlati szakemberek felismerik az egyszerűsített mesék és szövegek potenciálját az oktatásban, a terápiában és a szórakozásban.

Emellett magas arányban (66,7%) említették az általános iskolai tananyagok egyszerűsített változataira való szükségüket. Ez azt jelzi, hogy az egyszerűsített szövegeknek fontos szerepük lehet az oktatási folyamatban, különösen azok számára, akiknek tanulási nehézségeik vannak, vagy akik speciális oktatási igényekkel rendelkeznek.

Továbbá jelentős arányban (58,3%) említették az iskolai feladatok, dolgozatok egyszerűsítésének igényét is. Ez azt jelzi, hogy az egyszerűsített szövegeknek nemcsak az oktatásban, hanem az értékelési folyamatban is fontos szerepük lehet, segítve az értékelőket és a diákokat egyaránt a hatékony kommunikációban és megértésben, illetve abban, hogy a szövegértési feladatokban a tanulók a kognitív képességeikhez közelítve teljesítenek.

Az eredmények azt mutatják tehát, hogy az egyszerűsített szövegek sokféle területen alkalmazhatók, és hogy nagy igény van rájuk a gyakorlati szakemberek és az oktatási intézmények részéről is. Ezért fontos lenne, hogy továbbfejlesszük és elterjesszük az egyszerűsített szövegek használatát az oktatásban, a terápiában és az értékelési folyamatban is.

Az interjúalanyok válaszai tovább erősítették azt a megállapítást, hogy az egyszerűsített szövegek széles körű igénybevételre számíthatnak, és különböző területeken hasznosak lehetnek. Az interjúk során két fő motivációt tudtunk elkülöníteni az egyszerűsített szövegek fontosságának hangsúlyozásában.

Az első csoportot azoknak az interjúalanyoknak a beszámolóiban ismertük fel, akik a szakszolgálatoknál dolgoznak, és kiemelték a diagnosztizálás és tájékoztatás területeit. Ők ugyanis az egyszerűsített szövegek használatának hasznosságát elsősorban abban látták, hogy segítséget nyújtanak a diagnózisok megértésében és a tájékoztatásban az érintett személyek és családjaik számára, ahogyan a kiemelt (3) és (4) interjúrészlet is mutatja. Az egyszerűsített szövegek segíthetnek abban, hogy az információ könnyebben érthető legyen, és hogy az emberek hatékonyabban tudjanak reagálni a diagnózisokra és kezelésekre.

(3) Diagnosztizálásnál egyértelmű diagnosztikai kategóriákhoz rendelt egyértelmű szövegeknek lehetne hasznát venni. (3. interjúalany)
(4) A szakvélemények fogalmazása során. (9. interjúalany)

A második csoportba azoknak az interjúalanyoknak a véleményei sorolhatók, akik felhívták a figyelmet a mesék és történetek egyszerűsített változataira. Ezek az emberek felismerték az egyszerűsített szövegek potenciálját a szórakoztató és tanító történetek terén. A mesék és történetek egyszerűsített változatai segíthetnek azoknak az embereknek, akiknek tanulási vagy kommunikációs nehézségeik vannak, hogy a történetekben rejlő esztétikai és érzelmi élmény megélésében is részük lehessen.

Az egyszerűsített szövegek sokféle területen hasznosak lehetnek, és szükség van rájuk a különböző célcsoportok igényeinek kielégítésére. A kérdőívünk nyitott kérdése hasonló eredményt hozott, nagyon változatos képét rajzolva fel az egyszerűsített szövegek alkalmazhatóságának (5)–(12):

(5) A szakértői bizottsági tevékenység jogorvoslati vonatkozásában.
(6) Tananyag, hivatali dokumentáció.
(7) Gyakorlatilag az élet minden területén.
(8) Tantárgyi ismeretek, fogalmak magyarázata, tematikus feldolgozás során a lényeges elemek kiemelése, ok-okozati összefüggések megvilágítása, rögzítése; vázlatírás.
(9) Az iskolákban a tanmenetet követve érdemes a témák meghatározása.
(10) Minden témában, az összes tantárgyhoz.
(11) Tankönyvek témazárásaihoz.
(12) Minden területhez érdemes volna készíteni hasonlóan a képcserés kommunikáció tematikájához.

A vélemények tehát az általános hasznosíthatóság feltételezése mellett egyértelműen jelzik, hogy az oktatás és a tájékoztatás kiemelt szerepet játszik az egyszerűsített szövegek alkalmazása terén.

6. Összegzés

Az egyszerűsített szövegek és az akadálymentes kommunikáció fontossága egyre inkább központi témává válik Magyarországon is. A könnyen érthető nyelvi törekvések alapvetően az elsődleges célcsoport, azaz az intellektuális képességzavarral élők igényeihez igazodnak, a többi lehetséges célcsoport számára azonban kevésbé áll rendelkezésre megfelelő minőségű és mennyiségű szöveg. Az akadálymentes kommunikációra való áttérés elősegíthető lenne, ha több figyelmet fordítanánk a befogadók feldolgozási erőfeszítéseinek csökkentésére. Az ehhez vezető a módszerek azonban eltérőek lehetnek az egyes célcsoportok esetében.

Az ismertetett kutatás eredményei azt mutatják, hogy a gyógypedagógusok közül sokan ismerik a könnyen érthető kommunikáció módszerét, amely segítheti az információkhoz való hozzájutást, a tanulást és a társadalmi részvételt különböző kommunikációs nehézségek esetén. A kapott adatok azonban arra is felhívják a figyelmet, hogy a könnyen érthető kommunikáció alkalmazása még nem terjedt el kellő mértékben, illetve a gyógypedagógusoknak kevés lehetőségük van megfelelő mennyiségű és típusú egyszerűsített szöveganyaghoz jutni. A kérdőívek és interjúk anyagából emellett az is kiderült, hogy sokan a napi munkájuk során önállóan, az adott helyzethez igazítva egyszerűsítik a legkülönbözőbb szövegeket. Bár kutatásunk csak tájékozódó, problémafelvető jellegű, nem átfogó vizsgálata a kérdésnek, a megismert gyógypedagógusi vélekedések mégis egyértelműen jelzik, hogy a munkájuk számos területén alkalmazhatónak tartják a szövegegyszerűsítést, és nagy az igény a különböző típusú egyszerűsített szövegekre.

Az egyszerűsített szövegek kérdése nem csupán fogyatékosságügyi, hanem átfogó társadalmi probléma is. A nyelvi nehézségek sokakat érintenek, és ezen belül több olyan különböző csoportot is, akikkel a gyógypedagógusok a munkájuk során foglalkoznak. A kutatás eredményei segíthetnek annak átgondolásában, hogy milyen változtatásokra lenne

szükség az ismeretek terjesztésének és a szövegegyszerűsítési módszerek megismerésének érdekében a gyógypedagógusok körében. Ugyanis ezek a folyamatok jelentősen hozzájárulnának egy hatékonyabb és befogadóbb oktatási környezet kialakításához.

Irodalom

Bódi Zoltán 2018. Hivatalos kommunikáció a digitalizáció korában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 2: 31–41.

Dobos Csilla 2022. A könnyen érthető kommunikáció mint a globális intralingvális fordítás egyik sajátos típusa. *Publicationes Universitatis Miskolcinensis, Sectio Philosophica Tomus XXVI, Fasc.* 67–83.

Farkasné Gönczi Rita 2018. A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve magyar tapasztalati szakértők javaslatai alapján. *Gyógypedagógiai Szemle* 46/1: 64–76.

Farkasné Gönczi Rita 2021. Könnyen érthető kommunikáció fogalma, nyelvi szintjei és alkalmazhatósága a látássérülés kontextusában. In Farkasné Gönczi Rita (szerk.): *Dimenzióváltások a látássérült személyek pedagógiája és rehabilitációja mátrixában. Nemzetközi konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar szervezésében.* Budapest: ELTE BGGYK. 75–79.

Hansen-Schirra, Silvia – Maaß, Christiane 2020. Easy language, plain language, easy language plus: Perspectives on comprehensibility and stigmatisation. In Hansen-Schirra, Silvia – Maaß, Christiane (eds.): *Easy language research: Text and user perspectives.* Berlin: Frank & Timme. 17–38. https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42088

Horváth Péter László 2020. *A könnyen érthető kommunikációs képzési programok képzésfejlesztésének története Magyarországon a fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény tükrében.* Doktori disszertáció. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.

Horváth Péter László – Ladányi Lili 2021. Szerkesztői előszó. In Horváth Péter László – Ladányi Lili (szerk.): *Válogatás a könnyen érthető nyelv nemzetközi szakirodalmából.* Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 8.

Maaß, Christiane 2020. *Easy language – plain language – easy language plus. Balancing comprehensibility and acceptability.* Berlin: Frank & Timme. https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42089

Neustupný, Jiří V. 2006. Sociolinguistic aspects of social modernization. In Ammon, Ulrich – Dittmar, Norbert – Mattheier, Klaus – Trudgill, Peter (eds.): *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society.* Berlin: Walter de Gruyter. 2209–2223.

Nomura, Misako – Nielsen, Gyda Skat – Tronbacke, Bror 2010. *Guidelines for easy-to-read materials.* International Federation of Library Association and Institute. http://bit.ly/2vlcFVR (2024. 01. 20.)

Farkasné Gönczi Rita

KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓ AZ INTRALINGVÁLIS FORDÍTÁS ASPEKTUSÁBAN

1. Bevezetés

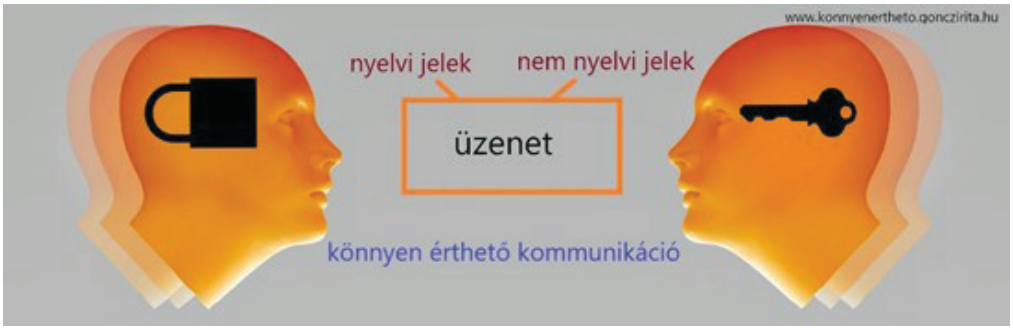
A könnyen érthető kommunikáció (KÉK) a köznyelvben vagy az összetettebb nyelvi szinten megjelenő információ tartalomegységeinek megjelenítése vagy önálló információs tartalom kidolgozása egyszerű, letisztult formában (Farkasné Gönczi 2022a).

A könnyen érthető kommunikáció a 2000-es évek első felében jelent meg Magyarországon az értelmi fogyatékos személyek információhoz jutásának egyik kommunikációs módjaként, melyet a gyógypedagógia integrált a gyakorlatába. Az elméletet és módszertant a nemzetközi színtérről adaptáltan alkalmazza a fogyatékosságügy területe. Eközben a 2010-es évek első felében a nyelvtudomány területén az intralingvális fordítás (Dobos 2013) kapcsán jelent meg a könnyen érthető kommunikáció példaként, ami az elmúlt években a két tudományterület közeledését eredményezte. A jelen tanulmány az eddigi eredmények alapján körvonalazódó szakmaelméletet és gyakorlatot mutatja be, hangsúlyozva a képzésekbe ágyazhatóságot.

2. A könnyen érthető kommunikáció (KÉK) fogalma

A szakirodalmi elemzések és a gyakorlat alapján a következő fogalmi meghatározást dolgoztam ki 2017-ben, melyet 2022-ben pontosítottam: „A **könnyen érthető kommunikáció** olyan kommunikáció, amely a **nyelvi** és **nem nyelvi jeleket**, avagy a nyelvi jelrendszer elemeit sok esetben **egyedi szabályok mentén alkalmazza**. A könnyen érthető kommunikáció minden nyelv saját nyelvi és nem nyelvi jeleit alkalmazza az üzenet kidolgozása és közvetítése során. A nyelvi jelrendszer egyedi alkalmazása azt jelenti, hogy a **kommunikációban részt vevő személyek szövegértésének mértéke meghatározza** a könnyen érthető kommunikáció szintjét, és ehhez igazítja az alkalmazható nyelvtani szabályok körét. A könnyen érthető kommunikáció résztvevői tudatosan vagy spontán módon alkalmazzák a kommunikációs helyzetben megjelenő üzenetalkotási és továbbítási szabályokat” (Farkasné Gönczi 2022b).

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.351



1. ábra: A könnyen érthető kommunikáció definíciójának ábrája
(Forrás: Farkasné Gönczi 2022b, 190)

3. A könnyen érthető kommunikáció célcsoportja

A könnyen érthető kommunikáció a megértési nehézséget mutató személyek egy körének ad megoldást, mások számára a köznyelv és KÉK határán található egyszerű nyelv ad megfelelő információszolgáltatást. A könnyen érthető kommunikáció alkalmazhatóságának feltétele a szóbeli és/vagy az írásbeli szövegértés. Ennek mentén a könnyen érthető kommunikáció elsődleges célcsoportja az intellektuális képességzavart mutató (értelmi fogyatékos) személyek, akik szövegértési képességgel rendelkeznek. A másodlagos célcsoportot képezik a további gyenge nyelvi kompetenciával, vagyis megértési nehézséggel rendelkező csoportok, mint például a siket személyek, a magyar nyelvet kevéssé beszélő külföldi személyek, az idős generáció vagy személyek (Farkasné Gönczi – Graf-Jaksa 2009).

4. A könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei a közös európai referenciakeretek mentén

A könnyen érthető kommunikáció az alkalmazott grammatikai szabályok mentén a köznyelvet követő egyszerű nyelv és az augmentatív és alternatív kommunikáció között helyezkedik el, mely a közös európai referenciakeret (KER) A/1 és A/2 szintjeibe tartozik.

Az A/1-es szinten a személy a mindennapi szükségletek konkrét értelmezésére és kifejezésére képes. Egyszerű kifejezésekkel és mondatokkal tud információt megfogalmazni. Az A/2 szinten rutinszerű helyzetekben egyszerűen nyújt és ért meg információkat a mindennapi témákból.

	1. szint	**2. szint**	**3. szint**	**4. szint**	**5. szint**
Nyelven belüli kommunikációs szintek magyarul	AAK elemei	**könnyen érthető kommunikáció**	egyszerű nyelv	köznyelv	szaknyelv
Nyelven belüli kommunikációs szintek németül	unterstützte Kommunikation	**Leichte Sprache**	Einfache Sprache	Standard Sprache	Fachsprache
Nyelven belüli kommunikációs szintek angolul	supported communication	**Easy to understand/ read communication**	Plain Language	Standard Language	Technical Language
Közös Európai Referenciaszint (KER)		**A1–A2**	A2–B1	B1–B2	C1–C2
Alkalmazható szintaktikai nyelvi szint	1	**2/1, 2/2, 2/3**	2/1, 2/2, 2/3	2/1, 2/2, 2/3, 2/4	2/2, 2/3, 2/4
Egyre érthetőbb tartalom egyre csökkenő komplexitással (jobbról balra haladva)					

1. táblázat: A könnyen érthető kommunikáció helye a nyelvi szintek globális térképén
(Forrás: Hansen-Schirra–Maaß 2020: 18 alapján Farkasné Gönczi 2021)

Az 1. táblázat áttekinthetően mutatja be a Közös Európai Referenciaszint mentén a könnyen érthető kommunikáció helyét a nyelv különböző szintjei között az alkalmazható szintaktikai rendszerben (1).

(1)
„1. szint: a **Támogatott kommunikáció**, amely a szövegértést alternatív helyettesítő módszerekkel és eszközökkel valósítja meg.
2. szint: **Könnyen érthető kommunikáció**
2/1. szint: **Egyszerű, minimális mondat** (A1): a mondatban megjelenik az alany, az állítmány és a hozzájuk kötött bővítmény. A mondat javasolt maximum szószáma nyolc. A 2/1 szinten szerepelhet tőmondat vagy egyszavas mondat.
2/2. szint: **Egyszerű bővített mondat** (A2): a mondat a kötött bővítmények mellett egyéb bővítményeket tartalmaz. A mondat javasolt maximum szószáma nyolc. A 2/2-es szinten írt szöveg a 2/1-es szint mondatszerkezetét is alkalmazhatja.
2/3. szint: *Összetett mondatok* (B1): a szerves alá- vagy mellérendelő, illetve szervetlen mondat maximum két tagmondatból álljon. Az alárendelő mondatokban az állítmányi, alanyi, tárgyi, határozói, jelzői utalószavakat kerüljük (pl. mutató vagy kérdő névmás), helyettük valódi kötőszavak használata javasolt (pl. *és,* hogy). A főmondat megelőzi a mellékmondatot a lineáris történetvezetés érdekében. A kapcsolatos mellérendelő mondatokban vessző vagy kötőszó használata javasolt. A kötőszókapcsolatok használata kerülendő. Az ellentétes, a választó, a következtető és a magyarázó mellérendelő mondatokban egyelemű kötőszó javasolt. A 2/3-as szinten írt szöveg a 2/1-es és a 2/2-es szint mondatszerkezetét is alkalmazhatja.
2/4. szint: **Többszörösen összetett mondat** (B1, B2): A lineáris történetvezetés érdekében a mellérendelő tagmondatok használata javasolt. A többszörösen összetett mondat tagmondatait érdemes különálló mondatokká alakítani. A 2/4-es szinten írt szöveg a 2/1-es, a 2/2-es és a 2/3-as szint mondatszerkezetét alkalmazhatja" (Farkasné Gönczi 2021).

5. Könnyen érthető kommunikáció, az intralingvális fordítás

A könnyen érthető kommunikáció alkalmazása, az információátadásban a köznyelv átalakítása intralingvális fordításnak tekinthető, amely során „a nyelvi jelek értelmezése ugyanazon nyelv más jeleivel történik" (Dobos 2008: 61). Ebben az esetben a nyelven belüli nyelvi szintek közötti transzformálás történik. A fordításelmélet alapján a könnyen érthető kommunikáció alkalmazását a célcsoportról alkotott kép meghatározza (Klaudy 2007).

5.1 Nyelvi jelek (tartalom) bővíthetősége a célcsoportban

A könnyen érthető kommunikáció esetében a forrásnyelvről a célnyelvre történő fordítás közben a gyógypedagógia „saját" tudományának beemelése történik, például az intralingvális

fordítás nyelvi szempontjából a fordítás célcsoportjának a témával kapcsolatosan meglévő tapasztalata és ismeretei. A szövegekben megjelenő ismeretlen kifejezések, mozaikszavak esetében is a magyarázat vagy példa bemutatása esetén a célcsoport meglévő ismereteire és tapasztalataira alapoz. Horváth Péter (2023) hasonlóan azt javasolja idegen nevek esetében, hogy jelenítsük meg a könnyen érthető szövegben a kiejtést is, és a célcsoporttól függően döntsük el ennek ismétlését.

A (2) példa alapján az abúzus latin kifejezés helyett egy jobban értelmezhető szinonimát alkalmaz a szöveg, melyhez azonnal két példát ad meg, és csak ezután vezeti be a latin kifejezést.

(2)
„A bántalmazás más embernek rosszat tenni.
Például csúnyát mondani egy emberre.
Például megütni egy embert.
A bántalmazást abúzusnak hívják." (Borbás – Farkasné Gönczi – Rajnai 2017: 20)

A könnyen érthető kommunikáció intralingvális fordításához felhasznált ismeret és tapasztalat a célcsoport esetében bővíthető. Ennek színtere a célcsoport személyes környezetében rejlik, vagyis a mikro-, mezo-, makrokörnyezet meghatározó a tapasztalatok és ismeret bővítésében.

5.2 Nem nyelvi jelek (forma) bővíthetősége a célcsoportban

A könnyen érthető kommunikációval készült szövegek esetében a nem nyelvi jelek szintjén támogatható a szövegértési képesség fejlesztése. A betűk és a szavak összeillesztésével a mondatok szintje szükséges a könnyen érthető kommunikáció sikeres alkalmazásához. A folyamatos nyelvi fejlesztés célja a szövegértési szint és a szövegértési kapacitás növelése, amely az egyén és környezet közös célja és felelőssége.

6. A könnyen érthető kommunikáció intralinvális fordításának célja

A könnyen érthető kommunikáció mint nyelven belüli fordítás alkalmazásának célja, hogy a szövegfeldolgozás erőfeszítését optimalizálja a célcsoport számára. Ennek mentén a köznyelvet nehezen értelmező elsődleges és másodlagos célcsoport számára a könnyen érthető intralingvális fordítás lehetőséget teremt a nyelvi és nem nyelvi szabályaival, hogy az információ a legegyszerűbb formában elérhető legyen. Az üzenet ezáltal sikeresebben továbbítható a kommunikációs adó és vevő között, így biztosítható az információ adekvát befogadása (Dobos 2017).

A szövegfeldolgozás erőfeszítését optimalizálja a köznyelviről a könnyen érthető kommunikációra történő **regiszterváltás**, amely a nyelven belüli fordítás jellemzője.

Az alábbi ÉFOÉSZ-kiadványban megjelenő példa (3) szerint a szaknyelvi regiszterben használt „inkluzív" fogalmat a könnyen érthető kommunikációval készült szövegben

a köznyelvi regiszterben megtalálható szinonimára váltják az alkotók, így optimalizálva az olvasó szövegfeldolgozási erőfeszítését.

(3)
„Az inkluzív azt jelenti: befogadó.
Az inkluzív oktatás azt jelenti,
hogy az értelmi fogyatékossággal élő gyermekek
együtt tudnak tanulni
más, nem fogyatékos gyermekekkel."

(ÉFOÉSZ 2021: 10)

További támogatás a nyelvi és nem nyelvi jelek alkalmazási szabályainak megfelelő fogalmazás vagy a tegező viszonyban történő fogalmazás, amely egyben **műfajváltást** és a **szöveg jellemzőinek váltás**át is jelenti.

7. Összegzés

A jelen cikk rávilágít, hogy a könnyen érthető kommunikáció tudományos vizsgálata a gyógypedagógia területe mellett erős kapcsolódást mutat a nyelvtudomány és fordítástudomány területeivel. A KÉK szabályrendszerét ezen szaktudományok górcsövén keresztül lehet sikeresen elemezni és klasszifikálni, melyek során megjelenhetnek a benne rejlő nyelvi sajátosságok. Továbbá az intralingvális fordítás rendszerébe ágyazódás támogatásával elősegíthető a tudatos, rendszerszintű infokommunikációs akadálymentesítés (Farkasné Gönczi 2022b).

Irodalom

Borbás Bálint – Farkasné Gönczi Rita – Rajnai Eszter 2017. *Fogyatékosság és bántalmazás. (Könnyen érthető kiadvány).* Budapest: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.

Dobos Csilla 2013. A nyelven belüli fordítás különböző típusai. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 8/2: 61–75.

Dobos Csilla 2017. Érthetőség, közérthetőség és intralingvális fordítás. *Alkalmazott Nyelvészeti K*özlemények 12/1: 86–101.

ÉFOÉSZ 2021. Önálló élet. Önérvényesítők tapasztalatai az önálló életvitelről. https://efoesz.hu/wp-content/uploads/2021/04/Tapasztalatok2021.pdf (2024. 03. 29.)

Farkasné Gönczi Rita 2021. Könnyen érthető kommunikáció – könnyen érthető élet. In Farkasné Gönczi Rita – Kármán Bianka (szerk.): *Könnyen érthető kommunikáció, egyenlő esélyű hozzáférés. Nemzetközi Szakmai Konferencia tanulmánykötete*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 80–100

Farkasné Gönczi Rita 2022a. Alkotás és fordítás a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásával. In Farkasné Gönczi Rita – Kármán Bianka (szerk.): *Könnyen érthető kommunikáció, egyenlő esélyű hozzáférés című nemzetközi konferencia tanulmánykötete*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 84–92.

Farkasné Gönczi Rita 2022b. Könnyen érthető kommunikáció, avagy kommunikáció a nyelvi szintek között. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 15/3: 188–200.

Farkasné Gönczi Rita – Graf-Jaksa Éva 2009. Könnyen érthető kommunikáció. In Pandula András – Szatmári Péter – Vincze Tamás – Farkasné Gönczi Rita – Gráf-Jaksa Éva (szerk.): *Kommunikációs és információs technológiák és fogyatékosságügy.* Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 80–100.

Horváth Péter László 2023. Könnyen érthető nyelvi szint – szabályrendszerek. Tipográfia. *Carissimi* 14/2: 10–13.

Klaudy Kinga 2007. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába.* Budapest: Scholastica.

Désfalvi Ildikó

A DICHOTIKUS ÉSZLELÉS ÖSSZEFÜGGÉSE A TANULÁSI PROBLÉMÁKKAL

1. Bevezetés

A folyékony olvasás, szövegértés és írás készségének hiánya komoly zavarnak minősül, amelynek következménye alapvetően befolyásolja egy személy életét. Kiemelten fontos megértenünk azt, hogy miként alakul ki az olvasási készség, és miért küzdenek sokan az olvasás- és íráskészségek elsajátításakor nehézségekkel. A tanulási képességek vizsgálata során nélkülözhetetlen, hogy részletesen feltárjuk, mely területek gyengébb működése vezet a tapasztalt tünetek kialakulásához, illetve mely képességek fejlesztésére kell fókuszálni a pedagógiai munka során. A diagnózis (pl. tanulási zavar) önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a megfelelő segítséget nyújtsuk. Az olvasás és ezáltal a szövegértés gyengeségének hátterében számos tényező állhat, melyek között jelentős szerepe lehet az auditív feldolgozási és beszédpercepciós folyamatok elmaradásának. A beszédészlelés és a beszédmegértés komplex mechanizmusa teszi lehetővé az elhangzott (a nyelv jelrendszerével megfogalmazott) üzenetek pontos azonosítását, megértését, értelmezését (Gósy 1995/2006). A sikeres iskolai tanulmányok legfontosabb tényezője az életkornak megfelelő beszédészlelési és beszédmegértési (beszédpercepciós) folyamatok zavartalan működése (Stackhouse–Weels 1997; Adamikné Jászó 2006; Csépe 2006; Gósy 2009).

A nemzetközi és a hazai gyakorlatban egyaránt alkalmaznak az auditív feldolgozási és beszédpercepciós zavar diagnosztikájának részeként dichotikus teszteket. A dichotikus tesztek a leggyakrabban használt nem invazív vizsgáló eljárások az agyi aszimmetria kimutatásában (Kimura 1967; Bryden 1988; Hugdahl 1988). Az egyidejűleg mindkét fülbe jutatott, eltérő ingerek feldolgozása az emberek jelentős részénél jobbfül-előnyt (REA) mutat (Kimura 1967; Willeford 1977; Musiek 1983), ami azt jelenti, hogy a jobb fülükből több elemet képesek visszamondani a balfélteke-domináns személyek. A dichotikus ingerek lehetnek számjegyek, CV-szótagok, szavak, mondatok. Napjainkban már nemcsak az agyféltekei dominancia kutatásában használják a dichotikus teszteket, hanem az afáziának és a különböző tanulási és auditív feldolgozási zavarokkal küzdő iskoláskorú gyermekek nyelvi feldolgozásának vizsgálatában is.

A kutatás célja bemutatni tanulási nehézséggel diagnosztizált tanulók dichotikus szóészlelési képességeit, összevetve eredményeiket tipikusan fejlődő társaikéval. Ismereteink szerint a magyar nyelvű kutatásokban még nem találkozhattunk olyan tanulmánnyal, amelyben tanulási nehézséggel küzdő tanulókon végeztek volna eltérő ingertípusokat tartalmazó dichotikus teszteket.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.359

2. Tanulási nehézség/zavar/akadályozottság

A hazai gyógypedagógiai szakirodalomban számos fogalommal találkozhatunk a tanulási problémák megnevezésére, kategorizációjára. A tanulási nehézség, tanulási zavarok és tanulásban akadályozottság a három kategória, amelyeket a szakértői véleményekben is használnak, és amelyeket pontosan elkülönít a hazai gyakorlat. Azonban a magyar gyógypedagógiai fogalomhasználat egy alapvető problémája, hogy eltér a többi ország terminológiai, illetve klasszifikációs rendszereinek használatától. Mindez megnehezíti a nemzetközi szakirodalom eredményeinek hasznosíthatóságát, illetve a hazai eredmények külföldi interpretálását (Fejes–Szenczi 2010). Az amerikai szakirodalomban a „learning disabilities" (LD), míg Angliában a „specific learning difficulties" (SLD) kifejezés használatos, melyek nem feleltethetők meg teljes egészében a hazai terminológiának. A számos eltérő meghatározásnak több oka is lehet. Egyrészről a tanulási problémákkal küzdő populáció nagyfokú heterogenitása, másrészt az etiológiai faktorok különbözősége, végül, de nem utolsósorban az intelligenciafüggőség eltérő értelmezése.

Tanulási nehézségről beszélhetünk abban az esetben, amikor a tanulási problémák legenyhébb formáját feltételezzük, mindezt átmeneti nehézségnek vélelmezzük. Ide soroljuk azokat a tanulókat, akik lassabban sajátítják el a tananyagot, lemaradnak társaiktól, megsegítésük fejlesztőpedagógiai módszerekkel oldhatók meg – a köznevelésben BTMN-(beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség) kategóriába sorolják. A tanulási zavar a BNO-10 (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) alapján a pszichés fejlődési zavarok alkategóriájaként jelenik meg. Egyes képességterületeket érintő súlyos és tartós zavar, melynek fejlesztése a gyógypedagógia kompetenciakörébe tartozik, hátterében neurológiai okokat feltételeznek (Gerebenné 2001). A tanulási zavar az olvasás, írás, matematika területén jelentkezhet, és akár mindhárom tantárgy elsajátítása komoly problémát jelenthet. A tanuló a szakértői bizottsági szakvéleménye alapján sajátos nevelési igényűvé válik, ami többlettámogatásra jogosítja fel őt (Csépe 2008). A tanulásban akadályozottság a tanulási problémák legsúlyosabb kategóriája, amely a tanulás minden területén átfogóan és tartósan jelentkezik. Leginkább a megismerő funkciók, valamint a beszéd eltérő fejlődésének menete, a figyelem és a viselkedés nehézségei jelennek meg ebben a kategóriában. Ide tartoznak az intellektuális képességzavarban érintett személyek. A diagnosztikai munka elsődleges célja a problémák súlyosságának megállapítása, a fejlesztés megalapozása, a terápia kiválasztása. A tanulási korlátok hazai kategóriái nem egyeznek a nemzetközi klasszifikációs rendszerekkel, a magyar szakirodalom és a jogszabályok egyaránt heterogén, átfogó kategóriákkal dolgoznak, amelyeket szükségesnek látszik tovább differenciálni a pontosabb diagnosztika, illetve ellátás elősegítése érdekében (Fejes–Szenczi 2010).

3. Auditív feldolgozási zavar (APD)

Az American Speech-Language Hearing Association (ASHA) 2005-ben megjelent definíciója szerint a (C)APD ([Central] Auditory Processing Disorder) egy „központi hallási feldolgozási rendellenesség", amely a hallási információk központi idegrendszerben történő feldolgozásnak

a nehézségeire utal (W1). A hallásfeldolgozási rendellenesség (APD) egy rendkívül heterogén fejlődési rendellenesség, amelyet a hallási ingerek idegi feldolgozásának elégtelenségeként határoznak meg a központi hallóidegrendszerben, normál perifériás hallás mellett. Megjelenhet a hangok nem megfelelő lokalizációjában és lateralizációjában, a hallási megkülönböztetés nehézségeiben, a hallási mintafelismerés eltéréseiben, az időbeli integrációban, az időbeli sorrend felismerésének nehézségeiben és a hallási teljesítmény romlásában a versengő vagy gyengébb akusztikus jelek esetében (beleértve a dichotikus hallgatást). Sokszor atipikus teljesítményt mutatnak mind a beszéd, mind a nem beszéd típusú hallási teszteken. Az APD a tanulás, a beszéd, a nyelv, a figyelem, a szociális és kapcsolódó funkciók nehézségeihez is vezethet vagy társulhat hozzájuk. Az érintettek hallási panaszai és tünetei átfedésben vannak más idegfejlődési rendellenességekkel, például specifikus nyelvfejlődési zavarral, a figyelemhiány/hiperaktivitási zavarral és a tanulási zavarral (Sharma et al. 2009; Ferguson et al. 2011).

Attól függően, hogy milyen meghatározást használnak egy adott országban, az APD előfordulása igen eltérő lehet a gyermekek és felnőttek körében. Nagyjából 0,5% és 7,0% között változik ez a szám (Bamiou–Musiek–Luxon 2001; Chermak–Musiek 1999), fiúk és lányok között 2 : 1 arányban (Chermak–Musiek 1999). Az is gondot okozhat, hogy a (C) APD-tesztek nem mindig tudnak különbséget tenni a figyelemhiány és a nyelvi hiányok között. A (C)APD-tesztekben gyermekek teljesítményét egyes, nem hallási tényezők is befolyásolhatják, például a nyelvi szint, a memória működése, a motiváció, a tartós figyelem hiánya és akár az együttműködés hiánya is. A korai tünetek közé tartozik a nyelvfejlődés késése, egyes fonológiai rendellenességek, az olvasás nehézsége, a korlátozott auditív észlelés és a gyengébb memória. Nagyon fontos, hogy korai életkorban diagnosztizálják az elmaradásokat, majd megfelelő kezelést kapjon a gyermek, hogy az oktatási kudarcot elkerüljék (Chermak–Musiek 1999).

Ellen de Wit (2016) tanulmányának célja annak meghatározása volt, hogy az APD mely jellemzői fedik át az SLI/LD, a diszlexia, az ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), az LD (learning disabilities) és az ASD (autism spectrum disorder) fejlődési zavarokat. Emellett célja volt még annak vizsgálata is, hogy mely jellemzők mentén különböztethető meg az APD-vel diagnosztizált gyermek a más fejlődési rendellenességgel diagnosztizált gyermekektől. Azt találták, hogy specifikus hallásfeldolgozási zavarral, a figyelemhiányos hiperaktivitási zavarral, a specifikus nyelvi zavarral, diszlexiával és tanulási zavarral diagnosztizált gyermekek intelligenciája egymást átfedő jellemzőkkel rendelkezik. Az APD-vel diagnosztizált gyermekek olvasási képességei nagyon hasonlítanak az SLI/LD-vel diagnosztizált gyermekek olvasási készségeihez. Az APD-ben szenvedő gyermekek hallási és vizuális észlelési képességei rosszabb eredményt mutattak az ADHD-vel diagnosztizált gyermekekkel szemben. A kutatások alapján alátámasztható, hogy az APD egy külön diagnosztikai kategória, világos határokkal és egyértelmű okokkal. Azonban az is nyilvánvaló, hogy a fent említett diagnosztikus kategóriákba tartozó gyermekeknél sokszor tapasztalható a hallási feldolgozás nehézség, más vezető tünet megléte mellett. A különböző kórképek között nagy az átfedés, a közös etiológia következtében a neurodevelopmentális

rendellenességek közötti komorbiditás igen jellemző (Bishop–Snowling 2004; Pennington 2006; Bishop–Rutter 2008; Pennington–Bishop 2009; Moore–Hunter 2013; Vermiglio 2016).

4. Dichotikus teszt

Az agyi aszimmetria vizsgálatában és kimutatásában jelentős szerepe volt a dichotikus vizsgálóeljárásoknak. A „dichotikus" kifejezés jelentése: egy időben két különböző akusztikai jel hallgatása. A fülbe eljuttatott ingerek lehetnek szótagok, szavak, a számok, értelmetlen hangsorok és mondatok (pl. Kimura 1961; Musiek 1983; Meyers et al. 2002; Bethmann et al. 2007; Moncrieff 2011). A tesztek felvehetők úgy nevezett „szabad visszamondásban" ('free recall') vagy irányított visszamondásban, ahol a megadott fülből kell csak visszaadni az információkat. Ez utóbbi leginkább az irányított figyelem vizsgálatában alkalmazható. A dichotikus hallási teszteket széles körben alkalmazzák mind a klinikai gyakorlatban (pl. audiológia, logopédia), mind kutatásokban (pl. pszicholingvisztika, neurolingvisztika). Az első kísérlet, melynek során ezt a technikát használták, Broadbent (1956) nevéhez fűződik. Broadbent a megosztott figyelem terjedelmét vizsgálta az eljárással.

A nemek közötti teljesítménykülönbség tekintetében nem egységesek a kutatási eredmények. Némely tanulmány arról számol be, hogy nem található eltérés a két nem teljesítménye között a különböző életkorokban (Hynd–Obrzut 1980; Hynd et al. 1979; Obrzut et al. 1980), ezzel szemben néhány tanulmányban az ellenkezője igazolódott (Moncrieff 2008, 2011). A dichotikus vizsgálatok többsége jobboldalifül-előnyt mutatott (REA), amikor felnőtt hallgatókat teszteltek számjegypárokkal (Kimura 1961), szavakkal és értelmetlen szótagokkal (Kimura 1967) vagy magánhangzópárokkal (Studdert-Kennedy et al. 1972), és balfül-előnyt (LEA), amikor nem beszédhangokkal tesztelték őket, hanem például dallamokat kellett megismételni (Obrzut et al. 1989).

Több kutatás alapján feltételezik, hogy a dichotikus észlelési képességeknek a fejlődése megközelítőleg 10-12 éves korig tart, azonban a két fül fejlődése eltérő ütemben zajlik. A 12 év körüli serdülők és a felnőttek teljesítményét tekintve közel megegyező eredményeket tapasztalnak. Egy tanulmányban 210 jobbkezes, négy és tíz év közötti gyereket vizsgáltak. Harminc pár egy szótagos szót és harminc pár négy szótagos számot használtak a fülaszimmetria fejlődési folyamatának felmérésére. Az REA szignifikáns csökkenését találták az életkor növekedésével mind a szó-, mind a számpárok esetében. A bal fül pontszámainak javulása általában gyorsabb és nagyobb 6–12 éves kor között, mint a jobb fül eredményeit tekintve. Az egyszerű fonetikai egységek észlelése nem mutatott jelentős változást a fül aszimmetriájának fejlődésében (Pohl et al. 1983). Hasonló eredményre jutottak egy későbbi kísérletben is, ahol az igazolódott, hogy a fülelőny jelentősen csökken 8-tól 12 éves korig (Rezapour et al. 2016).

Musiek (1983) tanulmánya három típusú dichotikus teszt észlelési eredményeit elemezte különböző típusú agyi elváltozásban szenvedő, cochlearis hallásveszteséggel élő és normál hallású felnőtt alanyokon. A vizsgálatban mondatokat, szavakat és számokat használtak, majd a három különböző teszt eredményeit hasonlították össze ugyanazon alanycsoportokon.

A három dichotikus teszten elért teljesítmény alapján a számok esetében kapták a legtöbb kóros eredményt, amit szorosan követ a szavak, majd a mondatok tesztje. Az is érdekes, hogy enyhe cochlearis halláskárosodásban szenvedőknél csak minimális hatás tapasztalható a dichotikus számjegy észlelési teljesítményében. Fontos megjegyezni, hogy a számok esetében a normál alanyoknál plafonhatás jelentkezett, de a teszt nagy érzékenységet mutat az agytörzsi elváltozások esetében. A tanulmányok eredményei azt mutatják, hogy az erősebb bal- vagy jobbfül-előnnyel rendelkező résztvevők magasabb eredményt mutatnak pontosság tekintetében a dichotikus feladatokban (Hirnstein et al. 2014).

Idősekkel végzett kísérlet során átlagosan alacsony eredményeket tapasztaltak a dichotikus hallgatási tesztben, és rendkívül alacsony pontszámokat a nem domináns fülekben. Ezek az eredmények összhangban vannak a korábbi tanulmányokkal (Strouse et al. 2000; Hallgren et al. 2001; Roup et al. 2006), amelyek a dichotikus szavak feldolgozásának nehézségeit mutatták be idősebb felnőtteknél, szemben a normál hallású fiatalokkal. Magas összefüggéseket találtak a zajos szavak azonosításának pontszámai és a nem domináns fül pontszámai között. Azok a résztvevők, akiknek alacsonyabb a dichotikus teljesítményük, általában nehezebben dolgozzák fel zajos környezetből a beszédet. Ezek az eredmények alátámasztják azt a korábbi feltételezést, hogy a kor előrehaladtával romlik a dichotikus tesztben nyújtott teljesítmény, amely kapcsolódik a beszédingerek nehezített elkülönítéséhez a versengő környezetben (Laviem et al. 2013).

Moncrieff (2013) – aki számos kutatást végzett auditív feldolgozási és olvasási zavarral küzdő tanulóknál – úgy gondolja, hogy az auditív feldolgozási zavart 2 SD-nél (standard deviation) nagyobb eltérés mérésével lehet diagnosztizálni, ha az eredmény bármely két olyan hallásfeldolgozási tesztben a normál teljesítmény alatt van, amelyek ugyanazt a mögöttes hallási folyamatot értékelik (Moncrieff–Jorgensen–Ortmann 2013). Moncrieff saját kutatásai alapján normatív adatokkal mutatja be a domináns és nem domináns fülek átlagos pontszámait. A dichotikus hallási észlelésnek a fonológiai/beszédészlelési képességeket és egyéb nyelvi képességeket is kell érintenie, mivel a bal féltekén a planum temporale terület aktivitása figyelhető meg a feladat során. A jellemzően ezen a területen található elváltozások (amelyek funkcionálisan átfedik Wernicke területét) hibákat okoznak a fonemikus szekvenciák megértésében és létrehozásában (Helland et al. 2007).

A dichotikus vizsgálatokkal már hat évtizede foglalkoznak a kutatók. Jelentőségét leírták az agyi dominancia meghatározásában, a beszédészlelés egyes aspektusaiban, különböző neurológiai eredetű problémák feltárásában. Számos kutatás mutat hasonlóságokat és különbségeket az életkor, a nem és a nyelvi zavarok tekintetében, azonban a dichotikus tesztek rendkívül hasznos vizsgálóeljárásnak bizonyulnak a lateralitás, a figyelem és egyéb kognitív tényezők szerepének vizsgálatára a nyelvi feldolgozásban (Gósy–Huntley 2021).

5. A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja annak megismerése, hogy a tanulási nehézséggel diagnosztizált gyermekek hogyan teljesítenek a négy eltérő dichotikus észlelési tesztben, valamint hogyan képesek a két fülükbe érkező beszédingereket észlelni és integrálni. Továbbá cél volt eredményeiket összevetni tipikusan fejlődő, azonos életkorú társaik dichotikus feladatokban nyújtott teljesítményeivel. A jelen kutatás összefüggéseket keres a dichotikus tesztek és a GMP beszédpercepciós eljárás egyes részfeladataiban kapott eredményei között. Ezek alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

- Feltételeztük, hogy a tanulási nehézséggel diagnosztizált csoport tanulói gyengébben fognak teljesíteni a dichotikus tesztekben, mint a kontrollcsoportok tanulói.
- Feltételeztük, hogy a dichotikus észlelési képesség csak a bal fül eredményeiben hoz jelentős eltérést az életkorok mentén.

6. Kísérleti személyek, anyag, módszer

6.1. Kísérleti személyek

A kutatásban összesen 80 tanuló vett részt, akiket 2 életkori csoportból választottunk ki (2. és 4. osztályos). A kísérleti személyek a főváros több kerületéből, többségi, egynyelvű, hagyományos oktatási rendszerű általános iskolákból kerültek ki. A gyermekek szüleivel anamnézist vettünk fel, amelyek – illetve a pedagógusok és a szakértői vélemények – alapján a kísérleti személyek ép intellektussal rendelkeztek. A kiválasztott gyermekek magyar anyanyelvűek voltak, nem éltek hosszabb ideig külföldön, valamennyi család a budapesti köznyelvet beszélte. A „tanulási nehézség" csoportba (TNCS) olyan tanulók kerültek, akik a járási szintű szakértői bizottság diagnózisa alapján tanulási nehézséggel küzdenek. Kiválasztásuk a szakvéleményben foglalt olvasás- és/vagy írásnehézség alapján történt. Bár az adatközlők tünetekben, valamint az olvasási és írási teljesítményükben eltérhettek egymástól, olyan gyermekek kiválasztására törekedtünk, akiknél a tanulási nehézség hátterében valamilyen beszédpercepciós elmaradás/zavar állhat. Teljesen homogén csoportok kialakítására a tanulási nehézség heterogenitása folytán nem volt lehetőség. A felvett anamnézisek elemzéséből kiderült, hogy nagyon magas számban fordult elő a beszédfejlődés elmaradása, eltérése a vizsgált gyermekeknél a „tanulási nehézség" csoportban. A második és negyedik osztályos kontrollcsoportokba (KCS) olyan tanulókat választottunk, akik a tanítók elmondása alapján megfelelően teljesítettek az olvasás, írás és szövegértés területén. Tanítóik első osztályos koruk óta tanították őket, nem tapasztaltak megakadást, lemaradást az írott nyelv területén. Továbbá a szülők által felvett anamnézis sem tartalmazott olyan tényezőt, amely az olvasás, írás és nyelvi területek elmaradását jelezte volna.

6.2. Anyag, módszer

6.2.1. Dichotikus teszt

A dichotikus teszt 4 sorozatból állt, amely egységeként 26 szópárt tartalmazott. A dichotikus tesztekben található szavakat az OFI kísérleti tankönyvcsalád 1. osztályos Ábécés olvasókönyvéből (2014) gyűjtöttük, amivel azt kívántuk elérni, hogy a dichotikus tesztekben használt szavak a vizsgált gyermekek szókincsében fellelhetők legyenek. Az egy szótagú és két szótagú eltérő hangzású szópárok nem tartalmaztak azonos mással- és magánhangzókat. A hangsorok esetében azonos hosszúságú, a magyar nyelvre jellemző fonotaktikai struktúrájú szótagokat választottunk, melyek minden esetben mássalhangzóval kezdődtek, és legalább két képzési jegyben eltértek egymástól. Az első sorozat (D1) tartalmazta az értelmetlen hangsorokat (CV), például *vű-bí.* A második sorozatban (D2) egy szótagú, eltérő hangzású szavakat hallhattak a kísérleti személyek, például *szem-nap.* A harmadik sorozat (D3) két szótagú, eltérő hangzású szavakat tartalmazott, például *malom-lovag.* A negyedik sorozatban (D4) két szótagú, hasonló hangzású szavakat közvetítettünk, mint például a *zápor-zsámoly.* A szavakat női bemondóval rögzítettük, az egyes szavak, illetve szópárok között 5 másodpercnyi szünet volt, az egész teszt körülbelül 10 percet vett igénybe. A vizsgálat során a kísérleti személyek jobb és bal fülébe egyidejűleg különböző hangsorokat és szavakat közvetítettünk fejhallgatón keresztül. A gyermek feladata az volt, hogy ismételje meg a hallottakat úgy, hogy mindkét fülére figyel. A visszamondott (ismételt) szavak számát és sorrendjét, illetve a hibás válaszokat tesztlapon jelöltük.

6.2.2. Statisztikai elemzés

A dichotikus tesztek fülenkénti és összesített eredményét az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva, százalékban használtuk fel a statisztikai elemzésekben. Az egyes percepciós, illetve dichotikus tesztek összehasonlító statisztikai elemzéséhez az R szoftvert (W4) használtuk. Az adatokat normalitásvizsgálatnak vetettük alá. A tesztek gyerekek és korcsoportok adatsorai közötti összevetését az egyes tesztekben külön-külön végeztük el egyutas ANOVA-val és Tukey-féle post hoc-teszttel, illetve nem normál eloszlás esetén Scheirer–Ray–Hare-próbával (rcompanion, Magnificio 2021) és Dunn-teszttel (post hoc-próbaként: FSA csomag, Ogle et al. 2021) elemeztük.

7. Eredmények

7.1. D1 teszt (CV-szótagok észlelése)

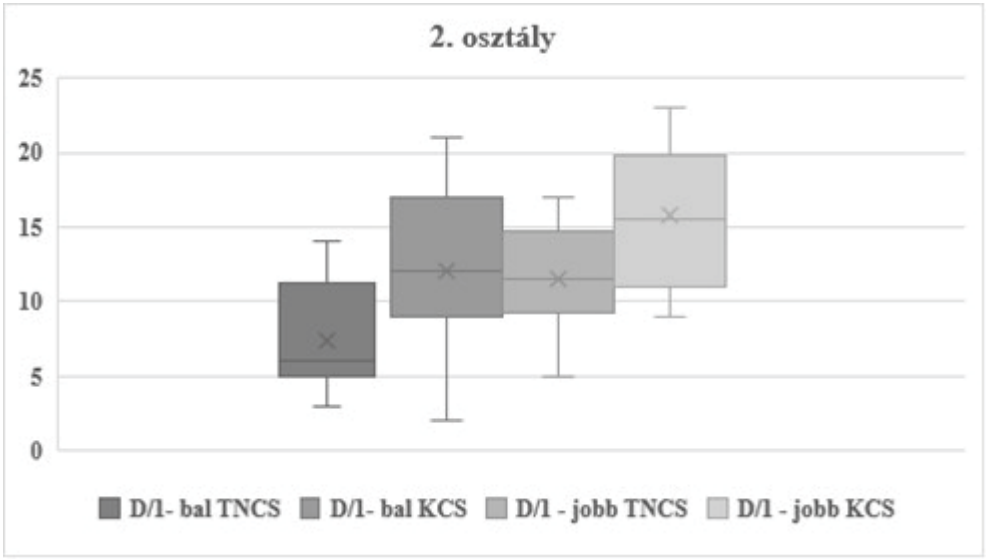
A második osztályos tanulási nehézséggel diagnosztizált tanulók dichotikus eredményeit a *2. számú melléklet* tartalmazza. A D1 tesztben a bal fülből (1. ábra) a TNCS átlag = 28,2; szórás = 13,1%; medián = 23 teljesítményt nyújtott, ami alatta marad a KCS (átlag = 46,6; szórás = 19,1%; medián = 46) eredményeinek. A négy dichotikus teszt közül ebben az életkori csoportban is a D1 (CV-szótagok) visszaadása volt a legnehezebb feladat. A tanulási

nehézséggel küzdő csoportban a legalacsonyabb pontszám a bal fülnél 3 volt, amely a maximumérték 12%-a. A kontrollcsoportban ennél alacsonyabb volt ez az érték, mindössze 2 (8%). A legmagasabb visszaadott elemszám viszont a KCS-ban volt tapasztalható, ez 21 (81%) volt, míg a tanulási nehézséggel küzdő csoport legtöbb megismételt elemszáma 14 (54%) volt. A D1 teszt jobbfül-eredményei a TNCS-ban: átlag = 44,1; szórás = 14,3; medián = 44, a legalacsonyabb eredmény 19%, a legmagasabb 65% volt. A KCS jobbfül-teljesítménye: átlag = 50,5; szórás = 17,8%; medián = 60, a legtöbb visszamondott elemszám 23 (88%) volt, míg a legalacsonyabb 9 (35%).

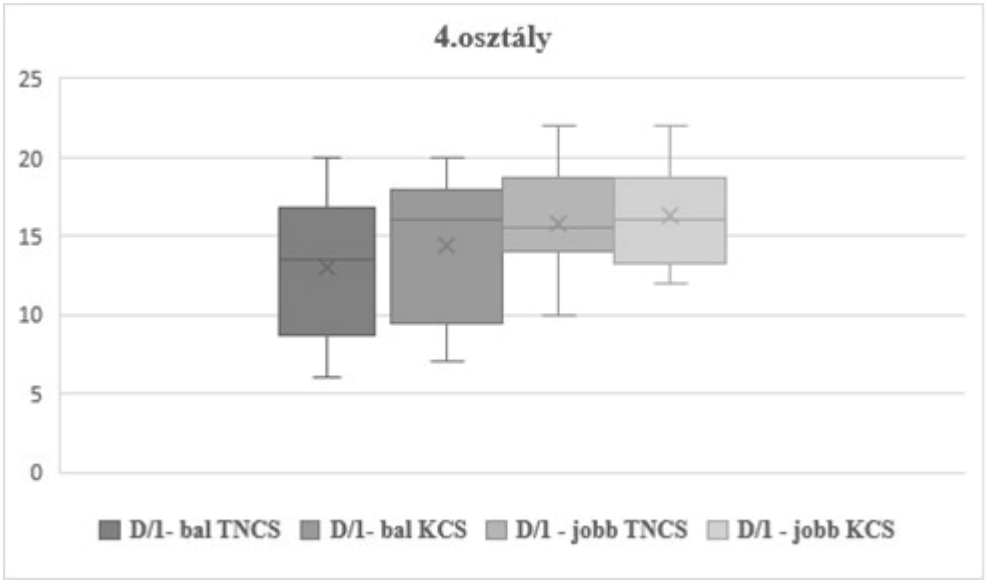
A negyedik osztályos tanulók dichotikus tesztjeinek eredményeit a 2. ábra mutatja be. A „tanulási nehézség" csoport legjobb eredménye a bal fül esetében 77%, a jobb fülnél pedig 85% volt. Ebben a csoportban a legalacsonyabb eredmény a bal fülnél 23%, míg a jobb fülnél 38%, a KCS bal fülre vonatkozó leggyengébb eredménye 27%, jobb fülnél pedig 46% volt. A kontrollcsoport legmagasabb eredményei megegyeztek a TNCS eredményeivel, a bal fülből 77%-ot, míg a jobb fülből 85%-ot adatoltunk. Egyik csoportban sem fordult elő, hogy maximumot, 26 (100%) elemet meg tudtak volna ismételni. A D1 teszt eredményei: a. TNCS bal fül átlag = 49,8; szórás = 17,1%; medián = 52 és a KCS bal fül átlag = 55,5; szórás = 15,7%; medián = 62. A D1 teszten jobb fül esetében a TN csoport átlag = 61; szórás = 13,0%; medián = 60, a KCS átlag = 62,6; szórás = 12%; medián = 62 eredménnyel teljesített.

A D1 bal értékeit a Scheirer–Ray–Hare-próba eredményei szerint az életkor ($H(2, 114) = 31.542$, $p = 0$, $r^2 = 0{,}305$) és a vizsgálati csoport hatása ($H(1, 114) = 13{,}12$, $p = 0$, $r^2 = 0{,}54$) (de nem interakcióban) határozza meg szignifikánsan. A Dunn-féle post hoc teszt alapján az alábbi életkori csoportok között volt szignifikáns eltérés: második osztályos kor – negyedik osztályos kor. Tehát az egyes életkori csoportokban mindig a kontrollcsoportok eredményei mutatkoztak magasabbnak, és az életkor mentén az eredmények emelkedtek.

A D1 jobb értékeit a Scheirer–Ray–Hare-próba eredményei szerint az életkor ($H(2, 114) = 20{,}81$, $p = 0$, $r^2 = 0{,}202$) és a vizsgálati csoport hatása ($H(1, 114) = 7.278$, $p = 0{,}007$, $r^2 = 0{,}.085$) (de nem interakcióban) határozza meg szignifikánsan. A Dunn-féle post hoc teszt alapján az alábbi életkori csoportok között volt szignifikáns eltérés: második osztályos kor – negyedik osztályos kor. Tehát az egyes életkori csoportokban mindig a kontrollcsoportok eredményei mutatkoztak magasabbnak.



1. ábra: A D1 teszt eredményei csoportonként (2. osztály)



2. ábra: A D1 teszt eredményei csoportonként (4. osztály)

7.2. D2 teszt (egy szótagú szavak észlelése)

A D2-es tesztben a második osztályos tanulók esetében is magasabb volt teljesítmény (3. ábra). A TNCS eredményeit tekintve ebben a feladatban is szórt képet láthattunk, főként a bal fül esetében: átlag = 50,1; szórás = 23; medián = 46; a KCS eredményei: átlag = 69,7; szórás = 14,8; medián = 71. A jobb fülből a „tanulási nehézség" csoport átlag = 58,8; szórás = 17,7; medián = 58, míg a kontrollcsoport átlag = 80,7; szórás = 15,3; medián = 85 eredményt hozott. Ebben a részfeladatban a KCS legmagasabb elemszáma a bal fülnél 92%, a jobb fülnél 96%, a legalacsonyabb elemszám bal fülnél 35%, jobb fülnél 27% volt. A TNCS bal fülre vonatkozó legalacsonyabb eredménye 12%, a jobb fülnél 31%, a bal fül legmagasabb eredményei 96%, a jobb fülnél pedig 92%. Ebben a feladatban előfordult, hogy a „tanulási nehézség" csoport valamely tagja magasabb pontszámot ért el, mint a kontrollcsoport tagjai.

Az egy szótagú szavak (D2) esetében a negyedik osztályos tanulóknál is magasabb pontszámokat figyelhettünk, mint az első feladatban, mindkét csoport eredményeiben (4. ábra). A legrosszabb eredmény a TNCS-ban a bal (nem domináns) fülbe mondott szavakból 38% volt (átlag = 70,2; szórás = 14,2; medián = 71), a kontrollcsoport balfül-eredményei: átlag = 77,1; szórás = 14,5, medián = 79. A KCS leggyengébb eredménye a bal fül esetében 50% volt. A bal fül legmagasabb eredménye a kontrollcsoportban fordult elő (96%), a maximumhoz közeli elemszám. A TNCS-csoportnál a legmagasabb eredmény 92% volt. A jobb fülnél a tanulási nehézséggel veszélyeztett csoport legalacsonyabb eredménye: 50%, míg ez a szám a KCS-ban 73%. A jobb fül esetében D2 teszten a TNCS átlag = 82,3; szórás = 13,7; medián = 88, a KCS átlag = 87,3; szórás = 7,4; medián = 88. A jobb fülnél mindkét csoportban előfordult, hogy 100%-ban sikeres volt az ismétlés, a TNCS leggyengébb teljesítménye 50%, míg a KCS-ban ez 70% volt.

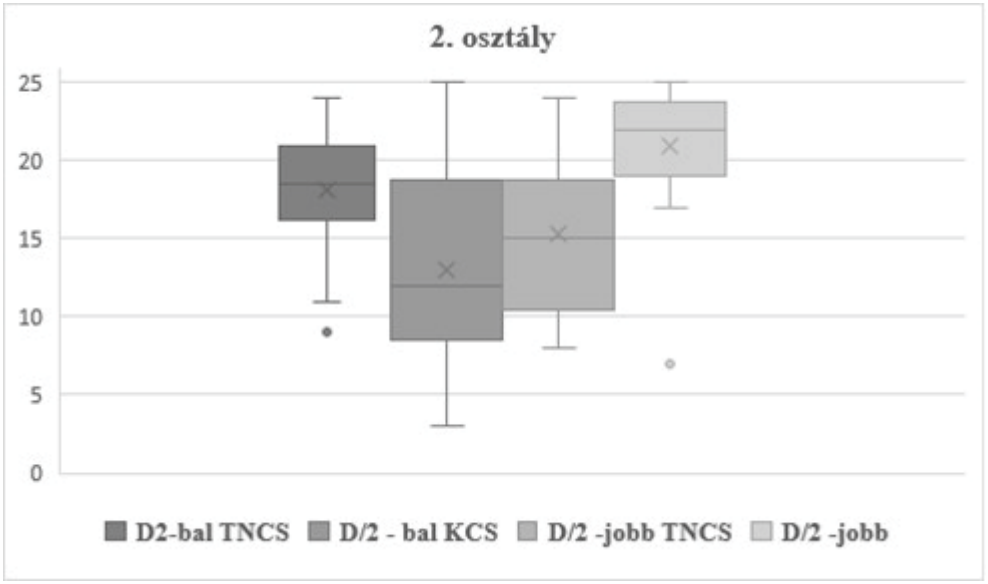
A D2 balfül-értékeit az ANOVA eredményei szerint az életkor és a tanulási nehézség meglétének vagy nem létének interakciója határozza meg szignifikánsan ($F(2, 114) = 5{,}227$, $p = 0.007$, $r^2 = 0{,}051$).

A Tukey-féle post hoc teszt alapján az alábbi csoportok között szignifikáns az eltérés:

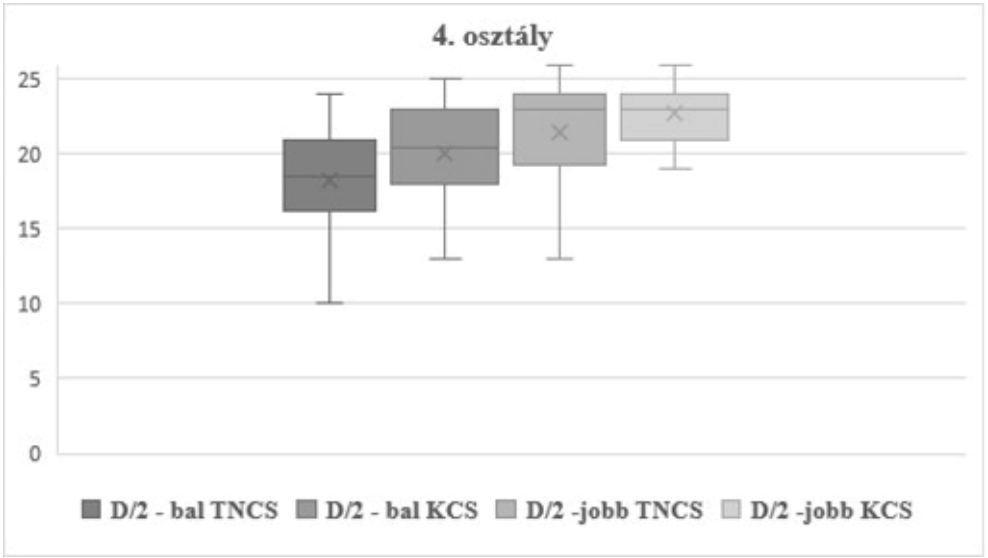
- tanulási nehézség, negyedik osztály – tanulási nehézség, második osztály;
- tanulási nehézség, második osztály – kontroll, második osztály;
- kontroll, negyedik osztály – tanulási nehézség, második osztály.

A D2 jobbfül-értékeit a Scheirer–Ray–Hare-próba eredményei szerint az életkor ($H(2, 114) = 17{,}689$, $p = 0$, $r^2 = 0{,}17$) és a vizsgálati csoport hatása ($H(1, 114) = 19{,}039$, $p = 0$, $r^2 = 0{,}223$) (de nem interakcióban) határozza meg szignifikánsan.

A Dunn-féle post hoc teszt alapján az alábbi életkori csoportok között volt szignifikáns eltérés: második osztályos kor – negyedik osztályos kor.



3. ábra: A D2 teszt eredményei csoportonként (2.osztály)



4. ábra: A D2 teszt eredményei csoportonként (4.osztály)

7.3. D3 teszt (két szótagú, elértő hangzású szavak)

A D3 feladat két szótagú eltérő hangzású szavak visszamondása volt (5. ábra). A második osztályosok között a D3 feladatban a jobb fül esetében mindkét csoportban magas eredmények születtek, a KCS (átlag = 94,7; szórás = 4,7; medián = 96) legalacsonyabb visszamondott elemszáma 81%, a legmagasabb 100%. A bal fülből (átlag = 89,5; szórás = 9,6; medián = 92) visszamondott szavak legalacsonyabb elemszáma 65%, a legmagasabb 100% volt. A TNCS-ban bal fülből (átlag = 64; szórás = 22,2; medián = 62) legkevesebb 15%-ot tudtak teljesíteni, míg a legtöbb 96% volt. A jobb fül (átlag = 72,8; szórás = 24,1; medián = 75) legalacsonyabb eredménye 4%, a legmagasabb ebben a csoportban is a maximum, 100% volt.

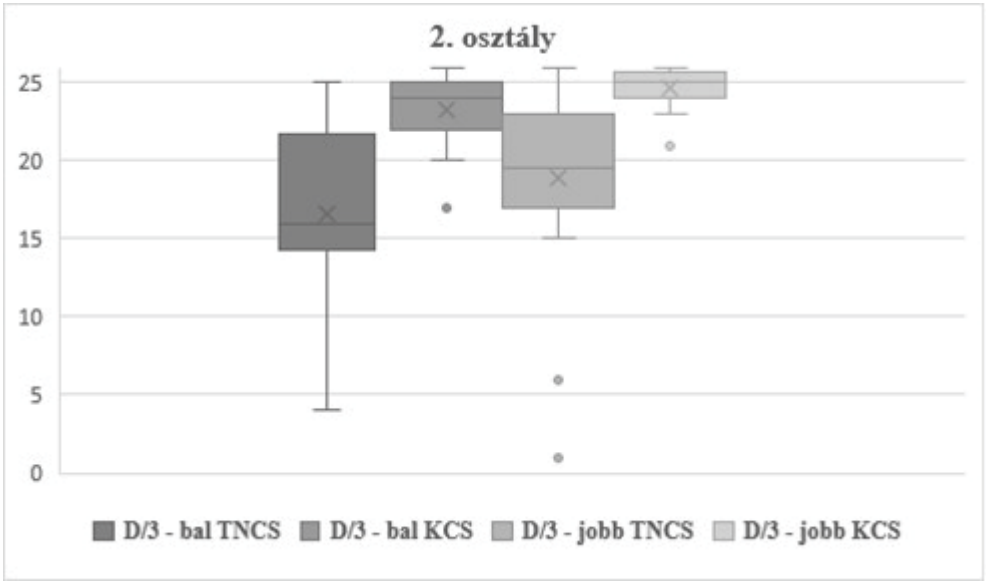
A negyedik osztályos korcsoport tagjai szintén ebben (D3) a feladatban teljesítettek a legjobban, és a szóródás itt is jóval magasabb a tanulási nehézséggel küzdő csoportban. A bal fül eredményei a „tanulási nehézség" csoportban a következő módon alakultak: átlag = 87,8; szórás = 12; medián = 90; míg a kontrollcsoportban jobb eredmény (átlag = 92,4; szórás = 6,7; medián = 96) született. A jobb fület tekintve a tanulási nehézséggel küzdő csoport alacsonyabb (átlag = 93,2; szórás: 7,2; medián = 94), a kontrollcsoport (átlag = 96; szórás = 3,4; medián = 96) magasabb eredményt produkált. Ebben a próbában a kontrollcsoport negyedik osztályosai főként a jobb fül esetében egységesen jól teljesítettek, teljesítményük 88% és 100% közé esett. Mindkét fülnél tapasztaltunk több maximum teljesítményt. A bal fül legrosszabb eredménye 81% volt (6. ábra).

A D3 teszt balfül-értékeit a Scheirer–Ray–Hare-próba eredményei szerint az életkor és a tanulási nehézség meglétének vagy nem létének interakciója határozza meg szignifikánsan (H(2, 114) = 7,293, p = 0.026r^2 = 0,098). A Dunn-féle post hoc teszt alapján az alábbi csoportok között szignifikáns az eltérés:

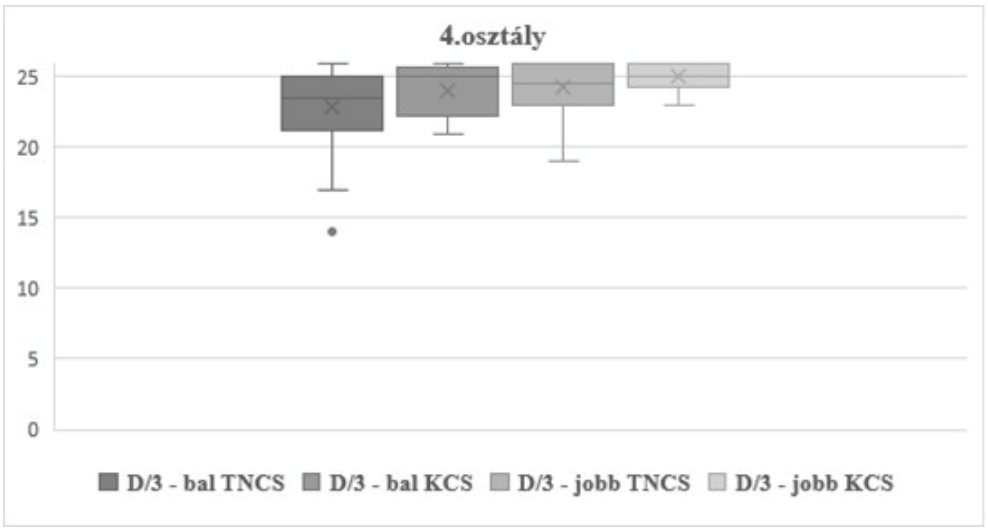
- tanulási nehézség, második osztály – kontroll, második osztály;
- tanulási nehézség, második osztály – kontroll, nagy csoport;
- tanulási nehézség, második osztály – kontroll, negyedik osztály;
- tanulási nehézség, második osztály – tanulási, nehézség negyedik osztály.

A D3 teszt jobbfül-értékeit a Scheirer–Ray–Hare-próba eredményei szerint az életkor és a tanulási nehézség meglétének vagy nem létének interakciója határozza meg szignifikánsan (H(2, 114) = 6,847, p = 0.033r^2 = 0,09). A Dunn-féle post hoc teszt alapján az alábbi csoportok között szignifikáns az eltérés:

- tanulási nehézség, második osztály – kontroll, második osztály;
- tanulási nehézség, második osztály – kontroll, negyedik oszt.;
- tanulási nehézség, második osztály – tanulási nehézség, negyedik osztály.



5. ábra: A D3 teszt eredményei csoportonként (2. osztály)



6. ábra: A D3 teszt eredményei csoportonként (4. osztály)

7.4. D4 teszt (két szótagú, hasonló hangzású szavak)

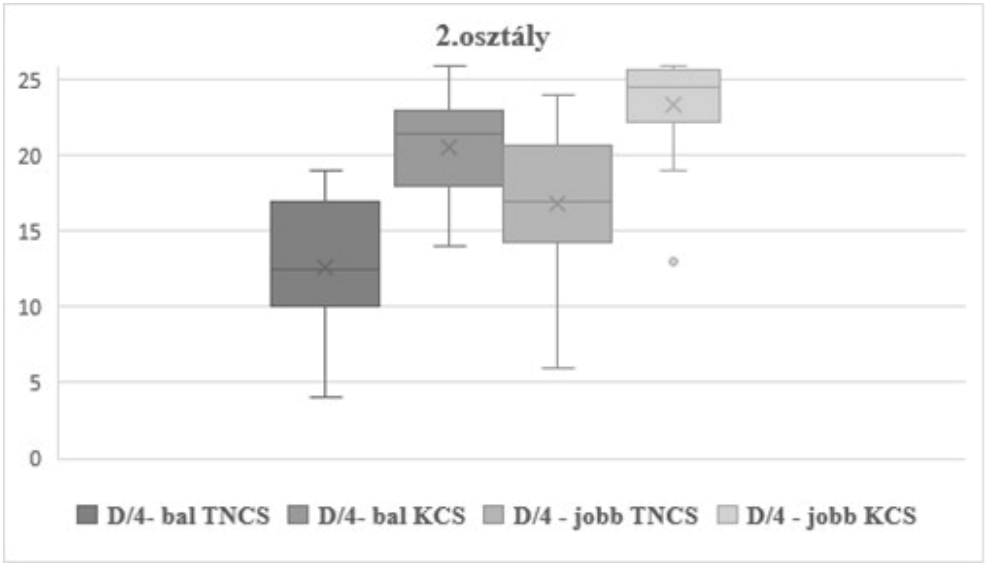
A D4 feladat a második osztályos korcsoportban is nehezebbnek tűnt, mint a D3-as, az eltérő hangzású szavak azonosítása és visszamondása (7. ábra). A TNCS bal fülből visszaadott teljesítménye gyengébb (átlag = 48,3; szórás = 17,4; medián = 48) volt a KCS (átlag = 79,2; szórás = 12,9; medián = 83) által elért eredménynél. A jobb fülből ebben a feladatban is magasabb elemszámot voltak képesek visszaadni a vizsgált csoportok tagjai, a TNCS eredménye alacsonyabb (átlag = 64,6; szórás = 18,6; medián = 65), a KCS eredménye (átlag = 89,9; szórás = 12,4; medián = 94) magasabb volt. A TNCS bal fülből legkevesebb 15%-ot adott vissza, a jobb fülből a legalacsonyabb teljesítmény pedig 23% volt. A KCS-ban a bal fül leggyengébb teljesítménye 54%, a jobb fülnél 50% volt. A kontrollcsoport legjobb eredménye a jobb fülnél és bal fülnél is 100% volt. A tanulási nehézséggel küzdő csoportban a jobb fülnél 92%, míg a bal fülnél 73% volt a legjobb teljesítmény.

A negyedik osztályos kontrollcsoportba tartozó tanulók bal fülből nyújtott legalacsonyabb eredménye 54%, a legmagasabb 100% volt, a tanulási nehézséggel diagnosztizált csoport gyermekei 46% és 100% közötti eredményeket produkáltak (8. ábra). A „tanulási nehézség" csoport jobbfül-eredménye: átlag = 82,3; szórás = 14,1; medián = 88, a kontrollcsoport jobbfül-eredménye átlag = 91,8; szórás = 7,1; medián = 92. A bal fül eredményei a „tanulási nehézség" csoportban 46% és 100% közé estek (átlag = 31,8; szórás = 21,6; medián = 79), míg a kontrollcsoportéi 54% és 100% között mozogtak (átlag = 84,8; szórás = 13,7; medián = 86,5).

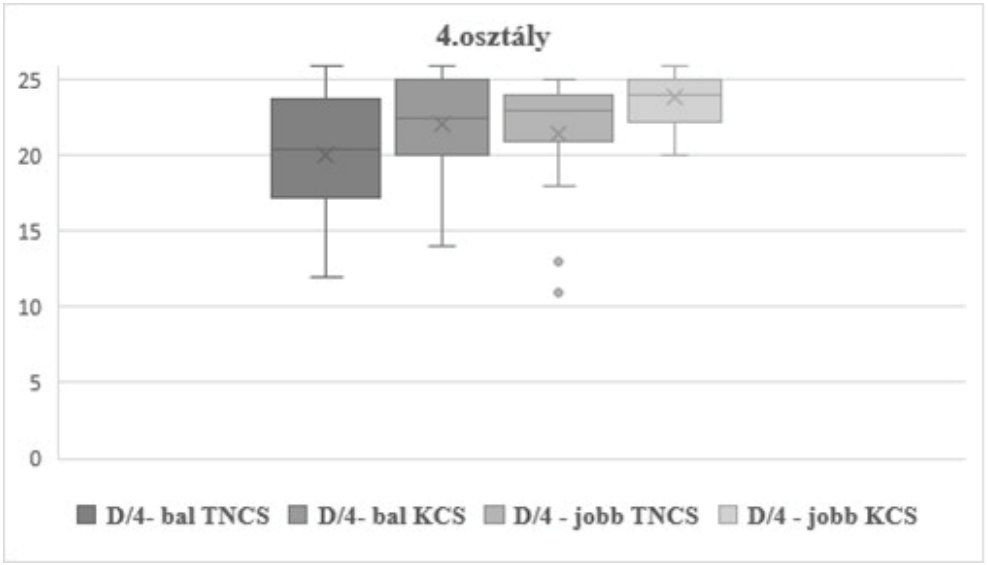
A D4 teszt balfül-értékeit a Scheirer–Ray–Hare-próba eredményei szerint az életkor (H (2, 114) = 29,037, p = 0, r^2 = 0,281) és a vizsgálati csoport hatása (H(1, 114) = 30.121, p = 0, r^2 = 0,355) (de nem interakcióban) határozza meg szignifikánsan.

A Dunn-féle post hoc teszt alapján az alábbi életkori csoportok között volt szignifikáns eltérés: második osztályos kor – negyedik osztályos kor.

A D4 teszt jobbfül-értékeit a Scheirer–Ray–Hare-próba eredményei szerint az életkor (H(2, 114) = 10,165, p = 0.006, r^2 = 0,098) és a vizsgálati csoport hatása (H(1, 114) = 37,14, p = 0, r^2 = 0,435) (de nem interakcióban) határozza meg szignifikánsan.



7. ábra: A D4 teszt eredményei csoportonként (2. osztály)



8. ábra: A D4 teszt eredményei csoportonként (4. osztály)

8. Összegzés

A kutatás témája a dichotikus észlelés vizsgálata, amely 40 második osztályos és 40 negyedik osztályos iskolás gyermek bevonásával készült. A tanulók dichotikus észlelési képességét négy különböző, általunk összeállított teszttel mértük fel. A kutatásban arra kerestük a választ, hogy milyen teljesítményt nyújtanak a dichotikus tesztekben a különböző korcsoportú tanulási nehézséggel küzdő és tipikusan fejlődő tanulók. Feltételeztük, hogy a tanulási nehézséggel diagnosztizált csoport tanulói gyengébben fognak teljesíteni a dichotikus tesztekben, mint a kontrollcsoportok tanulói. Hipotézisünk beigazolódott, eredményeink alapján a négy eltérő dichotikus tesztben a bal és a jobb fülben észlelt szótagok és szavak száma mindig a kontrollcsoportban volt magasabb, azaz a tanulási nehézséggel veszélyeztetett és tanulási nehézséggel küzdő gyermekek dichotikus észlelési képessége gyengébb színvonalúnak bizonyult. Míg a DL-tanulmányokban a szabad felidézés technikáját elsősorban a hallási percepció értékelésére, addig az irányított figyelem paradigmáját a szelektív figyelem vagy – más néven – a hallási-végrehajtó funkció értékelésére használták. Így a tanulásban akadályozott egyének és kontrolltársaik teljesítménye közötti különbségek a szelektív figyelemben a felülről lefelé és alulról felfelé irányuló feldolgozási modellel magyarázhatók. Bár eredményeink nem teljesen összevethetők, de hasonló eredményekre jutottunk, mint Moncrieff (2008); Gósy–Gyarmathy (2011); Moncrieff és munkatársai (2014) kutatásaikban. Feltételezések szerint a gyengébb teljesítmény oka egyrészt a tanulási problémás gyermekek beszédfeldolgozási folyamataiban, másrészt a kevésbé jó figyelemkoncentrációban keresendő (Obrzut–Mahoney 2011). Nem állítjuk, hogy a dichotikus észlelés gyengébb működése vagy nehézsége az egyetlen olyan auditív feldolgozási probléma, amelyben a tanulási nehézséggel küzdő tanulók érintettek, de kutatásunk eredményei alátámasztják annak szükségességét, hogy vizsgáljuk a hallásfeldolgozás ezen szegmensét különböző a gyermekpopulációban. Szükséges annak kapcsán, hogy megértsük a hallásfeldolgozási gyengeségek hatását a nyelvi készségekre például a diszlexiás gyermekeknél. Mindez független attól, hogy a bal fülben vagy a jobb fülben találjuk a gyengébb eredményeket. Az ilyen típusú rendellenesség mérése fontos információkkal szolgálhat a klinikusok és a terapeuták számára a tanulási problémákkal küzdő gyerekekkel való munkavégzés során. A binaurális integráció működésének problémája és annak azonosítása ezekben az életkorokban igazán fontos lehet, hogy megfelelő hallásspecifikus terápiákkal tudjuk ellátni az érintett egyéneket.

Feltételeztük, hogy a dichotikus észlelési képesség csak a bal fül eredményeiben hoz jelentős eltérést az életkorok mentén. Összefoglalva eredményeinket, a különböző dichotikus tesztekben csak a CV-szótagok észlelése feladatban tudtuk igazolni hipotézisünket. A szavak (egy szótagú, két szótagú) észlelése egyik fül esetében sem mutat minden korcsoport mentén jelentős fejlődést egyik vizsgált csoportban sem. Korábbi kutatások igazolták, hogy a beszédészlelés kognitív kontrolljának fejlődése egy fordított U alakú pályát követ, amely meredek pozitív elmélkedést mutat a gyermek- és serdülőkorban, elérve a legmagasabb teljesítményt a 20-as évek elején, majd folyamatosan, monoton

módon csökken az időskorban (Bless et al. 2015). Mindazonáltal elképzelhető, hogy a szavak észlelését mérő feladat nem mutatja azokat a mögöttes folyamatokat, amelyek megkülönböztetik a gyengén és normál módon olvasókat. A jól tanult verbális ingerek nem képesek olyan hatékonyan bevonni a domináns féltekét, mint az egy szótagú szavak. Különösen idősebb gyermekek körében csökkentik a relatív előnyt az ellenoldali fülben úgy, hogy nem eredményeznek fülelőnyt. Ráadásul a magasabb életkorokban a verbális munkamemória készsége is valószínűleg fejlettebb, ami több pontosan megismételt szót jelenthet (Asbjørnsen–Helland 2006). Az is vezethet nagyobb fülkülönbséghez, hogy a dichotikusan bemutatott inger jobban megterheli a munkamemóriát a fiatalabb gyermekeknél. A verbális munkamemória gyengeségei hozzájárulhattak a megfigyelt fülelőnyök alakulásához a vizsgálatban részt vevő fiatalabb gyerekek körében. Azt is feltételezik, hogy a gyengébb két kéreg közötti információátadás az alapja annak az egyoldalú hiánynak, amelyet egyes tanulók produkálnak a dichotikus tesztekben. Ennek alapja az, hogy hasonló eredményről számoltak be agenesisben vagy corpus callosum elváltozásokban szenvedő betegeknél (Lassonde et al. 1990; Pollmann et al. 2002).

A kutatás során kapott eredményeink általánosítását korlátozza az a tényező, hogy a tanulási nehézség kategória csak hazánkban jelenik meg ellátási formaként, a tanulási zavaroknál enyhébb problémát feltételez, így külföldi osztályozási rendszereknek nem tudjuk megfeleltetni. Azt is meg kell említeni, hogy a BTMN (beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség) kategóriába tartozó másodikos és negyedik osztályos tanulók közül többen kapnak később tanulási zavar diagnózist. Távlati célként fogalmaztuk meg, hogy kutatásunkat tanulási zavarral diagnosztizált tanulókkal folytassuk az alsó tagozatokon. Olyan tanulókat vizsgálnánk, akiknek diagnózisa megfeleltethető a külföldön is használt diagnosztikai kategóriákkal, a BNO vagy a DSM klasszifikációs rendszer alapján. Így kutatásunk jobban összevethető lesz a külföldi eredményekkel. Továbbá szeretnénk a dichotikus teszteket kiegészíteni a verbális munkamemória és a figyelemkoncentráció képességének mérésével, mely tényezők jelentősen befolyásolhatják a dichotikus észlelési feladatban nyújtott helyes ismétlés eredményeit. A dichotikus vizsgálati eljárás egyszerű és gyors módszer, amely már óvodáskortól alkalmazható. A jobb és bal fülben hallott szavak észlelésének, illetve ismétlésének száma utalhat a figyelem és a memóriaműködés tényezőire is. A dichotikus tesztekben mért életkori normák meghatározása kiemelten fontos lenne, mivel ezek hozzájárulnának az auditív feldolgozási zavarok és az atipikus nyelvfejlődés diagnosztikájához, és további klinikai célokra is felhasználhatók lennének.

Irodalom

Asbjørnsen, Arve − Helland, Turid E. 2006. Dichotic listening performance predicts language comprehension. *Laterality* 11/3: 251–262. https://doi.org/10.1080/13576500500489360

Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.

Bamiou, Doris-Eva – Musiek, Frank E. – Luxon, Linda M. 2001. Aetiology and clinical presentations of auditory processing disorders – A review. *Archives of disease in childhood* 85/5: 361–365. https://doi.org/10.1136/adc.85.5.361

Bishop, Dorothy Vera Margaret – Snowling, Margaret Jean 2004. Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin* 130/6: 858–886. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858

Bishop, Dorothy Vera Margaret – Rutter, Michael Llewellyn 2008. Neurodevelopmental disorders: conceptual issues. In Rutter, Michael Llewellyn – Bishop, Dorothy Vera Margaret – Pine, David S. et al. (eds.): *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. 5th ed. Oxford: Blackwell Publishing. 32–41. https://doi.org/10.1002/9781444300895.fmatter

Bethmann, Anja – Tempelmann, Claus – von Bleser, Roland – Scheich, Henning – Brechmann, André 2007. Determining language laterality by fMRI and dichotic listening. *Brain Research* 1133: 145–157. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.11.057

Bless, Joseph Jørgen – Westerhausen, René – Torkildsen, Janne von Koss – Gudmundsen, Morten – Kompus, Karl – Hugdahl, Kenneth 2015. Laterality across languages: Results from a global dichotic listening study using a smartphone application. *Laterality* 20/4: 434–452. https://doi.org/10.1080/1357650X.2014.997245

Broadbent, Donald Eric 1956. Successive responses to simultaneous stimuli. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 8/4: 145–152. https://doi.org/10.1080/17470215608416814

Brydén, Murray Paul 1988. An overview of the dichotic listening procedure and its relation to cerebral organization. In Hugdahl, Kenneth (ed.): *Handbook of Dichotic Listening: Theory, Methods, and Research*. John Wiley & Sons. 1–43.

Chermak, Gail Dianne – Hall, James Wylie – Musiek, Frank Ernest 1999. Differential diagnosis and management of central auditory processing disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Audiology* 10/6: 289–303. https://doi.org/10.1055/s-0042-1748501

Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

De Wit, Ellen – Visser-Bochane, Marloes Ietje – Steenbergen, Bert – Van Dijk, Pim – Van Der Schans, Cees Peter – Luinge, Monique R. 2016. Characteristics of auditory processing disorders: A systematic review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 59/2: 384–413. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-H-15-0118

Fejes József Balázs – Szenczi Beáta 2010. Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle* 38/4: 273–287.

Ferguson, Melanie A. – Hall, Rachel L. – Riley, Anna – Moore, David Robert 2011. Communication, listening, cognitive and speech perception skills in children with auditory processing disorder (APD) or specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 54: 211–227. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0167)

Gerebenné Várbíró Katalin 2001. A neuropszichológia szerepe a gyógypedagógiai pszichodiagnosztika megújulásában. In Racsmány Mihály – Pléh Csaba (szerk.): *Az elme sérülései. Kognitív neuropszichológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina Kiadó.

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

Gósy Mária 2009. Gyermekek anyanyelvi kompetenciájáról. *Gyógypedagógiai Szemle* 2–3: 81–88.

Gósy Mária – Gyarmathy Dorottya 2011. A lateralizáció tipikus és atipikus nyelvfejlődésben. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 9/1–2: 65–88.

Gósy Mária – Huntley Bahr, Ruth – Gyarmathy Dorottya – Beke András 2018. Dichotic listening and sentence repetition performance in children with reading difficulties. *Clinical Linguistics & Phonetics* 32/9: 787–803. https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1431807

Gósy, Mária – Huntley Bahr, Ruth 2021. Dichotic Listening. In Ball, Martin (ed.): *Manual of Clinical Phonetics*. London: Routledge. 480–494. https://doi.org/10.4324/9780429320903-33

Hallgren, Malin – Larsby, Birgitta – Lyxell, Björn – Arlinger, Stig 2001. Cognitive effects in dichotic speech testing in elderly persons. *Ear and Hearing* 22/2: 120–129. https://doi.org/10.1097/00003446-200104000-00005

Helland, Turid – Asbjørnsen, Arve Erik – Hushovd, Eirik – Hugdahl, Kenneth 2007. Dichotic Listening and School Performance in Dyslexia. *Dyslexia* 14/1: 42–53. https://doi.org/10.1002/dys.343

Hirnstein, Marco – Hugdahl, Kenneth – Hausmann, Markus 2014. How brain asymmetry relates to performance – a large-scale dichotic listening study. *Frontiers in Psychology* 4: 997. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00997

Hugdahl, Kenneth 1988. *Handbook of Dichotic Listening: Theory, Methods and Research*. Chichester: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/acp.2350040307

Kimura, Doreen 1967. Functional asymmetry of the brain in dichotic listening. *Cortex* 3: 163–178. https://doi.org/10.1016/S0010-9452(67)80010-8

Lassonde, Marilyn – Bryden, Murray Paul – Demers, Pierre 1990. The corpus callosum and cerebral speech lateralization. *Brain and Language* 38: 195–206. https://doi.org/10.1016/0093-934X(90)90110-3

Lavie, Limor – Banai, Karen – Attias, Joseph 2013. Dichotic listening: A predictor of speech-in-noise perception in older hearing-impaired adults? In Dau, Torsten – Santurette, Sébastien – Christensen-Dalsgaard, Jakob – Tranebjærg, Lisbeth – Andersen, Ture – Poulsen, Torben (eds.): *Proceedings of the International Symposium on Auditory and Audiological Research* 4. Ballerup: The Danavox Jubilee Foundation. 357–364.

Meyers, John E. – Roberts, Rachel M. – Bayless, John D. – Volkert, Karen – Evitts, Paul M. 2002. Dichotic listening: Expanded norms and clinical application. *Archives of Clinical Neuropsychology* 17: 79–90. https://doi.org/10.1016/S0887-6177(00)00105-0

Moncrieff, Deborah W. – Black, Jack 2008. Dichotic listening deficits in children with dyslexia. *Dyslexia* 14/1: 54–75. https://doi.org/10.1002/dys.344

Moncrieff, Deborah W. 2011. Dichotic listening in children: Age-related changes in direction and magnitude of ear advantage. *Brain and Cognition* 76: 316–322. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2011.03.013

Moore, David R. – Hunter, Lisa L. 2013. Auditory processing disorder (APD) in children: A marker of neurodevelopmental syndrome. *Hearing Balance and Communication* 11: 160–167. https://doi.org/10.3109/21695717.2013.821756

Moncrieff, Deborah W. – Jorgensen, Lindsey – Ortmann, Amanda 2013. Psychophysical auditory tests. In Celesia, Gastone G. (ed.): *Handbook of Clinical Neurophysiology, Vol. 10.* Amsterdam: Elsevier. 217–234. https://doi.org/10.1016/B978-0-7020-5310-8.00011-9

Moncrieff, Deborah W. – Demarest, David W. – Mormer, Elaine R. – Littlepage, Rachel 2014. Prevalence and severity of auditory processing deficits in adjudicated adolescents screened with dichotic listening tests: Implications for diagnosis and intervention. *Seminars in Hearing* 35/1: 39–49. https://doi.org/10.1055/s-0033-1363523

Musiek, Frank E. 1983. Results of three dichotic speech tests on subjects with intracranial lesions. *Ear and Hearing* 4/6: 318–323. https://doi.org/10.1097/00003446-198311000-00010

Obrzut, John E. 1979. Dichotic listening and bisensory memory skills in qualitatively diverse dyslexic readers. *Journal of Learning Disabilities* 12/5: 304–314. https://doi.org/10.1177/002221947901200505

Obrzut, John E. – Hynd, George W. – Obrzut, Alice – Leitgeb, James L. 1980. Time sharing and dichotic listening asymmetry in normal and learning-disabled children. *Brain and Language* 11/1: 181–194. https://doi.org/10.1016/0093-934X(80)90119-4

Pennington, Bruce F. – Bishop, Dorothy V. M. 2009. Relations among speech, language, and reading disorders. Annual Review of Psychology 60/1: 283–306. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548

Pollmann, Stefan – Maertens, Matthias – von Cramon, D. Yves – Lepsien, Jan – Hugdahl, Knut 2002. Dichotic listening in patients with splenial and nonsplenial callosal lesions. *Neuropsychology* 16/1: 56–64. https://doi.org/10.1037/0894-4105.16.1.56

Rezapour, Mohammad – Farzaneh Abdollahi, Fatemeh Z. – Delphi, Mohammad – Lotfi, Younes – Bakhshi, Ebrahim A. 2016. Normalization and reliability evaluation of Persian version of two-pair dichotic digits in 8 to 12-year-old children. *Iranian Rehabilitation Journal* 14/2: 115–120. https://doi.org/10.18869/nrip.irj.14.2.115

Roup, Christopher M. – Wiley, Thomas L. – Wilson, Lois H. 2006. Dichotic word recognition in young and older adults. *Journal of the American Academy of Audiology* 17/4: 230–298. https://doi.org/10.3766/jaaa.17.4.2

Scharma, Meera – Purdy, Suzanne C. – Kelly, Anne S. 2009. Comorbidity of auditory processing, language, and reading disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 52/3: 706–722. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0226)

Stackhouse, Janet – Wells, Barbara 1997. Children's speech and literacy difficulties I.: *A psycholinguistics framework.* London: Whurr Publisher.

Strouse, Angela – Hall, James W. 1995. Test-retest reliability of a dichotic digits test for assessing central auditory function in Alzheimer's disease. *Audiology* 34/2: 85–90. https://doi.org/10.3109/00206099509071901

Studdert-Kennedy, Michael – Shankweiler, Donald 1970. Hemispheric specialization for speech perception. *Journal of the Acoustical Society of America* 48: 579–594. https://doi.org/10.1121/1.1912174

Vermiglio, Anthony J. 2016. On diagnostic accuracy in audiology: Central site of lesion and central auditory processing disorder studies. *Journal of the American Academy of Audiology* 27/2: 141–156. https://doi.org/10.3766/jaaa.15079

Willeford, John 1977. Assessing central auditory behaviour in children: a test battery approach. In Keith, Robert (ed.): *Central auditory dysfunction*. New York: Grune and Stratton. 43–68.

Internetes hivatkozások

W1: Central auditory processing disorder. American Speech-Language-Hearing Association. https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/central-auditory-processing-disorder (2025. 05. 19.)

Tima Péter – Tücsök Dorottya

MAGYAR JELNYELVI ÉS ROMANI NYELVI OKTATÁSNYELVÉSZETI FEJLESZTÉSEK: TANANYAGOK ÉS SEGÉDANYAGOK BEMUTATÁSA

1. Bevezetés

Tanulmányunkban két kisebbségi oktatásnyelvészeti kutatási projekt koncepcionális keretét és gyakorlati fejlesztési eredményeit kívánjuk bemutatni. A célcsoportok a magyar jelnyelvhasználó siket és nagyothalló gyermekek és a romani nyelvhasználó cigány gyermekek, szüleik és gondozóik, a velük foglalkozó pedagógusok és oktatási szakemberek közössége. Mindkét projekt a részvételiség és a bevonódás módszertani keretét alkalmazva (W1; Szabó 2015; Bartha 2016; Bartha–Holecz 2017), a kritikai szociolingvisztika önreflexív kiindulópontjából (l. például: Singh 1996; Pennycook 2001; Pennycook 2004; Coupland 2016; Heller–Pietikäinen–Pujolar 2018; Bodó–Heltai 2018), empirikus alapú, a nyelvészeti etnográfia eszköztárát mozgósító módszerek segítségével valósult meg. Fontos kiemelni továbbá a társadalmilag hasznos eredmények valós, gyakorlati integrálásának kívánalmát is (l. hasznos nyelvészet; társadalmilag hasznos nyelvészet: Kontra 2010), mellyel a kutatócsoport azokra a nyelvi eredetű társadalmi, oktatási problémákra kívánt reflektálni, melyek egyre inkább jellemzik a hazai többnyelvű, kisebbségi (főként e célcsoportok tekintetében) nevelési-oktatási gyakorlatokat.

A saját nyelven elérhető, illetve többnyelvű, hagyományos és digitális formában fejlesztett segéd- és tananyagok online, nyíltan hozzáférhetővé tétele elősegíti a közösségek egyenlő esélyű hozzáférését a tudás- és információmegosztáshoz, erősíti a gyermekek pozitív (nemzetiségi) identitásképét, támogatja nyelvük és kultúrájuk értékének forrásként való hasznosítását az intézményes oktatás keretein belül. A többnyelvű tan- és segédanyagok fejlesztésének jelentős gyakorlati következményei vannak a köznevelés egészére, valamint a gyermekek mindennapi életére nézve is. Alapvető, hogy a gyermek a számára hozzáférhető nyelve(ke)n és csatornákon érhesse el az információt és a tananyagokat, amelyek minőségüket tekintve adekvát hozzáférést biztosítanak a megfelelő mennyiségű információ megszerzéséhez, és amelyekkel garantálható az oktatás/nevelés során a szocioemocionális, a kognitív és a kommunikatív fejlődés, ezáltal pedig a gyerekek jövőjének biztosítása (W4; Bartha 2017).

2. A kutatási projektek

A két projektum: a Nyelvtudományi Kutatóközpont MTA-NYTI Nyelv*E*sély Szakmódszertani Kutatócsoportjában zajló *Nyelvileg tudatos iskola, kétnyelvű siketoktatás és a nyelv által kiaknázható tudás innovatív módszereinek, eszközeinek fejlesztése* című projekt (SZ-007/2016, SZ-033/2019,

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.381

kutatásvezető: Bartha Csilla), a továbbiakban Nyelv*E*sély projekt és az Erasmus+: *Romani Digitális Tudástér: Innovatív romani–magyar digitális oktatási-kulturális kompetenciafejlesztés és segédanyag-csomag létrehozása regionális modellek alkalmazásával* (2020-1-HU01-KA226-SCH-094146, kutatásvezető: Bartha Csilla) című, a továbbiakban Erasmus+: DigiDrom projekt.

A Nyelv*E*sély és az Erasmus+: DigiDrom fő feladatai a többnyelvű, tanulásközpontú jelnyelvi és romani nyelvi fejlesztések megvalósítása volt. Kiemelten fontos a gyermekek oktatásában a megfelelő nyelvi hozzáférés, a metanyelvi tudatosság és a különböző nyelvi forrásokat bevonó nevelés és oktatás, „nemcsak az iskolai sikeresség, hanem a gyermekek általános, kognitív és szociális fejlődését tekintve is" (W2). Alappillérként a következő kulcsszavak és elvek szolgáltak: multidiszciplinaritás, hálózatépítés, az érintetteket is partnerként kezelő kölcsönös bevonódás, nyelvi, nyelvhasználati változatosság megtartása és reprezentálása, a 21. századi „digitális és információs technológiák kiaknázása, a tanulás és tudásszerzés új útjainak feltárása, az oktatáskutatás új eredményeinek felhasználása és az oktatás módszertani megújulásának elősegítése, különösen a jelnyelvhasználó hallássérült gyermekek, valamint a romani nyelvű vagy romani–magyar kétnyelvű gyermekek oktatásában" (W3; W4).

2.1. A Nyelv*E*sély

2016. szeptember – 2021. augusztus között futó, a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja által támogatott kutatás. Fő célja a nyelvileg tudatos iskola (W2; W4) koncepciójának kidolgozása volt. Két fókuszából az egyik egy pilot, kétnyelvű siketoktatási modell tartalmi és módszertani kidolgozását állította középpontba empirikus mérési eredményekre alapozó oktatási segédanyagok fejlesztésével (Bokor 2019; Bokor–Bartha–Hattyár 2021), a másik a többnyelvű (romani, magyar) cigány gyermekek oktatását segítő, befogadó program megvalósítását kívánta támogatni. Szélesebb fókuszát tekintve pedig minden, a mainstream oktatásban részt vevő gyermeknek segítséget nyújthatott. Az első tématerület (a rendelkezésre álló emberi és lehetőségbeli források miatt) ebben a projektben jobban kifejtett, így a jelnyelvi tan- és segédanyagokat ennek a kutatásnak a keretén belül, míg a romani nyelvi fejlesztéseket – részben ezekre a kezdeményezésekre, eredményekre alapozva – az Erasmus+: DigiDrom projektben kiteljesedve és továbbfejlesztve valósítottuk meg. Utóbbi eredményeket a második kutatás keretein belül fogjuk bemutatni (l. 3.2. fejezet).

A Nyelv*E*sély projekt sem előzmények nélkül valósult meg. A kutatócsoport Jel*E*sély Programjának (TÁMOP 5.4.6./B–13/ 1–2013–0001, kutatásvezető: Bartha Csilla), a bilingvális oktatás 2017. évi bevezetésének megalapozásához szükséges előkészítő kutatások folytatásaként jött létre (az eredményekről l.: Bartha–Varjasi–Holecz 2016; Bartha–Holecz–Romanek 2016; Bartha–Holecz 2017; Bokor–Hámori–Nagyné Kiss 2017; Holecz–Bartha 2017a, 2017b; Hámori et al. 2017). A fejlesztéseket a közösséggel együtt dolgoztuk ki, melyek közreműködői: a Siketet és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ); a Hallássérültek Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, EGYMI és Kollégiuma; az Esély Pedagógiai Központ Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola,

Készségfejlesztő Iskola, Kollégium és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény; a Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum; az Eötvös Loránd Technikum és a BOOKR Kids Kiadó tagjai voltak.

A koncepcióról és az eredményekről a projekt kutatócsoporti honlapján (W4), illetve e tanulmány hivatkozásaiban is fellelhető, a kutatás közben készített kiadványsorozat, az *Edulingua* füzetek (W9) adnak részletes tájékoztatást. Fontos eredményként megemlítendő, hogy a kutatócsoport a Gallaudet Egyetemmel együttműködve, annak engedélyével elkészítette az általuk kiadott, a legújabb nemzetközi jelnyelvi és siketkutatási eredményeket feldolgozó kutatási közlemények *(Research Briefs)* magyar fordításait is (W8). Ezenkívül elérhetővé tette a saját és nemzetközi (magyar fordításokon keresztül) eredményeken alapuló módszertani ajánlásait, pedagógiai segédleteit, méréseinek eredményeit feldolgozó 21 részes, *Edulingua kiadványsorozatát*, mely szintén nyílt hozzáféréssel elérhető a honlapon. A terjedelmi korlátok miatt részletesen jelen tanulmány nem kívánja ezeket bemutatni, azokat saját feldolgozásra ajánljuk minden érdeklődő számára.

2.2. Az Erasmus+: DigiDrom

A projekt az Európai Unió Erasmus+ programjának társfinanszírozásával, nemzetközi stratégiai partnerség keretében 2021 áprilisa és 2023 augusztusa között valósult meg. A projektkoordinátor (a Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének Többnyelvűségi és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoportja – a továbbiakban: TENyeK) mellett a partnerség tagjai voltak a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (Románia) és a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport (Szlovákia) munkatársai.

A projekt a Covid19-járvány alatt a TENyeK partnerhálózatában, romani nyelvhasználók körében végzett kérdőíves szükségletelemzés, valamint további háttérelemzések, nemzetközi és hazai kutatások (Hackl–Müller 2020; Kahanec–Kováčová–Poláčková–Sedláková 2020; Korunovska–Jovanovic 2020; Sirotnikova 2020; Varga 2020; W5; W6) eredményein, tapasztalatain alapult, melyek rávilágítottak arra, hogy a pandémia egyik legmeghatározóbb közvetlen hatásaként az online oktatásra való kényszerű átállás során a cigány gyermekeknek a digitális közoktatásban történő részvétel komoly nehézségekkel, nem egyszer súlyos korlátozottsággal vagy megvalósíthatatlan feladattal járt, ami a hagyományos közoktatásban már meglévő problémákon túl (Hajdu–Kertesi–Kézdi 2015; Cserti Csapó 2019) a végleges lemorzsolódás eshetőségét tovább fokozta. Emellett az online oktatásra való átállás a tanítási-tanulási folyamatban a pedagógusok, nevelők és a szülők többségének is újfajta kihívásokat jelentett (W7). Mindezek fő okai egyfelől a nyelvileg, szociokulturálisan és módszertanilag is megfelelő (Bartha–Hámori 2011) minőségű és mennyiségű digitális tananyagok és a kapcsolódó digitális kompetenciák meglétében mutatkozó hiányosságok, ami kiegészül a digitális oktatáshoz nélkülözhetetlen IKT-eszköz-ellátottság és a kapcsolódó infrastrukturális feltételek rendelkezésre állásának változó mértékével is.

A projekt központi célja ebből kifolyólag a partnerség által bevont magyarországi, romániai és szlovákiai régiókban az eltérő, heterogén nyelvi és szociokulturális háttérrel (Szalai 2006; Bartha 2007, 2015) rendelkező, elsősorban romani anyanyelvű és/vagy romani–magyar kétnyelvű cigány gyermekek és fiatalok (digitális) oktatáshoz való hozzáférésének, tanulási esélyeinek támogatása. Ennek érdekében a partnerség célja volt az autentikus nyelvi és (szocio)kulturális diverzitás forrásainak és mintáinak kifejezetten erőforrás-alapú (Ragoonaden–Sivia–Baxan 2015; Muñiz 2019, 2020) szemléletben értelmezett tudatos bevonása a romani nyelvű, illetve romani–magyar kétnyelvű digitális és nem digitális tanulástámogató tartalmak, segédletek és eszközök létrehozásában, valamint a digitális kompetenciák fejlesztésében. Ezzel együtt az oktatás-nevelés és a tanulás-tanítás különböző formális és informális színtereinek további érintettjei (pedagógusok, szülők, nevelők, közösségszervezők) számára is módszertani, pedagógiai és digitális tanulástámogató tartalmak kidolgozása.

E fejlesztések, tartalmak hozzájárulhatnak az identitás megerősítéshez, a nyelvi és kulturális sajátosságokhoz való kötődés által pedig növelhetik az önértékelést, valamint a gyermekek motiváltságát, emellett az egyes módszertani leírások, glosszáriumok használatával a romani nyelven nem tudó pedagógusok számára is sikerülhet szorosabb és együttműködőbb kapcsolatot kialakítani cigány tanulóikkal.

A partnerség egyik legfontosabb elvi és módszertani alapállásának, a részvételiségnek megfelelően a projekt elsődleges megvalósítói a régiók (önszerveződő és formális) közösségeivel és iskoláival (tanulók, pedagógusaik, szülők) szorosan együttműködve végezték el a munkálatokat. A bevont régiókon belüli helyi nyelvi és kulturális változatosságra, az otthonról hozott tudás sajátosságaira, a gyakorlati és tapasztalati ismeretekre, reflexiókra, célcsoporti igényekre és kritikákra építve az érintettek, valamint a partnerhálózat további szakértői, operatív és szakmai önkéntesei a megvalósítás különböző fázisaiban meghatározó aktív alkotói, formálói voltak a projekt keretében létrehozott digitális és nem digitális jellegű szellemi termékek kialakításának.

Partneriskoláink voltak: Kisszekeresi Tanoda, Nagyszekeresi Petőfi Sándor Általános Iskola, Széchenyi István Katolikus Német Nemzetiségi, Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Óvoda (Mátészalka), Kántorjánosi Református Általános Iskola, Hosszúpályi Irinyi József Általános Iskola, Hodászi Táj- és Alkotóház, Romano Kher Budapesti Roma Művelődési Ház, Budaörsi Tanoda – Magyarország; szímői Jedlik Ányos Alapiskola, szepsi Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium, tallósi Magyar Tannyelvű Alapiskola és Óvoda – Szlovákia; Dr. Boga Alajos Általános Iskola (Csíkkozmás), Vaskertes Általános Iskola (Gyergyószentmiklós), Xántus János Általános Iskola (Csíkszereda), Kányádi Sándor Általános Iskola (Nagygalambfalva) – Románia.

3. Oktatásnyelvészeti fejlesztések: tananyagok és segédanyagok

3.1. A jelnyelvi fejlesztések

A jelnyelvi fejlesztések több nagy csoportra oszthatók célcsoportjuk és jellegük alapján: digitális és nem digitális tanulástámogató anyagokra, óvodai, iskolai és általánosan használható segédletekre. Az elérésük az Edulingua oldal tananyagok és segédanyagok menüjének jelnyelvi fülére, illetve a jelnyelv menüjére kattintva nyílik meg (W10). A többnyelvű (magyar és magyar jelnyelvi) digitális segédanyagokhoz tartoznak például az animált, mozgó, online elérhető tanulói és tanári segédletek, a szótárak (melyekről jelen tanulmány keretében a terjedelmi korlátok miatt nem számolunk be részletesebben), az e-learning feladattár, a szépirodalmi fordítások, a jelnyelvi alkotások, a mesék, a mondókák, versek, a jelkártyák, az interaktív jelnyelvi térkép. A nem digitális tanulástámogató anyagok: a módszertani füzetek, papíralapú feladattárak, az *Új Magyar Daktiltáblázat*, a nyomtatott jelkártyák (színek), a számok és hónapok nyomtatható gyűjteménye jelnyelven, a tanulókockák a jelnyelvi kézformák tudatosításához stb.

3.1.1. Az óvódai tesztelt oktatási csomag

Leginkább egynyelvű jelnyelvi alkotásokat, meséket, mondókákat, verseket tartalmaz, amelyek főleg (bár nem kizárólag) kisebb (óvodás, kisiskolás) gyermekeknek szólnak. A fejlesztések komplex módon, longitudinálisan valósultak meg (így néhány több korcsoportban is alkalmazható, nincs élesen kijelölhető életkori határ). E feladatok, valamint nagyrészt a gyermekszótár is tartalmazza azokat a jelnyelvi fogalmakat, kifejezéseket, amelyekkel a bevont gyerekek aktív jelkincse ez időszak alatt bővül. A jelnyelvi készségek gazdagítására készített mondókák, filmek célja: a jelek összekapcsolásának támogatása, a proformok használatának előkészítése, a téri tájékozódás, a kézformák tudatosítása, pontosítása, a mimikai elemek felismerése, a tematikus jelnyelvi szókincsbővítés, gyakorlás, a ritmus felismerése, a sorrendiség és a sorrend visszafelé történő ismétlésének gyakoroltatása, a kérdés-válasz formájában történő feldolgozással a társalgás szabályainak, illetve a mimikában kifejeződő kérdésnek a gyakorlása. Céljuk az érzelmi bevonódás, az örömteli játék, az óvodai mellett az otthoni tanulás támogatása is. Az óvodában a cselekvésbe ágyazott fejlesztőmunka során ritkán használatosak feladatlapok, a direkt tanításra pedig életkoruk miatt még nem állnak készen a gyerekek (Bognár–Bartha–Hattyár 2021). A jelnyelv elsajátítását segítő fejlesztések közé tartoznak a rövidebb alkotások (saját tematikus mondókák, filmre felvéve például: Évszakok; *Fel-le*; *Időjárás*; *Tök*), tematikus jelgyűjtemények kisfilmjei *(Karácsony; Helyiségek)*, jelnyelvi készségeket fejlesztő filmek, mesék *(Közlekedés; Állatos videó; Autó, motor, busz; Happy videó; Medve vadászat; Sétálni mentem)*. A nem digitális típusúak pedig könyvek adaptálásával *(From Head to Toe)*, feladatgyűjtemény készítésével, jelkártyák formájában valósultak meg (például az igék, cselekvések gyakoroltatására készített kártyák).

3.1.2. Az iskolai tesztelt oktatási csomag

Kifejezetten az iskolai oktatáshoz kapcsolódó mesék, történetek, olvasmányok magyar jelnyelv–magyar nyelv alapú kétnyelvű feldolgozásai (NAT 2020 alapján kiválasztva, a BOOKR Kids Kiadó együttműködésével), amelyekhez célzottan fejlesztett interaktív e-learning, feladatlapok, jelkincstár is tartoznak. Ezenkívül olyan glosszáriumok, melyek segítik a tanulási és oktatási folyamatokat. A csomag elemei: a *Mesék jelnyelven*, interaktív feladatlapokkal; a *Bagolyvári történetek* (jelmese és jelkincs, mesére épülő komplex fejlesztéscsomag); az *Irodalom jelnyelven* (magyar szépirodalmi művek feldolgozásai, szerzők életrajzai és jelnyelvi, jelnyelvészeti kérdéseket – művészi jelnyelvhasználat – felvető alkotások); az *Oktatási fogalom- és instrukciótár.* A *Bagolyvári történetek* című részben szereplő feladatok fejlesztési területek szerint, ötlettárba rendeződnek. A következő készségek megcélzására irányuló feladatok, gyakorlatok találhatók ebben: analízis-szintézis, csoportosítás, rendszerezési képesség, általánosítási képesség, lényegkiemelés, ok-okozati összefüggések feltárása, játékos mozgásfejlesztés. Az irodalom jelnyelven blokkban életrajzokat, verseket találunk. A tárban szereplő írók, költők: Ady Endre, Petőfi Sándor, József Attila, Radnóti Miklós. A jelnyelven adaptált verseik: *Őrizem a szemed*, *Szeptember* végén, *Tiszta szívvel*, *Nem tudhatom*. Az *Oktatási fogalom- és instrukciótár:* tantárgyankénti alapvető szakfogalmak többnyelvű gyűjteménye. Öt tantárgy (nyelvtan, matematika, informatika, környezet [magasabb szinten földrajz], jelnyelvi kommunikáció és siketkultúra) ismeretanyagából gyűjtött fogalmakat tartalmaz. A terminusokhoz definíciók is tartoznak. Az *Oktatási instrukciók gyűjteménye* pedagógusoknak, szülőknek, tanulóknak a feladatok könnyebb megértésének elősegítéséhez készült. Az órai vagy otthoni tevékenységre vonatkozó utasításokat, a gyermek tanulási műveleteire, teljesítményére vonatkozó reflexiókat, érzelmekre, megértésre, kommunikációra vonatkozó megerősítéseket, visszacsatolásokat tartalmaz (fókuszban a pozitív, megerősítő tartalmúakkal). Összesen kb. 3000 szócikk és videó készült el az empirikus alapon gyűjtött adatokból (iskolai tesztelések, mérések alapján, anyanyelvi jelelőktől, oktatóktól származó gyakorlati tapasztalatok felhasználásával). A fogalmakhoz társul: magyar és jelnyelvi megfelelő, magyar definíciós és jelnyelvi magyarázat.

3.2. Romani nyelvi fejlesztések

3.2.1. Az Erasmus+ (DigiDrom)

A projekt (2.2. alfejezet) központi prioritásai és célkitűzései mentén négy fő szellemi termék, valamint az egyes szellemi termékekhez kapcsolódó további digitális és nem digitális oktatási-tanulási felhasználási célra optimalizált fejlesztések valósultak meg, melyek a nyilvánosság számára hozzáférhetőek a kutatócsoport (TENyeK) honlapján (W3).

3.2.2. Romani digitális gyermekszótár

A romani nyelv több különböző dialektusára építő romani–magyar regionális, digitális oktatási-kulturális gyermekszótár (W11). E különböző romani nyelvváltozatokat felölelő szótár elősegíti, hogy a gyermekek értékeljék az otthoni, változatokban használt anyanyelvüket, találkozzanak az anyanyelvváltozatuk írott nyelvi formáival is (Réger 1974, 1978,

2001), a magyar és környezeti nyelvű fordítások révén pedig jobban megérthessék az iskolai tananyagokat, bővíthessék szókincsüket.

A 852 címszavas, magyar nyelvi indítású digitális szótár az írott nyelvi szócikkelemek mellett többnyelvű hanganyagokat is tartalmaz. Írott nyelvi formában az egyes szócikkek 3 környezeti nyelvű (magyar, szlovák, román) és angol nyelvű fordításban, valamint 9, a bevont régiókban releváns romani nyelvváltozatban (cerhár, lovári, kárpáti [HU], északi centrális, déli centrális, vlah [SK], kárpáti, gábor, rromani [RO]) elérhetőek. A nyelvi diverzitás rétegeihez kapcsolódóan a romani nyelvváltozato(ko)n belüli változatosságot is megjeleníti a szótár: alak- és kiejtésváltozatokat, lexikailag tartalmas, önálló fordításokat és a szócikkekhez kapcsolódó, autentikus nyelvhasználókkal készült hanganyagokat is tartalmaz, melyek a kiejtés elsajátítását, gyakorlását támogatják. Az egyes szócikkekhez alapszófaji és tématerületi besorolás lett hozzárendelve, valamint egyes nyelvspecifikus grammatikai végződések, jellemzők (pl.: nyelvtani nemek, többes szám, többalakú melléknév) is reprezentálódnak. A szótár adatbázisa tematikai és szófaji kategóriák szerint is kereshető, szűrhető, valamint a magyar mellett a környezeti és az angol nyelvi szabadkézi keresést is lehetővé teszi.

A szótárhoz külön adatbázisként tartozik hozzá a megvalósításba bevont partnerek és a gyerekek által tesztelt informatikai szószedet (W12), amely a magyarországi informatikai tankönyvek fogalmi készletét, szókincsét átjárhatóvá tevő tematikus gyűjtés. A glosszáriumban szereplő fogalmak környezeti nyelvű (szlovák, román) és romani fordításban, valamint angol és német nyelven is elérhetőek. Az adatbázis a környezeti nyelveken szűrhető, valamint lehetőséget ad a szabadkézi keresésre is.

3.2.3. Romani digitális mesetár

Cigány, illetve magyar, szlovák és román környezeti nyelvű mesék romani nyelven is hozzáférhető, többnyelvű, a mesék iskolai, otthoni, egyéni és közösségi feldolgozását is lehetővé tevő multimodális tára (W13), melyben magyarországi, szlovákiai és romániai gyűjtések alapján 32 mese érhető el. Az alműfajilag is változatos anyagban megtalálhatóak a közoktatási tantervekben is szereplő klasszikus nép- és műmesék, roma mesemondóktól gyűjtött népmesék és gyerekek által írt műmesék is. A mesék nyelvileg is sokszínűek: a magyar nyelv felvidéki és erdélyi változatai is megjelennek, több mese államnyelvi (román, szlovák) fordításban is olvasható, nagy részük magyar, szlovák és román romani nyelvváltozatú, teljes és rövidített fordítás(ok)ban is hozzáférhető.

A digitális mesetár egyfelől egy online kereshető adatbázisba szerveződik, mely cím, műfaj és alműfaj alapján is szűrhető, kereshető. Az adatbázisban egyesével, külön tételenként elérhetőek és letölthetőek az adott mesékhez tartozó szövegek és a kapcsolódó digitális feladatok is, melyek a tanórai és az otthoni mesefeldolgozást, meseolvasást támogatják. A mesékhez képes illusztrációk és videó(k) is kapcsolódnak, utóbbiak a projektben aktív, megvalósítóként részt vevő pedagógusok, gyerekek, szülők, önkéntesek közreműködésével készült multimédiás alkotások. melyek tanórai vagy otthoni dramatizált mesefeldolgozásokat, mesemondásokat mutatnak be.

A mesetár másik részét az online lapozható formátumban (flipbook) megjelenített mesekötetek képezik. A *Többnyelvű romani digitális mesetár* tartalmazza a mesetár teljes mesegyűjteményét és a képes illusztrációkat. Hasonló formában érhető el *A mi mesevilágunk* című kiadvány, mely a projekt keretében gyermekeknek szervezett meseíró pályázatra beérkezett alkotásokból készült, 13 egyedi, többségében magyar, illetve romani–magyar kétnyelvű műmesét, valamint képes illusztrációkat magában foglaló válogatáskötet.

3.2.4. Romani digitális platform feladat- és módszertár

A platformon (W14) érhetők el a szótárhoz és a mesetárhoz is kapcsolódó tesztelt példafeladatok, tematikus feladatgyűjtemények, interaktív tanulói szókártyák, romani nyelvlecke videó, valamint a pedagógusok bevonásával készült módszertani, tesztelési beszámolók és óratervek is, melyek lehetővé teszik a digitális és az otthoni környezetben történő tanulás lehetőségeinek kihasználását.

A mesetárhoz kapcsolódó feladatgyűjteményben külön alfejezetben kaptak helyet a mesék feldolgozásában általánosabban is alkalmazható feladattípusok. A tár vegyes (digitális és nem digitális formában is megvalósítható), változatos feladattípusokat, leírásokat, fejlesztési területeket és módszertani útmutatót is tartalmaz. A mesetárban külön kiadványként is hozzáférhető a digitális feladatok elérési útjainak gyűjteménye. A platform részét képezik az illusztrált, interaktív, többnyelvű oktatási forgókártyák – a szótár állatvilág témaköréből. Elérhető továbbá egy kétnyelvű (romani–magyar) pedagógiai szótári glosszárium (W15), mely a cigány kultúrában is releváns, az oktatásban, nevelésben használatos alapvető instrukciókat, formulákat, valamint olyan pozitív megerősítéseket tartalmaz, melyek az önbecsülés és a motiváció szempontjából a szükségletelemzés tapasztalatai alapján hiánypótló jelentőségűek voltak. Mindezek a tanulást-tanítást, az osztálytermi munkaszervezést támogatják, melyek használatával a romani nyelven nem tudó pedagógusoknak is sikerülhet nyelvileg, kulturálisan és emocionálisan is szorosabb, pozitív, együttműködő kapcsolatot kialakítani cigány tanulókkal.

3.2.5. Nem digitális tanulástámogató eszközök

E kategóriába tartoznak a kifejezetten offline felhasználásra optimalizált (W16), a digitálisan létrehozott, de hagyományos, nyomtatott formában is használható fejlesztések. Részét képezik a mesetár adatbázisából az egyes mesékhez tartozó szövegek, a mesetár teljes kötete, „*A mi mesevilágunk*” válogatáskötet, a platformon elérhető feladatgyűjtemény, módszertár, a pedagógusok számára készült instrukciótár és a szótárhoz készült példafeladatok gyűjteménye, melyek mindegyike letölthető, nyomtatható, formális és informális tanulási környezetben is használható. Kifejezetten offline felhasználásra készültek a mesetár digitális feladatainak fizikai adaptációi: a mesékhez kapcsolódó feladatlapok, tematikus munkalapok és javítókulcsok letölthető és nyomtatható egységenként. Szintén offline felhasználásra ajánlott a tanulástámogató szókártyák elő- és hátlapjait tartalmazó nyomtatható gyűjtemény, amely a nyomtatást követően további fizikai feldolgozást (vágás, laminálás stb.) igényelhet a felhasználási céltól függően.

4. Összegzés

A Nyelvtudományi Kutatóközpont Többnyelvűségi és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoportjának Nyelv*E*sély és az Erasmus+: DigiDrom (projektvezető: Bartha Csilla) oktatásnyelvészeti projektumai a kritikai globalizációs szociolingvisztika, valamint a részvételiség és a bevonódás keretében valósultak meg. A magyar jelnyelvhasználó siket és nagyothalló gyermekek, illetve a romani nyelvhasználó cigány gyermekek, szüleik és gondozóik, a velük foglalkozó pedagógusok és oktatási szakemberek számára, e célcsoportok reflexív közreműködésével, empirikus alapon, saját nyelven elérhető, illetve többnyelvű, hagyományos és digitális formában fejlesztett segéd- és tananyagok elősegítik a közösségek egyenlő esélyű hozzáférését a tudás- és információmegosztáshoz, erősítik a gyermekek pozitív identitásképét, Emellett támogatják nyelvük és kultúrájuk értékének erőforrásként való hasznosítását az intézményes oktatás keretein belül.

Jelen tanulmány koncepcionális és terjedelmi kereteiből adódóan nem vállalkozott a bemutatott projektekben megvalósult oktatásnyelvészeti eredmények teljes körű és részletes kifejtésére. A bővebb leírások és információk megtalálhatók a kutatócsoport honlapjain és kiadványaiban, melyekhez az internetes hivatkozások jegyzékében minden esetben hozzáférhetőek a pontos elérési utakat. A nyílt hozzáférésű kimeneti eredmények letölthetőek és (a vonatkozó licencfeltételeknek megfelelően) felhasználhatóak bárki számára. Ezzel biztosítva, hogy azok nemcsak a bevont partnerintézményekben, hanem minden olyan iskola, pedagógus, szülő és diák számára is elérhetőek legyenek, aki érintett a tanulás-tudás, elsajátítás, megosztás valamilyen magyar jelnyelvi vagy romani nyelvi folyamatában.

Irodalom

Bartha Csilla (szerk.) 2007. *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla 2015. Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok.* Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 28–45.

Bartha Csilla 2016. Szerkesztői bevezető. In Bartha Csilla (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok 28: A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bartha Csilla 2017. Nyelv*E*sély: a nyelvileg tudatos iskolák az esélyteremtő oktatás szolgálatában. Édes Anyanyelvünk 2017/5: 16.

Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2011. Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör* 16/3: 107–131.

Bartha Csilla – Holecz Margit 2017. Esélyteremtés, kölcsönös bevonódás és a jelnyelvi sztenderdizáció dilemmája: a Jel*E*sély projektum céljai, módszerei és eredményei. In Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület. 205–212.

Bartha Csilla – Holecz Margit – Romanek Péter Zalán 2016. Bimodális kétnyelvűség, nyelvi-szociokulturális változatosság és hozzáférés: A Jel*E*sély modell eredményei és távlatai. In Bartha Csilla (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok 28: A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok. Budapest: Akadémiai Kiadó. 337–370.

Bartha Csilla – Varjasi Szabolcs – Holecz Margit 2016. A magyar jelnyelvi korpusz létrehozásának és annotálásának kihívásai. In Tanács Attila – Varga Viktor – Vincze Veronika (szerk.): *XII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 207–219.

Bodó Csanád – Heltai János Imre 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142/4: 505–523.

Bognár Judit – Bartha Csilla – Hattyár Helga 2021. Óvodai fejlesztő munka a cinkotai úti partnerintézményben. In Bartha Csilla (szerk.): *Edulingua Tematikus Füzetek, módszertani fejlesztések.* Budapest: ELKH Nyelvtudományi Intézet, Többnyelvűségi Kutatóközpont, MTA Nyelv*E*sély Szakmódszertani Kutatócsoport.

Bokor Julianna 2019. *A magyarországi siket gyermekek oktatásának kérdései. A nyelvi teljesítmény értékelése bimodális* kétnyelvűségben. Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/50724/dissz_bokor_julianna_nyelvtud.pdf (2023. 07. 14.)

Bokor Julianna – Bartha Csilla – Hattyár Helga 2021. *Siketiskolai mérőeszköz-csomag.* Budapest: ELKH Nyelvtudományi Intézet, Többnyelvűségi Kutatóközpont, MTA Nyelv*E*sély Szakmódszertani Kutatócsoport. http://edulingua.net/document/Siketiskolai%20m%C3%A9r%C5%91eszk%C3%B6z%20csomag.pdf (2023. 11. 08.)

Bokor Julianna – Hámori Ágnes – Nagyné Kiss Anna 2017. A magyarországi siketoktatás gyakorlatáról az iskolai vizsgálatok tükrében. In Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület. 252–273.

Coupland, Nikolas (ed.) 2016. *Sociolinguistics: theoretical debates.* Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107449787

Cserti Csapó Tibor 2019. Az uniós roma oktatáspolitika – magyar tanulságok. *Educatio* 28/1: 58–74. https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.5

Hackl, Thomas – Müller, Stephan 2020. Without access to online teaching, roma children's education has been put on hold by COVID-19. Lyon: Euronews. https://www.euronews.com/my-europe/2020/10/27/without-access-to-online-teaching-roma-children-s-education-has-been-put-on-hold-by-covid- (2023. 11. 08.)

Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2015. Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a Tárki Életpálya-felvételének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2014.* Budapest: Társadalomkutatási Intézet. 265–302. https://doi.org/10.61501/TRIP.2014.12

Hámori Ágnes – Nagyné Kiss Anna – Romanek Péter Zalán – Tarr Zoltán – Tücsök Dorottya 2017. Jelnyelvi hozzáférés és átjárhatóság: a Jel*E*sély szótár és jelkincstár tartalmi jellemzői és technikai megvalósítása – képekkel. In Benő Attila – Fazakas

Noémi (szerk.): Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület. 226–240.

Heller, Monica – Pietikäinen, Sari – Pujolar, Joan (eds.) 2018. *Critical sociolinguistic research methods. Studying language issues that matter.* Thames: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315739656

Holecz Margit – Bartha Csilla 2017a. A magyar jelnyelvi korpusz: A (szociolingvisztikai) kutatások új lehetőségei és kihívásai. In Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület. 241–251.

Holecz Margit – Bartha Csilla 2017b. Vizuális fonológia: Jelnyelvek fonológiája és a vizuális annotáció támogatása. *Beszédkutatás* 25: 205–221.

Holecz Margit – Ökrös Ferenc – Bartha Csilla 2017. A siketek és nagyothallók munkaerőpiaci és személyes sikerének nyelvi és nyelvi szocializációs tényezői. *Anyanyelv-pedagógia* 10/3: 5–21. https://doi.org/10.21030/anyp.2017.3.1

Kahanec, Martin – Kováčová, Lucia – Poláčková, Zuzana – Sedláková, Maria 2020. *The social and employment situation of roma communities in Slovakia. Policy department for economic, scientific and quality of life policies.* Luxemburg: European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648778/IPOL_STU(2020)648778_EN.pdf (2023. 11. 08.)

Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Korunovska, Neda – Jovanovic, Zeljko 2020. *Roma in the COVID-19 crisis. An early warning from six EU member states.* Brussels, London: Open Society Roma Initiatives Office, Open Society Foundations. https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/2f2efd8a-8ba5-4ac4-8aee-ae0dcd2933ca/roma-in-the-covid-19-crisis-20200428.pdf (2023. 11. 08.)

Muñiz, Jenny 2019. *Culturally responsive teaching: a 50-state survey of teaching standards.* Washington: New America. https://www.newamerica.org/education-policy/reports/culturally-responsive-teaching/ (2023. 11. 08.)

Muñiz, Jenny 2020: *Culturally responsive teaching: a reflection guide.* Washington: New America. https://www.newamerica.org/education-policy/policy-papers/culturally-responsive-teaching-competencies/ (2023. 11. 08.)

Pennycook, Alaistar 2004. Critical applied linguistics. In Davies, Alan – Elder, Catherine (eds.): *The handbook of applied linguistics.* Oxford: Blackwell. 784–807. https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch32

Pennycook, Alastair 2001. *Critical applied linguistics. A critical introduction.* London: Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410600790

Ragoonaden, Karen – Sivia, Awneet – Baxan, Victoria 2015. Teaching for diversity in teacher education: transformative frameworks. *The canadian journal for the scholarship of teaching and learning* 6 (3): o. n. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.3.6

Réger Zita 1974. A lovári–magyar kétnyelvű cigánygyermekek nyelvi problémái az iskoláskor elején. *Nyelvtudományi Közlemények* 76/1–2: 229–55.

Réger Zita 1978. Cigányosztály, „vegyes" osztály – a tények tükrében. *Valóság* 8: 77–89.

Réger Zita 2001. Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás. Iskolakultúra könyvek* 8. Pécs: Iskolakultúra. 85–91.
Singh, Rajendra (ed.) 1996. *Towards a critical sociolinguistics.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Sirotnikova, Miroslava German 2020. Education a lockdown luxury for slovak roma kids. Bratislava: Balkan Investigative Reporting Network.https://balkaninsight.com/2020/05/12/education-a-lockdown-luxury-for-slovak-roma-kids/ (2023. 11. 08.)
Szalai Andrea 2006. Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. *Nyelvtudományi Közlemények* 103: 163–204.
Varga Zsófia 2020. *Rendkívül nehéz helyzetbe lökte a hátrányos helyzetű roma fiatalokat a digitális oktatás.* Budapest: Kettős Mérce Blog Egyesület. https://merce.hu/2020/04/17/rendkivul-nehez-helyzetbe-lokte-a-hatranyos-helyzetu-roma-fiatalokat-a-digitalis-oktatas/ (2023. 11. 08.)

Internetes hivatkozások

W1: A Jel*E*sély projekt koncepciója. A Jel*E*sély projekt honlapja. http://jelesely.hu/web/ (2023. 08. 26.)
W2: A Nyelv*E*sély projekt kutatási témája. https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-nyti-nyelvesely-szakmodszertani-kutatocsoport-107237 (2023. 08. 20.)
W3: Az Erasmus+: DigiDrom projekt eredményei a kutatócsoport honlapján. https://tenyek.nytud.hu/erasmus/ (2023. 10. 16.)
W4: A Nyelv*E*sély projekt eredményeinek honlapja, Edulingua.net. http://edulingua.net/edupage/ (2023. 10. 16.)
W5: Roma Education Fund's statement on COVID 19 effecting Roma communities and access to education. https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2020/04/Roma-Education-Fund-Statement-on-COVID-19-pandemic.pdf (2023. 11. 01.)
W6: UNICEF report: COVID-19 pandemic increases risks to vulnerable children and their families in Romania. https://www.unicef.org/romania/press-releases/unicef-report-covid-19-pandemic-increases-risks-vulnerable-children-and-their (2023. 07. 12.)
W7: SchoolEducationGateaway 2020. Survey on online and distance learning – Results. https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm (2023. 03. 18.)
W8: Research brief-ek, a jelnyelvi és siketkutatások nemzetközi eredményeiről. http://edulingua.net/edupage/jelnyelvi-es-siketkutatasok-nemzetkozi-eredmenyei/ (2023. 08. 14.)
W9: Edulingua kiadványsorozat, több allinken elérhető. http://edulingua.net/edupage/edulingua-fuzetek-kutatas/ és http://edulingua.net/edupage/romani-3/ és http://edulingua.net/edupage/tamogato-anyagok-2/ és http://edulingua.net/edupage/otthonoktatas-tamogatasa/ és http://edulingua.net/edupage/leiras/ (2023. 10. 16.)

W10: Edulingua jelnyelvi fejlesztések. http://edulingua.net/edupage/jelnyelvi/ és http://edulingua.net/edupage/jelnyelv/ (2023. 10. 16.)
W11: Romani digitális gyermekszótár. https://tenyek.nytud.hu/szotar/ (2023. 10. 16.)
W12: Informatikai glosszárium. https://tenyek.nytud.hu/informatikai-glosszarium-demo/ (2023. 10. 16.)
W13: Romani digitális mesetár. https://tenyek.nytud.hu/mesetar/ (2023. 10. 16.)
W14: Romani digitális platform, feladat- és módszertár https://tenyek.nytud.hu/digitalis-tanulast-tamogato-anyagok/ (2023. 10. 16.)
W15: Nevelés-oktatási instrukciók gyűjteménye. https://tenyek.nytud.hu/neveles-oktatasi-instrukciok/ (2023. 10. 16.)
W16: Nem digitális tanulástámogató eszközök. https://tenyek.nytud.hu/nem-digitalis-tanulast-tamogato-anyagok/ (2023. 10. 16.)

Rosenberg Mátyás

ROMANI SZÓTÁRAK MAGYARORSZÁGON

1. Bevezetés

A romani egy olyan indoárja nyelv, amelyet főképp, de nem kizárólagosan Európában beszélnek azok az emberek, akiket magyarul *cigány* vagy *roma* megnevezéssel illetnek, és akik leggyakoribb belső etnotnimájukat tekintve saját magukra a *rom* 'ember, cigány' terminust alkalmazzák. Európában a romani nyelvet beszélők száma a legkonzervatívabb becslések szerint is meghaladja a 3,5 millió főt, míg a világ többi részén további félmillió embert tesznek ki (Matras 2002). Valós számuk azonban ennél jelentősen magasabb lehet, figyelembe véve, hogy a cigány közösségek gyakran rejtve maradnak a nyelvészeti kutatások során (is), hasonlóan más nyelvi kisebbségekhez; ennek ellenére a katalán után hivatalosan a romani a második legnagyobb kisebbségi nyelv az Európai Unióban. Az európai országok többségében megtalálhatóak romanit beszélő közösségek, de jelenleg kizárólag a Koszovói Köztársaságban, illetve az észak-macedón Šuto Orizariban bír a romani hivatalos nyelvi státusszal.

A romani nem territoriális nyelv, nem köthető valamely földrajzilag vagy politikailag körülhatárolható, egybefüggő területhez (Szalai 2015). A romanit beszélő közösségek szociolingvisztikai szempontból sajátos helyzetben vannak, hiszen a kisebbségi helyzetük miatt nem kerülhetik el a környező társadalom nyelveinek használatát, ezért a romani beszélőközösségek általában két-, de nemritkán három- vagy többnyelvűek. Ennek mértéke eltérő, például Gažovičová (2015) szerint a szlovákiai cigányok több mint 90%-a beszél több mint egy nyelvet otthon. A romani minden esetben az elsődleges nyelvi szocializáció színterein, azaz a szűkebb vagy tágabb rokonságban és főként szóbeli kommunikációban sajátítható el, ugyanis a többségi társadalom nyelve(i) által uralt színtereken (pl. az oktatásban, a közéletben, a médiában, a tudományban stb.) a romanit beszélőknek nem adódott lehetőségük, hogy nyelvüket használják, ennek következtében a szaknyelvi regiszterek szinte egyáltalán nem alakultak ki, az ezt meghonosító kezdeményezések csekélyek és korlátozottak.

A romani nyelvnek számos nyelvváltozata él ma is, a nyelvváltozatokat pedig az idők során különböző kutatók eltérő szempontok szerint csoportosították. A különböző részletességű és módszertannal végzett kategorizációkat érintő kritikák újabb és újabb megoldásokat eredményeztek, így a legfrissebb kutatások (Elšík–Beníšek 2020: 400–408) a következő 12 nyelvjáráscsoportot különböztetik meg egymástól: dél-balkáni, észak-balkáni, appenini, szlovén, dél-centrális, észak-centrális, erdélyi, oláh, ukrán, északkeleti, északnyugati és ibériai romani. Bár minden romani nyelvjárás közös szerkezeti maggal rendelkezik, a nyelvjárásközi variáció mértéke figyelemre méltó, 1-1 nyelvváltozat viszonyában az érthetőség hiányával járhat. A romani a nyelvjárások közötti változatosság bonyolult mintázatát mutatja, különösen a nyelvi változatosság földrajzi és migráció okozta (szubetnikus) dimenzióinak

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.395

összetett kölcsönhatása miatt (Elšík–Beníšek 2020: 418). A kölcsönös érthetőséget tovább nehezíti, hogy minden olyan nyelvi regisztert, amely a korlátozott lehetőségek miatt nem fejlődhetett ki, a beszélők szinte mindig a többségi társadalom nyelvén használnak. Nagyon ritkán pedig előfordul, hogy a többségi nyelv repertoárjának elemeit használják romani beszéd során. Mivel ez a stratégia területenként és nyelvváltozatonként megsokszorozza a variációk számát, önkéntelenül és automatikusan elválasztja a beszélőket egymástól.

2. Romani szótárak korszakai

A legátfogóbb romani szótárakat összegző bibliográfiát Husić (2019) készítette, melyben az eddig publikált romani szótárakat szerte a világról nemcsak felsorolja, hanem részletes annotációkat is mellékel. Kutatása során összesen 21 szótárt azonosított magyarországi kiadásként, azonban kiemeli, hogy ezen szótárak közül négy beás szótár. Ezáltal rávilágít arra a gyakori hibára, hogy a beás szótárakat tévesen sorolják a romani szótárak közé, „holott a beások a román nyelv egy formáját beszélik" (Husić 2019: 11).[1] Husić munkájának további elemzése során megállapítható, hogy Lush (2017) angol–francia–romani szótára tévedésből került bele a magyarországi szótárak listájába, ezért Husić (2019) alapján a releváns romani szótárak száma valójában 16-ra csökken.

A saját kutatásaim alapján megállapítottam, hogy a szótár kiadásának évében Magyarország aktuális területén végzett gyűjtésből származó romani szótárak száma jelentősen meghaladja a korábban dokumentáltakat, összesen 48-ra rúg (Rosenberg 2023a). Ebből öt változatlan utánnyomás, míg három az idők során elveszett vagy soha nem is készült el. Az így fennmaradó 40 szótár közül 39 a magyarországi nyelvjárásokat képviseli, továbbá szerepel közöttük egy Budapesten kiadott nemzetközi romani szótár is (Courthiade 2009). Emellett létezik egy elektronikus szótár, amely magyarországi nyelvjárásokat is tartalmaz, valamint további hat olyan nyelvtan, mely számottevő szótári résszel is bír. Dolgozatom során nem vettem figyelembe a magyar nyelvben fellelhető romani kölcsönzésekkel foglalkozó szótárakat, a börtön- és egyéb szlengszótárakat, illetve a képes oktatószótárakat. Nem tárgyalom azokkal a szótárakkal kapcsolatos történeti információkat sem, amelyek létezésének vagy elvesztésének híreiről információink vannak, így például Csiba Bonifác feltételezett szótára (l. Habsburg-Lotaringiai 1888: 299; von Schwartner 1809: 156; Landauer 2016: 40), Balogh (Sági) Jancsi 1876-os szótára (l. Baló–Bodnárová 2023), valamint Csenki Sándor nagy romani szótára sem kerül részletesebben ismertetésre (bővebb információkért l. Bari 2013).

A romani szótárak korszakolása azért lehet releváns szempont a nyelvészeti kutatásokban, mert a különböző időszakok jelentősen elkülönülnek egymástól, és az egyes korszakokba sorolható munkák számos hasonló jellemzővel bírnak. A korszakokat sok más ismérv mellett a következőképp jelöltem ki: a romani szótárak első korszakában (1797–1935) a legkorábbi, szakmai szempontból amatőr gyűjtések találhatók, olyan kuriózumok, melyeket nem lehet

[1] A szerző saját fordítása.

szigorúan tudományos kritériumok alapján értékelni; a második korszak (1967–1984) a szakképzettebb kutatók nyelvtan- és szótárírói tevékenységének megjelenését jelzi, akik a más nyelvek kutatásában alkalmazott módszertant adaptálják a romani nyelv vizsgálatához; a harmadik szakasz (1984–1998) során a terepmunka-alapú és reflexív elemzéseket tartalmazó műveket a korábbiaknál alacsonyabb színvonalú, preskriptív, internacionalizmusokkal átszőtt, elsősorban oktatásra szánt szótárak váltják fel, amelyek gyakran nemcsak szakmai, hanem nyelvpolitikai célokat is szolgálnak; a negyedik, jelenlegi szakaszban (2000-től kezdődően) a preskriptív megközelítés tovább erősödik, és fokozódik a hindi, valamint kisebb mértékben a szanszkrit kölcsönzések beáramlása, ami a szótárak színvonalának csökkenéséhez vezet a bennük rejlő számos hiba miatt. Természetesen ezek a szótárak számos más szempont szerint is csoportosíthatók. Az általam alkalmazott háromosztatú kategorizáció nem tükrözi az átmeneti időszakokat, így önkényes és nem kizárólagos. Ez a felosztás a jövőben pontosításra szorul, azonban jelen formájában is hozzájárul a romani nyelvhez és a romani szótárakhoz való viszonyulás változásának jobb megértéséhez.

2.1. A romani szótárak első, korai szakasza (1797–1935)

A Magyarország területéről származó, romani szótárak közül a legkorábbi fennmaradt kézirat keletkezésének idejét eltérően datálják a kutatók, egyes források 1797–1798-ra (Bari 2013), míg más források az 1780-as évek első felére teszik keletkezését (Landauer 2016: 34). A szólistát a kolozsvári református teológia professzora, Szathmáry Pap Mihály (1737–1812) megbízásából készítette Farkas Mihály, aki a kollégiumban a philosophica classisig jutott el az 1770-es évek végén, ráadásul romani anyanyelvű beszélő volt. A kézirat teljes címe: *Vocabularium Zingarico-Latinum et Hungaricum quod fieri fecit curiositatis caussa Michael Pap Szathmári per Michaelem Farkas, alias Vistai natum Zingarum. Collegii nostri per aliquot annos civem togatum* [Cigány–latin és magyar szójegyzék, amelyet érdeklődésből készített Szathmári Pap Mihály, Farkas Mihály – más néven Vistai – született cigánnyal, aki néhány évig kollégiumunk tógátus diákja volt]. Összesen 43 írott levelet tartalmaz, és a centrális romani Erdélyben beszélt egykori változatában íródott. A kézirat különlegessége, hogy az adatközlő introspekcióját tükrözi. A szótár a Bari (2013) által összeállított gyűjteményben található, melyről Landauer (2016: 33–34) így nyilatkozik: „A szójegyzék megjelentetésére ez idáig csupán Bari Károly tett – egy sajnálatosan sikertelen – kísérletet, 2013-ban megjelent *Régi cigány szótárak és folklór szövegek* című művének első kötetében. A szógyűjtemény alapján Bari által közölt anyag azonban félreolvasásoktól és elírásoktól oly mértékben hemzseg, hogy minden tudományos esetvizsgálatra, használatra teljességgel alkalmatlan."

Szmodics János nem hivatalosan publikált, de teljes egészében hozzáférhető kéziratos romani nyelvtana és szótára (1826–27a, 1826–27b) – mely Bari (2013) gyűjteményében szintén megjelent – összesen tíz, centrális nyelvjárásban írt füzetet, a kompendium nyelvtani leírásokat, beszélgetéseket, valamint romani–magyar és magyar–romani szótári részeket tartalmaz. Egyetlen jelentős hiányossága, amint azt Vekerdi (2000: 2) is kiemeli, hogy Szmodics számos adatot átvett Puchmayer cseh tudós 1821-ben megjelent nyelvtanából

és szótárából anélkül, hogy ezt külön hivatkozta volna. Emiatt kritikai szemlélettel kell megközelíteni az adatokat, és csak alapos mérlegelés után dönthető el, mely információk képviselik hitelesen az egykori zalai romungró nyelvváltozatot.

A fent említett időszakban több további szótár is készült, így ide sorolható Wlislocki (1884), Győrffy (1885/2011), Sztojka (1886, 1890), Horváth (191?), Sztanykowszky (1920–30) és Csenki (1934-35) munkája. Ezenkívül két olyan nyelvtan is ismert, amelyek elemzésre alkalmas szólistákat tartalmaznak, ezek Habsburg (1888/2015) és Miklosich (1872) munkái. Miklosich (1872) gyűjtéséről Vekerdi (2000: 16) sommásan így nyilatkozik: „1684 szó, zömmel magyar kölcsönszavak. A többi szó részben magyar cigány, részben vend cigány nyelvjárásból származik. Elsősorban ez utóbbira szolgál máshonnan ismeretlen adalékokkal".

A kor egyik utolsó gyűjtője, Csenki Sándor, már 14 éves korában megkezdte a püspökladányi másári cigány nyelvjárás szókincsének rögzítését, a későbbiekben más vidékekről származó anyaggal egészítette ki szógyűjteményét. Különösen figyelemre méltó a recski magyar cigány és hosszúpályi gurvári gyűjtése (Vekerdi 2000: 17). Csenki hagyatékában egy nagy cigány–magyar szótár is volt, amely Püspökladányban, Hosszúpályiban és más helyeken beszélt szavakat tartalmazott, de ez a hagyatékot „őrző" Karacs Ferenc Múzeum gondatlansága miatt sajnálatos módon elveszett vagy ellopták. Bari (2013) gyűjteményében a püspökladányi cigánytelepen följegyzett – és néhol a Pallas Lexikon mellékletéből átvett – szavak olvashatók. Bari (2013: 243) fontos észrevételt tesz, mikor megállapítja, hogy „a Csenki-fivérek anyagát feldolgozó kutatónő, Fehér Ildikó szerint Csenki füzeteiből több lapot zsilettpengével kivágtak, tehát: azoknak a daraboknak egy része is hiányos, amik megvannak. Mindenesetre Fehér Ildikó a most még meglévő Csenki-hagyatékot lefényképezte". Csenki Sándor, akit 1945-ben szovjet hadifogságban megöltek, nyelvi gyűjtőmunkáját befejezetlenül hagyta hátra. Bátyja, Csenki Imre, jelentős zenetudományi életművet alkotott, de öccse nyelvi kutatásait nem folytatta. A Csenki testvérek terepmunkájuk minősége és a gyűjtéseikre vonatkozó önreflexív megközelítések miatt a második korszak úttörőinek tekinthetők a romani nyelvészeti kutatásokban.

Fontos megemlíteni, hogy Kazinczy Ferenc kéziratai között is fennmaradt egy 86 szavas gyűjtemény. Ez azonban – noha Kazinczy feltehetőleg Széphalom környékén gyűjtötte – nem a mai Magyarország területén használt nyelvjárásokat tükrözi, hanem inkább a felvidéki szlovák cigány nyelvjárásból származó anyagot tartalmaz. Ezt az anyagot később senki nem dolgozta fel részletesen, és az említett nyelvjárás további adatolása nem történt meg Magyarország jelenlegi területén (Vekerdi 2000: 17).

Összefoglalva tehát megállapítható, hogy bár meglehetősen heterogén anyagról van szó, a szótárakra a következő módszertani sajátosságok általánosságban jellemzők: (1) egyes szótárakban a szavak nem a címszavak ábécésorrendje alapján szerepelnek; (2) az igék 1Sg ~ 3Sg jelen időben, néha perfektumban vannak megadva; (3) a mellékneveknek keverednek az egyes számú, többes számú, illetve hímnemű és nőnemű alakjai; (4) keverednek a kollokációk a valódi címszavakkal; (5) a címszavaknak véletlenszerűen megadott teljes ragozási paradigmája szerepel, pl. ige esetén jelen és múlt idő, főnév esetén birtokos vagy

elöljárós esetek; (6) az ortográfiai elveik nem konzisztensek (a szótárak keletkezésének körülményeivel és jelenlegi állapotukkal kapcsolatban részletesebben l. Bari 2013: 34–38). A szótárak legfőbb jellemzője azonban az, hogy deskriptív célzattal készültek, dialektális hátterük homályos, és nem feltétlenül egységes, adatközlőik száma csekély, esetenként egyetlen adatközlő idiolektusát tükrözik. Egyes szótárak számos magyarizmust is tartalmaznak,[2] pl. «éléfántosz» 'elefánt' (Vistai Farkas 1797-98/2013: 131), «*tulajdonitinav*» 'tulajdonítok' (147), «*ellenségó*» 'ellenség' (Horváth 191?/2013: 212), «*seprövo*» 'seprő' (217), «*titalmo*» 'tilalom' (218), «*petróleomo*» 'kőolaj' (Sztanykowszky 1920–30/2013: 234), «*rafinátoj*» 'ravasz' (239), más szótárakból ezeket teljesen mellőzték, pl. Szmodics (1826–27a, 1826–27b).

2.1.1. A szótárak kritikái

A különböző szótárakkal kapcsolatban rendkívül eltérő kritikák kerültek publikálásra. Például Habsburg-Lotaringiai (1888/2015) nyelvtanáról Vágh (1983: 338–339) az alábbiak szerint vélekedik (1):

(1) „[…] nem szolgálja közvetlenül a nyelvtanulást, hanem átfogó táblázataival nyers adatokat szolgáltat egy esetleges későbbi elemzéshez. A nyelvtan áttekintése még a laikus számára is evidenciává teszi, mily mértékben bonyolult és gazdag a cigány nyelv igeragozása. A nyelvtani rész után körülbelül 1400 gyökszót listáz, mellettük a szanszkrit, prákrit, hindosztáni és egyéb nyelvek megfelelőit. […] Bárki, aki mélyrehatóan kívánja tanulmányozni a magyarországi cigányság történetét, nem kerülheti meg ezt a művet. József főherceg és Ponori Thewrewk egyaránt jelentős adatmennyiséget gyűjtöttek össze. Talán akad majd kutató, aki ezt az egészet modern, marxista nézőpontból dolgozza fel." Ezzel szemben Tálos (2007: 24–25) sokkal kritikusabb álláspontot foglal el: „József főherceg, akit talán célszerűbb Habsburgként emlegetni, valószínűleg nem volt tisztában azokkal a rengeteg apró részlettel, amelyeket feltételezhetően Ponori Thewrewk (és Sztojka) »hordott« össze a nevében. Habár a könyvben akad néhány hibától mentes adat, ettől még korántsem beszélhetünk valódi nyelvészeti munkáról. A kötet csupán a kuriózumok iránt érdeklődők számára bír értékkel. Megemlíthető azonban, hogy tudomása van az atematikus személyt jelentő hímneműek Nom -Ø- jeléről, amiről Hutterer–Mészáros (1967) nem tesz említést."

2.2. A romani szótárak második, tudományos szakasza (1967–1984)

A Hutterer és Mészáros által 1967-ben publikált leíró nyelvtan, mely az első deskriptív elemzése volt egy specifikus romani nyelvjárásnak Magyarországon, harminckét évvel Csenki Sándor szótára után jelent meg. Az előszó alapján a mű Mészáros György nyelvtani

[2] A szótárakból származó, a forrásmű ortografikus rendszerével írt nyelvi adatokat lúdlábidézőjelben adom meg dőlt betűkkel szedve.

kísérleteként azonosítható, amelyet Hutterer Miklós rendszerezett nyelvtanná formált. A szintaxis elemzésével nem foglalkozik; e témában külön monográfia készült (l. Vekerdi–Mészáros 1974). Részletes elemzés nélkül fontos kiemelni, hogy a mű számos hibát tartalmaz, és az adatok között nem csak lovári és oláhcigány elemek fedezhetők fel. Annak ellenére, hogy a munka több félreértést és elgépelést is tartalmaz, azóta is alapvető referenciaforrásként szolgál a romani nyelvészeti kutatásokban, gyakran az információk és tévedések elsődleges forrásaként. Mészáros (1980) nyelvtana, amely a szintó nyelvjárásra összpontosít, igen értékes információkat tartalmaz, azonban a magyaralapú átírási rendszer alkalmazásának korlátaival is szembesülünk, tekintettel arra, hogy a magyar ortográfia nem elégséges a nyelvjárás specifikus redukált magánhangzóinak és diftongusainak reprezentálására, továbbá a hangsúly kezelése teljes mértékben hiányzik a kötetből.

A romani nyelvészet ezen időszakának kiemelkedő, ám egyben megosztó személyisége volt Vekerdi József, aki jelentős életművet hagyott hátra, beleértve Magyarországon az első romungró leíró nyelvtant (1981), egy multidialektális szótárt (1983) és annak bővített kiadását (2000), valamint egy vend nyelvjárás leírását (1984) is. Vekerdi munkássága azonban etnikai és nyelvi előítéletektől sem mentes, ami miatt művei gyakran háttérbe szorulnak a romológiai diskurzusban, különösen a roma szerzők körében, akik hajlamosak figyelmen kívül hagyni azokat. Multidialektális szótára, bár alapvető műnek számít, inkább vázlatos és rendszertelen grammatikai és szótörténeti információkat tartalmaz. Tálos (2007: 66) szerint Vekerdi nem a romani dialektusok közös vonásainak, inkább különbségeinek hangsúlyozására törekedett, megállapításai olykor túlzók. „Figyelembe véve, hogy Magyarország négy jelentős nyelvjáráscsoport – németcigány, magyar- és vendcigány, valamint különféle oláhcigány – találkozási pontja, a különbségek valóban szembeötlőek. Azonban módszertanának ezen aspektusa elhomályosítja azt a tényt, hogy a német- és vendcigányok inkább elszigetelt kisnyelvjárásokat képviselnek, míg a cigány lakosság (amennyiben nem magyar vagy román nyelvű) 99%-a valamelyik oláhcigány nyelvjárást használja." Mindezek ellenére Tálos is elismeri, hogy bár Vekerdi etimológiai adatai gyakran pontatlanok, és tévedéseken alapulnak, műve mégis informatív nyelvészeti alkotás, amelyet nem helyettesíthetnek a laikus olvasóközönségnek szánt szószedetek (l. pl. Choli Daróczi – Feyér 1984; Rostás-Farkas – Karsai 1991). Ebből következően Vekerdi (1983, 2000) szótárai egyszerre szolgálhatnak hasznos és bosszúságot okozó forrásként a további kutatások számára.

Ebben a korszakban a korábbi, kevésbé pontos gyűjtések helyét a szisztematikusabb és tudományos alapokon nyugvó terepmunkák által nyert megbízhatóbb adatok vették át, még akkor is, ha egyes szerzők saját etnicista és lingvicista nézeteiket próbálták alátámasztani ezekkel az adatokkal. A gyűjtésekben részt vevő szakemberek rendelkeztek a szükséges képzéssel, és a terepmunkájuk strukturáltabb és átgondoltabb volt, még ha a megvalósítás minősége olykor kívánnivalót is hagyott maga után. A kutatók ebben az időszakban már komolyan tanulmányozták a hazai és nemzetközi szakirodalmat, és gyakran hivatkoztak a korábbi gyűjtésekre is. A szótárakat illetően a következő metodológiai jellemzők figyelhetők

meg: (1) a szavak betűrendben szerepelnek; (2) az igék egyes szám harmadik személy jelen idejű alakban jelennek meg; (3) a melléknevek hímnemű alakjai vannak megadva; (4) egyes művekben szerepelnek kollokációk is (l. Hutterer–Mészáros 1967; Vekerdi 1983); (5) a szavak ragozási paradigmái nem a szócikkekben, hanem külön nyelvtani részekben találhatók; (6) az ortográfiai szabályok az adott műben konzisztensek. Megállapítható tehát, hogy a szótárszerkesztés az adott korban általános, modern alapelveinek követésére törekedtek. Nem állítható azonban, hogy a tudományos időszak teljesen felváltotta volna a korábbi, ma már inkább kuriózumnak tekintett gyűjteményeket a területükön képzett kutatók által végzett kifogástalan tudományos munkákkal. A gyűjtött adatok többsége, hibái ellenére is, megalapozottabbnak bizonyult, és a feldolgozási folyamatban, valamint a végső művek publikálásában szakemberek is közreműködtek, aminek köszönhetően a minőség érezhetően javult. Az időszak legfontosabb munkái a jelenlegi kutatások alapját képezik. Kivételt képez Náday (1983) 77 oldalas füzete, amely mind szakmai tartalmát, mind megvalósításának minőségét tekintve a 40 szótár közül a legkevésbé meggyőzőnek tekinthető, és előrevetíti a későbbi időszakok problémáit.

2.3. A romani szótárak harmadik, preskriptív szakasza (1984–1998)

Az 1984-es év jelentős fordulópontot jelent a romani írásbeliség terén, mivel ebben az évben jelent meg Daróczi és Feyér (1984) munkája, a *Romano-ungriko cino alavari – Ungriko-romano cino alavari* [Cigány–magyar, magyar–cigány kisszótár]. Ez a kiadvány nemcsak az első nyelvtanulóknak (is) szánt szótár, hanem egy merőben új, normatív helyesírási rendszert vezet be, ami Magyarországon olyan mértékű sikert aratott, hogy egy évtized alatt szinte teljesen felváltotta a korábban használt spontán ortográfiai megoldásokat. A Daróczi–Feyér-féle romani helyesírás azóta is az intézményesített romani oktatásban a legelfogadottabb, és népszerűségét még a nemzetközi helyesírási rendszerek sem tudták megtörni. E fordulópont további jelentősége abban rejlik, hogy míg az első korszak szótáraiban a heterogenitás rendkívül nagyfokú volt, az azóta megjelent szótárakban egyfajta egységesítés figyelhető meg – a művek kísértetiesen hasonlítanak egymásra. Tálos (2007: 15–16), aki a szótár lektora volt, a jelenséget a következőképpen magyarázza (2):

(2) „A könyvecskének kalandos története van. Eredetileg Szegő László kicédulázta H–M [=Hutterer–Mészáros – megj. R. M.] 1967 megrostált szótárrészét (pp. 68–99), amit kiegészített saját – talán értékesnek becsülhető – gyűjtéseiből származó tételekkel. Ez az alapanyag egy Einwort-Wörterbuch volt, példamondatok nélkül (ellentétben eredetijével). Megúnva a cédulázgatást, továbbadta Feyér Leventének, aki 1984-ben kisszótárt szerkesztett belőle, maga mellé véve barátját szerzőtársul. Az utóbbi a kéziratot továbbpasszolta – valószínűleg eladta – Rostás-Farkas Györgynek és Karsai Ervinnek, akik később a szótáracska valódi szerzőinek deklarálták magukat. A két szótár láthatóan azonos gyökerű, abból is láthatóan, hogy az alapvető *shavo* ‘cigányfiú’ kimaradt belőle a gépelés (ill. a cédulák lapozása) során Feyér Levente

közlése szerint, és nem véletlenül ugyanez a szó hiányzik klónjából (klónjaiból) is.[3] A könyv a Szegő-féle normalizált helyesírásban[4] adja meg a cigány szavakat, vagyis nem jelöli sem a magánhangzóhosszúságot, sem a szóhangsúlyt. Lektori munkám során ezt a hiányosságot csökkentendő, megadtam néhány általános szabályt ezekre nézve, hogy a szótár egyáltalán használható legyen valamennyire. Nem használható sem gyakorlati, sem tudományos (nyelvészeti) célra, nyelvészeti forrásként még mindig hasznosabb Vekerdi 1983a, pedig ami annyira tökéletlen, hogy téves adataiból csupán mutatóba 54 oldalnyi tanulmányt lehetett írni (Tálos 1999)."

A szótárak anyagát tekintve megjelennek egyes dialektizmusok, pl. *abav* 'esküvő' (Choli Daróczi–Feyér 1984: 11), vö. «*bijav*» 'u.a.' (15) (T 11920 *vivāham*), «*azhutil*» 'segít' (13), vö. «*zhutil*» (57) (< román *ajutá* < lat. *adjutare*). A magyarizmusok egyre nagyobb mértékben válnak alulreprezentálttá, ezért egyik szótárban sem szerepelnek olyan alapvető szavak, mint pl. **usil* 'úszik', **fontosho* 'fontos', **hasnosho* 'hasznos', **shajto* 'sajt', **zavaril* 'zavar', nem szerepelnek sem a magyar, sem más eredetű megfelelőikkel. A deskriptív szemléletet gyakorlatilag teljesen felváltja a preskriptív, a szótárak neologizmusok révén igyekeznek a romani nyelvet „felzárkóztatni" a többi európai nyelvhez, hogy tágítani lehessen a nyelv korlátait. A korlátozottság Nádasdy (2006) szerint azt jelenti, hogy nincs kialakult szókincse az élet „magaskultúrás" területeinek, nem lehet jogról, tudományról, műszaki kérdésekről beszélni, esetleg nincs írásbeliség. Ha huzamosabb ideig nincsenek meg ennek a feltételei, a korláltozott nyelvet igen gyakran feladják a használói, ami a nyelvhalálhoz vezet. Ebben a szellemben jelennek meg internacionalizmusok tucatjai is, pl. «*alfabeto*», 'ábécé' (Rostás-Farkas–Karsai 1991: 16), «*diploma*» 'diploma' (157), «*fabrika*» 'gyár' (42), «*vakacija*» 'vakáció' (122), «*vizitacija*» 'látogatás' (123), «*oficialno*» 'hivatalos' (83); az idézett műben ezeket a szerkesztők a Δ szimbólummal látták el. Ugyanezzel a jelöléssel szerepelnek más, romani dialektusokban szereplő, rendszerint román eredetű szavak, pl. «*pishkeri*» (88) (< román *peșchír*), «*chernyila*» 'tinta' (32) (< román *cerneálă*), «*polorija*» (90) (< román *pălăríe*), de német eredetűek is, pl. «*levarka*» (70) (< alnémet Levark). A korábbi gyűjtéseket sokszor a forrás megnevezése nélkül kezdik el felhasználni, igen gyakran kritika, illetve az abban található korlátozó jelölések mellőzésével, így pl. «*karavdi*» (Rostás-Farkas–Karsai 1991: 58) (< görög καραβίδα *karavída* vö. Miklosich 1872; Vekerdi 2000: 83), «*skafidi*» 'asztal' (105) (< görög σκαφίδι *skafídi* 'kis teknő' vö. Boretzky–Igla 1994: 261, 337). A *karavdi* szócikk esete illusztrálja azt a jelenséget, hogy míg Vekerdi (2000) szótára az adott kifejezést már elavultként, a napi szóhasználatból gyakorlatilag eltűnt terminusként tartja számon, addig a Rostás-Farkas–Karsai (1991) -szótárban ez a szócikk jelölés nélkül,

[3] Valamilyen félreértésről lehet szó, ugyanis minden említett és általam vizsgált műben, így Hutterer–Mészáros (1967), Choli Daróczi–Feyér (1984), illetve Rostás-Farkas–Karsai (1991) munkái is tartalmazzák a *shavo* szócikket.

[4] A Daróczi–Feyér (1984) szótár nem a Szegő-féle ortográfiát használja, ahol a {chx, dzh, y} betűk a / ʧʰ, ʤ, j/ hangok írásbeli reprezentációi, hanem épp a Daróczi–Feyér helyesírás első forrása – még ha pontosan kikövetkeztethető, hogy ennek az ábécének is a sinológus Szegő László az eredeti ötletgazdája.

tehát aktuális, használt kifejezésként szerepel. Ez a különbség rávilágít arra a dinamikára, amely a nyelvi változások és a szótárakban történő rögzítésük között fennáll, és szemlélteti, hogy a szótárakban való megjelenítés módja hogyan tükrözheti vagy éppen torzíthatja el a nyelv valós használatát és fejlődését.

A Rostás-Farkas–Karsai (1991) -szótárban jelennek meg először olyan lexémák, melyek egyértelműen hindi, ill. szanszkrit kölcsönzéseknek tekinthetők, pl. «*rang*» 'szín' (98) (< hindi/szanszkrit *raṅg*/*raṅga*), «*kudalo*» 'ásó' (65) (< hindi/szanszkrit *kudāl*/*kuddāla*, vö. T 3286). Nem csak magyarországi jelenségről van egyébként szó, ugyanebben az évben jelent meg Hübschmannová (1991) szótára, amely szintén tartalmaz néhány hindi, ill. szanszkrit kölcsönzést, pl. «*bindi*» 'pont' (80) (< hindi/szanszkrit *bindu*). A világ nyelveiben meglehetősen gyakori jelenség, hogy a beszélők szándékosan kölcsönöznek olyan nyelvi elemeket egyik nyelvből a másikba, amelyek nem a szokásos nyelvi kontaktus révén kerülnek átvételre, ilyen esetekben gyakran a klasszikus nyelvek szolgálnak forrásul. A jelenségre különböző nyelveken többféle szakkifejezés is ismeretes, melyek az eltérő megközelítést is jól jelzik, így a magyar *tudós szavak*, az angol *learned borrowings* 'tanult kölcsönzések', *scholarly borrowings* 'tudós kölcsönzések', illetve a szanszkrit *tatsama* 'azzal azonos, azonos alakú', azonban mind hasonló kategóriát takarnak (Rosenberg 2023b). Az elnevezések arra is rámutatnak, hogy a kölcsönzést ideális körülmények között (legalább) két nyelvet jól ismerő tudósok végezték – a romani esetében azonban ez nem áll fenn, ezért a szavak nagy részével komoly problémák merülnek fel, pl. a «*pervata*» 'kelet' (Rostás-Farkas–Karsai 1991: 87) (< hindi/szanszkrit *pūrvottar*/*pūrvottara* < vö. hindi *pūrv* 'kelet' + *uttar* 'észak') esetében nemcsak a jelentés pontatlan, de homofón a főként Dél-Dunántúlon használt *pervata* 'wc' (< m. *perváta* 'árnyékszék' < latin *privata camera* 'magánfülke') szóval (Rosenberg 2023b). Gyakorta átvettek olyan kifejezéseket is, amelyek a hindiben és a szanszkritban maguk is kölcsönzések, pl. «*divano*» 'szó' (Rostás-Farkas–Karsai 1991: 37) (< hindi *dīvān* < perzsa *divân*), ami Európa több nyelvében, így a magyarban is megtalálható, vö. *díván* 'versgyűjtemény'.

A szótárak által képviselt nyelvjárásokat tekintve elmondható, hogy az első és második korszak szótárai számos különböző dialektust dolgoztak fel, azonban Romano Rácz (1994) szótára jelenti az utolsó jelentős magyarországi centrális nyelvjárásbeli publikált szótárt. Ennek következtében a harmadik korszakban a lovári nyelvváltozat szinte egyeduralkodóvá válik, így az oláh cigány nyelvjárások kerülnek túlsúlyba a szótárakban.

A harmadik korszakban tehát a korábbi gyűjtéseken alapuló, azokra reflektáló munkák helyét a korábbiaknál alacsonyabb színvonalú, preskriptív munkák veszik át. Ezek a munkák támaszkodnak ugyan az elmúlt 200 év kutatási eredményeire, de azokat közel sem megfelelő színvonalon dolgozták fel. A szótárakra – mint például Choli Daróczi–Feyér (1984, 2002), Rostás-Farkas–Karsai (1991, 2001), Romano Rácz (1994), Karsai (1997), Karsai–Sztojkó (1998) – általánosságban jellemzők a következők: (1) követik a modern szótárszerkesztés alapelveit, de inkább szólistáknak tekinthetők, mint teljes értékű szótáraknak; (2) az ortográfiai elveik konzisztensek; (3) a lexikai anyag gyűjtésének és származásának helye ismeretlen vagy bizonytalan; (4) az adatközlők és a források számáról nincsenek becsléseink; (5) a lexikai

állomány jelentős részét európai nyelvekből származó nyelvújítási céllal bevezetett kölcsönzések alkotják; (6) alacsony számban hindi és szanszkrit eredetű jövevényszavak is előfordulnak.

2.4. A romani szótárak negyedik, hindista-szanszkritista szakasza (2000-es évektől)
A jelenleg is tartó korszakba azok a szótárak tartoznak, amelyek 2000 után jelentek meg a könyvpiacon, és a tanulmányom írásakor is kaphatók, valamint antikváriumokban, könyvtárakban, illetve az interneten jelenleg is könnyen hozzáférhetők (Sztojkó 2002a, 2002b; 2008; Papp 2008, 2015, 2019; Courthiade 2009; Davies–Máté 2015; Jakab 2021; W1). A 21. század elejétől kezdődően megjelent szótárak egyik jellemzője az, hogy tovább fokozták az internacionalizmusok előfordulását a szótárakban, pl. «*fotografil*» 'fényképez' (Papp 2008: 46), «*kulturno*» 'kulturális' (76), «*metalo*» 'fém' (88), «*teatrovo*» 'színház' (Sztojkó 2002a: 280), «*proporcija*» 'arány' (218), «*inshtitucija*» 'intézet' (Jakab 2021), «*koridoro*» 'folyosó' stb., melyek egy jelentős része ún. „erőszakos szóképzés", azaz nem a romani nyelv szabályainak megfelelően történt. A negyedik korszak határát azonban mindezek mellett a szótárakba felvett hindi, ill. szanszkrit eredetű szavak számának drasztikus emelkedése jelzi, pl. «*le ajeroska riktako chauk*» 'légüres tér' (Sztojkó 2002a: 236), «*viram*» 'szünet, pont' (309) (< hindi/szanszkrit *virām/virāma*), «*sankraman*» 'fertőzés' (244) (< hindi/szanszkrit *saṅkramaṇ/saṃkramaṇa*), «*lakvamarnol*» 'megbénul' (154) (< hindi *lakavā māranā* 'megbénít'), «*muraba*» 'lekvár' (Davies–Máté 2015: 30) (< hindi *murabbā* < arab *murabbā*), «*kirana*» 'fűszer' (30) (< hindi *kirānā*).

Néhány szótár (Sztojkó 2002a, 2002b, 2008; Jakab 2021) szakmai szempontból jelentős problémákat vet fel, melyek a szótárak szinte összes aspektusát érintik. Minden egyes szócikk szemantikai duplikátumként terhelt, pl. a «*bandyol*» 'meggörbül, áthajlik, görbül, hajlik, hajol, elgörbül', mely hat különböző formában, hat külön sorban kerül felsorolásra azonos jelentéstartalommal. Továbbá figyelemre méltó a szótárban szereplő, az alapszavaktól szemantikailag nem különböző, *-sar-* infixummal ellátott igék, valamint az iránykiegészítőkkel rendelkező, de indokolatlanul külön lexikai egységként kezelt igék, ragozott alakok és romani nyelven nem is létező kollokációk (pl. «*somnakuno chachipe*» 'aranyigazság') számának mesterséges és szükségtelen növelése. Ezenkívül említést érdemel az erőszakos szóképzési gyakorlat is, amely a szótár számos elemében megjelenik. Példaként említhető az «*alosaramno*» 'őrizetes' szó, ahol az *-amno* szuffixum defektív használata a rendszeresen bekövetkező cselekvésre utal, nem pedig az elszenvedett állapotra; vagy az «*alosarnyiko*» 'őrizetes' esetében, ahol egy szláv eredetű kölcsönzésekből ismert *-njik* szuffixum kapcsolódik egy romani tőhöz, amely szabadon nem használható; a «*dikhben*» 'nézet' szóban a *-ben* szuffixum használata morfológiai szempontból kifogásolható, archaikus és defektív, ráadásul szemantikailag azonos a jelenleg elterjedt *dikhipe ~ dikhimo* 'u.a.' kifejezésekkel; az «*assimilalyol*» 'asszimilálódik' esetében a neologizmushoz nem kapcsolható *-(j)ol* szuffixum, mivel ez ebben a formában magyar kölcsönzésekhez nem járulhat közvetlenül. Az «*akvarell-farbari*» 'akvarell festő' kifejezés összetett szerkezete szintén figyelemre méltó, hiszen ez nem felel meg a romani szóképzési módszereknek.

A hindi és szanszkrit kölcsönzések romani szótárakba történő beáramlása, melyet hindista-szanszkritista felfogásnak nevezek, körülbelül négy évtizedes múltra tekint vissza. Ez a folyamat a szótárak fejlődésének harmadik korszakában vált észrevehetővé, és a negyedik korszakban érte el a csúcspontját. A hiányzó romani szaknyelvi regiszterek megalkotásának igényét és a lexikai űr betöltését képviseli változatos módszerekkel egy nyelvileg és társadalmilag is több szempontból is heterogén környezetben, hatékonyabb kölcsönös érthetőséget és sikeresebb nyelvmegtartást ígérve, azonban képviselői nem hangolták össze tevékenységüket országhatárokon belül és kívül. A teljes lexikai anyag áttekintésekor szembetűnő, hogy a szerkesztők nem rendelkeznek hindi és szanszkrit nyelvi kompetenciával, és a dévanágari írásmód ismerete is hiányzik, de még a hindi transzliteráció elolvasása során is gyakran keletkeztek hibák – a szótár nem hindi eredetű kölcsönzéseivel kapcsolatos problémák óriási száma alapján pedig a szerkesztők romani nyelvi kompetenciája is kétségbevonható. A szanszkrit és a hindi nyelv ismeretének hiánya miatt a szótárak alapvető és súlyos hiányosságokkal rendelkeznek. Ezek közé tartozik a romani nyelv hangtani szabályainak figyelmen kívül hagyása, a szavak morfológiájának rendszertelensége, a magánhangzók hosszúságának és a hangsúly jelölésének elhanyagolása, így a szavak „helyes" kiejtése nem is ismerhető, emellett a szövegben gyakoriak az elgépelések. Több esetben a kölcsönzött szavakat eredeti jelentésüktől eltérő módon kezdték használni, és általánosságban is elmondható, hogy a szavak jelentésével és jelentésárnyalataival nem foglalkoztak. A duplikált szóalakok százai és a nyelvi tabuk figyelmen kívül hagyása súlyos nyelvi és társadalomismereti hiányra utalnak. A kölcsönzések aránya a különböző szótárakban jelentősen eltérő: egyes szótárakban csupán 1-2% (Rostás-Farkas–Karsai 2001; Papp 2008, 2015, 2019), míg másokban a teljes szócikkállomány felét is [sic!] meghaladhatják (Sztojkó 2002a, 2002b, 2008; Jakab 2021).

3. A romani szótárak az oktatásban

A romani szótárak nemcsak a nyelvészeti kutatások alapvető forrásai, hanem a nyelvoktatásban is jelentős szerepet játszanak. A szótárak a romani nyelv kodifikációjának eszközeiként funkcionálnak, ám ennek a kodifikációnak az alakulása a legtöbb esetben nélkülözi a szakmai szempontokat, a nyelvhasználók széles körében pedig nem rendelkezik valódi legitimációval. A nem romani anyanyelvű diákok számára a szótárak gyakran az egyetlen elérhető forrást jelentik, tartalmuk ellenőrzésére nincs lehetőségük, szakmai szempontok alapján írt kritikák is ritkán kerülnek publikálásra (l. pl. Tálos 2007; Arató 2014; Rosenberg 2024c). Ezzel szemben a romani anyanyelvű diákok számára a szótárak újabb kihívást jelentenek, hiszen nemcsak a szótárakban fellelhető hibák garmadája bizonytalanítja el őket (l. Rosenberg 2023d), de a preferált nyelvváltozat és az általuk beszélt nyelvváltozat közötti különbségeket is sokan negatívumként élik meg. A nyelvtanulói visszajelzésekből tudjuk, hogy gyakran érzik úgy, az ő nyelvváltozatuk nem kap megfelelő reprezentációt, ezért azt értéktelennek, hibásnak, de legalábbis másodrendűnek tartják. Ez a helyzet különösen problematikus az identitás és az önértékelés szempontjából, hiszen

a szótárak – ideális esetben – éppen a nyelv és kultúra megőrzését, valamint az oktatásban való erősítését szolgálnák. Az említett problémák ellenére azonban a romani szótárak fontos lépcsőfokai lehetnének a nyelvi és kulturális megértés elősegítésének, amennyiben a jövőben az alkotásuk során nagyobb hangsúlyt kapnak a szakmai szempontok és a nyelvi diverzitás figyelembevétele.

4. Összegzés

A magyarországi romani szótárak közel 230 éves történelmének tudományos megközelítésű áttekintése során jelentős változásokat figyelhetünk meg. Az első korszak (1797–1935) a terepmunka eredményein alapuló, amatőr gyűjtések ideje, ahol a gyűjtő kompetenciáit, a gyűjtés módszertanát, eredményeit tekintve is nagy ingadozás figyelhető meg. A második korszakban (1967–1984) a szakmailag képzettebb kutatók megjelenése figyelhető meg, akik a romani nyelvtudomány területén alkalmaztak már más nyelvek kutatásában bevált módszereket, ezáltal tévedéseik ellenére máig kiemelkedő tudományos eredményeket értek el. A harmadik korszakban (1984–1998) a terepmunka helyét preskriptív szemléletű, internacionalizmusokkal jelentősen kiegészített szótárak veszik át, melyek nemcsak szakmai, hanem nyelvpolitikai célokat is szolgálnak, ugyanakkor ebben az időszakban szilárdul meg a romani nyelv magyarországi írásrendszere. A negyedik, jelenlegi szakasz (2000-től kezdődően) a preskriptív megközelítés további erősödését, valamint a hindi és szanszkrit kölcsönzések korlátlan beáramlását mutatja, ami a szótárak minőségének drasztikus csökkenéséhez vezet a temérdek hiba miatt. A szótárírók a korai korszakokkal szemben jellemzően nem végeznek terepmunkát, szakmai tudásuk egyre korlátozottabb, és gyakran alapvető nyelvi szabályokkal sem rendelkeznek, amely tényezők azt eredményezik, hogy a jól használható, magas színvonalú romani szótárak megalkotása továbbra is várat magára.

Irodalom

Arató Mátyás 2014. Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. Új Pedagógiai Szemle 2014/9–10: 36–46.

Baló András Márton – Bodnárová, Zuzana 2023. A nyelvtani nemek rendszerének hirtelen összeomlása egy XIX. századi magyarországi romani változatban. In Cser András – Nemesi Attila László (szerk.): *Nyelvelmélet és diakrónia 5.* Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar. 273–306.

Boretzky, Norbert – Igla, Birgit 1994. *Wörterbuch Romani–Deutsch–Englisch für den südosteuropäischen Raum: mit einer Grammatik der Dialektvarianten.* Wiesbaden: Harrassowitz.

Choli Daróczi József – Feyér Levente 1984. *Romano-ungriko cino alavari. Ungriko-romano cino alavari. Cigány-magyar kisszótár. Magyar-cigány kisszótár.* Budapest: Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Országos Cigány Ismeretterjesztő Munkabizottsága.

Choli Daróczi József (– Feyér Levente) 2002. *Romano-ungriko cino alavari. Ungriko-romano cino alavari. Cigány-magyar kisszótár. Magyar-cigány kisszótár (2. jav. kiad.).* Budapest: Hátrányos Helyzetű Fiatalok Életmód és Szabadidő Szövetsége.

Csenki Sándor 1934–1935. *Kis czigány-magyar szótár.* (kéziratban)

Courthiade, Marcel 1984. *Romani fonetika thaj lekhipa.* Jugoslavija: Filăn Than.

Courthiade, Marcel 2009. *Morri angluni rromane ćhibăqi evroputni lavustik.* Budapest: Fővárosi Önkormányzati Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központ, Romano Kher.

Davies, Helen – Máté Mihály 2015. *Kezdők cigány/lovari nyelvkönyve.* Budapest: Holnap Kiadó.

Elšík, Viktor – Beníšek, Michael 2020. Romani dialectology. In Matras, Yaron – Tenser, Anton (szerk.): *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*. Cham: Palgrave Macmillan. 389–427. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28105-2_13

Gažovičová, Tina 2015. Romani pupils in Slovakia: Trapped between Romani and Slovak languages. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 38(1): 18–23.

Győrffy Endre 1885/2011. *Magyar és czigány szótár. Czigányul mondva vakeriben.* Paks: Rosenbaum Ignácz.

Habsburg-Lotaringiai József Főherczeg 1888/2015. *Czigány nyelvtan. Románo csibákero sziklaribe.* Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

Hancock, Ian 1995. *A Handbook of Vlax Romani.* Columbus: Slavica Publishers.

Horváth Rudolf 191?. *Magyar czigány szótár.* (kéziratban)

Husić, Geoff 2019. *Romani Language Dictionaries (1755–2019). An Annotated Critical Bibliography.* Lawrence: University of Kansas Libraries.

Hutterer Miklós – Mészáros György 1967. *A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana. Hangtan, szóképzés, alaktan, szótár. Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai 117.* Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Hübschmannová, Milena – Šebková, Hana – Žigová, Anna (1991): *Romsko–český a český kapesní slovník.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Jakab Margit Vicus 2021. *Magyar-cigány cigány-magyar kéziszótár. Ungriko-romano romano-ungriko vastesko alavari.* Szerzői kiadás.

Janurik Tamás 2010. *A lovári nyelv történeti szótana.* Budapest: Ad Librum Kiadó.

Karsai Ervin 1997. *Romano-ungriko alava. Cigány-magyar szótár.* Debrecen: Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet.

Karsai Ervin – Sztojkó Ilona 1998. *Romano-ungriko alava. Cigány-magyar szótár (2.* átdolg. *kiad.).* Medgyesegyháza: Anda Romani Kultura Alapítvány.

Karsai Ervin – Sztojkó Ilona 2000. *Romano-ungriko alavari. Cigány-magyar kisszótár. (3.* átdolg. *kiad.)* Budapest: Anda Romani Kultúra Alapítvány.

Landauer Attila (szerk.) 2016. *A Kárpát-medencei cigányság és a keresztyén egyházak kapcsolatának forrásai (1567–1953).* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Mészáros György 1980. *A magyarországi szinto cigányok (történetük és nyelvük).* Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Miklosich, Franz 1872. Über die Mundarten und die Wanderungen der Zigeuner Europa's, Bd. II. Wien.

Nádasdy Ádám 2006. A bölcsőtől a koporsóig. *Magyar Narancs* 2006/03/01.

Náday Gyula 1983. *„Románo" Szótár. „Lovári"–fonetikai-alap.* Szerzői kiadás.

Papp János 2008 *Cigány-magyar, magyar-cigány kéziszótár. Romane-ungrike, ungrike-romane vasteske alava.* Budapest: Pappné Darida Andrea Nyelvoktató Kft.

Papp János 2015. *Cigány-magyar, magyar-cigány kéziszótár. Romane-ungrike, ungrike*-romane vasteske alava. Budapest: Pappné Darida Andrea Nyelvoktató Kft.

Papp János 2019. *Cigány-magyar, magyar-cigány kéziszótár. Romane-ungrike, ungrike-romane vasteske alava.* Budapest: Pappné Darida Andrea Nyelvoktató Kft.

Rizova, Elena – Bekjar, Mira – Velkovski, Zoran Petar 2020. Educational Challenges of Roma Minorities: The Case of the Republic of North Macedonia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* 8(3): 113–122. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-3-113-122

Romano Rácz Sándor 1994. *Kárpáti cigány-magyar, magyar-kárpáti cigány szótár és nyelvtan.* Budapest: Balassi Kiadó.

Rosenberg Mátyás 2021. A nemzetközi morfofonematikus romani ortográfia magánhangzó-jelölése. *Nyelvtudományi Közlemények* 117: 409–427. https://doi.org/10.15776/NYK.2021.117.14

Rosenberg Mátyás 2022. A nemzetközi morfofonematikus romani ortográfia mássalhangzó-jelölése. In Navracsics Judit – Bátyi Szilvia (szerk.): *Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények I. Nyelvoktatás, nyelvelsajátítás, nyelvhasználat, fonetika és fonológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.15776/NYK.2021.117.14

Rosenberg Mátyás 2023a. Romani szótárak Magyarországon (1797–2022) [Poszter]. Elhangzott: *XI. Romológus Konferencia.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 2023. április 21.

Rosenberg Mátyás 2023b. Hindi kölcsönzések a romani szótárakban. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2023/2: 174–193.

Rosenberg Mátyás 2023c. Řomane alavara ando Ungro kathar 1797 ži kaj 2023. In Rosenberg Mátyás (szerk.): *11. Romológus konferencia. Tanulmánykötet. (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 48).* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont. 23–47.

Rosenberg Mátyás 2023d. Hindikane alava andel řomane alavara ando Ungro. In Rosenberg Mátyás (szerk.): *11. Romológus konferencia. Tanulmánykötet. (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 48).* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont. 229–252.

Rostás-Farkas György – Karsai Ervin 1991. *Cigány-magyar, magyar-cigány szótár.* Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Rostás-Farkas György – Karsai Ervin 2001. *Cigány-magyar, magyar-cigány szótár.* Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

von Schwartner, Martin 1809. *Statistik des Königreichs Ungern, Erster Teil.* Ofen: Königl Univ.

Szabó Géza 2000. *Magyar-cigány szótár. Cigány-magyar szótár.* Kolozsvár: Komp-Press – Korunk Baráti Társaság.

Szmodics János 1826–1827. *Szótár magyarból czigán.* (kéziratban)

Szmodics János 1826–1827. *Szótár czigánból magyar.* (kéziratban)

Sztojka (Nagyidai) Ferenc 1886. Ő császári és magyar királyi fensége József főherceg magyar és czigány nyelv gyök-szótára. Románé álává. Iskolai és utazási használatra. Kalocsa: Malatin Nyomda.

Sztojka (Nagyidai) Ferenc 1890. Ő császári és magyar királyi fensége József főherceg magyar és czigány nyelv gyök-szótára. Románé álává. Paks: Rosenbaum Nyomda.

Sztanykowszky Tibor 192?-193?. *Magyar-cigány szótár.* (kéziratban)

Sztojkó Ilona 2002a. *Romano-ungriko vasteski alava. Roma-magyar kéziszótár.* Szeged, Genvin BT.

Sztojkó Ilona 2002b. *Ungriko-romano vasteski alava. Magyar-roma kéziszótár.* Szeged, Genvin BT.

Sztojkó Ilona 2008. *Magyar-roma, roma-magyar nagy szótár. Ungricko-romano, romano-ungricko bari alava.* Letenye: Prosznyák Nyelvstúdió.

Tálos Endre 1999. Etymologica zingarica. *Acta Linguistica Hungarica* 46(3–4): 215–268. https://doi.org/10.1023/A:1009653924211

Tálos Endre 2001. *Cigány-magyar szószedet.* (kéziratban)

Tálos Endre 2007. Általános cigány vonatkozású nyelvészeti kiadványok (válogatott) annotált bibliográfiája v.5. (kéziratban)

Turner, Ralph Lilley 1969–1985. *A Comparative Dictionary of the Indo-Aryan Languages.* London: Oxford University Press.

Vágh Mária 1983. A romológia magyar nyelvű irodalmának válogatott bibliográfiája. In Szegő László (szerk.): *Cigányok. Honnét jöttek? – Merre tartanak?* Budapest: Kozmosz. 337–382.

Vekerdi József 1981. *A magyar cigány nyelvjárás nyelvtana. Tanulmányok a cigány gyerekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból IV.* Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar.

Vekerdi József 1983. *A magyarországi cigány nyelvjárások szótára. Tanulmányok a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar cigánykutató munkacsoportjának vizsgálataiból VII.* Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar.

Vekerdi József 1984. The Vend Gypsy dialect in Hungary. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 34. szám. 65–86.

Vekerdi József 2000. *A magyarországi cigány nyelvjárások szótára. A comparative dictionary of Gypsy dialects in Hungary. Second revised edition with the assistance of Zsuzsa Várnai.* Budapest: Terebess.

Vistai Farkas Mihály 1797–1798. *Cigány-magyar szótár.* Kézirat.

von Wlislocki, Heinrich 1884. *Die Sprache der transsilvanischen Zigeuner: Grammatik, Wörterbuch.* Leipzig: Wilhelm Friedrich. https://doi.org/10.1515/9783112684405-019

Internetes hivatkozások

W1: ROMLEX (2000–2009): Romani Lexicon Project. http://romani.uni-graz.at/romlex (2025. 05. 01.)

A SZÖVEGÉRTÉS, SZÖVEGALKOTÁS TANÍTÁSÁNAK MEGÚJULÓ GYAKORLATAI

Szabó Gergely – Dobos Mária – Fehérvári Anikó – Gáspár Judit – Széll Krisztián – Bodó Csanád

AZ ÍRÁSBELISÉG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI ELTÉRŐ SZOCIOKULTURÁLIS HÁTTERŰ DIÁKOK KÖRÉBEN: EGY VEGYES MÓDSZERTANÚ KUTATÁS BEMUTATÁSA[1]

1. Bevezetés

Nemzetközi kutatások rámutattak arra, hogy a szisztematikusan és rendszeresen végzett egyéni írásgyakorlatoknak olyan pozitív hatásai vannak, amelyek befolyásolhatják az írásbeliséghez kapcsolódó megannyi kompetenciát, beleértve a szövegértést is (Lee–Shallert 2016; Jouhar–Roupley 2021). Arra is van empirikus bizonyíték, hogy az írásbeliség egésze az íráson keresztül is fejleszthető (Jackson 2008). Az azonban eddig kevésbé vált hangsúlyossá, hogy e hatások az írásbeliségben kevésbé jártas tanulóknál is előidézhetők-e. Márpedig azt tudjuk, hogy e téren bőven akad tennivaló, hiszen Magyarországon a középiskolai tanulók számottevő része rosszul teljesít az írásbeliséghez kapcsolódó méréseken, valamint hogy ezek az eredmények szoros összefüggésben állnak a diákok szociokulturális és szocioökonómiai hátterével (Ostorics et al. 2016; Belinszki et al. 2020).

A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázatának támogatásával 2022 szeptemberében indult kutatásunk ezekre a problémákra olyan megoldásokat keres, amelyek nem a diákok egyénileg, hanem közösen végzett írásgyakorlatain alapulnak. Az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport a magyarországi középiskolások írásbeliségének a diákok szociokulturális hátterével összefüggő jelentős különbségeivel foglalkozik. Alkalmazott nyelvészeti és neveléstudományi kutatásunk során eltérő szociokulturális hátterű diákpárok közös írásgyakorlatait alakítjuk ki, amelyeket kollaboratív írásnak nevezünk. E gyakorlatokat elemezzük vegyes módszertan alkalmazásával, amely egyaránt támaszkodik a kvantitatív és a kvalitatív kutatási hagyományok egyediségeire. Egyszerre vállalkozunk tehát az írásbeliség általános gyakorlatainak etnográfiai feltárására a középiskolások körében, szem előtt tartva a helyi sajátosságokat, valamint annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy a kollaboratív írás mint tudományos beavatkozás hatással van-e az iskolai írásbeliségre.

E tanulmányban a kutatás tervét ismertetjük. A szakirodalmi áttekintés részeként először részletesebben kifejtjük a kutatásunk motivációját a PISA-eredmények és az Országos kompetenciamérések tanulságaira támaszkodva, majd ezt követően a kutatás elméleti hátterét

[1] A tanulmány az SZKF2022-6/2022 kódszámú MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat, valamint a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.413

vázoljuk fel az írásbeliségek különböző megközelítéseiből kiindulva, külön is kiemelve az expresszív és a kollaboratív írás sajátosságait. A kutatás céljainak és kérdéseinek bemutatása után az első projektév eredményeit rögzítjük, amely során előkészítettük a beavatkozás kutatás-fejlesztési protokollját, kialakítottuk a kutatási designt és a mérőeszközöket, egyetemi szemináriumkeretében disszemináltuk a projektumot, illetve bevontuk a második évtől részt vevő iskolákat és pedagógusaikat.

2. A témaválasztás indokoltsága

Miközben a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozó diákok társadalmi mobilitása szempontjából elengedhetetlen a szövegértés, a legutóbbi, 2018-as PISA-felmérés szerint a magyarországi diákok szövegértési képessége jelentősen elmaradt az OECD-átlagtól. A PISA 2018-as felmérése a szövegértést úgy határozta meg, mint a „szövegek megértése, felhasználása, értékelése és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben/társadalomban” (Oktatási Hivatal 2019: 11; l. még Schleicher 2019). A 2018-as PISA-eredmények szerint Magyarországon a 15 éves korosztály 25,3%-a nem érte el azt az olvasási készségszintet, amely az olvasáshoz szükséges technikai készségek elsajátítását jelöli (azaz teljesítménye a 2. készségszint alatt marad). Ezen a szinten a diák képes az olvasást a tanulási folyamat során és a különböző élethelyzetekben való hatékony részvételben alkalmazni (OECD 2019a). Egy évvel később az Országos kompetenciamérés (OKM) eredményei a 10. évfolyamos magyar diákok körében hasonlóan alakultak: a tanulók egyötöde nem érte el azt a szintet, hogy olyan szövegértési feladatokat tudjon megoldani, mint például a félrevezető információk kiszűrése egy szövegből vagy egy mindennapi probléma megoldása a szöveg tartalmának felhasználásával (Belinszki et al. 2020: 12).

A PISA-adatbázisokat vizsgálva megállapítható, hogy nemzetközi összehasonlításban a családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolat Magyarországon kiemelkedően erős. 2018-ban a magyar diákok szövegértési teljesítményének 19,1%-a volt visszavezethető a PISA gazdasági, társadalmi és kulturális háttér indexére (ESCS-index), míg az OECD-átlag ennél lényegesen alacsonyabb, 12% volt. A családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolat szorosságát mutatja az is, hogy Magyarország esetében a gazdasági, társadalmi és kulturális háttér PISA-indexének egy egységnyi növekedése 46 ponttal több pontszámot jelentett olvasásból – szemben az OECD 37 pontos átlagával –, és ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű magyar gyerekek 46 ponttal magasabb eredményt érhettek volna el, ha a családi hátterük nem befolyásolta volna a teljesítményüket (OECD 2019b).

Az OKM adatai ugyanezt az erős összefüggést mutatják: a családi háttér a diákok közötti teljesítménykülönbség 20–30%-át magyarázza. A családi háttér hatása elsősorban az iskolák általános társadalmi összetételében jelentkezett. Az eredmények azt mutatják, hogy ha két hasonló családi hátterű diák különböző társadalmi, gazdasági és kulturális összetételű iskolába jár, akkor jelentősen eltérő eredményeket fognak elérni, azonban a hasonló összetételű iskolákba

járó diákok teljesítménye között akkor is csekély különbség van, ha egyéni családi hátterük eltérő (Ostorics et al. 2016). Ez azt jelenti, hogy az iskolába járó tanulók szocioökonómiai státusza (amely olyan tényezők mentén határozható meg, mint az anyagi, szociális, lakhatási körülmények, a szülők munkaerőpiaci helyzete és iskolai végzettsége) által meghatározott iskolai státusz pontosabban magyarázza a tanulók teljesítményét, mint a tanulók egyéni családi háttere (Széll 2018). Összefoglalva, a PISA-mérések és az OKM rámutattak arra, hogy a tanulók társadalmi-gazdasági helyzete és szövegértési teljesítménye között különösen erős a kapcsolat Magyarországon, ami a hátrányos helyzetű tanulókat célzó beavatkozásokat tesz szükségessé. Különösen azért, mert Magyarországon az alacsonyabb teljesítményű tanulók gyakran koncentrálódnak bizonyos iskolákba vagy iskolatípusokba.

3. Elméleti háttér

A beavatkozás megtervezésekor az írásbeliség különböző megközelítéseiből inspirálódtunk, és ezeket igyekeztünk szintetizálni. Ebben a fejezetben ezeket mutatjuk be, az „új írásbeliségek" paradigmájától a posztdigitális írásbeliségig, a „reading to write" (olvasással az írásért) szemlélettől a „writing to read" (írással az olvasásért) bevezetéséig, az érzelemkifejező írástól a reciprok kollaboratív írásig.

Ezek előtt azonban fontos tisztázni, hogy mit értünk tanuláson. Alexander és munkatársai (Alexander 2007; Murphy et al. 2012) az ismeretelméleti vektortér fogalmát használták a tudással és a megismeréssel kapcsolatos tanulási elméletek rendszerezésére. Az x (vízszintes) tengely a tudás forrására vonatkozik az egyéntől a társadalomig. Az y (függőleges) tengely azt veszi figyelembe, hogy a tudás végső soron hol található az elmétől a környezetig. Ennek alapján a tanuláselméletek három elméleti szemlélet köré csoportosíthatók: (1) a viselkedési/biológiai elméletek episztemikusan az egyénre és a környezetére összpontosítanak (kondicionáló elméletek); (2) a kognitív elméletek episztemikusan az egyénre és az elmére összpontosítanak (információfeldolgozás, kognitív konstruktivizmus és radikális konstruktivizmus); (3) a kulturális/kontextuális elméletek episztemikusan az elmére és a társadalmi, valamint kulturális környezetre összpontosítanak (társas konstruktivizmus, társadalmi megismerés, szociokulturalizmus, szituatív megismerés). Murphy és Knight (2016) szerint a tanulás kulturális és/vagy kontextuális perspektívája olyan új elemeket hozott a pedagógiai gyakorlatba, mint a) a tanulóközpontú megközelítés, b) a csoportos részvétel és az osztálytermi tanulóközösségek hangsúlyozása, c) a kutatás- és problémaalapú tanulási modellek, d) a tanulói tanulást támogató kognitív tanulás, valamint e) a kulturálisan érzékeny (reszponzív) tanítási stratégiák és kulturálisan fenntartható pedagógiai gyakorlatok alkalmazása a sokféle műveltség és perspektíva előmozdítása érdekében az osztályteremben.

Az írásbeliséget sokkal átfogóbb fogalomként kezeljük, mint az olvasási, szövegértési készség vagy az íráskészség. A legújabb megközelítések, amelyek e fogalomkör sokszínűségét hangsúlyozzák, „új írásbeliségekről" (Leu et al. 2004), többszörös írásbeliségekről (*multiliteracies*; l. The New London Group 1996; Kalantzis–Cope 2009) és digitális (Chase–Laufenberg 2011;

Price-Dennis et al. 2015), hovatovább posztdigitális írásbeliségről (Bhatt 2023; Campbell–Olteanu 2023) beszélnek. E megközelítések alapján az írásbeliségek és a különböző műveltségek magukban foglalják többek között az íráskészséget, valamint írási stratégiákat és sémákat a műfajok széles skálájára vonatkozhatóan. Az írásbeliség és a pedagógia társas konstruktivista felfogása alapján az olvasás és az írás a nyelvi gyakorlatok jelentésalkotó aktusaiban összekapcsolódnak, elválaszthatatlanul a szociokulturális kontextusuktól. A társas konstruktivista osztályterem tágabb kontextust biztosít az írás és az olvasás számára, ahol „az írás profitál abból, hogy azt értelemmel teli olvasási háttérrel tanítják, és fordítva" (Chafe 1989: 168; fordítás tőlünk; idézi Moore 1995: 601). Az olvasást már régóta alkalmazzák az írás megalapozására (az úgynevezett „bounce off function"-höz l. Jolliffe 2007; Horning 2013). Az „olvasással az írásért" megközelítés dominanciája egyre inkább visszaszorul, miközben egyre több kutató foglalkozik az „írással az olvasásért" témakörével. Ennek a szemléletnek előnye, hogy segít „eloszlatni azt a mítoszt, miszerint a szövegek varázslatos módon keletkeznek" (Elbow 2000: 363[2]), és megpróbálja „növelni a szövegértést és a szövegtanulást, javítani a metakogníciót és növelni az önbizalmat" az írásbeliségben (Jackson 2008: 163[3]).

Figyelembe véve a magyar diákok alacsony teljesítményét a szövegértés terén, valamint a családi háttér és a diákok teljesítménye közötti szoros kapcsolatot, felmerül a kérdés: hogyan lehetne támogatni azoknak az olvasási gyakorlatát, akik – mint a PISA-felmérésben szereplő 15 éves tanulók negyede – kevésbé jártasak az írott szövegekhez kapcsolódó jelentésképző tevékenységekben? Ez a projekt a diákok írásbeliségének fejlesztéséhez próbál hozzájárulni azáltal, hogy a kollaboratív írásra mint közösen végzett tevékenységre összpontosít. Neomy Storch meghatározása szerint a kollaboratív írás „két vagy több író alkotó részvétele egyetlen szöveg létrehozásában" (Storch 2019: 40[4]). A kollaboratív írás olyan tevékenység, amely során a tanulók közös döntéseket hoznak a közös felelősséggel és társszerzőként létrehozott jelentésteli írásbeli szövegről (Storch 2013). A kollaboratív írást egészen különböző területeken alkalmazzák technikaként, például a munkahelyi írás (Mirel–Spilka 2002), a Web 2.0 alkalmazások, így a Google Docs és a Wikipedia használata (Hyland 2015; Vandergriff 2016), valamint az idegennyelv-tanítás (Swain 2006; Storch 2013) során. Empirikus kutatások bizonyították a kollaboratív írás pozitív hatásait az írásbeli teljesítményre ezeken a területeken (Abrams 2019; Lee–Schallert 2016; Li 2020).

A kollaboratív íráshoz képest az egyéni írás előnyeit sokkal több nagyobb szakirodalom dolgozta fel. A legnagyobb hatású szociálpszichológiai megközelítés az úgynevezett expresszív írás paradigmája, amelyben az egyén személyesen felzaklató élményeit ismételt írásos üléseken keresztül dolgozza fel (Smyth–Pennebaker 1999; Pennebaker–Smyth 2016, Pennebaker–Evans 2018/2014). E vizsgálatok megállapításai szerint az expresszív írás

[2] A szerzők fordítása.
[3] A szerzők fordítása.
[4] A szerzők fordítása.

jótékony hatással van mind a mentális, mind a fizikai egészségre (Pennebaker–Chun 2011), nemcsak a felnőttek körében, hanem serdülőkorban is (Travagin et al. 2015).

Feltételezhető, hogy az egyéni érzelmi kitárulkozásra kifejlesztett expresszív írás az osztályteremben is alkalmazható, ahogy az is, hogy az oktatás reflektív szemléletének kialakításában stratégiaként használható (Tal et al. 2019), így hozzájárulhat a tanulási zavarokkal küzdő tanulók íráskészségének fejlesztéséhez is (Gersten–Baker 2001). A kutatások azonban alig foglalkoztak azzal, hogy a kifejező írás pozitív hatásai hogyan kapcsolódhatnak olyan társas tevékenységekhez, mint a kollaboratív írás és az azt kísérő folyamatos társas visszajelzés. Az egyéni és a kollaboratív írás közötti nyilvánvaló különbségek ellenére a szociokulturális megközelítések szerint mindkettőnek közös alapja, hogy az írás társas gyakorlat (Knobel 1999; Lewis 2001; Kostouli 2005, 2009). Az írás mindig helyileg beágyazott (Pennycook 2017); mind az egyéni tevékenységekben, mind az iskolai kontextusban a gyakorlat a tágabb társadalmi erőkkel való kölcsönhatásuk révén együttesen konstruálódik és ágyazódik be a kialakuló szövegalkotási és tanulási folyamatokba. Emiatt kutatásunkban a három kollaboratív írásbeli technika közül a párhuzamos és szekvenciális helyett a reciprokra támaszkodunk, amely során az alkotók egyszerre és kölcsönösen dolgoznak ugyanazon a szövegen (Sharples 1998: 170–172; Svenlin–Sørhaug 2023: 2–3). Hasonló okokból köteleződtünk el a kollaboratív írás csoportos formái helyett a páros írás mellett (Fernández Dobao–Blum 2013).

4. Célok és kutatási kérdések

A kutatási projektum a fent kifejtett problémákra kíván választ adni: eltérő szociokulturális hátterű középiskolások kollaboratív írására épülő program fejlesztésén alapul. A kutatás alkalmazott célja a beavatkozás eredményének és az iskolai írásbeliségre gyakorolt hatásának értékelése annak érdekében, hogy a kutatócsoport tagjai a pedagógus résztvevőkkel közösen egy széles körben alkalmazható módszertant hozzanak létre. Mindehhez távlati célként a tanulók általános írásbeli gyakorlatainak feltáró megismerése kapcsolódik. Kutatócsoportunk az érdekelt felek bevonásán, érdekeinek figyelembevételén és tudásuk szakértelemként való elismerésén alapuló részvételi, azon belül is részvételi szociolingvisztikai szemléletben működik (Bodó et al. 2022a, 2022b). Mivel a kutatás vegyes módszertanú megközelítést alkalmaz alap- és alkalmazott kutatási célkitűzésekkel, mind kvantitatív, mind kvalitatív episztemológiai orientációhoz kötődő kérdéseket is felvet (ezek különbségeihez l. Szabó 2022). Így az előzetesen felvetett kutatási kérdéseket kétfelé csoportosítottuk.

A kvantitatív vizsgálat kutatási kérdései:

- Van összefüggés a kollaboratívírás-programban (beavatkozásban) való részvétel és az írásbeliséggel kapcsolatos attitűdök között?
- Van összefüggés a kollaboratív írás és az olvasásértés között?
- Van összefüggés a kollaboratív írásban való részvétel és a résztvevők jólléte között (ahogyan azt az egyéni kifejező írásról szóló kísérletek dokumentálják)?

- Van összefüggés a résztvevők eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező társaikkal való kollaboratív írása és a különböző szociokulturális csoportokkal kapcsolatos attitűdjei között?

A kvalitatív és etnográfiai vizsgálat kutatási kérdései:
- Milyen szerepet játszik általában az írásbeliség a középiskolai diákok életében?
- Hogyan befolyásolja az iskolai írásbeli gyakorlataikat a kollaboratív íráson alapuló tudományos beavatkozás?
- Hogyan vesznek részt a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező középiskolás diákok a kollaboratív írás folyamatában?
- Változik-e az írásbeliség szerepe a kollaboratívírás-program után a résztvevők életében?

5. Az első projektév

Az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport 2022. szeptember 1-jén jött létre az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázatának négyéves támogatásából. A pályázati anyagunkban az első projektévre a kollaboratív íráson alapuló beavatkozás megtervezését, a mérési eszközök és egyéb módszerek kialakítását, a fejlesztés megvalósításának előkészítését, valamint a projekt kommunikációjának megkezdését ütemeztük. Utóbbihoz első lépésként létrehoztuk a kutatócsoport honlapját (W1). A továbbiakban az egyes részfeladatok megvalósulását fejtjük ki.

5.1. A fejlesztés

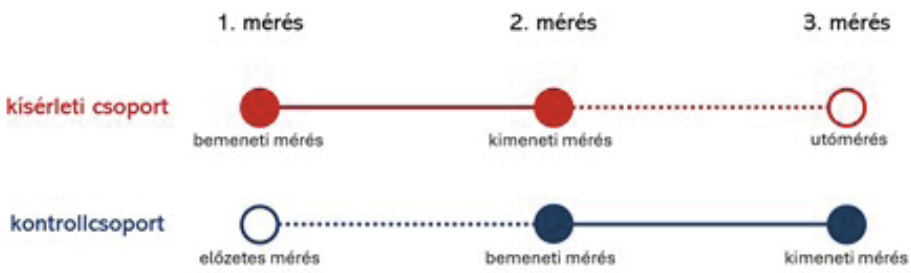
A projektum részeként 12 hetes tudományos beavatkozást fejlesztettünk, amely heti 90 perces foglalkozást foglal magában eltérő szociokulturális hátterű 9. osztályos diákok számára. A beavatkozás a páros reciprok kollaboratív írás technikáján alapul. A beavatkozáshoz kutatás-fejlesztési protokollt készítettünk elő abból a célból, hogy azt majd a program tesztelésében részt vevő pedagógusokkal közösen véglegesítsük a helyi feltételekre és igényekre adaptálva a 2. projektév elején a felkészítésük során. A kutatás-fejlesztési protokoll tartalmazza a kutatás-fejlesztés alapelveit, a tematikus tervet, az egyes foglalkozások terveit, a 2023–2024-es tanév tervezett menetrendjét és a kapcsolattartás módjait.

A 12 hetes beavatkozás a következőképp épül fel. Az 1. foglalkozáson a bemeneti mérés, míg a 11. foglalkozáson a kimeneti mérés valósul meg tanulói háttérkérdőív és szövegértési teszt formájában. A 2. foglalkozáson a diákok egyénileg alkotnak szöveget 60 percben, a fennmaradó időben pedig a foglalkozást vezető pedagógus tart felkészítést az együttműködésre frontális formában. A 3–9. foglalkozásokon kerül sor a 60 percig tartó páros kollaboratívírás-gyakorlatokra, melyek során a tanulók különböző témákról írnak közösen. Az egyes gyakorlatokat a közös írás folyamatára reflektáló egyéni kérdőív kitöltése követi. Minden egyes foglalkozás az adott gyakorlat témájához kapcsolódó ráhangoló feladattal kezdődik és kilépő feladattal zárul. A 3–5. foglalkozáson a diákok ugyanazzal a párral

írnak, a 6. foglalkozásokon párcsere történik, a további hetekben a diákok az új párjaikkal írnak. A 10. foglalkozás ismét egyéni írásgyakorlatra épül. A 12., záró foglalkozás pedig a reflexió tere, ahol a diákpároknak lehetőségük nyílik a foglalkozássorozatról beszélgetni és igény esetén felolvasni valamelyik szövegüket.

5.2. A mérési eszközök

Kutatásunk ún. „evidence-based" kutatás, azaz a célja releváns empirikus adatok és eredmények gyűjtése, kritikus értékelése és integrálása (Csapó 2008; Halász 2009). Vagyis az, hogy hiteles, megbízható információkra támaszkodva vonjon le következtetéseket, fogalmazzon meg javaslatokat, valamint készítsen elő további beavatkozásokat. Mindehhez diákok, gyakorló pedagógusok és kutatók közös munkájára és az előzetesen megtervezett kísérlet pontos és kontrollált körülmények között történő végrehajtására van szükség. A beavatkozás egy tanéven belüli teszteléséhez és a kontrollált körülmények kialakításához olyan kísérleti megoldást alakítottunk ki, amelyet csúsztatott dizájnnak nevezünk (1. ábra). A diákokat egy adott intézmény osztályán belül véletlenszerűen 2 csoportra bontjuk, amelyből az első csoport (kísérleti csoport) az első 12 hetes beavatkozásban vesz részt, a második csoport (kontrollcsoport) pedig a másodikban. A kísérleti elrendezés része, hogy a kísérleti csoport diákjai akkor is részt vesznek a mérésben, amikor a kontrollcsoport beavatkozása véget ér (utómérésként), és a kontrollcsoport diákjai is elvégzik akkor, amikor kezdődik az első beavatkozás (előzetes mérésként). A diákok párbeosztása véletlenszerűen történik.



1. ábra: A csúsztatott dizájn

A bemeneti és kimeneti mérések az iskolára és kortárs kapcsolatokra irányuló attitűdkérdésekből álló tanulói háttérkérdőívből és az Országos kompetenciamérés feladatbankjából (W2) összeállított szövegértési tesztből állnak. A háttérkérdőív a PISA 2015-ös és 2018-as, az Iskoláskorú Gyerekek Egészségmegtartása 2022-es (HBSC; W3), az International Survey of Children's Wellbeing (ISCWeB; W4), a Budapesti Longitudinális Kutatás (BLS; W5) kérdéseiből, valamint az interperszonális reaktivitás index (IRI; Davis 1980; Kulcsár 1998), a szociális dominancia orientáció skála (SDO; Ho et al. 2015; Faragó–Kende 2017), a Bogardus-féle társadalmi távolság skála (Bogardus 1928) és a kreatív mindset skála

(Karwowski 2014) felhasználásával készült. Az egyes írásgyakorlatokat követő egyéni kérdőívünket Dale (1994) 15 tételből álló Likert-skálás, közös írásra vonatkozó állításokat tartalmazó kérdőívéből adaptáltuk páros kollaboratív írásra. A beavatkozás során létrejövő írásművek értékelésére a Macken-Horarik és Sandiford (2016) által a Halliday-féle funkcionális nyelvtan alapján narratív szövegekre kidolgozott értékelőrendszert adaptáltuk.

A beavatkozás kvalitatív részében részt vevő intézményekben etnográfiai megfigyeléseket folytatunk, és hangfelvételeket készítünk a diákok írásgyakorlat közbeni társalgásairól. Emellett a foglalkozásokon kívül iskolatípusonként fókuszcsoportos interjút készítünk a diákokkal a beavatkozás előtt és után. A tanárokkal való együttműködést részvételi módszerekkel erősítjük. A kidolgozott módszerek alapján az 1. projektév végén a kutatás megvalósításához kutatásetikai engedélyt kaptunk az ELTE BTK Kari Kutatástámogató Bizottságától, amelyet 016/2023 számmal meg is kaptunk.

5.3. Tanár szakos szeminárium

A 2022–2023-as tanév második félévére Bodó Csanád vezető kutató és Szabó Gergely kutatócsoporti tag nyelvészeti szakszemináriumot hirdettek az ELTE Bölcsészettudományi Karán magyartanár szakos hallgatók számára. A kurzus célja az volt, hogy a hallgatók megismerkedjenek a kollaboratív írás gyakorlatával, közös tevékenységeken keresztül kísérletezzenek a kollaboratív írás középiskolai alkalmazásának módszereivel, és (választható módon) egy részvételi kutatás keretében az oktatókkal közösen vizsgálják a kollaboratív írás tevékenységét és folyamatát. A projektum disszeminációja mellett a kurzus során az előző két alfejezetben bemutatott módszert és eljárást a hallgatókkal próbáltunk ki. A szemináriumi vizsgálat tehát pilotvizsgálatnak bizonyult a teljes kutatási projektum számára. A szemináriumon a hallgatók primer élményeket szereztek a kollaboratív írásról, és az írási folyamat elemzésébe is bekapcsolódtak. Olyan is volt köztük, aki óraadóként ki is próbálta a módszert 5. osztályos diákok fogalmazástanítására. A félév végén két hallgató a kutatócsoporthoz is csatlakozott, egyikőjük pedig szakdolgozati témának választotta a kollaboratív írást. A tanár szakos szemináriumok a következő félévekben is folytatódnak.

5.4. Kapcsolatfelvétel iskolákkal, résztvevők toborzása

A Székesfehérvári SZC Árpád Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium kollégiumi nevelőtanárai már a pályázat benyújtásakor, 2022 júniusában jelezték részvételi szándékukat, hozzájuk csatlakozott az 1. projektévben a Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola egyik gimnáziumi tanára. Ez a két intézmény közösen valósítja meg a kutatás kvalitatív részét úgy, hogy szakképző iskolai kollégisták és gimnazisták alkotnak párokat a beavatkozás során.

6. Összegzés

Jelen tanulmány célja az volt, hogy ismertesse az eltérő szociokulturális hátterű diákok írásbeliségének fejlesztési lehetőségeit külön kitérve annak vegyes módszertanú, tehát kvalitatív és kvantitatív technikákat és szempontokat egyaránt felvonultató kutatására. Az írás első felében kijelöltük a kutatási problémát, vagyis a tanulók szocioökonómiai státusza és szövegértési teljesítménye közötti erős kapcsolatot, amelynek a pozitív irányú megváltoztatása célzott beavatkozást tesz szükségessé. Ezt követően szakirodalmi áttekintést nyújtottunk az erre a problémára megoldást nyújtó „írással az olvasásért" megközelítésről és a kollaboratív íráshoz kapcsolódó alapfogalmakról. A tanulmány második felében részletesen bemutattuk a *Kollaboratív írás: Eltérő szociokulturális hátterű középiskolások írásbeliségének fejlesztése* című közoktatás-fejlesztési kutatás céljait és kérdéseit, valamint az első projektév elvégzett feladatait. Nevesül a páros reciprok kollaboratív íráson alapuló fejlesztést, annak eredményességét tesztelő mérőeszközöket, továbbá a kutatás tág értelemben vett résztvevőinek a körét. A fent megnevezett probléma megoldásához több színtéren is együttműködésre van szükség. Együttműködésre intézményvezetők, pedagógusok, szülők, tanár szakos hallgatók és kutatók között épp annyira, mint a közösen író diákok között egy adott szöveg megalkotása közben.

Irodalom

Abrams, Zsuzsanna I. 2019. Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning & Technology* 23: 22–42. https://doi.org/10125/44681

Alexander, Patricia A. 2007. Bridging cognition and socioculturalism within conceptual change research. Unnecessary foray or unachievable feat? *Educational Psychologist* 42: 67–73. https://doi.org/10.1080/00461520709336919

Belinszki Bálint – Szepesi Ildikó – Takácsné Kárász Judit – Vadász Csaba 2020. *Országos kompetenciamérés 2019: Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2019_Orszagos_jelentes.pdf (2023. 11. 05.)

Bodó, Csanád – Barabás, Blanka – Fazakas, Noémi – Gáspár, Judit – Jani-Demetriou, Bernadett – Laihonen, Petteri – Lajos, Veronika – Szabó, Gergely 2022a. Participation in sociolinguistic research. *Language and Linguistics Compass* 16/4: e12451. https://doi.org/10.1111/lnc3.12451

Bodó Csanád – Fazakas Noémi – Lajos Veronika 2022b. Részvételi szociolingvisztika. In Karmacsi Zoltán – Márku Anita – Máté Réka (szerk.): *A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben. Tanulmányok a 21. Élőnyelvi Konferenciáról.* Törökbálint: Termini Egyesület. http://real.mtak.hu/163908/1/reszveteliszociol_21_EK_kotet_2023_03_15-1.pdf (2023. 11. 05.)

Bodó Csanád – Boda Kata – Gáspár Judit – Marczell Soma – Szabó Gergely 2023. Hogyan írjunk közösen? Elhangzott: *Az Arany János Tehetséggondozó Program XVII. Országos Konferenciája*. Szeged: Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium, 2023. május 19.

Bogardus, Emory S. 1928. *Immigration and race attitudes.* Boston: Heath.

Bhatt, Ibrar 2023. Postdigital Literacies. In Jandrić, Petar (ed.): *The encyclopaedia of postdigital science and education*. Cham: Springer. 1–5. http://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_15-1

Campbell, Cary – Olteanu, Alin 2023. The challenge of postdigital literacy. Extending Multimodality and Social Semiotics for a New Age. *Postdigital Science and Education* 5: 572–594. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00414-8

Chafe, Wallace 1989. Introduction. In Dyson, Anne Haas (ed.): *Collaboration through writing and reading. Exploring possibilities*. Urbana: National Council of Teachers of English. 167–168.

Chase, Zac – Laufenberg, Diana 2011. Embracing the squishiness of digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54: 535–537. https://doi.org/10.1598/jaal.54.7.7

Csapó Benő 2008. A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat. 217–233. http://econ.core.hu/file/download/letoltes/zoldkonyv_magyar.pdf (2023. 11. 05.)

Dale, Helen 1994. Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *The Journal of Educational Research* 87: 334–344. https://www.jstor.org/stable/27541941 (2023. 11. 05.) https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9941264

Davis, Mark H. 1980. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10.

Elbow, Peter 2000. *Everyone can write. Essays towards a hopeful theory of writing and teaching.* Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195104158.001.0001

Faragó Laura – Kende Anna 2017. Az elnyomás támogatása vagy az egyenlőség ellenzése? Az új szociális dominancia orientáció skála (SDO7) vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia* 17: 115–135. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2017.1.115

Fehérvári Anikó 2018. Méltányosságot támogató oktatási programok értékelése. Az Arany János Program esete. *Educatio* 27: 265–277. https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.8

Fernández Dobao, Ana – Blum, Avram 2013. Collaborative writing in pairs and small groups. Learners' attitudes and perceptions. *System* 41: 365–378. http://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002

Gersten, Russell – Baker, Scott 2001. Teaching expressive writing to students with learning disabilities. A meta-analysis. *The Elementary School Journal* 101: 251–272. https://doi.org/10.1086/499668

Halász Gábor 2009. Tényekre alapozott oktatáspolitika és oktatásfejlesztés. In Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára.* Debrecen: Csokonai Kiadó. 187–191.

Ho, Arnold K. – Sidanius, Jim – Kteily, Nour – Sheehy-Sheffington, Jennifer – Pratto, Felicia – Henkel, Kristin E. – Foels, Rob – Stewart, Andrew l. 2015. The nature of social dominance orientation. Theorizing and measuring preferences for intergroup inequality

using the new SDO7 scale. *Journal of Personality and Social Psychology* 109: 1003–1028. https://doi.org/10.1037/pspi0000033

Horning, Alice S. 2013. Writing and reading across the curriculum: Best practices and practical guidelines. In Horning, Alice S. – Kraemer, Elizabeth W. (eds.): *Reconnecting reading and writing*. Anderson, Fort Collins: Parlor Press – The WAC Clearinghouse. 71–88.

Hyland, Ken 2015. *Teaching and researching writing. Third edition.* New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717203

Jackson, Janna M. 2008. Reading/writing connection. In Flippo, Rona F. (ed.), *Handbook of college reading and study strategy research. Second edition.* New York, London: Routledge. 145–173.

Jolliffe, David A. 2007. Learning to read as continuing education. Review essay. *College Composition and Communication* 58: 470–494. https://doi.org/10.58680/ccc20075915

Jouhar, Mohammed R. – Roupley, William H. 2021. The reading-writing connection based on independent reading and writing. A systematic review. *Reading & Writing Quaterly* 37: 136–156. https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1740632

Cope, Bill – Kalantzis, Mary 2015. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In Cope, Bill –Kalantzis, Mary (eds.): *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave. 1–36. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1

Karwowski, Macej 2014. Creative mindsets. Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 8: 62–70. https://doi.org/10.1037/a0034898

Knobel, Michele 1999. *Everyday literacies. Students, discourse and social practice*. New York: Peter Lang.

Kostouli, Triantafillia 2005. Co-constructing writing contexts in classrooms. Scaffolding, collaboration, and asymmetries of knowledge. In Kostouli, Triantafillia (ed.): *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings*. Cham: Springer. 93–116. https://doi.org/10.4135/9780857021069.n7

Kostouli, Triantafillia 2009. A sociocultural framework. Writing as social practice. In Beard, Roger – Myhill, Debra – Nystrand, Martin – Riley, Jeni (eds.): *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage. 98–116. https://doi.org/10.4135/9780857021069.n7

Kulcsár Zsuzsanna 1998. *Egészségpszichológia.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Lee, Juhee – Shallert, Diane L. 2016. Exploring the reading–writing connection. A yearlong classroom-based experimental study of middle school students developing literacy in a new language. *Reading Research Quarterly* 51: 143–164. https://doi.org/10.1002/rrq.132

Leu, Donald J. Jr. – Kinzer, Charles K. – Coiro, Julie L. – Cammack, Dana W. 2004. Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In Ruddell, Robert – Unrau, Norman (eds.): *Theoretical*

models and processing of reading. Fifth edition. Newark: International Reading Association. 1570–1613. https://doi.org/10.1598/0872075028.54

Lewis, Cynthia 2001. *Literacy practices as social acts: Power, status and cultural norms in the classroom*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410600585

Li, Mimi 2020. Languaging in wiki-based collaborative writing. Functions and mediating factors. In Storch, Neomy – Suzuki, Wataru (eds.): *Languaging in language teaching and learning. A collection of empirical studies.* Amsterdam: John Benjamins. 149–170. https://doi.org/10.1075/lllt.55.07li

Macken-Horarik, Mary – Sandiford, Carmel 2016. Diagnosing development. A grammatics for tracking student progress in narrative composition. *International Journal of Language Studies* 10: 61–94.

Mirel, Barbara – Spilka, Rachel (eds.) 2002. *Reshaping technical communication. New directions and challenges for the 21st century*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410603739

Moore, Susan Randolph 1995. Focus on research. Questions for research into reading-writing relationships and text structure knowledge. *Language Arts* 72: 598–606. https://doi.org/10.58680/la199524497

Murphy, P. Karen – Alexander, Patricia A. – Muis, Krista R. 2012. Knowledge and knowing. The journey from philosophy and psychology to human learning. In Harris, Karen R. – Graham, Steve – Urdan, Timothy (eds.): *APA educational psychology handbook. Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues*. Washington DC: American Psychological Association. 189–226. https://doi.org/10.1037/13273-008

Murphy, P. Karen – Knight, Stephanie L. 2016. Exploring a century of advancements in the science of learning. *Review of Research in Education* 40: 402–456. https://doi.org/10.3102/0091732X16677020

Németh Ágnes – Költő András (szerk.) 2011. *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010*. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet.

OECD 2019a. *PISA 2018 Results (Volume I). What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD 2019b. *PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Oktatási Hivatal 2019. *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2023. 11. 05.)

Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2016. *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. https://magyartanarok.files.wordpress.com/2016/12/pisa2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (2023. 11. 05.)

Pennebaker, James W. – Chung, Cindy K. 2011. Expressive writing. Connections to physical and mental health. In Friedman, Howard S. (ed.): *The Oxford handbook of health psychology*. Oxford: Oxford University Press. 417–437. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0018

Pennebaker, James W. – Evans, John F. 2018/2014. *Gyógyító írás. Ha fáj a történeted*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Pennebaker, James W. – Smyth, Joshua M. 2016. *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain. Third edition*. New York, London: The Guilford Press.

Pennycook, Alastair 2010. *Language as a local practice.* New York, London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203846223

Price-Dennis, Detra – Holmes, Kathlene A. – Smith, Emily 2015. Exploring digital literacy practices in an inclusive classroom. *The Reading Teacher* 69: 195–205. https://doi.org/10.1002/trtr.1398

Schleicher, Andreas 2019. *PISA 2018. Insights and interpretations*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf (2023. 11. 05.)

Sharples, Mike 1999. *How we write. Writing as creative design.* London, New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203019900

Smyth, Joshua M. – Pennebaker, James W. 1999. Sharing one's story. Translating emotional experiences into words as a coping tool. In Snyder, C. R. (ed.): *Coping. The psychology of what works*. Oxford, New York: Oxford University Press. 70–87. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195119343.003.0004

Svenlin, Mindy – Sørhaug, Jon Olov 2023. Collaborative writing in L1 school contexts. A scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research* 67: 980–996. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115128

Storch, Neomy 2013. *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847699954

Storch, Neomy 2019. Collaborative writing. *Language Teaching* 52: 40–59. https://doi.org/10.1017/S0261444818000320

Swain, Merrill 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In Byrnes, Heidi (ed.): *Advanced language learning. The contributions of Halliday and Vygotsky*. London, New York: Continuum. 95–108. https://doi.org/10.5040/9781474212113.ch-004

Szabó Gergely 2022. Mobilitás és többnyelvűség. Egy nyelvészeti etnográfiai vizsgálat bemutatása. In Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): Észlelés és előfordulások. Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 44–57.

Széll Krisztián 2018. *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged: Belvedere Meridionale. https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536

Tal, Clodie – Kabia, Aalya – Cohen, Margalit – Lavian, Rivka Hillel 2019. The use of repeated narrative writing by teachers to cope with emotionally loaded incidents in the classroom. In McDermott, Paula E. (ed.): *Teacher training. Perspectives, implementation, and challenges*. New York: Nova Science. 271–304.

The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66: 60–93. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Travagin, Gabriele – Margola, Davide – Revenson, Tracey A. 2015. How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review* 36: 42–55. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.003

Vandergriff, Ilona 2016. *Second-language discourse in the digital world: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.46

Internetes hivatkozások

W1: Az MTA – ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport honlapja. https://kollab.elte.hu/ (2023. 11. 05.)

W2: Az Országos kompetenciamérés feladatbankja. https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/feladatsorok (2023. 11. 05.)

W3: A HBSC kérdőív protokollja. https://hbsc.org/publications/survey-protocols/ (2023. 11. 05.)

W4: Children's World, az ISCWeB honlapja. https://isciweb.org/ (2023. 11. 05.)

W5: A Budapesti Longitudinális Kutatás honlapja. https://www.bls2018.hu/ (2023. 11. 05.)

W6: Az Arany János Tehetséggondozó Program honlapja. https://www.ajtp.hu/ (2023. 11. 05.)

Magyar Ágnes

A FOLYAMATALAPÚ ÍRÁST TÁMOGATÓ RWCT-TECHNIKÁK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI 1–6. ÉVFOLYAMON: FÓKUSZBAN A RAFT-ELJÁRÁS

1. Bevezetés

Amikor a fogalmazás tanítása témához érünk az anyanyelvi tantárgy-pedagógia kurzus keretében, a tanító szakos hallgatókon jellemzően feszült várakozás lesz úrrá, hiszen mindenki szeretné megtudni, hogyan lehet hatékonnyá tenni azt a folyamatot, melynek során a tanulók képessé válnak önálló szövegek létrehozására. Minden pedagógus álma elérni, hogy tanítványai számára a fogalmazás pozitív értelemben vett kihívást, öröm- és sikerélményt jelentsen. A tantárgy oktatójaként biztosan működő receptet nem tudok a hallgatók rendelkezésére bocsátani, viszont abban tudom őket segíteni, hogy minél szélesebb módszertani repertoárral rendelkezzenek, hangsúlyozva a folyamatalapú írástanítás koncepciójának előnyeit, megismertetve az azt támogató RWCT-technikákat, és kiemelve a pedagógus nyitott, gyermekközpontú, facilitáló attitűdjének szerepét. Tanulmányomban egy olyan technika gyakorlati alkalmazhatóságáról írok egy tanító szakos hallgatók közreműködése révén végzett vizsgálat alapján, mely a szövegalkotás során teret enged a tanulói kreativitásnak és a problémamegoldó gondolkodásnak: a folyamatalapú írást támogató RWCT-technikák közül a RAFT-eljárást mutatom be.

2. Elméleti háttér

2.1.A fogalmazástanítás jelentősége, hazai gyakorlata, jellemzői

A Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) a kulcskompetenciák között nevezi meg a kommunikációs kompetenciákat, melyek alatt az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákat érti. Az anyanyelvi kompetencia a hétköznapi életben való boldoguláshoz elengedhetetlen, a kommunikáció és az információfeldolgozás alapfeltétele, ezért fejlesztésére minden képzési szinten, de tulajdonképpen a születéstől élethosszig tartóan szükség van. Az intézményes nevelés kezdeti szakaszaiban (bölcsőde, óvoda, alsó tagozat) az anyanyelvi, kommunikációs nevelés alapelve, hogy játékos formában, élményközpontúan valósuljon meg (l. W1: Alapprogram 2023; W5: ÓNOAP 2012; W4: NAT 2020). Az életkor előrehaladtával egyre nagyobb jelentőséggel bír az önálló, problémamegoldó, mérlegelő, kritikai gondolkodás, melynek fejlesztésére a NAT (2020) és a kerettantervek (W2: 2020a, W3: 2020b) is hangsúlyt fektetnek.

A fogalmazást az anyanyelvi nevelés integrációs középpontjának tartja a szakirodalom, hiszen tanításának és tanulásának számos előfeltétele van az anyanyelvi kompetenciák

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.427

kialakulásától és fejlesztésétől az olvasás-, íráskészség, a szövegfeldolgozás, valamint a tudatos nyelvismeret fejlődéséig, fejlesztéséig. Ugyanakkor transzferhatás is megfigyelhető a felsoroltak és a fogalmazási készség vonatkozásában, vagyis a szövegalkotási készség fejlődése a többiekre is pozitív hatást gyakorol (Koós 2014). H. Molnár (2013) kiemeli a szóbeli szövegalkotás szerepét az írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) alakulása szempontjából. Egyetértek meglátásával, miszerint „[…] az a gyermek, aki nem tudja szóban megfogalmazni a gondolatait, az nem lesz képes mondanivalója írásos kifejtésére és rögzítésére sem […], ezért a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése elengedhetetlen az írásbeli kifejezőképesség kialakításához" (H. Molnár 2013: 203). Horváth (2009) is hangsúlyozza, hogy az írást megelőző szóbeli diskurzusok támogatják a „kiegyenesítési folyamatot", azaz az emlékezetben tárolt információk mások számára közölt írásos szöveggé formálásának menetét. Egyedi nézőpontot képvisel az előbbiek tekintetében Kisné Bernhardt (2011) kutatása, melynek eredményeként középiskolás diákok metaforák segítségével fogalmazták meg véleményüket a fogalmazásírásról magyar és idegen nyelvi vonatkozásban.

Bár a hazai fogalmazástanítás ténylegesen a 3. évfolyamtól indul, az írásbeli szövegalkotási képesség elsajátításának megalapozása már az 1. évfolyamon (de már azt megelőzően, az óvodai nevelés során is) elkezdődik. Az 1–2. évfolyam alapvető feladataként a kerettanterv az ösztönös nyelvhasználat tudatosítását határozza meg. Ez olyan részképességek fejlesztése révén valósul meg, mint a fonémahallás, a szótagolás, valamint az analizáló-szintetizáló képesség, párhuzamosan az olvasás-írás jelrendszerének elsajátításával. Már 1–2. évfolyamon elvárás, hogy a tanuló kifejezően, érthetően, a szituációnak megfelelően kommunikáljon, a társalgási szabályokat alkalmazza, részt vegyen beszélgetésben, vitában, használja a kapcsolatfelvételi formákat, élményeiről segítséggel vagy önállóan beszámoljon, bekapcsolódjon párbeszédekbe, dramatikus helyzetgyakorlatokba, szituációs játékokba. Fontos, hogy meg tudja fogalmazni véleményét, ítéletet alkosson, következtetéseket vonjon le, vagyis fejlődjön mérlegelő gondolkodása. Mindehhez alapot kínálhat a szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegek feldolgozása, de egy kedvenc állat vagy növény néhány mondatos bemutatása vagy a természeti környezetben végzett megfigyelésről szóló beszámoló is. 2. osztály végére a tanulónak el kell jutnia arra a szintre, hogy „gondolatait, érzelmeit, véleményét egyéni képességeinek és a kommunikációs helyzetnek megfelelően néhány mondatban írásban is megfogalmazza" (W2: kerettanterv 2020a). A 3–4. osztály vonatkozásában a kerettanterv célként élményalapú szövegek létrehozását határozza meg, akár közös alkotásként is. A szóbeli és írásbeli kifejezőkészség további fejlesztésén túl 4. osztályra elvárás, hogy a tanuló megadott szempontok alapján mesét írjon, kiegészítsen, átalakítson, valamint megadott rímpárokból különböző témákban 2–4 soros verset írjon. Az alsó tagozatban megismert műfajok és szövegtípusok (mese, vers, verses mese, mondóka, kiszámoló, soroló, népdal, ismeretközlő szöveg, monda, rege, himnusz, szólás, szóláshasonlat, közmondás, regény, meseregény, levél, SMS, e-mail) alapját képezik és mintát nyújtanak a felső tagozatban teljesítendő szövegalkotási feladatokhoz. A kerettanterv (W3: 2020b) az 5–6. osztályos fejlesztési területekhez sorolja a különféle megjelenésű és típusú szövegek megértését és

alkotását szóban és írásban (feleletterv, felelet, szóbeli beszámoló, vázlat, elbeszélés, leírás, jellemzés, könyvismertetés, hagyományos levél, elektronikus levél, plakát, meghívó), valamint a szövegek tartalmára való reflektálást. Az alsó tagozatban megismert műfajok 5–6. osztályban bővülnek még a szállóigével, a mítosszal, az eredetmondával, az elbeszélő költeménnyel, a naplóval, az epigrammával és a balladával.

2.2.A fogalmazási képesség fejlődésének modelljei

Molnár (1996) a fogalmazás iskolában használatos, közkeletű, hagyományos modelljének nevezi azt a megközelítést, miszerint a fogalmazási folyamat a címből indul ki, ezt a mondanivaló átgondolása, majd a vázlatírás követi, és erre épülve készül el a fogalmazvány, melyet nyelvtani és nyelvhelyességi szempontból ellenőrzünk. Ez az elgondolás tehát a produktumot helyezi előtérbe, a hangsúly a kiforrott gondolatokból felépített kész szövegre esik.

A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje, melyek összehasonlítását Molnár (1996) részletesen elvégezte, jelentősen árnyalja ezt a képet azáltal, hogy az alkotó folyamatot helyezi középpontba, illetve alapoz a retorika és a szövegtan eredményeire is. A három modell bemutatását egy korábbi tanulmány (Magyar 2023) tartalmazza, jelen írásomban csak a téma szempontjából releváns vonásaikat emelem ki.

Flower és Hayes (1980) rekurzív modelljükben a fogalmazási folyamat három részfolyamatát (tervezés, megformálás, átdolgozás) különböztetik meg, melyek további szegmensekre bonthatóak, hiszen a domináns részfolyamatot megszakíthatják más részfolyamatokhoz kötődő szegmensek. A tervezés és az átdolgozás kiemelt szerepet kapnak a modellben. Előbbi a cél meghatározása miatt fontos: a kinek, miről, milyen szerepből (retorikai cél), mit (produktum terve) és hogyan (folyamat terve) meghatározását foglalja magában. Az átdolgozás szakasza szintén jelentős, hiszen az elkészült íráson lokális vagy globális változtatások végezhetők.

Robert de Beaugrande (1984) interaktív modellje azt a folyamatot képezi le, melynek során a nem lineáris memóriastruktúrában tárolt információkból lineáris beszélt vagy írott szöveg jön létre bonyolult, egymásra ható gondolkodási folyamatok révén. Ez a „kiegyenesítési" folyamat sok hibalehetőséget is magában foglal, ezért a modell megalkotója felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai fogalmazásokban a jó szöveg alkotásának elvárása helyett a hibák jelenlétét kellene természetesnek venni, ezt tekinteni a jó szöveg alkotásához vezető út kiindulópontjának.

Bereiter (1980) a fogalmazás fejlődési folyamatát mutatja be. Modelljének minden szakaszán újabb és újabb készségek integrálódnak a már meglévőekbe. Az első stádium, az asszociatív írás a kisiskoláskor sajátja: az írástechnika kialakulása és a gondolatok asszociatív irányítottsága jellemzi. A performatív írás fázisában ez kiegészül a stílus és a nyelvhasználat szabályainak elsajátításával és alkalmazásával. A harmadik, kommunikatív szakaszban az üzenetnek a címzetthez való formálása is belép, a befogadóban kiváltandó hatás kerül a középpontba. A két végső stádium, az egységes és az episztemikus írás már kritikus írót feltételez. A szöveg létrehozója írását képes külső szemlélőként szemügyre venni, úgy

végez rajta módosításokat, az episztemikus író számára pedig az írás már az intellektuális felfedezés eszközévé válik. Bereiter és Scardamalia (1987) közös modelljükben a gyermek és a felnőtt írásstratégia közötti különbséget vizsgálják. A gyermekre a tudáselmondó modell jellemző: ami az adott cím és témamegjelölés kapcsán eszébe jut, azt meglévő grammatikai és stilisztikai kompetenciái mozgósításával többé-kevésbé koherens szöveggé formálja. A felnőttek szövegalkotása ehhez képest a tudásátformáló modellel írható le. Ebben a modellben a tartalmi és műfaji szempontok mellett a retorikai kritériumoknak való megfelelés igénye is megjelenik, ami folyamatos átformálást, újragondolást generálhat, vagyis egy retorikai problémamegoldó folyamatként értelmezhető. Mindhárom modell közös tanulsága, hogy minél tapasztaltabb egy író, annál inkább képes saját szövegére külső szemlélőként, kritikusan tekinteni és akár globális módosításokat is végrehajtani rajta.

2.3.A fogalmazástanítás folyamatközpontú irányzata

Horváth (2009) a folyamatközpontú íráskoncepciót a szövegalkotást retorikai problémamegoldó folyamatként leíró modellekkel állítja párhuzamba. Mindkét megközelítés megegyezik abban, hogy az írást egymásra épülő lépésekre bontja, és hangsúlyt helyez többek között a célok kidolgozására, a szerep meghatározására és a szövegtípus kiválasztására is. A folyamatalapú írás a szövegalkotást nem lineáris folyamatnak tekinti: a hangsúlyt a fogalmazás végső produktuma helyett az írás folyamatára helyezi, szemben az eredményközpontú szemléletmóddal. További fontos jellemzője, hogy nagyobb teret enged a tanulói aktivitásnak, az élményközpontúságnak (Tóth 2003), a változatos tanulásszervezési eljárásoknak, pedagógiai módszereknek (H. Molnár 2013). A pedagógus irányító és ellenőrző szerepe háttérbe szorul, inkább támogatóként, facilitátorként van jelen. A fogalmazások írásánál a tervezés és az átdolgozás szakaszára nagyobb hangsúly helyeződik, utóbbinál meghatározó jelentőségű az elkészült alkotások megosztása, melynek során a társaktól és a pedagógustól visszajelzések érkeznek, valamint lehetőség nyílik önreflexióra is, és mindezek mentén a módosítások elvégezhetők (Bárdossy et al. 2002; Tóth 2008; Kisné 2012; Szilassy 2012).

2.4.A RAFT-eljárás

A RAFT egy a folyamatalapú írást támogató RWCT (Reading and Writing for Chritical Thinking – olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) -technikák közül. A mozaikszó a Role (szerep), Audience (közönség), Form (forma) és Time (idő) szavakat foglalja magában, mégpedig azért, mert az eljárás alkalmazása során a diákok maguk választhatják meg a fogalmazásuk címzettjét, műfaját, valamint azt a szerepet is, amelyből ők maguk „megszólalnak". A megadott időkereten belül elkészült írásműveiket aztán megosztják az osztályközösségen belül, tanáruk és társaik észrevételeket fogalmaznak meg, javaslatokat tehetnek az esetleges módosításokra vonatkozóan. A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy a pedagógus kijelöl egy témát, majd ötletbörzét tartanak a lehetséges szerepekről, a címzettekről és a műfajról (Bárdossy et al. 2002). Erre jó megoldás lehet a gondolattérkép, fürtábra vagy pókhálóábra alkalmazása. Az ötletbörze során minden tanuló összegyűjti, hogy adott témában milyen szerepből, milyen

címzettnek és milyen formában tartja elképzelhetőnek az írást. Ezt követően mindenki elkészíti a fogalmazását. Ennek, vagyis a megformálás szakaszának fontos kritériuma a kellő idő biztosítása. Az írásművek elkészültével következhet a produktumok megosztása a többiekkel, majd lehetőség nyílik az átdolgozásra. A végleges szövegek akár kikerülhetnek a faliújságra, kiállítás készülhet belőlük, de megjelenhetnek az iskolaújságban vagy a honlapon is.

3. Az empirikus kutatás

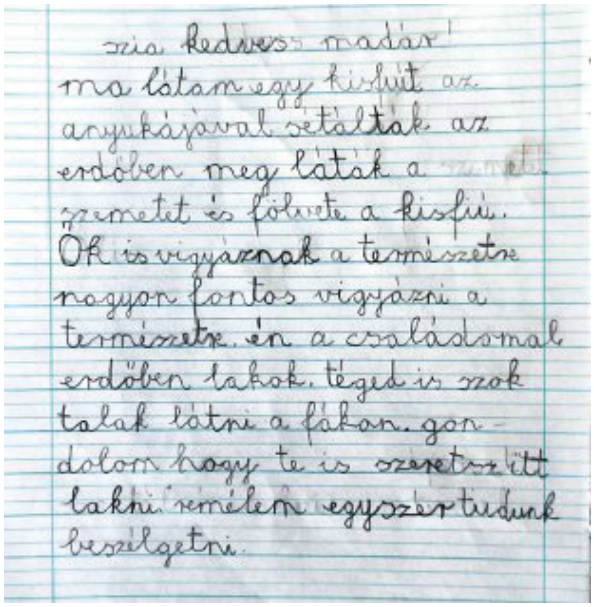
3.1. Az empirikus kutatás körülményei

A 2022/23-as tanév tavaszi félévében (március–áprilisban) anyanyelvi tantárgy-pedagógia – szövegfeldolgozás, szövegalkotás, kommunikáció tantárgy keretében húsz, II. éves levelező tagozatos tanító szakos hallgató arra vállalkozott, hogy kipróbálja a RAFT-eljárást a 2., 3., 4., 5. vagy 6. évfolyamok valamelyikén. A konzultáció során ismertettem velük a technika elméleti hátterét, alkalmazásának lépéseit, majd ki is próbálhatta mindenki a RAFT-eljárást, méghozzá a víz világnapja témában. A hallgatók érdeklődéssel és motiváltan vettek részt a feladatmegoldásban, majd az elkészült alkotásokat felolvasták egymásnak, és visszajelzéseket kaptak társaiktól és tanáruktól is. Ezt követően izgatottan várták, hogy maguk is kipróbálhassák a technikát különböző iskolákban, a 2–6. évfolyam valamelyikében. A tanulók által írt fogalmazások alkották a vizsgálat kvalitatív részét, ezeket a hallgatók magukkal hozták a következő konzultációra, megosztották szóban a technika alkalmazása során szerzett tapasztalataikat, és jó néhány konkrét fogalmazást is megnéztünk közösen, megbeszélve a tanulságokat. A kvalitatív vizsgálat kvantitatív módszerrel is kiegészült: a leendő tanítók a RAFT-eljárás kipróbálását követően egy nyílt és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazó űrlapot is kitöltöttek, mely részletes visszajelzésül szolgált a fogalmazások íratása során szerzett tapasztalataikról.

3.2. Az empirikus kutatás eredményei

Egy tanító szakos hallgató arra vállalkozott, hogy délutáni napközi foglalkozás keretében kipróbálja a RAFT-eljárást az arra vállalkozó 2. osztályos tanulók körében. Tudjuk, hogy ebben az életkorban még nem elvárás az összefüggő szöveg alkotása, ugyanakkor minél korábban és minél gyakrabban megadjuk a lehetőséget arra, hogy a tanulók írásban is rögzíthessék a gondolataikat, annál nagyobb fejlődést érhetünk el a szövegalkotási feladatok terén. A téma a környezetvédelem volt, és annak ellenére, hogy még nem gyakorolták korábban a levélírást, a feladatra vállalkozó kisdiákok meglepően jól teljesítettek, többen is ezt a formát választották mondandójuk közlésére. Volt, aki a víz szerepébe helyezkedett, így szólítva meg az embereket, mások valamilyen állat (pl. őzike, madár, kutya) nevében írtak egy másik állatnak, fának vagy magának az erdőnek címezve üzenetüket. Az 1. ábra egy 2. osztályos tanuló fogalmazását mutatja be. Írója a környezetvédelem témában azt a megoldást választotta, hogy egy őzike nevében levelet ír egy madárnak. A szöveg jól reprezentálja a Bereiter (1980)

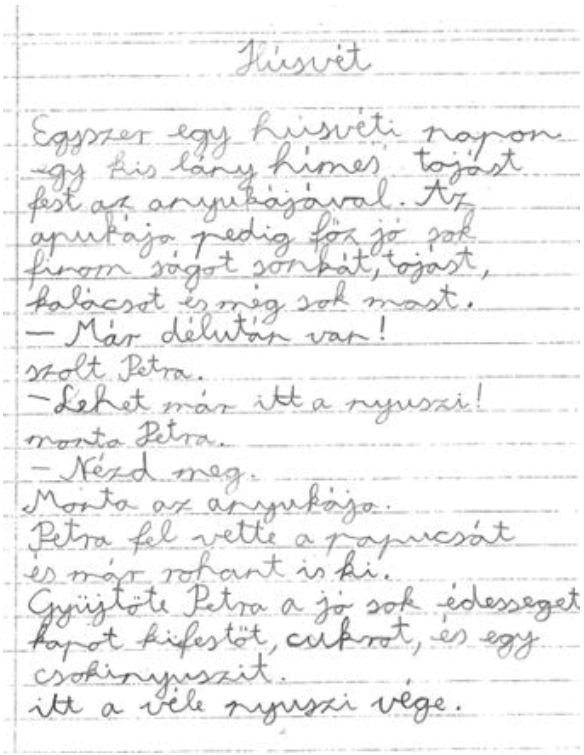
modelljében a fogalmazás fejlődési folyamatában első stádiumként megnevezett asszociatív írást: a tanuló írja, ami az eszébe jut, elsősorban az írás technikai megvalósítására és a gondolatok kifejezésére ügyelve. Természetesen 2. osztályban még nem elvárás a levél tartalmi és formai követelményeinek ismerete, és az ilyen típusú feladatoknak nem is az a célja, hogy ezt a tudást felmérjük. A nyelvhelyességi és helyesírási hibák büntetése sem lehet visszajelzése ennek a fogalmazványnak. Nagyon jó lehetőség viszont az önkifejezésre, a gondolatok rendszerezésére, a szereppel való azonosulásra és a véleménycserére. A RAFT-eljárás nemcsak magyarnyelv- és irodalomórán, hanem tantárgyközi feladatként, bármely tantárgy tanításába beilleszthető. Az 1. ábrán látható fogalmazás például egy környezetismeret-óra ráhangoló vagy reflektáló feladataként is szerepelhet.


szia. kedves madár!
ma látam egy kisfiút az
anyukájával sétáltak az
erdőben meg láták a
szemetet és fölvete a kisfiú.
Ők is vigyázznak a természetre
nagyon fontos vigyázni a
természetre. én a családommal
erdőben lakok. tégeb is szok
talak látni a fákon. gon-
dolom hogy te is szeretsz itt
lakni remélem egyszer tudunk
beszélgetni.

1. ábra: 2. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: az őzike levele a madárnak

3. osztályban a tavaszi szünetet megelőző héten írtak fogalmazást a diákok, így a húsvét lett a téma, ehhez kapcsolódóan választottak szerepeket, címzetteket és formát a tanulók. A legtöbben a levél vagy rövid szöveges üzenet mellett döntöttek: jellemzően a húsvéti nyuszinak, illetve a tőle a gyerekeknek szánt levelek domináltak, de akadtak szép számmal fiútól lánynak vagy lánytól fiúnak írt üzenetek is. A kreatívabb szerepbe helyezkedők írtak például a tojás nevében az embereknek vagy a nyuszi képében a tojásnak is. Készült még néhány plakát, illetve felhívás is, méghozzá a felelős állattartásra vonatkozóan, figyelmeztetve arra, hogy ne ajándékozzunk, illetve ne fogadjunk el élő állatot húsvétra, csak abban az esetben, ha gondját tudjuk viselni. A 2. ábrán egy 3. osztályos tanuló fogalmazását olvashatjuk, melyet húsvét kapcsán írt. Az író úgy döntött, hogy meseformában készíti el a fogalmazását, ő maga az elbeszélő szerepébe helyezkedett. Ez a szöveg is jellemzően

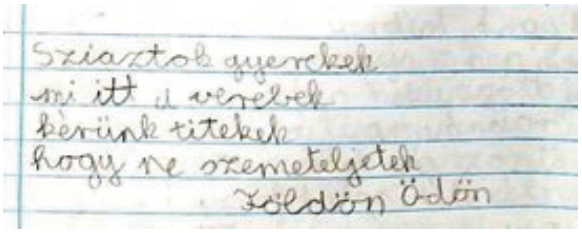
az asszociatív és a performatív fejlődési szakasz sajátosságait viseli magán. Ugyanakkor erről és az 1. ábrán bemutatott fogalmazásról is elmondható, hogy kiindulási pontnak tökéletes, és innen kezdődhet az íráskészség tényleges fejlesztése. Egy-egy ilyen szöveget az osztályközösségben megosztva, átbeszélve, reflektálva rá sok-sok értékes tapasztalattal, javaslattal, ötlettel lehetnek gazdagabbak a tanulók, amelyek mentén a fogalmazást, melyet ez esetben piszkozatnak tekintünk, átdolgozni, majd tökéletesíteni lehet. Elhangozhatnak például olyan javaslatok, hogy már az első mondatban megnevezhetné a kislányt; hogy részletezhetné, hogy milyen színű, mintájú tojásokat festettek, hogy mi célból készülnek a tojások és főnek az ennivalók; hogy érzékeltethetné az idő múlását és a kislány izgatottságát, miért várja annyira a nyuszit, mi járhat a fejében; miután kirohant, hol és mit láthatott meg, és hogyan reagált az ajándékokra – ez lehetne egy érzékletes befejezése is a mesének. Mindezek után át lehetne gondolni a címadást, és természetesen a nyelvhelyességi, helyesírási hibák korrektúrája sem maradhat el. Mindez nagyon időigényes folyamat a tanuló, a pedagógus és a társak részéről is, viszont a konstruktív javaslatoknak jóval több érzékelhető haszna lehet, mint pusztán az elkészült fogalmazvány értékelésének. Azonban minél többször találkozik hasonló kihívásokkal, problémamegoldó feladatokkal a tanuló, annál nagyon rutinra és jártasságra fog szert tenni, és egyre közelebb kerül az egységes vagy akár az episztemikus írás stádiumához.


Húsvét

Egyszer egy húsvéti napon
egy kis lány hímes tojást
fest az anyukájával. Az
anyukája pedig főz jó sok
finom ságot sonkát, tojást,
kalácsot és még sok mást.
– Már délután van!
szólt Petra.
– Lehet már itt a nyuszi!
mondta Petra.
– Nézd meg.
Mondta az anyukája.
Petra fel vette a papucsát
és már rohant is ki.
Gyűjtötte Petra a jó sok édességet
kapot kifestőt, cukrot, és egy
csokinyuszit.
itt a vége nyuszi vége.

2. ábra: 3. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: húsvéti történet

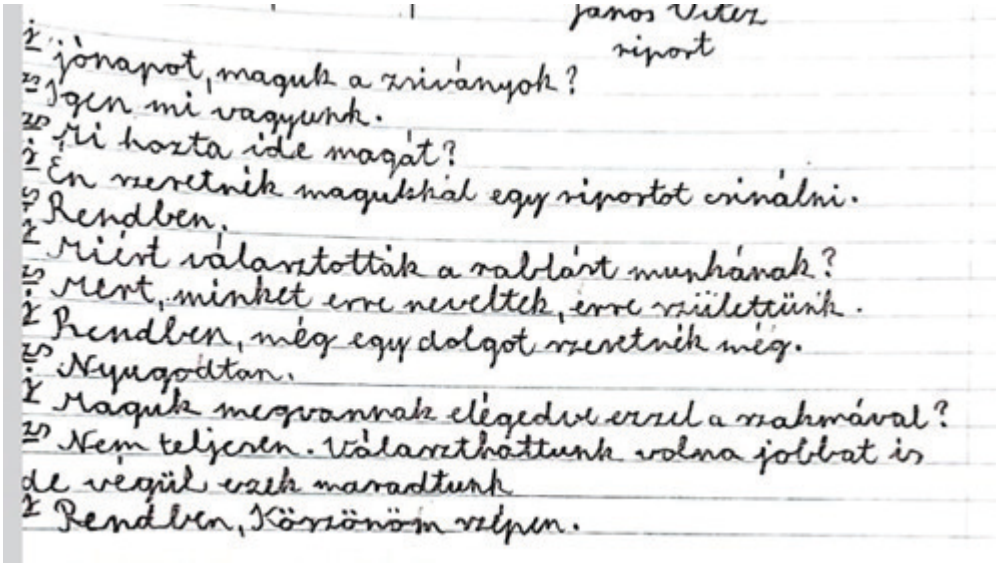
A 3. számú ábra egy 4. osztályos tanuló által írt verset mutat be. Írója ezt a formát választotta ahhoz, hogy mindössze négy sorban kifejezze a Föld napja kapcsán benne megfogalmazódott érzelmeket, gondolatokat rímekbe szedve. A vers üzenetét szerzője a verebek nézőpontjából tolmácsolja figyelemfelhívó célzattal a gyerekek felé. Tömörsége ellenére egyáltalán nincs hiányérzetünk, akár egy Föld napi rendezvény mottója, szlogenje is lehetne, írója kiválóan ráérzett a fonémajátékban rejlő lehetőségre. A költeményben előforduló helyesírási hibák javítását követően további javaslat lehet az alkotó felé, hogy készítsen illusztrációt a vershez, de akár képverssé is alakíthatja azt, ezáltal többletjelentéssel ruházva fel az alkotást. A versírás (és mindenféle műfajban való alkotás) azért is hasznos és jó alkalom a tapasztalatszerzésre, mert sokkal nyitottabbá, érzékenyebbé válik az a diák a lírai művek befogadására, aki saját maga is megkísérelt már verset alkotni, és jártasságra, rutinra tett szert e téren. A 4. osztály többi tagja is változatos nézőpontokból íródott szövegeket alkotott: a levél volt a legnépszerűbb mind közül, többek között a halak, az óceán, a folyó és a tengeri csillag szerepéből szólították az embereket a környezettudatosságra, de volt olyan megoldás is, melyben a ma élő emberek a jövő generációknak hagytak üzenetet. A levélen kívül akadtak jó próbálkozások mese, vers és mondóka kategóriában is.


Szia(z)tok gyerekek
mi itt a verebek
kérünk titeket
hogy ne szemetelgetek
Földön Ödön

3. ábra: 4. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: vers a Föld napja apropóján

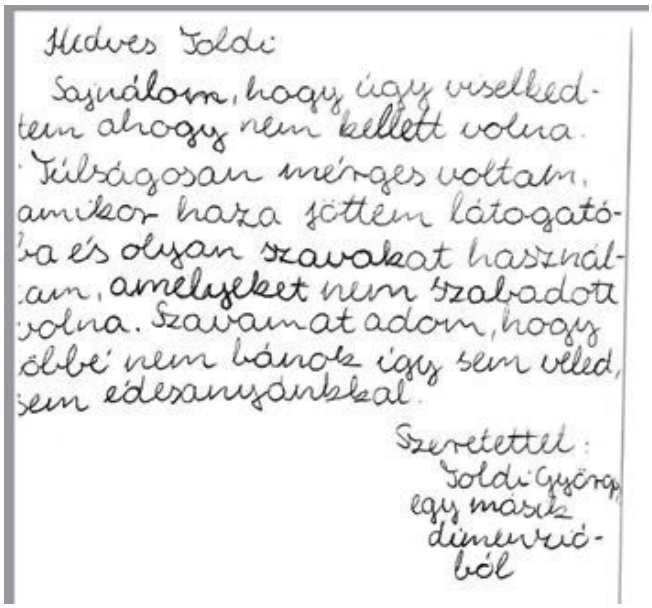
5. osztályban az egyik pedagógusjelölt a János vitéz feldolgozása során kínálta fel lehetőségként a RAFT-eljárást. Az ötletbörze során a gyerekek sokféle lehetőséget összegyűjtöttek arra vonatkozóan, hogy milyen szerepekből, milyen formában és kinek címeznék az üzenetüket. A legnépszerűbb műfaj a mese volt: a diákok Jancsi egy-egy kalandját (Juliskával való megismerkedését, a zsiványok legyőzését, az óriásokkal való küzdelmet, a boszorkánykalandot, a francia király történetét stb.) emelték ki az elbeszélő költeményből, és írták meg meseként. Sokan választották azt a lehetőséget is, hogy verset írnak valamelyik szereplő nevében egy másikhoz. Így születtek költemények például Jancsitól Iluskának és fordítva, a mostohától Iluskának és a már halott Iluska nevében is, aki a mennyországból írja sorait a mostohájának. Többen választották a sajtóműfajok valamelyikét is, készültek például interjúk a zsiványokkal, egy-egy történetrészt feldolgozó hírek és még hirdetés is. A 4. ábra egy 5. évfolyamra járó diák fogalmazását mutatja be. A tanuló, akinek fogalmazását példaként hoztam, kreatív megoldással élt: interjút (az ő megfogalmazásában riportot) készített a zsiványokkal. Ő maga tehát az újságíró szerepébe bújt, és kérdés-válasz formájában rögzítette a szöveget. Az ötlet rendkívül jó, és formailag meg is valósította, ugyanakkor

tartalmilag még jócskán lehetne bővíteni a párbeszédet. Jó alkalmat kínálhat erre az alkotás megosztása a társakkal, ami egy közös ötletbörzét indíthat el annak kapcsán, hogy ki mit kérdezett volna még meg a zsiványoktól, és ezekkel a kérdésekkel és a kapott válaszokkal még ki lehetne egészíteni a fogalmazást. Egy másik lehetőségként akár drámajáték keretében is feldolgozható, továbbgondolható az ötlet.



4. ábra: 5. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: interjú a zsiványokkal

Az egyik tanító szakos hallgató arra vállalkozott, hogy 6. osztályban, a Toldi feldolgozásánál próbálja ki a RAFT-eljárást. Az óra elején bevezette a technikát, majd a tanulók előbb egyénileg, majd közösen ötleteket gyűjtöttek a lehetséges szerepekre, címzettekre és formákra vonatkozóan. Színes és kreatív elképzelések születtek, melyeket aztán ki-ki a saját választása alapján meg is valósított. Így születtek alkotások például felhívás formájában a tüzesen sütő nyári naptól a tikkadt szöcskenyájaknak vagy épp a szolgáknak címezve, hirdetéseket is írtak a diákok, melyekben a fűtől a szöcskén keresztül a napon át különböző, az 1–2. énekben szereplő tárgyakat kínálnak eladásra. Ezek voltak a szellemes, a humor eszközével élő, ugyanakkor kreatív megoldások, de sokan írtak levelet is, jellemzően Miklós nevében az anyjának, illetve Györgynek címezve, vagy fordítva, az anya szerepéből szólítva meg valamelyik fiát, illetve a báty sorait is olvashattuk, melyeket öccsének fogalmazott (az 5. ábra például egy elképzelt megbánó levelet tartalmaz Györgytől). A levél egy speciális formáját, a táviratot is előszeretettel választották többen is. Ez a szövegtípus azért is hasznos, mert általa a lényegkiemelést, a mondanivaló sűrítését, tömörítését gyakorolhatják. Készült még ezenkívül plakát is, mely Jancsi eltűnésére hívta fel a figyelmet, illetve illusztráció, valamint vers is, melyben a lírai én Miklós, aki versbe szedve fejezi ki érzelmeit és gondolatait bátyjához kapcsolódóan.


Kedves Toldi

Sajnálom, hogy úgy viselkedtem ahogy nem kellett volna. Túlságosan mérges voltam, amikor haza jöttem látogatóba és olyan szavakat használtam, amelyeket nem szabadott volna. Szavamat adom, hogy ebbe' nem bánok így sem véled, sem édesanyáddal.

Szeretettel:
Toldi György,
egy másik
dimenzió-
ból

5. ábra: 6. osztályos tanuló RAFT-eljárással készült fogalmazása: Toldi György Miklósnak címzett levele

3.3. A tanító szakos hallgatók tapasztalatai a RAFT-eljárásról

A RAFT-eljárást kipróbáló tanító szakos hallgatók körében írásbeli kikérdezést végeztem a tapasztalataikra, véleményükre vonatkozóan. A 27 itemből álló, nyílt és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőívet 20 válaszadó töltötte ki. A kapott eredményeket terjedelmi korlátok miatt nem áll módomban részletesen bemutatni, de a leglényegesebbnek tartott eredményeket közlöm.

Megkérdeztem a hallgatókat, hogy mit tartanak az eljárás gyengeségének. Ez egy nyílt végű kérdés volt, mindenki leírhatta a saját tapasztalatát, a válaszokat a 6. számú ábra szemlélteti. A legjellemzőbb válasz az volt, hogy a rutint, illetve a korábbi tapasztalatokat hiányolják mind tanulói, mind tanítói részről. A gyermekek számára (évfolyamtól függetlenül) teljesen szokatlan volt a feladat jellege, s mivel a pedagógusnak sem volt még tapasztalata az eljárás alkalmazásában, ezért mindkét félnek új élmény volt, ebből következően időigényes is, hiszen előzetes magyarázatot, közös feladatértelmezést igényelt a technika alkalmazása. Ez a hiányosság azonban kiküszöbölhető: amennyiben a RAFT-eljárás egészen a kezdetektől (előbb szóbeli szövegalkotási feladatok során, majd egy-két-három mondatos, később egyre hosszabb szövegek alkotása révén) bevezetésre kerül, akkor a tanulók rutinra tesznek szert, és néhány alkalmat követően magabiztosan kezelik majd a különböző szerepekből, címzettnek és formában történő szövegalkotást. A RAFT-eljárás gyengeségei között említették többen is, hogy túlságosan komplex feladat, ezért nehezen értik meg a gyerekek. A pedagógusjelöltek gyakran szembesültek azzal, hogy a diákok számára idegen az, hogy egy másik szerepbe helyezkedve szólaljanak meg, nehezen tudták beleképzelni magukat

a megszólaló helyzetébe, ezért előfordult, hogy bár a választott szerepből indították a fogalmazást, egy idő után mégis visszatértek az eredeti, tanulói nézőpontjukhoz. Ezt a nehézséget meglátásom szerint az ehhez hasonló, a fantáziavilágot megmozgató, belső képalkotást fejlesztő feladatokban való jártassággal, szerepjátékokkal, továbbá a drámapedagógia eszközeinek rendszeres alkalmazásával lehetne kiküszöbölni. Már első osztályos korban élhetünk azzal a lehetőséggel, hogy egy-egy báb vagy plüssállat szerepébe bújva szólaltatjuk meg a tanulókat, és így mesélhetnek élményeikről, az őket foglalkoztató problémákról, vagy alkothatnak véleményt. A párbeszédes szerepjátékok, egy-egy mesejelenet előadása vagy a kreatív versfeldolgozás is jó alkalom lehet a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére és a szereppel való azonosulás gyakorlására. Az íráskészség fejlődésének előrehaladtával érdemes ezeket a szóbeli produkciókat írásban is rögzíteni akár egyéni, akár kooperatív eljárások alkalmazásával közös produktumként, hiszen ezáltal rögzülhet a szóbeli és írásbeli szöveg megformálásának különbsége, valamint mind több és több rutinra tehetnek szert a tanulók az ilyen és hasonló feladatok megoldásában. Itt kell még megemlíteni a forma alkalmazásának nehézségét is. Minél korábbi életszakaszról van szó, annál nagyobb szükség van arra, hogy mintaszövegek is álljanak a tanulók rendelkezésére egy-egy szöveg formai sajátosságainak beazonosításához. A taneszközökben található szövegek képezik az alapját a szövegtípusok közötti tájékozódásnak, illetve sokat profitálhatnak a tanulók saját, illetve társaik fogalmazásának közös elemzéséből, megbeszéléséből, az elkészült szövegekre való reflektálásból. Az elkészült írásművek megosztásakor egy-egy fogalmazást (nem feltétlenül a legjobbakra gondolok) közösen elolvasva megbeszélhetjük, hogy hogyan lehetne javítani, átdolgozni, hogy a mese még inkább meseszerűvé váljon, a levél viselje magán a műfaj tartalmi és formai elemeit, a vers és a mondóka ritmusosabb legyen, csak néhányat említve az esetleges hangsúlyos szempontok közül.



6. ábra: A RAFT-eljárás gyengeségei a tanító szakos hallgatók véleménye szerint

A hallgatók arról is kifejtették véleményüket, hogy milyen erősségeit tapasztalták a RAFT-eljárásnak. Szinte minden válaszadó előnyeként emelte ki a technikának, hogy nagyobb szabadságot biztosít a tanulóknak, ezáltal motiválóbb, élménytelibb és aktívabb részvételre serkenti őket. Miután megértették a feladatot és belerázódtak, örömmel engedték szabadjára a képzeletüket, és alkottak az általuk meghatározott szerepből és formában, tehát problémamegoldás terén pozitív kihívásként élték meg a fogalmazást. A differenciálást is segíti ez az eljárás, hiszen a tanulók választhatták azt a szövegtípust, amelyik hozzájuk közelebb áll, ezáltal a sikerélmény lehetőségét is hordozza számukra. Ezenkívül nagyfokú koncentrációt igényelt részükről a teljesítés, és lehetőséget nyújtott az önkifejezésre.

Megkértem a hallgatókat arra is, hogy fogalmazzák meg az eljárás alkalmazása következtében saját maguk számára levont tanulságokat. A válaszokat a 7. számú ábra szemlélteti. Az egyik válaszadó így fogalmazott (1):

> (1) „A RAFT-eljárás alkalmazása során tartott óra számomra sok tanulsággal járt. Rájöttem, hogy a különböző szerepekben betöltött alkotó feladatok nagyban hozzájárulnak a tanulók motivációjához és kreativitásához. Emellett fontosnak tartom, hogy a feladatok megfelelően legyenek differenciáltak, hogy minden tanuló megérthesse és teljesíthesse azokat. Továbbá, az óra utáni visszajelzések alapján láttam, hogy a diákok nagyon élvezték az órát, ami számomra leírhatatlan öröm volt."

Visszatérő válasznak számított, hogy több időt kell szánni a technika bevezetésére, fokozatosság szükséges az életkori és az egyéni sajátosságoknak megfelelően, sok-sok gyakorlással és az eljárás alkalmazásában való rutin kialakításával a hatékonysága fokozható. Megfelelő tapasztalat és rutin birtokában az olyan órák, melyeken a RAFT-eljárást alkalmazzák, élményt jelentenek a diákok számára, motiváló hatással bírnak, ahol a tanulók kreativitása és problémamegoldó készsége fejlődik.



7. ábra: A RAFT-eljárás alkalmazásának tanulságai a tanító szakos hallgatók véleménye szerint

Arra a kérdésre, hogy alkalmazná-e a RAFT-eljárást saját pedagógiai gyakorlatában, a válaszadók 27 százaléka nemmel, 73 százalékuk igennel felelt. Akik nem tervezik beépíteni saját módszertani repertoárjukba, azzal indokolták a válaszukat, hogy nagyon időigényes, ezért nem látnak rá lehetőséget, illetve az alsó tagozatos diákokat nem tartják elég érettnek, rátermettnek a technika használatára. Pozitív megerősítésként értékelem, hogy jóval nagyobb arányban vannak olyan tanító szakos hallgatók a válaszadók között (közel háromnegyedük), akik szeretnék alkalmazni a RAFT-eljárást a jövőbeni pedagógiai praxisukban. Indoklásként olyan visszajelzések érkeztek, hogy ha rendszeresen alkalmaznák a technikát, fogékonyak lennének a gyerekek, és egy idő után gördülékenyen zajlana a feladatmegoldás; ezenkívül a gondolkodást, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget, a véleményalkotást és a problémamegoldást fejlesztő eljárásnak tartják. Azért is alkalmaznák még, mert motiváló, érdekes, gondolkodtató tanulási környezetet teremt, ötvözhető interaktivitással, szerepjátékkal, s mert alkotó írásra ad lehetőséget.

4. Összegzés

Tanulmányomban a folyamatalapú írást támogató technikák közül a RAFT-eljárás alkalmazhatóságának lehetőségeit vizsgáltam tanító szakos hallgatók bevonásával 1–6. évfolyamon. Az elméleti szakirodalom és a vizsgálat eredményei is azt a nézetet erősítik, hogy nagyobb teret kellene biztosítani a folyamatalapú írásnak tantárgyközi feladatként, különböző, az aktuális tananyaghoz illeszkedő témákban. A folyamatalapú írást a rendszeresen végzett szóbeli szövegalkotást fejlesztő gyakorlatok támogatják, mint ahogy a RAFT-eljárás bevezetése is ezeken alapul. A fokozatosság, a rendszeresség, a rutin azok a kulcsszavak, melyek mentén a RAFT-eljárás hatékonysága fokozatosan növelhető. Az írásomban bemutatott technika csak egyetlen a folyamatalapú írást hatékonyan támogató eljárások közül. Korábbi tanulmányomban (Magyar 2022) bemutattam a „jelentés írása különböző források alapján" technika alkalmazási lehetőségeit, és terveim között szerepel további eljárások gyakorlatcentrikus vizsgálata. Bízom abban, hogy azok a tanító szakos hallgatók, akik széles módszertani repertoárral érkeznek hivatásuk küszöbére, és bátran nyúlnak a folyamatalapú írást segítő RWCT-technikák alkalmazásához, sikerélményekhez jutnak majd a fogalmazástanítás terén, és elmondhatják majd, hogy tanítványaik többsége nem csupán az asszociatív és a performatív írás szintjére jut el 4., 5. vagy 6 osztályos korára, hanem a kommunikatív, de akár az egységes vagy az episztemikus szövegalkotás magas fokára is.

Irodalom

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Pécs: PTE.

Bereiter, Carl – Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.

Bereiter, Carl 1980. Development in Writing. In Gregg, Lee William – Steinberg, Erwin Ray (eds.): *Cognitive processes in writing.* Hillsdale: L. Erlbaum Associates. 73–93.

De Beaugrande, Robert 1984. *Text Production: Toward a Science of Text Production.* Norwood: Ablex.

Flower, Linda – Hayes, John 1980. Identifying the organization of writing process. In Gregg, Lee William – Steinberg, Erwin Ray (eds.): *Cognitive processes in writing.* Hillsdale: L. Erlbaum Associates. 3–30.

H. Molnár Emese 2013. Kooperatív módszerek a szóbeli és írásbeli szövegalkotás gyakorlatában. In Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit Emese (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan.* Komárno: International Research Institute. 201–211.

Horváth Zsuzsanna 2009. Írni jó! A szövegalkotás fejlesztése. Tanulmányok az érettségiről: Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Budapest: OFI. 323–351.

Kisné Bernhardt Renáta 2011. „A fogalmazásírás angolul olyan, mint a csoki mustárral, mert élvezetes, még ha elsőre nem tűnik is annak": avagy két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotáshoz fűződő attitűdjének összehasonlítása. *Acta Beregsasiensis* 10/2: 37–56.

Kisné Bernhardt Renáta 2012. *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban.* Doktori disszertáció. ELTE PPK.

Koós Ildikó (szerk.) 2014. *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Magyar Ágnes 2022. A folyamatalapú írást támogató eljárások alkalmazási lehetőségei 1–6. évfolyamon: fókuszban a „jelentés írása különféle források alapján" technika. In Gombocz Orsolya – Juhász Márta Klára – Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.* Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 202–212.

Magyar Ágnes 2023. RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15.* Budapest: Hungarovox Kiadó. 113–122.

Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia* 96/2: 139–156.

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia.* 5/1: https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357 (2022. 06. 22.)

Tóth Beatrix (szerk.) 2003. *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése.* Budapest: ELTE TÓFK.

Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia.* 1/1: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15 (2022. 06. 22.)

Internetes hivatkozások

W1: A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. Magyar Bölcsődék Egyesülete. https://magyarbolcsodek.hu/hu/alapprogram/ (2023. 04. 23.)

W2: Kerettanterv 2020a. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2023. 04. 23.)

W3: Kerettanterv 2020b. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2023. 04. 23.)

W5: ÓNOAP 2012. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor (2023. 04. 23.)

Rási Szilvia

EGYETEMI HALLGATÓK SZAKDOLGOZATAINAK NYELVI ELEMZÉSE

1. Bevezetés

A tudományos írás napjainkban meglehetősen kutatott területté vált, különösen igaz ez a nemzetközi színterekre. Az egyetemi hallgatók által írt tudományos szövegek metadiszkurzív elemei, valamint a tudományos szövegre jellemző és az attól eltérő sajátosságok a magyar szakirodalom vonatkozásában viszont még kevéssé lettek feltárva. Jelen tanulmány a PeLiKon 2023 konferencián bemutatott *Egyetemi hallgatók szakdolgozatainak nyelvi elemzése* című előadás kibővített és egységbe szerkesztett változatát mutatja be. A vizsgálat során a MAXQDA tartalomelemző szoftver segítségével végeztem elemzést az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatóinak szakdolgozataiból álló adatbázison. A tanulmány a vizsgálat legfőbb tanulságait foglalja össze, hozzájárulva ezzel a hallgatói tudományos íráskészség kutatásához.

A tanulmány négy fő részből áll. A rövid bevezetőt a munka elméleti része követi, amely bemutatja a vizsgálathoz tartozó legfontosabb hazai és nemzetközi szakirodalmat. A harmadik fejezet ismerteti a kutatás módszertanát: a vizsgált adatkorpuszt, a vizsgálati eszközt, valamint a kutatáshoz használt kódrendszert. Az ezt követő alfejezet a vizsgálatban összegyűjtött adatokat és eredményeket részletezi, végül a tanulmány a kutatási eredmények összegzésével és a következtetések levonásával zárul.

2. A hallgatók tudományos szövegalkotásának elméleti háttere

2.1. Tudományos írás a felsőoktatásban

Napjainkban Magyarországon – más országokhoz hasonlóan – a felsőoktatási intézmények tevékenységeinek kereteit törvény határozza meg. A hatályos nemzeti felsőoktatásról szóló *2011. évi CCIV. törvény* (50. §) értelmében az alap- és mesterképzésben részt vevő hallgatók a tanulmányaikat a szakdolgozat és a diplomamunka megírásával, megvédésével, a doktori képzés hallgatói pedig a doktori értekezés védésével zárják le (W1). A törvény értelmében a felsőoktatásban tehát elvárás, pontosabban feltétel az, hogy a hallgatók tudományos íráskészsége olyan szintű legyen, hogy a tanulmányaik befejeztével egy jól strukturált, a tudományos stílus kritériumainak megfelelő, saját kutatást ismertető szöveget tudjanak benyújtani.

Ezzel párhuzamosan számos vizsgálat (pl. Kurtán 2010) hívja fel a figyelmet arra, hogy a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdő diákok szövegalkotási képességeiben komoly hiányosságok vannak; ezt egyrészt a korábbi tanulmányaik, másrészt a felsőoktatási

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.443

tanulmányaik eredményezik. Például a közoktatásban tanulók fogalmazástanítása során elsősorban a retorikus vagy esszéisztikus írásmód oktatása van jelen (Szilassy 2014), valamint főként (szép)irodalmi szövegek feldolgozásával foglalkoznak (Molnár 2006), a szövegalkotás szövegtípusfüggő jellege pedig nagyrészt reflektálatlan marad (Molnár 2006). A felsőoktatásról szintén elmondható, hogy csekély mértékben járul hozzá ahhoz, hogy a hallgatók megfelelő tapasztalatot szerezzenek a tudományos szövegek feldolgozásában, ugyanis gyakori, hogy csupán a vizsgára való felkészüléskor olvasnak el egy-egy szakirodalmi tételt vagy a kivonatát (Arum–Roksa 2011), az általuk gyakran használt internetes kommunikációs forma kedvezőtlenül hat a tudományos szövegalkotásukra (Blaskó–Hamp 2007), továbbá a tudományos szövegek írásának és olvasásának hiánya miatt nagyon csekély ismeretük van a a forrásalapú írás világáról, a tudományos szövegtípusokról.

A hallgatók hiányos tudományos íráskészségét felismerve vezették be számtalan felsőoktatási intézményben a tudományos szövegalkotás fejlesztésére irányuló kurzust (Klein–Boscolo 2016). A tudományos íráskészség fejlesztése a 20. század utolsó évtizedében kapott növekvő figyelmet**,** ugyanis ekkor kezdődött meg a felsőoktatási intézmények tömegesedése és növekedett a különféle szociális háttérrel rendelkező diákok száma, következésképpen szükségessé vált az egységes tudományos szövegalkotás módszertanának elsajátítása (Lillis–Scott 2008). Napjainkban a magyarországi felsőoktatási intézmények tantárgyainak mintatanterveiben is szerepelnek a tudományos írás fejlesztésére irányuló műhelyek, kurzusok (pl. *írásgyakorlat, tudományos írás, tanulmányírás, a tudományos közlés művészete*), ugyanis a hallgatók tudományos íráskészségének fejlesztése a felsőoktatási intézmények elsődleges céljai között szerepel.

2.2. A tudományos szövegtípus jellemzői

A tudományos szövegeknek – egyéb szövegtípusokhoz hasonlóan – megvannak azok az ismertetőjegyei, amelyek alapján a tudományos szövegtípusba sorolhatók. A következőkben a munka azokat a tudományos szövegre leginkább jellemző sajátosságokat mutatja be, amelyek a tudományos szövegalkotásról szóló és azt elősegítő irodalmak (Fóris 2008; Gyurgyák 2019; Havasréti 2006; Körtvélyesi 2018; Kurtán 2006; Szabó 2001; Szokolszky et al. 2020; Veszelszki 2015) alapján gyűltek össze. Ezeknek a mintaadó, kvázi pedagógiai jellegű szakirodalmaknak mindenekelőtt a felsőoktatásban részt vevő hallgatók alkotják a célcsoportját, emellett az egyetemi képzés során egy-egy tudományos munka megírásakor többnyire ezen szövegek útmutatása szerint járnak el. A tudományos szöveg legalapvetőbb jellemzői:

- **Személytelenség**: bár a tudományos szövegekről az a nézett terjedt el, hogy kerülik a személyességet, ez mégis az egyik legvitatottabb pontnak számít, ugyanis a szakemberek véleménye erről egyre inkább megoszlik: egyesek az E/1 használatát tartják a helyénvalónak (pl. Szabó 2001), míg mások a személytelen megfogalmazást (Gyurgyák 2019; Szokolszky et al. 2020), továbbá gyakori a T/1 alkalmazásának lehetősége is. Azonban a legtöbb tudományos szövegről készült munka a tudományos szöveg egyik legjellegzetesebb tulajdonságaként a személyesség alacsony fokát, a szubjektív megfogalmazás elkerülését határozza meg.

- **Szakterminológia:** a tudományos diskurzus egyik legsajátosabb ismertetőjegye az adott tudományterület jellemző szakkifejezéseinek alkalmazása. Megjegyzendő, hogy bár a tudományos szövegtípusban is használatók a rokon értelmű kifejezések, ez nem érvényes a szakkifejezés-használatra, ugyanis a terminusokat – az egyértelműség érdekében – nem lehet/nem javasolt szinonimákkal helyettesíteni (Koltay 2018).
- **Pontos fogalomhasználat:** a világos és félreérthetetlen fogalomhasználat, a kifejezések következetes használata, a pontos definíció, a félrevezető szinonimák és a két- vagy többértelműség kerülése (Szabó 2001; Szathmári 2004) tartozik ide.
- **Közhelyek elkerülése:** a tudományos stílust ronthatják a beépített közhelyek, ezek teljesen idegenek a gondosan megfogalmazott, strukturált tudományos szövegtől (Gyurgyák 2019; Szabó 2001; Veszelszki 2016).
- **Modalitás:** a tudományos szövegekre a kijelentő mód (a kijelentő mondatok túlsúlya) a jellemző. A mondatszerkesztésre vonatkozóan az összetett mondatok és a többszörös alárendeléses formák a gyakoriak, ugyanis ezek a legalkalmasabbak a bonyolult gondolatok és az ok-okozati viszonyok visszatükrözésére (Szathmári 2004).
- **Következetesség:** mind a szakterminológia használata, mind a formázás szempontjából alapvető fontosságú.
- **Strukturáltság:** a tudományos szövegeknek jellemzően logikus a felépítése, világos a vonalvezetése, és az egyes szerkezeti egységek által alkotott tagoltság áttekinthető (Mošaťová 2022).
- **Tagoltság:** a teljes szöveg strukturáltsága mellett fontos a szöveg kisebb egységeinek (pl. fejezeteinek) a tagoltsága is. A tagolás során fontos szerepe van a kötőszóknak és névmásoknak, ugyanis ezek a logikus gondolatfűzés elhagyhatatlan meghatározó eszközei (Szathmári 2004).
- **Vizualizáció:** fontos a vizuális elemekre való utalás és az azokon megjelenített információk bemutatása a főszövegben is annak érdekében, hogy az olvasó az egyes adatokat, információkat ne értelmezhesse félre. (Csontos 2020; Kurtán 2006; Szabó 2001)
- **Hivatkozások használata:** hivatkozáshasználat közben a szerző elkülöníti a saját gondolatait másokétól (Szabó 2001).
- **Hivatkozásrendszereknek való megfelelés**: lényeges, hogy a főszövegben levő hivatkozás következetes, pontos, áttekinthető és az adott hivatkozási rendszernek megfelelő legyen.
- **Idézés:** idézést tekintve a tudományos szövegekben nem az eredeti diskurzust létrehozó személy, hanem a hozzá köthető, az adott szöveg szempontjából releváns információ kerül a figyelem előterébe (Csontos 2018).
- **Stílus:** tudományos stílust tekintve nem jellemző az egyéb stílusokkal való keveredés, tehát a stiláris homogenitás, a tudományos stílus egyneműsége számít tipikusnak.
- **Helyesírási és grammatikai szabályoknak való megfelelés:** például a helyesírási hibák, a magyartalan kifejezések, a nyelvtanilag nem megfelelő formák stb. elkerülése (Gyurgyák 2019).

- **Szórend:** fontos a világos, áttekinthető szórend, ezek figyelmen kívül hagyása ugyanis könnyen félreértést okozhat a szöveg értelmezésében (Szabó 2001; Szathmári 2004).

Mindezeket összefoglalva a prototipikus (Jánk 2017) tudományos szövegekre – egyebek mellett – jellemző a semleges kiindulópontból történő konstruálás (Sanders–Spooren 1997), a személyesség alacsony foka, az egyértelmű terminológia, a kijelentő mód használata, a világos szórend és a logikusan felépített gondolatmenet, valamint a hangsúlyosan jelölt szerkezeti egységek, amelyek által áttekinthetővé és tagolttá válik a szöveg (Urbán 2009; Kabán 1993). Gyakoriak a felsorolások és a vizuális stilisztikai eszközök, továbbá jellemző rá a hivatkozások és idézetek használata (Gyurgyák 2019; Rási 2019; Veszelszki 2016). Az idézést tekintve ezekben a szövegekben nem az eredeti diskurzust létrehozó személy, hanem a hozzá köthető, az adott szöveg szempontjából releváns információ kerül a figyelem előterébe (Csontos 2018). A stílust illetően pedig a stiláris homogenitás, a tudományos stílus egyneműsége számít tipikusnak, vagyis nem jellemzője a tudományos diskurzushibridizáció.

2.3. A szakdolgozat általános jellemzői

Jelen vizsgálat adatbázisa 8 szakdolgozatból áll, ezért elengedhetetlen a szakdolgozat mint tudományos szövegtípus ismertetése. A szakdolgozat egy olyan speciális szövegtípus, amely félúton helyezkedik el a tudomány és a pedagógia között. A tudományban elfoglalt helye nincs egyértelműen meghatározva, mivel valójában nem tartozik a tudomány szövegei közé, viszont felsőoktatási kimeneti követelményként mégis a tudományos szöveg alkotása az elvárás. Ez egy olyan tudományos igényű pedagógiai írásmű, amely a hallgatónak az általa választott témában nyújtott szakértelméről, a tudományos adatgyűjtésről, az adatok rendszerezéséről, feldolgozásáról és elemzéséről, saját gondolatainak, álláspontjának koherens, konzisztens és nyelvhasználati szempontból megfelelő tudományos kifejtéséről ad számot.

Legfőbb célja a diplomaszerzés egyik követelményének teljesítése. Jellemző rá a tervezettség, kifejtettség, szakirodalmi áttekintés; a szakmai, a tudományterületre jellemző nyelv- és fogalomhasználat; a nyelvi jólformáltság; a szöveg tagolása; a világos szövegszerkezet; a főbb szerkezeti egységek megjelenítése (többségében: bevezetés, szakirodalmi áttekintés, kutatásmódszertan, eredmények ismertetése, összegzés); a mértéktartóan szubjektív, de objektivitásra törekvő hangvétel; bizonyos formai követelmények betartása és a témavezetővel való kooperáció.

3. A hallgatók szakdolgozatainak tartalomelemzése

A hallgatók tudományos íráskészségének feltérképezése érdekében elengedhetetlen a tudományos szöveges produktumaik, szakdolgozataik elemzése. Ezen kutatások eredményei alapján olyan – a hallgatók által alkalmazott – elemek ismerhetők fel, amelyek által árnyaltabb képet nyerhetünk a hallgatók tudományos szövegalkotási gyakorlatáról, és felismerhetővé válnak azok a jegyek, amelyek elkerülésére a későbbiekben nagyobb hangsúlyt fektethetnek a tudományos szövegalkotásra irányuló kurzusok és segédletek. Tehát egyrészt láthatóvá

válnak azok a tényezők, amelyekben a hallgatók megfelelnek a tudományos írás kritériumainak, másrészt megfigyelhető, hogy mely nyelvi tényezőkben térnek el tőle, és melyekben igényelnek további fejlesztést. A tudományos íráskészség fejlesztésének megalapozásához jelen tanulmány egy olyan vizsgálatot mutat be, amelynek célja az EKKE hallgatóinak szakdolgozataiban kimutatni a tudományos stílusra jellemző és nem jellemző – mindenekelőtt nyelvi – elemeket. A kvalitatív kutatásokra nem jellemző a hipotézisalkotás, hanem a nyílt kérdések mentén való vizsgálódás (Sántha 2009), így a jelen elemzés legalapvetőbb kérdése a következő: milyen a tudományos szövegalkotásra kevésbé jellemző sajátosságok jelennek meg a hallgatók szakdolgozataiban?

3.1. A vizsgált adatkorpusz létrehozásának szempontjai és az adatkorpusz jellemzése

A vizsgálat populációját az EKKE hallgatói teszik ki, a mintavételi keretet pedig az EKKE Egyetemi Archívumába tartozó *Szakdolgozatok repozitóriumában* megtalálható szakdolgozatok összessége alkotja. A kutatás a dimenziók szerinti mintavételi technika segítségével jut el a vizsgálni kívánt mintához, jelen esetben ugyanis nem a reprezentativitásra való törekvés, hanem az egyes minták felismerése és rendszerezése volt az elsődleges cél. A heterogenitás biztosítása érdekében kulcsfontosságú volt, hogy az egyetem minden karáról kerüljön szakdolgozat a mintába, viszont az egyes karokon benyújtott szakdolgozatok arányának való megfelelés nem volt cél. Mivel a *Tanulmányi és vizsgaszabályzat* nem tesz különbséget a BA- és MA-szakos hallgatók szakdolgozatai között, így a jelen vizsgálat sem határolta őket el. Megjegyzendő, hogy a minta elemeinek egyéb tulajdonságairól (pl. a képzés vagy a szak típusa) nem volt információ, ugyanis a repozitórium keresője nem ad erre lehetőséget, valamint ezek az adatok általában a szakdolgozatok címlapján sincsenek feltüntetve.

Az elemzés adatkorpuszát tehát az EKKE 8 hallgatójának megvédett szakdolgozata alkotta. A szakdolgozatok a 2017–2021 közötti időszakból származnak, és legalább egy dokumentum került az adatbázisba az egyetem minden karáról. A 8 szakdolgozat alkotta korpusz összesen 385 oldal, 93 663 szó, 599 762 karakter szóköz nélkül, 686 405 karakter szóközzel, 16 840 sor.

3.2. A vizsgálat módszere

A vizsgálat során a tartalomelemzés módszerét alkalmazva tártam fel az adatbázisban érvényesülő metadiszkurzív elemeket, ezt a MAXQDA 2020 tartalomelemző szoftver tette lehetővé.

A kódolást tekintve a priori kódolást alkalmaztam, vagyis a kódolás kategóriáit a kódolás és elemzés fázisa előtt alakítottam ki. A kódok kialakításánál a korábbi kutatási tapasztalataim (Rási 2019, 2020, 2022) mellett két meghatározó alkotóelemet vettem figyelembe: egyrészt a tudományos szakszövegek empirikus leírását (pl. Csontos 2020; Fülöp 2017; Molnár 2009; Pintér–Molnár 2017; Veszelszki 2016), tehát olyan eredményeket, következtetéseket, amelyeket a szakemberek korábban a szövegek olvasásából próbáltak meg levonni, másrészt olyan szövegeket, amelyek arról közvetítenek előírásokat, hogy milyen legyen egy szakdolgozat (Gyurgyák 2019; Havasréti 2006; Körtvélyesi 2018; Szabó 2009; Szokolszky et al. 2020).

Ez véleményem szerint azért is lényeges, mert a szakdolgozat mint – pedagógiai jellegű – szövegfajta egyrészt leírható az elvárások, másrészt a megvalósulások felől is. Mivel a szakdolgozatok metadiszkurzív elemeit, valamint a további (nyelvi) jegyeit szinte lehetetlen szavakra, szövegrészekre keresve kódolni, így az automatikus kódolás helyett manuális kódolást alkalmaztam, és a kódolni kívánt szövegrészekhez egy-egy előre létrehozott kódot rendeltem hozzá.

A vizsgálathoz használt kódokat az 1. táblázat szemlélteti. A kódkészletben egyaránt vannak a tudományos stílust építő és a tudományos stílustól valamelyest eltérő elemek is. Ezt azért tartottam lényegesnek, hogy feltérképezzem azt, hogy melyik csoportba tartozó jegyek dominálnak a leginkább.

Kód megnevezése	**Kód típusa**
1 Személytelenség, objektivitás	főkód
2 Személyesség, szubjektivitás	főkód
2.1 E/1	alkód
2.2 T/1	alkód
3 Két- vagy többértelműség	főkód
4 Egyéb stílus	főkód
4.1 Szépirodalmi stílus	alkód
4.2 Retorikai stílus	alkód
4.3 Publicisztikai stílus	alkód
4.4 Társalgási stílus	alkód
5 Hivatkozás megléte	főkód
5.1 Megfelelő hivatkozás	alkód
5.2 Nem megfelelő hivatkozás	alkód
6 Hivatkozás hiánya	főkód
7 Fogalmak meghatározásának hiánya	főkód
8 Fogalmak meghatározása	főkód
9 Szövegszerveződés hiánya	főkód
10 Szövegszerveződés megléte	főkód
11 Rövidítésekben való következetlenség	főkód
12 Rövidítésekben való következetesség	főkód
13 Helyesírási, grammatikai hiba	főkód
14 Helyesírásilag és grammatikailag helyes	főkód
15 Vizuális elemekre való utalás	főkód
16 Vizuális elemekre való utalás hiánya	főkód

Kód megnevezése	**Kód típusa**
17 Számozásban való következetlenség	főkód
18 Számozásban, felsorolásban való következetesség	főkód
19 Tudományos stílus	főkód
20 Cím: figyelemfelkeltő, félrevezető, nem informáló	főkód
21 Cím: témakifejtő, szabatos	főkód

1. táblázat: A vizsgálathoz használt kódkészlet

A kódolás objektívebbé tételéhez, valamint a kódok hitelességének ellenőrzéséhez meghatároztam a kódok nyelvi jelölőit, valamint a kódok alkalmazásánál érvényesített szempontokat. A következőkben a tanulmány csupán azon kódokat és a kódolás során érvényesített szempontokat mutatja be, amelyek az eredmények ismertetése során is megjelennek. A többi kód részletes ismertetéséhez l. Rási (2023).

Személyesség, szubjektivitás (főkód): azokat az elemeket láttam el ezzel a kóddal, amelyek esetében megjelent a szerző. Ez jellemzően két módon történt:

- **E/1** (alkód): a szerző egyértelműen saját magára utal, pl. *vizsgálatom, bennem, kérdőívem.* Ezekben az esetekben megjelenik egy személyrag, birtokos személyjel, így ennek köszönhetően a szerző grammatikai jelöltséget kap.
- **T/1** (alkód): a személyesség egy másik foka, ami vonatkozhat az olvasóval kialakított közösségre („inkluzív mi") vagy szakmai közösségre (pl. nyelvész, tanár) is. Megemlítendő viszont, hogy a T/1-ben való megfogalmazás amellett, hogy a szerzőt jelöli, a kiterjesztett személyjelölésnek, pontosabban a személydeixis kiterjesztésének köszönhetően a személyesség formális kivédésévé is válik. Attól tehát, hogy többes számú a megfogalmazás, a kijelentések nem feltétlenül jelennek meg szerzői cselekvésként.

Személytelenség, objektivitás (főkód): ezzel a kóddal a személyesség elkerülésére szolgáló kifejezéseket, szókapcsolatokat, megfogalmazásokat láttam el. A kódolás művelete problematikusabb a személyesség kódolásánál, ugyanis a grammatikai jelöltség hiánya nem olyan egyértelmű, mint a személyragok, személyjelek. Ezért jelen esetben nem minden semleges kiindulópontú megfogalmazást kódoltam ezzel, hanem csak azokat, amelyekről úgy véltem, hogy egyértelműen a személyesség hiányaként jelennek meg. Ide tartoznak például a következő esetek:

- a szerző személytelenül beszél magáról (pl. *a szerző azt állítja, hogy; e sorok szerzője*);
- funkcióigés szerkezetek (pl. *meghatározásra kerül* a *meghatározom* helyett);
- határozói igeneves szerkezet, határozói igenév + létigés szerkezet (pl. *lett lekérdezve; volt megvizsgálva*)
- a szakdolgozat/kutatás metonimikusan cselekvőként jelenik meg (pl. *a szakdolgozat azt vizsgálja*).

Hivatkozás megléte (főkód): az idézetek, parafrázisok után megjelenő hivatkozásokat soroltam ide. Alapvetően kétféle módon fordulhatnak elő:

- **(formailag) megfelelő hivatkozás** (alkód): a szerző a hivatkozási szabályrendszer(ek)nek megfelelően használja a szövegközi hivatkozásokat;
- **(formailag) nem megfelelő hivatkozás** (alkód): bár a szerző hivatkozik más műre, szerzőre, viszont ezt nem a hivatkozási szabályrendszer(ek)nek megfelelően teszi, pl.:
  - » a szerző neve helyett a befoglaló mű szerepel;
  - » a bibliográfiai adatoktól eltérő adatok a szövegközi hivatkozásban: pl. helytelen dátum (2011 helyett 2001);
  - » mondatvégi írásjel van a hivatkozás előtt;
  - » a tanulmány szerzőjének neve helyett a befoglaló kötet szerkesztőjének neve van feltüntetve.

Hivatkozás hiánya (főkód): azok az esetek tartoznak ide, amelyekben a szerző nem jelölte meg az idézetek, parafrázisok forrását. Itt nem a plágium felismeréséről van szó, hanem azokról az esetekről, amikor:

- egy szövegrész egyértelműen idézetként szerepel (pl. idézőjel van, dőlttel szedett), ennek ellenére a szerző nem tünteti fel az oldalszámot, hivatkozást;
- a szerző egy másik szerzőre, munkára hivatkozik, viszont zárójelben hiányzik az eredeti szerző/adott mű megjelölése;
- a bibliográfiában szerepel egy munka, de a főszövegben nincs meg a hivatkozása;
- a főszövegben szerepel a hivatkozás, viszont a bibliográfiából hiányzik.

Szövegszerveződés, előre- és hátrautalások megléte (főkód): metapragmatikai utalás van a szöveg egyéb pontjaira, részeire. Ezen szövegszervező elemek által az olvasás áttekinthetőbbé, követhetőbbé válik. Pl. *a következő fejezet ismerteti a…*; összegezve; *itt*; *a következőkben*; *az alábbi példa*; *alább*; *egyrészt…, másrészt…*; *korábban.*

Szövegszerveződés, előre- és hátrautalások hiánya (főkód): hiányzik a szöveg egyéb részeire történő utalás. Mivel a szövegszerveződés hiánya megfoghatatlan, nem jelölhető, így a kód hiánya jelenti azt, hogy a dolgozat a szövegszerveződés szempontjából megfelelő.

Egyéb stílus (főkód): ezzel a kóddal a tudományos stílustól eltérő elemeket kódoltam. A kódolásuk azért is volt bonyolult, mert ha bármilyen értelmetlen gondolat tudományos stílusban van közölve, az első ránézésre a laikus olvasó számára tudományos stílusúnak tűnhet. A stílus a többi kategóriánál átfogóbb kategóriát alkot, ugyanis gyakran magába foglalja a fenti jegyeket is (pl. személytelenség/személyesség). Kódolásuk azért is problematikus, mert nehéz megragadni egy stílus hatókörének a határát, egyes (nyelvi) jelölők pedig több stílusba is beilleszkedhetnek. A megfigyelt stílusok a következők:

- **Társalgási stílus** (alkód): jelölői a társalgási stílusra jellemző szó- és kifejezéskészlet, például:
  - » indulatszavak;
  - » töltelékszavak;
  - » szleng.

- **Publicisztikai stílus** (alkód): jelölői a publicisztikai stílusra jellemző szó- és kifejezéskészlet, például:
  - » figyelemfelkető elemek;
  - » sajtótermékekben gyakran elsőforduló állandósult szókapcsolatok;
  - » kérdések halmozása.

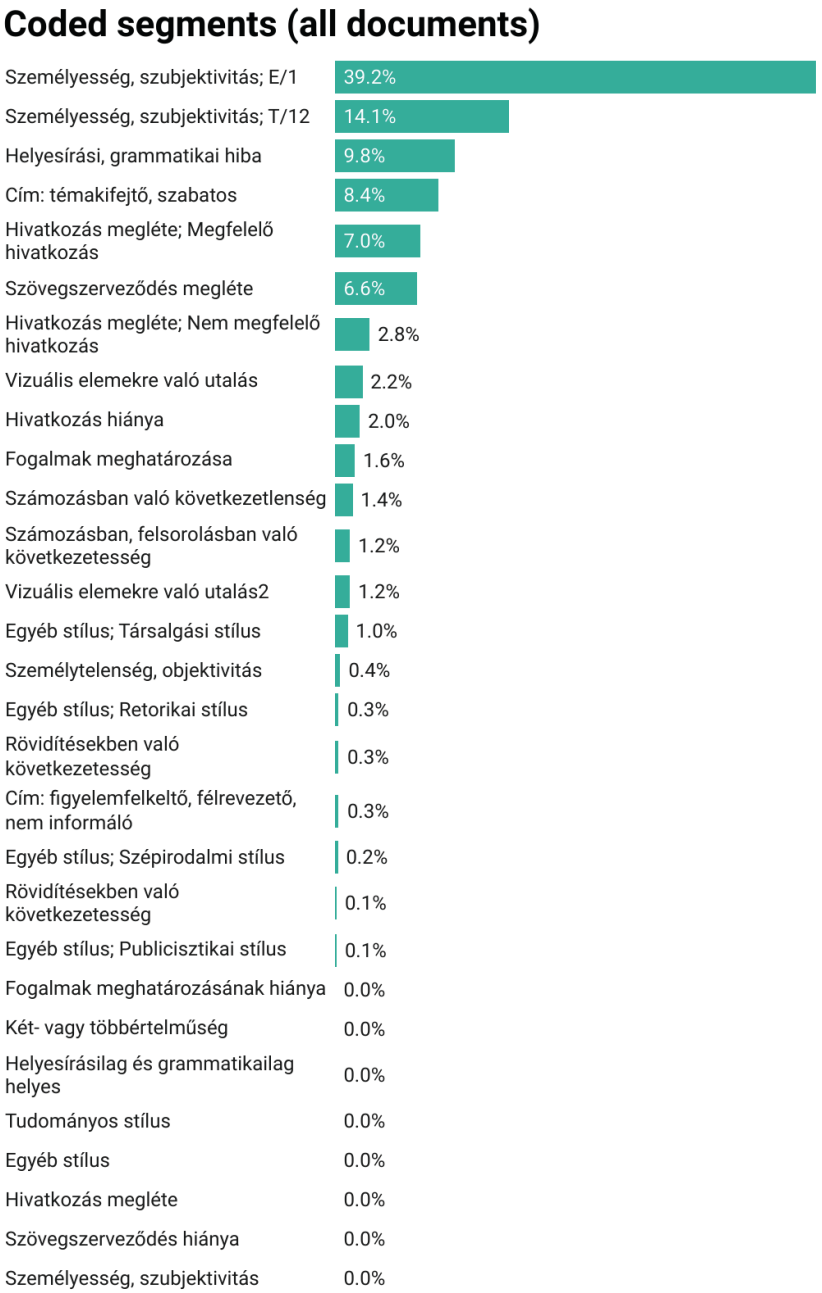
- **Retorikai stílus** (alkód): jelölői a retorikai stílusra jellemző szó- és kifejezéskészlet, például:
  - » költői kérdés;
  - » keretes szerkezet, például idézet nyitó- és zárópozícióban. Ebben az esetben az idézet, a tekintélyre hivatkozás egyértelműen hangulatkeltő elemként szolgál. Amennyiben viszont az idézet mottóként szolgál (pl. a dolgozat elején), az nem tartozik ide, ugyanis annak az a feladata, hogy az egész munka fölött lebegjen.

- **Szépirodalmi stílus** (alkód): jelölői a szépirodalmi stílus olyan velejárói (szó- és kifejezéskészlet), mint például:
  - » azok a trópusok (pl. metafora, metonímia, szinekdoché, irónia), amelyek nem a tudományos információ közléséhez, hanem csupán a megfogalmazás színesítéséhez járulnak hozzá; használatuk emellett funkciótlan, inkább költői jellegű;
  - » mesélő magatartás, felütés.

Tudományos stílus (főkód): a tudományos stílusra jellemző nyelvhasználatra vonatkozó kód. A stílus kódolása ugyancsak problematikus, ugyanis a tudományos szövegekben egyrészt idetartozik minden, ami a tudományos stílusra kifejezetten jellemző (pl. szakterminológia), másrészt azok a semleges részek is, amelyek a szöveg építőköveiként szolgálnak (pl. átkötések, ismertetések stb.). Ebben az esetben az *egyéb stílus* kódjának hiánya jelzi az adott szövegrész tudományos stílussal bíró értékét.

3.3. Eredmények

A vizsgált nyolc szakdolgozatban összesen 2716 kódolt egység jelent meg. A kódok megoszlását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A vizsgálat kódjainak a megoszlása a teljes adatkorpuszban

3.3.1. A személyesség és személytelenség szerepe

Amint az 1. ábrán is látszik, a leggyakrabban az E/1 kódja jelent meg, összesen 1066 alkalommal, ez a kódolt egységek 39,25%-át jelentette. Általánosságban elmondható, hogy a szakdolgozatok *Bevezetés*, *Kutatásmódszertan* és *Összegzés* fejezeteiben jelenik meg a legtöbb E/1-re utaló elem, a legkevesebb pedig a *Szakirodalmi áttekintés* és az *Eredmények ismertetése* részekben. A szerzőknek az E/1. által lehetőségük nyílik saját szerepük hangsúlyozására a kutatás lebonyolításában és a szakdolgozat elkészülésében, amint az a következő példákon is megfigyelhető:

(1) Vizsgálatom helyszínéül egy mozgásszervi rehabilitációs osztályt **választottam**
(2) **végeztem** az adatolást
(3) az én kutatás**om**hoz
(4) **saját** kutatás**om**
(5) **személyes** meglátás**om**

Az (1) és (2) példákban a szerző tudatja az olvasóval, hogy a kutatás helyszínének választása (1), az adatok gyűjtése (2) az ő saját munkája volt. A saját szerep kétszeres kihangsúlyozása történik a (3)–(5) példák esetében is, ahol a birtokos személyjelet a szerző kiegészíti egy birtokos jelzői szerepű személyes névmással (3) vagy visszaható birtokos névmással (4), illetve a saját maga személyére utaló határozószóval, melléknévvel (5). Az alábbi példák a kutatás bizonyos elemeinek a szerző általi birtoklására hívják fel a figyelmet:

(6) vizsgálat**om**
(7) kérdőív**em**
(8) első kérdés**em**

Mindezek mellett 60 alkalommal az attitűd a szerzők saját véleményének a hangsúlyozása által jelent meg. A (9)–(12) példákban található kifejezések nagyon gyakran redundáns elemként jelentek meg a dolgozatokban:

(9) úgy gondolom (7 alkalommal)
(10) úgy vélem (28 alkalommal)
(11) véleményem szerint (19 alkalommal)
(12) szerintem (6 alkalommal)

Használatuk kihagyható lett volna, mivel jelentéstöbblettel nem járt, ám a szerzők ezek használatával szintén képesek volta saját jelenlétük hangsúlyozására. A saját vélemény kiemelése mellett további szerzői attitűd is megjelent:

(13) nagyon **meglepett** engem
(14) Örömmel tapasztaltam

(15) Nagyon **felemelő** volt, amikor saját fogalmat alkottam
(16) **fontosnak** tartom megemlíteni

A (13)–(16) példákban megfigyelhető a szerzők tárgyhoz fűződő perspektívája, amely a megjelenítő elemek által vált explicitté. Az E/1. lehetőséget adott arra is, hogy a szerzők meghatározzák a pozíciójukat:

(17) **Nem gyakorló tanár lévén** tanulmányaim során inspiráló volt számomra
(18) **magyartanárként** fontosnak érzem, hogy
(19) itt szeretném bemutatni, hogy **leendő pedagógusként** milyen, a kórházi nyelvi kutatásom eredményeiből kiemelt (esetlegesen humoros) példákkal magyaráznám diákjaimnak az elméleti részt
(20) **leendő tanárként** az alábbi gyakorlatokat alkottam meg
(22) **leendő kisgyermeknevelőként** szeretnék

A (17)–(22) példákban a szerzők egyértelműen megjelölték a saját jelenlegi (17)–(18) vagy későbbi (19)–(22) státuszukat, munkakörüket.

Egyes szakdolgozatírók igyekeztek az objektív fogalmazás felé közelíteni, viszont – amint a (23) példa is mutatja – voltak olyan esetek, amikor ezekben is megjelent a szubjektivitás.

(23) Szakdolgozat**om e fejezetének célja**, hogy a kazincbarcikai mozgásszervi rehabilitációs osztályon használt megszólítási változatokat, a tegezés és a nemtegezés megoszlását, a nemtegezés változatait, az előforduló nominális megszólításokat a megvalósuló szerepviszonyokkal összefüggésben mutassa be, és az empirikus kutatás eredményeit értelmezze.

A fenti példában a *fejezet* metonimikusan cselekvőként jelenik meg, ugyanakkor a szerző a mondat elején a birtokos személyjel által kihangsúlyozza a szakdolgozat birtoklását.

Az ismertetett eredmények egyrészt azt indokolják, hogy erre a túlzott személyességre érdemes a hallgatók figyelmét felhívni, másrészt ez is a szakdolgozat műfajának a kevert jellegét szemlélteti, pontosabban annak az elvárásnak a megmutatkozását, hogy a hallgatóknak a saját munkájukat, saját kutatásukat kell a szövegben megjeleníteniük.

A személyesség másik foka, a többes szám első személyű fogalmazásmód 383 alkalommal jelent meg, ami a kódolt egységek 14,10%-át teszi ki. A T/1. a szerzői jelenlét olyan alkódja, amely esetében csupán a szerző személyét is magában foglaló esetek lettek figyelembe véve. Jelen vizsgálatban azért volt lényeges az E/1. és T/1. fogalmazásmódot külön vizsgálni, mert a T/1-ben közösségképzés történik, amely közösségnek a szerző maga is tagja (pl. szakmai/nyelvész közösség, pedagógusok, magyartanárok), és ennek a segítségével a szerzőre való utalás közvetett, az E/1-ben történt utalások pedig közvetlenül a szerző személyére reflektálnak. Ezáltal a szerzői jelenlétre való egyenes utalások még differenciáltabban megfigyelhetők.

A T/1. további, a szerzői jelenléten túlmutató szerepeinek (Tátrai–Laczkó 2015) elemzésére jelen vizsgálat nem tért ki.

A személyességgel ellentétben a személytelenségre, objektivitásra vonatkozó kód csupán 11 alkalommal jelent meg, ez a kódolt egységek 0,41%-át jelenti. Ezek azok az esetek voltak, amikor a szerzők a személyesség elkerülésére szolgáló kifejezéseket, szókapcsolatokat használtak, amint a (24)–(28) példákon is megfigyelhető. Ilyen volt például a funkcióigés szerkezet (24)–(25) és a szakdolgozat/kutatás metonimikusan cselekvőként való megjelenése (26)–(28).

(24) A beleegyező nyilatkozatok kitöltése során a szülők tájékoztatva lettek arról, hogy a vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim és a gyermekük által közölt adatok összesített formában **kerülnek feldolgozásra**.
(25) Amióta bekerültek, több nehezebb feladatot kapnak, valamint fejlesztik a kevésbé erős képességeiket, ami az interjú során **említésre került**.
(26) A beszélő dobozok a vizsgálódási terület figyelembe vételével 2 különböző dialektusban **lettek összeállítva**, az egyik a magyar oktatásban sztenderdként használt nyelvváltozat (köznyelv) a második teljesen eltérő székely nyelvjárás.
(27) Szintén **el van tervezve** egy torony rendszer is. Ez egy több szintű, a fő játékszál haladásától függetlenül haladna.
(28) A fókuszcsoportos interjú két alkalommal **volt megtartva**, az első alkalmon a mentorok voltak jelen, a második napon a mentoráltak.

3.3.2. Hivatkozások

Mivel a hallgatók kérdőíves vizsgálatából kiderült, hogy nehézségként élik meg az idézést, hivatkozást, valamint a később tárgyalt dokumentumelemzés eredményei is azt mutatták, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem szakdolgozati útmutatói is hangsúlyozzák a szövegközi hivatkozást, így ezek vizsgálata elengedhetetlen volt. Amint korábban már említettem, az elemzés során nem foglalkoztam a plágiummal, ugyanis annak feltárása plágiumellenőrző szoftver alkalmazása nélkül lehetetlen. Jelen vizsgálat egyrészt azokra az esetekre irányult, amikor a hivatkozás egyértelműen jelölt volt, másrészt azokra, amikor egyértelműen megfogható volt a hivatkozások hiánya. A szerzők összesen 266 alkalommal (9,79%) jelöltek meg hivatkozást. Ez 191 alkalommal volt formailag is megfelelő.

(29) […] a gyakorlatközösségnek bárki tagjává válhat, aki bekapcsolódik a közös tevékenységbe **(Eckhert–McConell-Ginet 1992: 96)**.
(30) […] a tanuló előzetes ismeretei, sémái alapján maga konstruálja meg a tudást, így az a világról való szubjektív interpretációként, konstruktumként fogható fel **(Nahalka 2014)**.
(31) […] hogy a gyermek megkapja-e a fejlődéséhez szükséges tápanyagokat **(Kerekes, 2010, p.7)**.
(32) Ezt betartva a pedagógus támogatásával, irányításával a diákok maguk alkothatnák meg „azt az elméleti modellt, mellyel a nyelvészethez közelítenek” **(Szabó–Hoss**

2018). Mindehhez jó módszertani alapot kínál „a kognitív fejlődésre is építő kutatásalapú tanítás” **(Szabó–Hoss 2018).** Ha a tanulók „elkezdik vizsgálni saját nyelvi tevékenységüket a maga komplexitásában”, szabályosságokat fedezhetnek fel és érthetnek meg **(Szabó–Hoss 2018).**

A (29)–(31) példákon megfigyelhető, hogy a hallgatók különféle hivatkozási rendszereket alkalmaztak. Ez az elemzést mindaddig nem befolyásolta, amíg a dolgozatok szerzői következetesen egy hivatkozási rendszernek megfelelően dolgoztak. A (32) példa a hallgatók azon válaszát támasztja alá, miszerint nem mindig egyértelmű számukra a hivatkozás szabályrendszere: nem tudják, hogy mikor és hová kell a szövegközi hivatkozást kitenni. A feltüntetett példa esetében is látható, hogy a szerző törekedett a plágiumvétség elkerülésére, viszont a hivatkozást nem megfelelően (sűrűn) szúrta a szövegbe. A kifogásolható hivatkozáshasználatról tanúskodik a (33) példa is:

(33) Mindezek figyelembevételével aligha meglepő, hogy a diákok hajlamosak eltávolodni az iskola rendszerétől **(Sampasa-Kanyinga és Lewis, 2015. In.: Sántha-Polonyi, 2017: 34)**.

Ebben az esetben a szerző következetesen helytelenül használja a hivatkozásokat. Itt szintén elmondható, hogy a dolgozat írója tisztában van a hivatkozások szerepének jelentőségével, ugyanis alkalmazza őket, viszont nem tudja őket megfelelően beépíteni a szövegbe.

A vizsgált adatbázisban 75 olyan hivatkozás szerepelt, amely formailag nem felel meg egyik hivatkozásrendszernek sem, például:

(34) A tünetek ráadásul a keresztreakciónak köszönhetően olyankor is jelentkezhetnek, amikor a beteg nem találkozik a kiváltó allergénekkel. **(Zemlényi cikke, 2010, URL1)**
(35) Egészséges embereknél a kórokozók eltávolítása nem vált ki reakciót, az allergiára hajlamos emberek szervezetében azonban az allergének allergiás folyamatokat indítanak el. **(Herjavecz, 2003; Novák Z., Nagy A. szerk., 2005)**
(36) az allergia nem csökken. **(Élelmezés szaklap, Czenéné Nagy Zsuzsanna cikke, 2017)**
(37) […] és a csoporttagok legtöbbször homogén, egymással valamilyen kapcsolatban álló személyek. **(dr. Tamus Antalné – A marketing kutatás gyakorlata 58o.)**

A fenti példák jól szemléltetik azt, hogy a hallgatóknak nem mindig elegendő a szakdolgozati útmutatóban szereplő hivatkozási minta, ugyanis nem eléggé egyértelmű számukra a hivatkozásban szereplő tételek, adatok lényege.

A formai szempontból helytelen hivatkozásoktól viszont sokkal többet ront a dolgozatok minőségén a hivatkozás hiánya, ez ugyanis ellenkezik a tudományos etikával, és már plágiumvétséghez is vezethet. A vizsgálatban olyan eseteket kódoltam a *hivatkozás hiánya*

kóddal, amelyekben a szerző nem jelölte meg az idézetek vagy parafrázisok forrását. Fontos megjegyezni, hogy ezekben az esetekben sem a plágium felismeréséről van szó, hanem olyan esetekről, mint pl. hogy a szövegen egyértelműen látszik, hogy idézetet tartalmaz (pl. idézőjelbe zárt, dőlttel szedett szövegrész), viszont a szerző nem jelölte a forrást; a szövegíró egy szerzőre/munkára/kutatásra hivatkozik, de hiányzik a megjelölése; a szakirodalom-jegyzékben szerepel egy olyan tétel, amely a fő szövegben hiányzik – és fordítva. Az eredmények 53 esetben (1,95%) mutatták a hivatkozások hiányát. A (38) példa esetében ránézésre nem határozható meg a probléma, ugyanis egy – formailag is megfelelő – jelölt hivatkozást láthatunk:

(38) […], amelynek az emberi erőforrások hatékony felhasználását segíti elő az egyéni és szervezeti célok egyidejű figyelembevételére **(Karoliny, 2008)**

Viszont a szakirodalomjegyzék nem tartalmazta a jelölt irodalmat, helyette a következő tétel volt feltüntetve: *Farkas Ferenc – Karoliny Mártonné – László Gyula – Poór József (2008): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv, CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., Budapest.* Mivel ez utóbbi viszont a fő szövegben nem szerepelt, így feltételezhető, hogy mindkét esetben ugyanarról a munkáról van szó, csakhogy jelen formájában nem számított jelölt hivatkozásnak, ugyanis ezzel a megjelenítéssel az olvasó egy másik szakirodalmi tételt keres. A (39) példa esetében a kiemelt szerzők munkái egyáltalán nem képezték a szakirodalom-jegyzék részét:

(39) Azonban a következő években nem csökkent a csecsemőkori allergiás megbetegedések száma, amire **Muraro és munkatársai** 2004-ben, **Dean és munkatársainak 2007-ben**, valamint **Hourihane és munkatársainak 2007-ben** megjelent tanulmányai, publikációi rá is mutatnak.

A (40) példa szerzője egy elméletre hivatkozik, viszont hiányzik a megjelölése:

(40) Az **Austin-féle beszédaktus-elméletnek** megfelelően a kazincbarcikai rehabosztály dolgozóitól és betegeitől is feljegyeztem olyan cselevés értékű közléseket, amelyek beszédaktusai jól leírhatóak.

Ez azért is számít hiánynak, mert ugyanannak a dolgozatnak a további részében a szerző megjelöli az elmélet/modell-típusú utalások forrását, például:

(41) Az **RJR-modellt (Nemoda 2008**) követve a ráhangolódás szakaszában néhány eredmény gyors, rövid és szemléletes bemutatása figyelemfelkeltő célt szolgálhat az adott tananyaghoz.

A szakdolgozatok hivatkozásjelölését a 2. ábra szemlélteti. Amint látható, 319 (100%) esetből 191-ben (59,87%) megfelelt a forrás/szakirodalom megjelenítése; 75 alkalommal (23,52%) a hivatkozás megjelölése megtörtént ugyan, viszont formailag nem volt megfelelő; 53 esetben (16,61%) pedig a hivatkozás elmaradt.

	B1	B2	B3	G1	I1	P1	P2	T1	SUM
Nem megfelelő hivatkozás	1	41		1			19	13	75
Megfelelő hivatkozás	64	33	9	7		30	37	11	191
Hivatkozás hiánya	4	12	2	9	4	9	9	4	53
SUM	69	89	11	17	4	39	65	28	319

2. ábra: A hivatkozásra vonatkozó kódok megoszlása az adatbázisban

3.3.3. Szövegszerveződés

A vizsgálat kitért a szöveg szerveződésére utaló metapragmatikai jelzések vizsgálatára is. Ezen jelölők által a szöveg áttekinthetőbbé, követhetőbbé válik. A (42)–(44) példákban megfigyelhető szövegszervező elemek használatával megvalósul a szöveg más részeire történő rámutatás:

(42) A **fenti** csak néhány azon változások közül, amelyek megfigyelhetők a Z generációnál, s amelyek mindegyike belátható módon befolyásolja a tanulási stílust…
(43) Ebben a tekintetben az **alábbi** rangsor alakult ki:…
(44) A tegezés és nemtegezés változatai az orvos-beteg viszonyban a **következőképp** alakulnak.

A kódolás során az adatbázisban összesen 179 szövegszerveződésre vonatkozó kódolt egység jelent meg. Megemlítendő viszont, hogy a 179-ből 114 alkalommal az E/1-re vonatkozó kóddal metszették egymást (l. 3. ábra). A szövegszerveződés 63,68%-ban tehát ezáltal személyesebb hangvételűvé is vált.

Code System	E/1	Szövegszerveződés megléte
E/1		114
Szövegszerveződés megléte	114	

3. ábra: A szövegszerveződés és az E/1. kódok metszése az adatbázisban

Ezek alapján megállapítható, hogy a hallgatók a szövegszerveződést rendszerint személyességbe ágyazva jelenítik meg. A következő példák ezt a jelenséget szemléltetik:

(45) De ezeket bővebben majd **egy későbbi fejezetben fejtem ki**.
(46) Az **alábbiakban bemutatom** ezt a kórházi osztályt, ismertetem jellemzőit, továbbá közlöm a kutatás eredményeit, s példákat is hozok.
(47) [**…] ebben az alfejezetben** kifejezetten a rehabspecifikus elemeket **emelem ki**
(48) **Fentebb említettem**…

Az, hogy a személyesség hangsúlyosan van jelen a szakdolgozatokban, a szakdolgozat sajátosságait tekintve nem számít helytelennek, viszont az már szükségtelen és indokolatlan, hogy a szövegszerveződéssel ilyen gyakran metssze egymást, vagyis hogy a szövegszerkezetben ennyire nyomatékosan jelenjen meg. Tehát míg a szakdolgozatban indokolt (lehet) az E/1. hangsúlyozása, addig a szövegszerveződés személyesség nélkül is jól megjeleníthető, ezáltal válik a két elem kereszteződése indokolatlanná.

3.3.4. Stílus

A szövegek stílusának vizsgálata azért is számít problematikusnak, mert nehéz megragadni egy-egy stílus hatókörének a határát. Jelen vizsgálat nem törekedett az adatkorpusz mélyreható és részletes stilisztikai vizsgálatára, hanem csupán a tudományos stílusról eltérő, (viszonylag) objektívan meghatározható és megfogható elemek áttekintésére. Az adatbázisban összesen 43 stílusában nem odaillő kódolt egység jelent meg. Gyakori volt például a publicisztikai és retorikai stílusra egyaránt jellemző kérdésnek (49) vagy kérdések halmozásának (50) megjelenítése:

(49) Vajon napjaink iskolája felkészít erre?
(50) A kérdéses azonban, hogy az egyes közegek mennyire hatnak a gyerek szocializációjára, mennyire meghatározóak egy-egy tevékenységében. Mennyire határozzák meg a társas viselkedést? És mennyire befolyásolják a gyermek nyelvi előítéletességét? Azt tudjuk, hogy a felnőttek előítéletesek, de mi a helyzet a gyerekekkel? Hol kezdődik a nyelvi előítéletesség? Már óvodáskorban is jelen van vajon?

Az (51) példában a szerző visszautal a bevezetésre, amelyet egy idézettel nyitott, majd a szöveg lezárásaként újra az idézetre reflektál.

(51) Bevezetésemben egy Eötvös-idézet nyomán igyekeztem rámutatni az oktatásban alkalmazott módszerek relevanciájára, arra, hogy ez olykor a tartalomnál is lényegesebb tényező a pedagógiában.

Ezáltal a szövegnek egy olyan keretes szerkezete lesz, amely esetében egy idézet áll nyitó és záró pozícióban. Ebben az esetben az idézet, a tekintélyre hivatkozás inkább a retorikai stílusra (is) jellemző hangulatkeltő elemként, mintsem érvként, tartalmi hangsúlyként jelenik meg. Az (52) példa egy szakdolgozat utolsó mondata, a szerző a szöveg lezárásának egy felkiáltást választott, ami szintén eltér a tudományos stílustól:

(52) A cél egyértelmű, a háttér adott, az új otthont kapó Szeged-Csanád Grosics Akadémia labdarúgócsapata a szegedi emberek támogatásával méltó lehet az első osztályba való feljutásra. **Hajrá Szeged!**

A retorikai és publicisztikai stílusok mellett megjelent a szépirodalmi stílus is, amit például az (53) példában található metaforahasználaton lehet megvizsgálni.

(53) […] kutatásom gyümölcseit ebbe a keretbe szeretném belehelyezni.

Megfigyelhető volt még a szépirodalmi stílusra jellemző mesélői magatartás is, amikor a szerzők a múlt(juk)ról (54) vagy a jövő(jük)ről (55) meséltek a szöveg egyes pontjain.

(54) Szociolingvisztika-órán kezdődött hajdan minden, ami ehhez a szakdolgozati témához vezette lépteimet:…
(55) Sok tervem van a jövőre tekintve.

A társalgási stílus alkalmazása is gyakori volt a tudományos stílustól eltérő elemek között, ami jellemzően a szó- és kifejezéskészletben nyilvánult meg:

(56) […] a szegedi emberek már nagyon **ki voltak éhezve** egy megfelelő felszereltséggel rendelkező modern környezetre.
(57) […] az igényes nyelv használatának megtanítása a magyartanár feladata, amivel részben egyetértek, azonban Kis Tamás véleményét **még inkább osztom** a szleng mint magyarórai tananyag szerepét illetően

4. A vizsgálat összegzése

Jelen vizsgálat az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen az utóbbi 5 évben benyújtott N = 8 szakdolgozatból álló adatkorpusz tartalomelemzésének eredményeit ismertette.

A dolgozatokban a szövegszerveződés jellemzően személyes hangvételű volt. Az adatkorpuszban összesen 179 alkalommal találhattunk a szöveg szerveződésére utaló metapragmatikai jelzést, ami 114 alkalommal személyes hangvételűvé vált azáltal, hogy a mondat személyességbe ágyazódva, személyes hangvételben volt megfogalmazva: a szövegszerveződésre vonatkozó deixisek ugyanis 114 esetben metszették egymást az E/1. megfelelő jelöléseivel.

Az eredmények igazolták továbbá a hallgatók azon korábbi visszajelzését is, mely szerint nehézséget okoz számukra a hivatkozás szabályrendszerében való eligazodás; az adatkorpuszban megjelölt 266 hivatkozásból ugyanis 75 nem volt megfelelő formai szempontból, 53 esetben pedig egyáltalán nem történt hivatkozás az eredeti szerzőre, kutatásra, műre. A hivatkozáshasználat alapos ismerete többek között azért is lényeges, mert hivatkozás hiányában plágiumvétség merül fel. A plágium miatt elutasított szakdolgozat vagy diplomamunka pedig az elégtelen

minősítés után az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen nem javítható, nem pótolható, a plágiumban vétkes hallgató ellen pedig fegyelmi eljárást kezdeményeznek.

A szakdolgozatok tartalomelemzése azt is kimutatta, hogy gyakori a stílustörés, pontosabban a tudományos dolgozatok stílusegységének hirtelen megbomlása. A tudományos stílust a leggyakrabban a társalgási stílusra, a szépirodalmi stílusra, a publicisztikai stílusra vagy a retorikai stílusra jellemző szókincselemek törték meg.

Összességében a vizsgálat tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a tudományos szövegalkotás során – többek között – érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a hivatkozás szabályrendszerének (vele együtt a mások gondolatai tiszteletben tartásának) maradéktalan elsajátítására, a szövegszerveződés objektivizálására, valamint a tudományos stílus megismerésére is. A fenti eredmények, valamint a kutatásokból levont következtetések a későbbiekben hozzájárulhatnak a hallgatók tudományos szövegalkotásának fejlesztéséhez azáltal, hogy mindezek beépíthetők a tudományos írást elősegítő képzések/segédanyagok/kurzusok tananyagába.

Irodalom

Arum, Richard – Roksa, Josipa 2011. *Academically adrift. Limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226028576.001.0001

Blaskó Ágnes – Hamp Gábor 2007. Írás 1.0. Az ötlettől a jól strukturált szövegig. Budapest: Typotex Kiadó.

Csontos Nóra 2018. Az idézés mint adaptív tevékenység. Idézés a tudományos diskurzusban. *Jel-Kép: Kommunikáció Közvélemény Média* 2018/4: 51–61. https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2018.4.51

Csontos Nóra 2020. *Szakszöveg-tipológia. Szakszövegtípusok vizsgálata társas-kognitív keretben.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L´Harmattan Kiadó.

Fóris Ágota 2008. *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Fülöp Károly 2017. Esszészövegek szerkezetének kvantitatív elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 10/2: 28–38. https://doi.org/10.21030/anyp.2017.2.3

Gyurgyák János 2019. *A tudományos írás alapjai – Útmutató szemináriumi és tudományos diákköri értekezést, szakdolgozatot és disszertációt íróknak.* Budapest: Osiris Kiadó.

Havasréti József 2006. *Tudományos írásmű.* Bölcsész Konzorcium. Budapest.

Jánk István 2017. Az eszményi nyelvváltozat: standard és kognitív szemantika. *Nyelv és Tudomány*. https://www.nyest.hu/hirek/a-standard-mint-kognitiv-szemantikai-fogalom (2023. 11. 12.)

Kabán Annamária 1993. A magyar tudományos stílus a kezdetektől a Felvilágosodás koráig: szemiotikai, szövegnyelvészeti megközelítés. *Linguistica series A – Studia et dissertationes. 12.* Budapest*:* MTA Nyelvtudományi Intézet.

Klein, Perry D. – Boscolo, Pietro 2016. Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research* 7/3: 311–350. https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01

Koltay Tibor 2018. Az „írástudó" egyetemi hallgató. *Anyanyelv-pedagógia* XI/1: 5–14. https://doi.org/10.21030/anyp.2018.1.1

Körtvélyesi Zsolt 2018. *Bevezetés a tudományos szöveg írásába. Szakdolgozatírók kézikönyve*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Kurtán Zsuzsa 2006. Szaknyelv. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 676–692.

Kurtán Zsuzsa 2010. Tudományos nyelvhasználat és pedagógia: a kutatási cél megjelenítése tanárjelöltek szakdolgozatába. In Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua 2010. Tudományterületek és nyelvhasználat.* Debrecen: SZOKOE. 171–179.

Lillis, Theresa – Scott, Mary 2008. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4/1: 5–32. https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5

Molnár Edit Katalin 2006. A műfaji tudás és tanítása. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 259–280.

Molnár Edit Katalin 2009. Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia* 2/1: https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138 (2025. 05. 01.)

Mošaťová, Michaela 2022. *Akademické písanie (nielen) pre zahraničných študentov*. Bratislava: STIMUL, Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta.

Pintér Henriett – Molnár Pál 2017. A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás. *Magyar Pedagógia* 117/1: 29–49. https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.29

Rási Szilvia 2019. Hybridization of discourse concerning the titles of academic papers. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica,* LXV: 161–170.

Rási Szilvia 2020. A cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepe. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: EKE Líceum Kiadó. 393–402. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.393

Rási Szilvia 2022. Metadiszkurzív elemek tanárszakos hallgatók szemináriumi dolgozataiban. In Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): Észlelések és előfordulások. Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 97–113.

Rási Szilvia 2023. *Egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotása: a szakdolgozat mint pedagógiai szövegtípus többdimenziós vizsgálata.* Doktori disszertáció. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.

Sanders, José – Spooren, Wilbert 1997. Perspective, Subjectivity, and Modality from Cognitive Linguistic Point of View. In Liebert, Wolf-Andreas – Redeker, Gisela – Waugh,

Linda R. (eds.): *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 85–112. https://doi.org/10.1075/cilt.151.08san

Sántha Kálmán 2009. *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Szabó Katalin 2001. *Kommunikáció felsőfokon.* Budapest: Kossuth Kiadó.

Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon: Stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Szilassy Eszter 2014. Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia* 7/3: https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528 (2025. 05. 01.)

Szokolszky Ágnes – Hallgató Emese – Csábi Eszter – Volosin Márta 2020. Útmutató kutatási beszámolók, dolgozatok elkészítéséhez. Pszichológus hallgatók részére. Szeged: JATE Press.

Urbán Barbara 2009. *Kommunikáció – Anyanyelv – 11. évfolyam – Tanulói jegyzet.* Budapest: Observans Kft.

Veszelszki Ágnes 2016. Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból. In Feld-Knapp Ilona (szerk.): *Grammatic. Cathedra Magistrorum 3.* Budapest: Eötvös József Collegium. 286–305.

Internetes hivatkozások

W1: 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?-docid=a1100204.tv (2023. 11. 07.)

Pölcz Ádám

RETORIKAI-ETIKAI KÉRDÉSEK A SAJTÓ NYELVEZETÉBEN ÉS SZÖVEGSZERKESZTÉSI GYAKORLATÁBAN – A PINK EDUCATION-TANULMÁNY KOMMUNIKÁCIÓJÁNAK TANULSÁGAI

1. Bevezetés

A jelen tanulmányban a kritikai gondolkodás retorikai nézőpontú fejlesztésének szükségességét hangsúlyozom. Felvetésem alapját az a diskurzus képezi, amely a *pink education* magyarországi jelenségével foglalkozó állami számvevőszéki tanulmányra vonatkozott – ennek kapcsán szeretném fölhívni a figyelmet a látszat és valóság retorikai megkülönböztetésére, a disszociációs érvelés (Perelman 1977/2018) kritikai gondolkodásban való felhasználhatóságának néhány technikai kritériumára. Az ÁSZ-tanulmány a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők túlreprezentáltságának tényezőivel és gazdasági-társadalmi hatásaival foglalkozott, a sajtóban pedig több híranyag és véleménycikk is napvilágot látott az elemzés tartalmával kapcsolatban, de az ezek által közvetített üzenetek zöme nem felelt meg a valóságnak. Felvetésem szerint a tanulmány sajtóbeli kommunikációja a legelemibb nyelvi, retorikai és sajtóetikai követelményeknek sem felelt meg, ez pedig már a sajtó éthoszán, kattintásvadászati stratégiáin és politikai motiváltságán is túlmutat, újra és újra fölvetve az olvasói kritikai gondolkodás tanításának és elmélyítésének szükségességét.

Értelmezési keretként a retorikai nézőpont azért lehet megfelelő, mert a retorika a gondolkodásra és a beszédre (Babits 1909), tehát végső soron a nyelvre és annak használatára épít, tervezési és megvalósítási szinten is támpontokat adva a szövegek alkotásához és elemzéséhez (Corbett 1969/2011; Adamikné 2013). A retorikai szemlélet érvényesítése az anyanyelv-pedagógiában így segítheti a majdani médiafogyasztók nyelvi tudatosságának növelését, hozzájárul a „sorok között olvasás" képességéhez, hiszen az olvasók a nyelvi megformáltságot képesek lesznek a megnyilatkozó éthoszán keresztül figyelni, önreflektív módon közelíteni a szövegolvasás kapcsán bennük megjelenő, szavak és nyelvi kifejezések által kiváltott érzelmekhez (pathosz), továbbá a szöveg felépítettségében is megtalálják a kapaszkodókat (logosz).

A jelen tanulmányban a pink education kapcsán történteket a retorikai szituáció és a retorikai elemzés módszerének bevonásával értelmezem.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.465

2. Retorikai és etikai alapvetések

2.1. Médiaetikai kérdések

Ivor Armstrong Richards szerint a retorika a félreértelmezésnek és ellenszereinek a tanulmányozása (Adamik et al. 2005: 141). A félreértés forrása sokféle lehet: a szavak és kifejezések denotatív jelentésének különbsége a feladó és a címzett számára, a zaj a kommunikációs csatornában, a kulturális különbségek (Vesszős 2022), a társalgási maximáknak a szituációban elégtelen alkalmazása, azaz az elvárható minimumnak való meg nem felelés (Ivaskó 2005), szándékosság stb. Utóbbi esetében a félreértésnek etikai vonatkozásai is felmerülnek: vajon a kommunikátor, a feladó milyen szándékból változtatta meg az üzenet mondanivalóját? Mit akart vele elérni? Milyen érdeke fűződik hozzá, hogy mást kommunikáljon, mint a valóság? A valóság elferdítése, a manipuláció súlyos etikai vétség: a valóság helyett valamiféle látszatot bemutató szövegekkel a cél egyértelműen a szándékos félreinformálás és/vagy az üzenet értelmezési tartományának keretezése az olvasó számára.

A médiának többféle gyakorlati feladatot kell ellátnia: információt szolgáltat, véleményt fogalmaz meg, fórumot biztosít, kétirányú kommunikációs csatornát nyit a polgárok és a kormányzat között, valamint bírálóként, őrszemként lép fel a hatalommal szemben (Christians et al. 2021: 45). Mindemellett azonban az egyes médiumok – különösen politikai tartalmak tekintetében – ismert értelmezési tartományokat vallanak magukénak: kormánypárti, kormánykritikus, független, ellenzéki, semleges. A média és az újságírás szerepei is többfélék lehetnek: ellenőrző, támogató, radikális vagy együttműködő – attól függően, hogy éber informátorként, a közvélemény tájékoztatásának fő csatornájaként, a hatalommal szembeni kritikusként nyilvánul meg, vagy éppen a média és politikai, gazdasági hatalom szervei közti kapcsolószerepet tölti-e be (Christians et al. 2021: 44–49). Az egyes szerepekhez rendelt jelentéseket az 1. táblázat foglalja össze.

A média és az újságírás szerepe	A szerepek jelentései
ellenőrző	éber informátor: információk gyűjtése és közzététele
támogató	a közvélemény tájékoztatásának fő csatornája: a közfigyelemre joggal számot tartó témákhoz hozzáférés biztosítása a politika, az egészségügy vagy az oktatás területén
radikális	a hatalommal és a fennálló renddel kritikus nézeteknek való téradás: a részvételi demokrácia egyik alapja, a drasztikus változások támogatója, bíráló hang
együttműködő	együttműködés a média és az állami szervek között: a rend védelmében, a bűnözés, a háború, terrorizmus, lázadás, vészhelyzetek és katasztrófák fenyegetéseivel szembeni segítség

1. táblázat: A média és az újságírás lehetséges szerepei (forrás: Christians et al. 2021: 44–49)

Az egyes szerepek között a gyakorlatban jelentős átfedés van (Christians et al. 2021: 47). A demokráciákban azonban figyelembe kell venni még egy fontos szerepet: az újságírói objektivitás követelményét. A polgároknak mint választóknak elegendő információval kell rendelkezniük a tájékozott és észszerű döntések meghozásához – a sajtó pedig a legfontosabb forrása kell hogy legyen ezeknek az információknak. Szükséges tehát, hogy az események lefolyásáról objektív és semleges tudósítás szülessen: objektív, vagyis ellenőrizhető tényekre épülő, azokra utaló; semleges, mert pártatlan és elfogulatlan, kiegyensúlyozott, hátsó szándék nélküli; tudósítás, mert köntörfalazás nélküli és érzelmektől mentes (Christians et al. 2021: 167–169). Az egyes médiumok közönsége azonban – saját világnézetéből és a sajtótermékek profiljából fakadóan – értékorientált is. Attól függetlenül azonban, hogy a médiumok közönsége mennyire körülhatárolható igényekkel rendelkezik a közéleti kérdések keretezését tekintve, az etikus kommunikáció (benne az objektivitással, a semlegességgel) nem lesz kevésbé égető kérdés. A disszociációs gondolkodásmód, vagyis a látszat és a valóság megkülönböztetése eleve értékcsökkenéssel jár (Perelman 1977/2018; Pölcz 2022), a manipulatív, szándékosan elferdített információ (azaz a látszat) és a valóság etikátlan szétválasztása pedig tulajdonképpen ellehetetleníti az ellenvélemény megjelenését (Pölcz 2023: 686). Így felmerül a kérdés: lehet-e kritikusan gondolkodni, ha valójában félrevezetnek bennünket? Ezeket az etikai kérdéseket a pedagógiában is releváns felvetni (Pölcz 2023).

Az objektivitás biztosítására és az etikus szakmai magatartásért több újságíró-szervezet is etikai kódexet dolgozott ki. A MÚOSZ etikai kódexe szerint „az újságírói etikába ütköző cselekedetnek minősül, ha a média munkatársa akár a közszolgálati, akár a kereskedelmi médiában a fogyasztókat, az olvasókat, a nézőket, vagy a hallgatókat bármely termék vagy szolgáltatás kelendőségének fokozása érdekében bármilyen módon megtéveszti – ez vonatkozik a hamis tájékoztatásra és a burkolt reklámra egyaránt. Ilyen megtévesztésnek minősül pl. a feldicsérés, hírnévrontó összehasonlítás, a hiányos tájékoztatás, a »fizetett közlemény« típusú megjelölés elmaradása stb." (W1) Az itt szereplő alapelvek be nem tartását jogszabály nem szankcionálja, és az etikai elveket is a médiaetika inkább informális, mint formális keretek között rögzült elvei alapján vizsgálhatjuk. A médiaetika ugyanis „a média azon, jogi szabályozás nélküli területeit jelenti, ahol vagy nem lehetséges, vagy nem szükséges a jogi normák jelenléte, de mindez még nem jelenti azt, hogy az adott területet teljes szabályozatlanságban lehet hagyni, csupán annyit tesz, hogy ott a médiaetika közösen kidolgozásra és betartatásra váró szabályai érvényesülnek" (Koltay 2004: 205). A médiaetikai alapelvek be nem tartására a jelen tanulmányban közlök egy példát.

2.2. A retorika etikai vonatkozásai

A következőkben a (média)etikai kérdéseket retorikai szemszögből vizsgálom. Arisztotelész retorikai hármasa – éthosz, pathosz, logosz – óta ismert, hogy a megszólaló személye a retorikai hitelesség egyik kulcstényezője – ez az éthosz (Arisztotelész 1999), amely persze összetett fogalom, „jelenség: a hatás, a szándék, valamint a közlő egész jellemének különleges egyvelege" (Adamik et al. 2005: 271). Kenneth Burke szerint pedig a hallgatóval való

azonosulás képessége. A retorikának emellett létezik olyan értelmezése, amely etikai értékként fogja föl a szónoklattant: Richard M. Weaver ahhoz a platóni alapelvhez nyúl vissza, amely szerint a retorikát csak az igazság keresése érdekében szabad felhasználni. A nyelv ugyanis „igehirdetős természetű": a retorika választásra késztet bennünket, a választás pedig etikai értékek alapján történik, a szónok számunkra hitszónok, s nemesen teljesíti feladatát, ha szenvedélyeinket nemes célok felé irányítja, s aljas, ha szenvedélyeinket arra használja, hogy összezavarjon vagy lealacsonyítson minket" (Adamik et al. 2005: 144). Ráadásul a retorika vizsgálati körébe tartoznak azok az etikai megismerő készségek és tudnivalók, „amelyekre szükség van a társas helyzetek értelmezéséhez, alakításához" (Aczél 2017: 8). Ivor Armstrong Richards is erről, a társas helyzetek megértéséről és a konszenzusteremtésről szól 1936-os *The Philosophy of Rhetoric* című művében, ahol a retorikát „a félreértésnek és ellenszereinek tanulmányozásaként" határozza meg. Adamikné (2013) szerint Richards elméletének alapja a szemantikai relativizmus: vagyis hogy mindenki mást ért bizonyos fogalmakon (tolerancia, demokrácia, vallásosság stb.). A retorika feladata pedig az, hogy konszenzust teremtsen az eltérően értelmezett fogalmak között. Ha az újságírói feladatot retorikai feladatnak tekintjük – márpedig az, hiszen szövegalkotással kapcsolatos –, akkor a konszenzusteremtés újságírói feladat is. Ennek ellenkezője ütközik a helyes retorikai szemléletmóddal is.

3. A retorika és a kritikai gondolkodás

A retorikát Marcus Fabius Quintilianus óta felfoghatjuk a szakmailag és erkölcsileg/etikailag jó beszéd tudományaként (vö. Quintilianus 2009) – a beszédet tágan, nyelvhasználat jelentésben értve is. A kritikai gondolkodás fogalmának értelmezése azonban meglehetősen eltérő, és konszenzus sem igazán született róla az elmúlt évtizedekben (Ismail 2020: 1). A kritikai gondolkodás legtömörebben talán úgy írható körül, mint egy intellektuálisan szabályozott folyamat, amely a hiedelmek és a cselekvések irányítója lehet, ha az információkat, amelyeket a befogadó a saját érveléséből, tapasztalataiból, megfigyeléseiből, reflexióiból gyűjtött, az érintett befogadó képes elemezni, szintetizálni és értékelni, szükség esetén pedig alkalmazni, újraértelmezni (W2). Megítélésem szerint a retorikai kritikai szemlélet bevezetése lehet a leghatékonyabb kritikai szemléletmód egy-egy médiaszöveg megítélésekor is, mert a retorikai kritika a hangsúlyát a hallgatóságra helyezi – ahogyan ezt Arisztotelész (1999) és Chaim Perelman (1977/2018) retorikája is alátámasztja. A kritikai-elemző gondolkodásnak ugyan több válfaját különböztette meg Corbett (1969/2011: 8–9), amikor objektív, mimetikus, expresszív és pragmatikus (retorikai) kritikáról írt az irodalmi művek elemzése kapcsán (2. táblázat), ezek közül azonban a retorikai kritika az, amely a többi jellemzőjét is egyesíti, és figyelembe veszi a beszéd- vagy írásmű közönségét is.

objektív kritika	A kritikának ebben a módozatában az irodalmi művet mint autonóm egészet elemzik, tekintet nélkül az őt létrehozó szerzőre és az őt hallgató vagy olvasó közönségre. Vö. New Criticism, Chicagói Iskola.
mimetikus kritika	Az „univerzum" viszonylatában, önmagán kívül, a benne lévő valóság elfogadhatósága szempontjából tanulmányozza a művet: az elbírálás mércéje a mű hűsége a valóság univerzumához.
expresszív kritika	A szerző viszonylatában, „visszafelé" olvassa a művet. A figyelmét a szerzőre mint a művészi alkotás létrehozójára összpontosítja, és belőle következteti ki kritériumait.
pragmatikus (retorikai) kritika	A művet úgy tekinti, mint a kommunikáció hordozóját, mint a szerző és közönsége közötti interakció eszközét. „A szövegtől *kifelé* tevékenykedik, hogy figyelembe vegye a szerzőt és a közönséget, mert a szerző, a mű és a közönség kölcsönös viszonyában érdekelt."

2. táblázat: Kritikatípusok (forrás: Corbett 1969/2011)

A kritikai-elemző gondolkodásnak van tehát retorikai vetülete is, ez teremti meg a jogalapot ahhoz, hogy a közönség igényei és elvárásai felől vizsgáljunk egy-egy szöveget. Egy kritikus akkor lesz „retorikai", amikor megpróbálja megmutatni, hogy az elérhető lehetőségek közötti választások a téma, vagy a műfaj, vagy az alkalom, vagy a szándék, vagy a szerző, vagy a hallgatóság – vagy ezek kombinációja – miatt történtek (Corbett 1969/2011: 16). Megengedve, hogy a kritikus oda-vissza mozogjon a mű, a szerző és a közönség között, ha szükséges, külső dokumentumokra is pillantva kiegészítő és megerősítő bizonyítékért, a retorikai kritika képessé teszi őt arra, hogy feltárja az okok és feltételek változatosságát (Corbett 1969/2011: 17).

Ezenkívül a retorikai kritikai műveltség segít abban, hogy a beszélő etikailag elszámoltatható legyen azért, amit szavakkal és – pl. az online médiában – a szavakon túl képekkel, gesztusokkal tesz (Ismail 2020: 6). Ez a kritikai műveltség lehetővé teszi a megtévesztés elleni védekezést is. A retorika ugyanis képes előmozdítani a kritikai gondolkodáshoz kapcsolódó készségeket, mert képes arra, hogy értelmezze az emberi gondolkodást: értelmezze és bemutassa, mit miért teszünk, ezáltal pedig megvéd bennünket a manipulációtól és a tévesztéktől (Ismail 2020: 6). Éppen ezért fontos, hogy az arisztotelészi éthosz-pathosz-logosz hármasból a másik két tényezőt, a szöveg felépítését és tartalmát (logosz) és az érzelmi hatást (pathosz) is figyelembe vegyük, hiszen a retorika holisztikus tudomány. A hallgatóság is holisztikusan, azaz egész emberként reagál a hallottakra vagy az olvasottakra (Adamikné 2013: 42) – értelmileg (logosz) és érzelmileg (pathosz) érintetté válik a szónokon (éthosz) keresztül. „Általánosságban elmondható, hogy a közönség intellektuálisan és szenvedélyesen reagál a nyilvános vitában felhozott érvekre. Ezenkívül törekszik arra is, hogy összhangot találjon az elhangzó üzenetek, a saját belső érzelmi állapota és annak felismerése között, hogy minek van értelme" (Cooper 1989: 91).

3.1. A retorikai szituáció

Az elhangzó vagy leírt médiaszövegekhez való viszony a retorikai szituációban értelmezhető, amelynek ugyanúgy szoros és elválaszthatatlan részét képezi a közönség/hallgatóság, mint a retorikai kritikának. A retorikai szituáció túlmutat a kommunikációs szituáció tényezőin. Összetevői a szükség, a kényszer és a cselekvőképes hallgatóság. A fogalmat Lloyd F. Bitzer alkotta meg, lényege szerint pedig „úgy definiálható, mint személyek, események, tárgyak, viszonyok összessége, amely olyan tényleges vagy lehetséges szükséget teremt, amely teljesen vagy részben megszüntethető, ha egy beszéd, amely beleszól a szituációba, arra készteti az emberi döntést vagy cselekvést, hogy az jelentősen módosítsa ezt a szükséget" (Adamikné 2013: 75 – vö. 3. táblázat).

szükség	A retorikai szituáció szervezési elve, megváltoztatható. Külső késztetés: felkérés, javaslat, a társadalmi folyamatok tarthatatlansága.	RETORIKAI SZITUÁCIÓ
kényszer	Belső motiváció a szükség megszüntetésére vagy az annak való eleget tevésre, de lehet külső akadály is (pl. a szónok negatív megítélése).	
hallgatóság	Adott és cselekvőképes közösség, amely tenni tud a szükség megszüntetéséért.	

3. táblázat: A retorikai szituáció összetevői (forrás: Adamik et al. 2005: 269–270)

A hallgatóság persze sokféle lehet: „[…] önmeggyőzés esetén, ha egy kényes helyzetben kell döntést hozni, állhat csupán a szónok személyéből, egy másik esetben átfoghatja az egész emberiséget, amelynek kompetens és értelmes tagjait […] úgy értelmezem, mint az univerzális hallgatóságot, és ezek között helyezkedik el a partikuláris hallgatóságok végtelen sokfélesége" (Perelman 1977/2018: 29). Perelman szerint tehát kétféle hallgatóságot különböztetünk meg: univerzálist és partikulárist. Az univerzális hallgatóság kultúra- és társadalomfüggő, egyfajta norma, amely az adott körülmények között, a beszélő által megcélzott közösség szempontjából jó vagy rossz érvelések megkülönböztetésére alkalmas. Ezzel szemben a partikuláris hallgatóság tetszőleges alapon szerveződő csoport, amelyre a beszélő hatást szeretne gyakorolni (Adamik et al. 2005: 334).

4. A pink education-jelenség értelmezésével kapcsolatos események

2022 augusztusának végén robbant a hír a magyarországi sajtóban: az Állami Számvevőszék női kvótát vezetne be a felsőoktatásban. A hír alapja a *Pink education jelenség Magyarországon?! – A felsőfokú végzettséggel rendelkező nők túlreprezentáltságának tényezői* és gazdasági hatásai című ÁSZ-tanulmány volt. A sajtóban két nap alatt végigfutott a szenzáció, amelyet több online hírportál is szemlézett, a társadalomban pedig óriási visszhangot, sőt felháborodást keltett, hogy egy állami szerv rosszallását fejezi ki a nők felsőoktatásbeli túlreprezentáltsága miatt, és aggodalmának ad hangot annak kapcsán, hogy a sok diplomás nő miatt csökken

a házasságkötési hajlandóság és a gyermekvállalási kedv is, ez pedig demográfiai problémákhoz vezet. A magyar társadalom ekkor ismerhette meg alaposabban a pink education fogalmát. A munkaszociológiában már régebb óta bevett fogalom a „pink collar work" (rózsaszín galléros munka), amely azokat a munkaköröket takarja, ahol a nők vannak többségben – így például a pedagógusi vagy az egészségügyi szakdolgozói szakmák és munkakörök. A „pink education" („rózsaszín oktatás, nevelés") kifejezést a nők oktatás világában elfoglalt szerepének jellemzésére használják a 2000-es évek óta (Füzi 2022: 8). Mielőtt a konkrét eset elemzésére sor kerül, fontosnak tartom tisztázni a tanulmány valódi szándékát, ezért szó szerint idézem a tanulmány bevezetőjében foglaltakat:

„Az úgynevezett »pink education« jelenségnek számos gazdasági és társadalmi következménye van. Amennyiben az oktatás a nőies tulajdonságoknak kedvez, úgy ez rombolja a társadalmi mobilitást és esélyegyenlőséget. A férfias tulajdonságok alacsonyabb értékelése mentális és viselkedésbeli problémákat okozhat a fiú tanulóknak, akik nem tudják sajátos képességeiket optimálisan megmutatni, kibontakoztatni. A nők túlreprezentáltsága a felsőoktatásban demográfiai problémákat is okozhat, megnehezítve a pártalálást a közel azonos szinten képzett fiatalok között. A kreativitás, az innováció, a vállalkozó szellem és a technikai-műszaki érzék szükségesek a gazdaság optimális fejlődéséhez, a munkaerőpiaci problémák enyhítéséhez, a versenyképesség és fenntarthatóság javításához.

A közoktatásban nagyobb hangsúlyt kellene, hogy kapjon a változó munkaerőpiaci igényeknek hosszú távon is megfelelést biztosító kompetenciák és készségek átadása és fejlesztése. Olyan oktatási stratégiára van szükség, amely a sikeres önálló felnőttkori életvezetésre és az eredményes munkaerőpiaci jelenlétre készíti fel a fiatalokat, nemtől függetlenül. A nemzeti oktatási politika fontos célkitűzése lehet a fent ismertetett jelenség okainak és következményeinek mélyebb kutatása, az eredmények függvényében intézkedések meghatározása."

A fentieket végül az ÁSZ elnöke egy 2022. szeptemberi interjúban is megerősítette a 24.hu-nak: „Szerintem ez az elemzés közel sem arról szól, hogy túl sok nő lenne a felsőoktatásban, hanem arra próbál választ keresni, hogy a létszámarányokhoz képest miért jut be kevesebb férfi, és van-e ennek valamilyen gyökere az általános és középfokú iskolarendszerben. Ráadásul nem az ÁSZ kutatóinak álláspontja artikulálódik benne, hanem a felkért 700 pedagógus és szülő véleménye. […] Annyit tudok mondani, az volt számomra a fő üzenete [az elemzésnek], hogy valamiért a létszámarányokhoz képest kevesebb férfi jut a felsőoktatásba, és ennek lehetséges, hogy vannak olyan okai, amik az iskolarendszerben keresendők. Nem az az üzenete az elemzésnek – szemben a sajtó egy részében megjelent cikkekkel –, hogy a felsőfokú végzettségű nők kevesebb gyermeket hoznának világra."

4.1. Anyag és módszer

A következőkben a Magyarországon 2022-ben megjelent, a pink education-jelenséggel foglalkozó ÁSZ-tanulmány sajtóbeli reflexióit vizsgáljuk meg retorikai-etikai és nyelvi szempontból. A vizsgálat anyagát azok az online felületeken 2022. augusztus 25. és szeptember

16. között megjelent híranyagok képezik, amelyek az érintett ÁSZ-tanulmánnyal és annak értelmezésével foglalkoznak. A híranyagok kiválasztása a Google-keresőn keresztül történt a *pink education*, az ÁSZ és a *női kvóta* kulcsszavak segítségével. Elemzési módszerként a retorikai elemzés válogatott szempontjaival élek (Adamikné 2013: 496–498). A vizsgált hipotézisek a következők:

- A forrásszöveg szerkesztésében fellelhetők az online szövegek olvasási stratégiáinak nyomai.
- A forrásszöveg manipulatív stratégiája olyan enthümémák és szillogizmusok sorozatából áll, amelyek egy partikuláris közönség világnézeti előfeszítettségére építenek.
- A nyelvi megformáltság utal a világnézeti előfeszítettségre.
- A befogadókhoz csupán az etikailag megkérdőjelezhető tartalom jut el, az esetleges etikus szakaszra nem látnak rá.

A vizsgálat során a következő kérdésekre keresem a választ:

- Kik tekinthetők az ügy potenciális hallgatóságának?
- Melyik sajtóanyag volt a forrás, amely a félreértéseket elindította?
- Milyen stratégia alapján volt megszerkesztve a forrásszöveg?
- Hogyan eszkalálódott a félreértés retorikai szituációja?
- Milyen nyelvi és retorikai eszközök cáfolják a forrásszöveg objektivitását?

4.2. Kik tekinthetők az ügy potenciális hallgatóságának?

Perelman univerzális és partikuláris hallgatóságot különböztetett meg. A pink education-tanulmány retorikai szituációjában a hallgatóság mind univerzális, mind partikuláris minőségben jelen van, hiszen ha az univerzális hallgatóságot úgy értelmezzük, mint azoknak a közösségét, akiket a választott téma a beszélő (jelen esetben az újságíró) szerint potenciálisan érdekelhet, a partikuláris hallgatóságot pedig akként, akik bármely elv alapján szerveződő csoportként vannak jelen, és akikre a beszélő hatást kíván gyakorolni, akkor egyik esetben sem állunk messze a valóságtól. Az univerzális hallgatóság lehet a magyar társadalom, amely genderkérdésekben egyébként is kiélezett érzékszervekkel rendelkezik, a genderkérdés politikailag tabunak számít, ezért minden, a női-férfi szerepekkel kapcsolatos téma közérdeklődésre tarthat számot. Ha az univerzális hallgatóságban mégsem érne el akkora sikert a beszélő, akkor még mindig ott van a partikuláris hallgatóság: annak a médiumnak a közönsége, amelyik egyetért és (akár kritika nélküli) befogadója a sajtótermék által közvetített értékeknek, üzeneteknek. A beszélő ugyanakkor jó eséllyel alapozhat arra, hogy a portál olvasói nem fogják ellenőrizni az eredeti forrást: az eredeti tanulmányt be sem linkelik a cikkbe, ha pedig a befogadó mégis veszi a fáradságot, hogy rákeressen a tanulmányra, a hosszú, több tíz oldalas szövegek online felületeken való olvasása elfárasztja, vagy más, fontosabb feladatok elszólítják a számítógép mellől. A retorikai szituációban tehát a hallgatóság szerepe problémás, ugyanis cselekvőképes, de nem kontrollképes: az újságíró éthoszát nem tudja ellenőrizni.

4.3. Melyik sajtóanyag volt a forrás, amely a félreértéseket elindította?

A 24.hu portálon 2022. szeptember 16-án közölt ÁSZ-elnöki interjúban szerepel egy mondat, amely a sajtó felelősségét firtatja: „A sajtó túlnyomó része sajnos nem az ÁSZ anyagából dolgozott, hanem egy, azt tendenciózusan, egyoldalúan bemutató cikkből." A választott források elemzésekor igyekeztem visszakövetni, melyik lehetett az a forráscikk, amely a sajtó nagy részét befolyásolta, és arra jutottunk, hogy az ÁSZ-elnök szavai igazolhatók: a nepszava.hu volt az első, amelyik tudósított a tanulmány létéről és tartalmáról 2022. augusztus 25-én – a vizsgált források ugyanis kivétel nélkül erre az anyagra hivatkoztak, a népszava.hu azonban nem hivatkozott egyetlen más cikkre sem. Természetesen már a híranyag címe is alkalmas a figyelemfelkeltésre: *Aggódik az Állami Számvevőszék a túl sok diplomás nő miatt, mert csökken a házasság és a gyerekvállalás esélye.*

4.4. Milyen stratégia alapján volt megszerkesztve a forrásszöveg?

A félreértelmezés alapja fontos információk kihagyása, elhallgatása volt. A forrásszöveget közelebbről megvizsgálva megfigyelhető, hogy a 4500 karakteres szöveg 25%-ában (1100 karakter) meg sem említődik, hogy az ÁSZ-adatok milyen forrásból származnak, hogy kik a megkérdezettek (700 fős szülői-tanári minta), vagy egyáltalán vannak-e, és hogy az elemzés voltaképpen vélekedéseket tükröz. Ez a megfigyelés több okból is problémás: nemcsak azért, mert fontos információkat hallgat el, hanem mert árulkodik arról, hogy a szöveg megírója és a lap szerkesztője ismeri a digitális szövegek olvasási stratégiáit, és ezek alapján akár a tudatos információelhallgatás gyanúja is felmerülhet. A legfontosabb, digitális szövegeket érintő olvasási stratégiai vonások a következők (Gonda 2015: 28–29 alapján):

- A digitális szövegek olvasásakor alapvetően az ún. F és az E alakzat a meghatározó, ami azt mutatja, hogy az olvasók a digitális szöveget először vízszintesen kezdik el olvasni, majd pedig függőlegesen haladnak.
- A digitális szövegek olvasásának sajátossága az ún. „szerelem első látásra" mintázat. Az olvasó figyelmét felkeltő első információ befolyásolja az olvasási stratégiát, ugyanis ez viszi tovább a befogadót a saját maga által épített olvasási útvonalon.
- Az olvasók emellett nem olvassák el szóról szóra a weboldalakon található szövegeket: elsősorban az első két bekezdésben szereplő információkat dolgozzák fel részletesebben, azt követően pedig az összefüggő szövegekből soronként csupán az első néhány szót értelmezik. A forrásszöveg első 1100 karaktere – az újságcikk leadjével együtt – két bekezdésnyi szövegnek feleltethető meg, a felületes olvasó pedig nem foglalkozik a szöveg folytatásának mélyolvasásával: esetleges prekoncepciói már a szöveg elején igazolást nyertek.
- A digitális olvasásban így tulajdonképpen egyfajta „nem lineáris, szkennelő", de akár úgyis mondhatjuk, „kaotikus" logika érvényesül (Balázs 2023: 292).

A forrásanyagokat megvizsgálva kitűnt, hogy a többi vizsgált forrás (444.hu, telex.hu, hvg.hu) sem volt körültekintőbb, és szinte kritika nélkül közölte a Népszava írását, a körültekintőbb és árnyaltabb elemzések, interjúk pedig csak később jelentek meg más portálokon.

Voltak törekvések a kiegyensúlyozott értelmezésre (pl. Válasz Online, ÁSZ-elnöki interjú), de ezek kizárólag utólagos megszólalások voltak.

4.5. Hogyan eszkalálódott a félreértés retorikai szituációja?

Az egyes cikkek időrendi sorrendje pontosan megállapítható, ha a cikkek publikálási időpontját – ahol lehetséges – vizsgáljuk. Eszerint a következő sorrend feltételezhető:

- nepszava.hu: Aggódik az Állami Számvevőszék a túl sok diplomás nő miatt, mert csökken a házasság és a gyerekvállalás esélye – 2022. augusztus 25. 6:30
- 444.hu: Demográfiai problémákat is okozhat a túl sok diplomás nő az Állami Számvevőszék elemzése szerint – 2022. augusztus 25. 07:52
- hvg.hu: Az Állami Számvevőszék szerint túl sok a diplomás nő, és ez demográfiai problémákhoz vezethet – 2022. augusztus 25. 10:44
- telex.hu: Nem a nők arányával van baj – a boszorkányüldözés korszakát idéző gondolatok ezek – 2022. augusztus 26. 20:45
- valaszonline.hu: Senki nem akar női kvótát – így értették teljesen félre az ÁSZ tanulmányát – 2022. augusztus 29.
- 24.hu: Új ÁSZ-elnök: Nekem kicsit más a szerepfelfogásom – 2022. szeptember 16. 11:11

Ezek közül az első három cikk tekinthető híranyagnak, a telex.hu írása véleménycikként értelmezhető, a valaszonline.hu és a 24.hu anyagai pedig alaposabb utánajárásról tanúskodnak: igyekeznek az ÁSZ-tanulmány valódi mondanivalójára fordítani a figyelmet.

Az ügy sajtóbeli kommunikációja megfelel a retorikai szituáció követelményeinek:

- előállt a szükség, amely megteremtette a megszólalás lehetőségét,
- megvolt a kényszer, tudniillik az újságíró szerette volna elvégezni a munkáját,
- és adva volt a hallgatóság, amely az online portál(ok) olvasóközönségét jelenti ebben az esetben.

Az ügy retorikai szituációja azonban összetettebb. Amellett, hogy az online újságírás egyik szükséges vonása a gyorsaság és a kattintások számának (így az olvasottságnak) a növelése, megállapíthatók a retorikai szituáció fejlődési szakaszai is. Lloyd F. Bitzer a következő fejlődési modellt állítja fel (4. táblázat):

eredeti, kezdeti szakasz	a szükséglet létrejön, valaki észreveszi
érési szakasz	a szükséglet jelen van, mind a beszélő, mind a hallgató felfigyelt rá, a hallgatóság könnyen megszólítható, és készen áll arra, hogy módosítsa a szükségletet; rövid szakasz
romlási szakasz	a szükséglet módosítása egyre nehezebbé válik, lecsengés, a cáfolatok megjelenése
megszűnési szakasz	az összetevők eltűnnek, a szükséglet nem érzékelhető

4. táblázat: A retorikai szituáció fejlődési modellje (forrás: Adamik et al. 2005: 270)

Ha az ÁSZ-tanulmánnyal kapcsolatos ügyre vetítjük a fejlődési szakaszokat, akkor a következő eredményt kapjuk (5. táblázat):

eredeti, kezdeti szakasz	Nem tudjuk, a forrásszöveg szerzője pontosan mikor észlelte az ÁSZ-tanulmányt, de valószínűleg 2022. augusztus 25. előtt.
érési szakasz	2022. augusztus 25–26.: megjelenik a nepszava.hu forrásszövege, és a legolvasottabb hírportálok közül többen is átveszik (444.hu, hvg.hu), illetve véleménycikket írnak a kérdésről (telex.hu).
romlási szakasz	2022. augusztus 29.: a cáfoló, pontosító értelmezés megjelenése (valaszonline.hu).
megszűnési szakasz	2022. szeptember 16.: Interjú az új ÁSZ-elnökkel (24.hu). A téma ekkor már nem kap nagy közérdeklődést.

5. táblázat: A retorikai szituáció fejlődési modellje a pink educationről szóló ÁSZ-tanulmány sajtómegjelenései kapcsán

Az online sajtóban az információk megjelenésének ugyanúgy hírértéke van, mint a híranyagok tartalmának: látszik, hogy a gyors reagálású portálok elkövették azt a hibát, hogy nem vetették alá mélyelemzésnek az ÁSZ-tanulmányt, és csak a hibás anyagra támaszkodva fogalmazták meg a saját cikkeiket. Az alapos munkához több nap kellett: egészen pontosan három, amíg megjelent a Válasz Online magyarázó cikke, és három hét, amíg elkészült az interjú az ÁSZ elnökével. A cáfolatok már nem találtak akkora sajtóvisszhangra, mint a korábbi, botránykeltő anyagok.

4.6. Milyen nyelvi és retorikai eszközök cáfolják a forrásszöveg objektivitását?

A forrásszövegben több olyan retorikai-nyelvi formát is találunk, amelyek a beszélő (az újságíró) objektivitását cáfolják, és az üzenet jelentését irányított módon és jelentésben horgonyozzák le. Ráadásul ezekre a nyelvi formákra érvelő szerep is hárul: a szövegnek olyan mondanivalóit, háttérelemeit sűrítik magukba, amelyek a beszélői szándékról árulkodnak. Az enthümémákat szillogizmusokká kiegészítve (NP – nagy premissza, KP – kis premissza, K – konklúzió) láthatóvá válik a forrásszöveg torzított és erősen értékorientált érvrendszere (6. táblázat), ezáltal azok hajlamosak lehetnek méregszavakként vagy méregkapcsolókként (Lózsi 2012, 2023) viselkedni.

Nyelvi forma (enhüméma)	Lehorgonyzás (szillogizmus)
KP: túlreprezentáltság (egyre több a nő a felsőoktatásban)	NP: A felsőoktatási végzettség kitoltja a gyermekvállalási kedvet, és ennek demográfiai következményei lehetnek. K: A felsőoktatásban korlátozni kell a nők számát.
K: „Jól illeszkedik az Orbán-kormány filozófiájába…”	NP: A Kormány filozófiája nem támogatja a nemi egyenlőséget. KP: Az elemzés a Kormány filozófiáját tükrözi.
K: Az ÁSZ szerint…	NP: Az elemzést az ÁSZ készítette. KP: Az ÁSZ kutatói következtetéseket vontak le a rendelkezésre álló adatokból.

6. táblázat: A nepszava.hu forrásszövegének enthümémái és szillogizmusai

Milyen módon lehet itt szerepe a kritikai gondolkodásnak? Ha az enthümémákat szillogizmusokká alakítjuk, és a szillogizmusokat ilyen módon az episztemikus lehorgonyzás fogalmának (Tolcsvai Nagy 2017: 302) kiterjesztéseként fogjuk föl, a 6. táblázatban közölt nyelvi formák (entitások) valójában a beszélőhöz és a hallgatóhoz, valamint a pillanatnyilag aktivált tudásterületeikhez kapcsolódhatnának egy adott retorikai szituációban: vagyis az adott kontextusban adott szándékot tükrözhetnek. Annál is inkább, hiszen a „lehorgonyzó viszonyt a beszélő kiinduló pontja határozza meg”, ráadásul „szubjektivizációt tartalmaz” (Tolcsvai Nagy 2017: 305). Ennek tudomásulvétele ugyanakkor magával vonja az enthümémák tartalmának megkérdőjelezését is, hiszen azok objektív értelmezéséhez a szubjektív vonatkozásokat le kell hántani a nyelvi formákról. Így a 7. táblázatban feltett kérdések merülhetnek föl a méregkapcsolók megkérdőjelezésekor.

Nyelvi forma	Kérdés
túlreprezentáltság	Mit jelent a szó? Mi a kontextus?
„Jól illeszkedik az Orbán-kormány filozófiájába…”	Felmerül-e a megerősítési torzítás gyanúja?
Az ÁSZ szerint…	Illetékes egyáltalán az ÁSZ genderkérdések kutatásában?

7. táblázat: A méregkapcsolókat semlegesítő kérdések

A túlreprezentáltság fogalma nem világos: az ÁSZ-tanulmány abban az értelemben használja, hogy a társadalmi arányukhoz képest a nők nagyobb arányban (55,4%-ban) vesznek részt a felsőoktatásban. Méregkapcsolóvá pedig azáltal válik a szó, hogy köznyelvre lefordítva azt is jelentheti: ’valamiből/valakikből túl sok van egy adott helyen’, ahogyan az például a nepszava.hu, a hvg.hu és a 444.hu cikkeinek címében is szerepel („túl sok nő”).

Az Orbán-kormány emlegetése a megerősítési torzítás gyanúját vonja maga után: a forráscikk (nepszava.hu) olvasói főként kormánykritikus emberek, akik eleve hajlamosak azokat az információkat keresni a szövegben, amelyek igazolják a politikai-világnézeti prekoncepciójukat.

Az pedig, hogy egyetlen kritikus újságíró sem tette föl a kérdést, hogy az Állami Számvevőszék mint az Országgyűlés legfőbb gazdasági és pénzügyi szervezete miért foglalkozik olyan kérdéssel, amely – elsőre legalábbis – biztosan nem tartozik a hatáskörébe, kifejezetten meglepő.

A fenti három, enthümémát tartalmazó nyelvi forma, az ezekből származtatható szillogizmusok és a kritikai hozzáállás is megmutatta, hogy a szövegalkotói objektivitás súlyosan sérült, s ezáltal a retorikai szituáció is teljes mértékben átértelmeződött. Feltételezhetővé vált a retorikai szituáció szándékos átkeretezése, amely egy intenzív álhírhullámot vont maga után a közvéleményben (8. táblázat):

Szükség: a téma fellelése Kényszer: úgy kell írni, hogy az megfeleljen az olvasóközönség előfeltételezéseinek, a lap arculatának, a szerkesztőnek Hallgatóság: az üzenet érintse zsigerileg – lehetőleg háborodjon föl, elégedetlenkedjen, legyen „kritikus”

8. táblázat: Az ÁSZ-tanulmány sajtóbeli kommunikációjának retorikai szituációja

Az arisztotelészi retorikai hármasból erőteljesen a pathoszra, az intenzív érzelmi érintettségre helyeződött a hangsúly: a hallgatóság felháborítása hamis információkkal és közleményekkel (logosz) azonban nem lehet cél, mert az ilyen szándék a kommunikátor éthoszának teljes hiányáról árulkodik.

5. Összegzés

„Egy digitálisan polarizált környezetben az álhírek teljes kiszűrése lehetetlen küldetés, különösen, ha virálisan terjednek az információk a megosztásokon keresztül” (Fehér–Király 2017: 46). A látszat és valóság megkülönböztetése nem mindig könnyű, olykor lehetetlen, de ez nem jelenti azt, hogy nem szükséges az álhírek szűrése, az olvasók kritikus szemléletre nevelése – főként azért, hogy a saját jóllétük érdekében ne hagyják hisztérizálni magukat. A jelen tanulmányban arra kerestem választ, hogy lehetséges-e a retorikai szemléletmód elsajátításával a sajtó etikátlan viselkedésének kritikai megfigyelése a szövegek nyelvi megformáltságán keresztül. Hipotéziseim kapcsán a következő megállapításokra jutottam:

Első hipotézisem, amely szerint a forrásszöveg szerkesztésében fellelhetők az online szövegek olvasási stratégiáinak nyomai, beigazolódott, hiszen láthattuk: a forrásszöveg megszerkesztése a digitális olvasási szokások ismeretéről árulkodik (információk elhallgatása az alaposabban olvasott bekezdésekben).

Második hipotézisem, amely szerint a forrásszöveg manipulatív stratégiája olyan enthümémák és szillogizmusok sorozatából áll, amelyek egy partikuláris közönség világnézeti előfeszítettségére építenek, szintén igazolódott: a forrásszöveg olyan érvelési stratégiát tartalmazott, amely lehetővé tette a médiummal egy világnézeten lévők világképének megerősítését.

Ehhez kapcsolódik a harmadik hipotézis teljesülése, mely szerint a nyelvi megformáltság utal a világnézeti előfeszítettségre: láttuk, hogy a megerősítési torzításon, a kétértelmű megfogalmazáson keresztül olyan jelentés horgonyzódik le a célközönségben, amely a partikuláris közönség jelenlétét igazolja.

S végül a negyedik hipotézis, amely csak közvetve igazolódott: a befogadókhoz csupán az etikailag megkérdőjelezhető tartalom jut el, az esetleges etikus szakaszra nem látnak rá. Azt nem tudjuk, hogy milyen szerkesztőségi munka zajlott a háttérben. Feltételezhetjük, hogy az újságíró etikus szándékkal akarta megírni a cikkét, de a végeredményből ez nem igazolható. Valószínűbb, hogy az újságcikk megírásának manipulatív motivációja (kényszer) erősebb lehet egy olyan társadalmi környezetben, amelyben állandó vita zajlik a genderkérdésről, bizonyos tekintetben a téma mégis tabunak minősül, a kattintásszámot pedig hozni kell, tehát az újságíró joggal feltételezi (szükség), hogy a téma közérdeklődésre tarthat számot (hallgatóság). A retorikai szituáció elszakad az éthosztól, manipulatív szakasz veszi kezdetét a cikk megírásával és publikálásával, valamint szerkesztői jóváhagyásával.

A jelen tanulmány megírásának célja az volt, hogy felhívja a figyelmet médiaetikai kérdésekre, valamint a retorikai-nyelvi eszközök kulcsfontosságú szerepére a kritikai gondolkodás fejlesztésében. Tudva és elfogadva azt, hogy „az emberi kommunikációban nincs, nem lehetséges […] egyszerű különbségtétel igaz és hamis között, [és] a kommunikatív viselkedés voltaképpen mindig egyfajta információmenedzsment annak érdekében, hogy a személy homlokzatának, identifikációinak, társas együttélésének, összetartozásának vagy különbözésének dinamikái fennmaradjanak" (Aczél 2017b: 14), hiszem és vallom azt, hogy a kritikai gondolkodáshoz hozzá tud járulni a retorikai elemzőkészség, illetve annak tanítása – akár reklámokon, multimediális szövegeken keresztül (Lózsi 2012). A nyelvészet és az anyanyelv-pedagógia figyelme nem véletlenül fordult a digitális szövegek olvasási stratégiái felé: felszínesebb olvasási módozatok, nagyobb választék, vibrálás, gyors és felületes információk tömkelegében kell irányt találniuk az olvasóknak. „A Gutenberg-galaxis tehát megteremtette az író-olvasó embert, ha nem is tökéletesen, csak amolyan felemás módon, de óriási művelődési arzenált adott a kezébe. Az internetgalaxis pedig létrehozta a sokféleképpen, sok csatornán szabadon tájékozódó, olvasó embert, akinek a lehetőségei határtalanok, viszont világbavetettsége, kiszolgáltatottsága is félelmetesen megnőtt. Talán soha nem volt akkora szükség a közművelődésre, mint most" (Balázs 2023: 295). Ebben a zűrzavarban pedig a szükségképpen lelassulásra késztető retorikai szemléletmód kapaszkodót nyújthat.

Források

Füzi Beatrix (szerk.) 2022. *Elemzés. „Pink education" jelenség Magyarországon?! A felsőfokú végzettséggel rendelkező nők túlreprezentáltságának tényezői és gazdasági-társadalmi hatásai.* Budapest: Állami Számvevőszék.

nepszava.hu: Aggódik az Állami Számvevőszék a túl sok diplomás nő miatt, mert csökken a házasság és a gyerekvállalás esélye. 2022. augusztus 25. https://nepszava.hu/3167260_allami-szamvevoszek-elemzes-diploma-nok-csalad-hazassag-gyerekvallalas (2024. 01. 14.)

444.hu: Demográfiai problémákat is okozhat a túl sok diplomás nő az Állami Számvevőszék elemzése szerint. 2022. augusztus 25. https://444.hu/2022/08/25/demografiai-problemakat-is-okozhat-a-tul-sok-diplomas-no-az-allami-szamvevoszek-elemzese-szerint (2024. 01. 14.)

hvg.hu: Az Állami Számvevőszék szerint túl sok a diplomás nő, és ez demográfiai problémákhoz vezethet. 2022. augusztus 25. https://hvg.hu/itthon/20220825_az_allami_szamvevoszek_diploma_nok (2024. 01. 14.)

telex.hu: Nem a nők arányával van baj – a boszorkányüldözés korszakát idéző gondolatok ezek. 2022. augusztus 26. https://telex.hu/eletmod/2022/08/26/pink-education-allami-szamvevoszek-tanulmany-reakciok (2024. 01. 14.)

valaszonline.hu: Senki nem akar női kvótát – így értették teljesen félre az ÁSZ tanulmányát. 2022. augusztus 29. https://www.valaszonline.hu/2022/08/29/allami-szamvevoszek-oktatas-diploma-demografia-kutatas-elemzes/ (2024. 01. 14.)

24.hu: Új ÁSZ-elnök: Nekem kicsit más a szerepfelfogásom. 2022. szeptember 16. https://24.hu/fn/gazdasag/2022/09/16/windisch-laszlo-asz-allami-szamvevoszek-interju/ (2024. 01. 14.)

Irodalom

Aczél Petra 2017a. *Neked van igazad. Érvelés és meggyőzés a gyakorlatban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Aczél Petra 2017b. Az álhír. Kommentár a jelenség értelmezéséhez. *Századvég* 84/2. 5–26. https://szazadvegfolyoirat.hu/wp-content/uploads/2023/09/szazadveg-84-alhirek-201708.pdf (2024. 01. 14.)

Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika*. Budapest: Holnap Kiadó.

Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2005. *Retorika*. Budapest: Osiris.

Arisztotelész 1999. *Rétorika*. Budapest: Telosz Kiadó.

Babits Mihály 1909. Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. https://mek.oszk.hu/05200/05258/html/01.htm#14 (2025. 01. 10.)

Balázs Géza 2023. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó.

Christians, Clifford G. – Glasser, Theodore L. – McQuail, Denis – Nordenstreng, Kaarle – White, Robert A. 2021. *A média normatív elméletei. Újságírás a demokratikus társadalmakban.* Budapest: Wolters Kluwer Hungary.

Cooper, Martha 1989. *Analyzing public discourse*. Illinois: Waveland Press – Prospect Heights.

Corbett, Edward 1969/2011. Irodalmi művek retorikai elemzései. *Magyartanítás* 52/4. 6–18. http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas-2011-4.pdf (2024. 01. 14.)

Fehér Katalin – Király Olívia 2017. Álhíresülés – a hamis hírek dinamikája a médiában. *Századvég* 84/2. 39–50. https://szazadvegfolyoirat.hu/wp-content/uploads/2023/09/szazadveg-84-alhirek-201708.pdf (2024. 01. 14.)

Gonda Zsuzsa 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5814/7-TAMOP_BTK_BMK_7-Digit%C3%A1lis_sz%C3%B6vegek.pdf (2024. 01. 14.)

Ismail, Elizabeth 2020. Developing critical thinking with rhetorical pedagogy. OSSA Conference Archive. 26. https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA12/Wednesday/26 (2024. 01. 14.)

Ivaskó Lívia 2005. Félreértéseink nyomában. In Ivaskó Lívia (szerk.): Érthető kommunikáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Médiatudományi Tanszék. 14–27.

Koltay András 2004. Etikai szempontok a sajtószabadság megvalósításában. In Bölcskei János – Nochta Tibor (szerk.): *Emlékkönyv Lábady Tamás 60. születésnapjára tanítványaitól*. Budapest: Szent István Társulat. 205–223.

Lózsi Tamás 2012. Multimediális szövegek értése. *Anyanyelv-pedagógia* 5/3. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401 (2024. 01. 14.)

Lózsi Tamás 2023. „Oltásellenessel vitatkozni…" Néhány érv és ellenérv a nagy oltakozási vitában. In Lózsi Tamás – Pölcz Ádám (szerk.): *A vita retorikája. Retorikai tanulmányok, a 2020-as és a 2021-es Kossuth-szónokverseny beszédei*. Budapest: Petőfi Kulturális Ügynökség. 43–68. https://kultura.hu/wp-content/uploads/2023/11/kossuth-fin-oldal.pdf (2024. 01. 14.)

Perelman, Chaim 1977/2018. *A retorika birodalma*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Pölcz Ádám 2022. A disszociatív érvelés szerepe a kritikai gondolkodás fejlesztésében. *Magyar Tudomány* 183: 852–860. https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.7.2

Pölcz Ádám 2023. Disszociáció a pedagógiai kommunikációban. *Magyar Nyelvőr* 147: 670–691. https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.670

Quintilianus, Marcus Fabius 2009. *Szónoklattan*. Budapest: Kalligram.

Tolcsvai Nagy Gábor (főszerk.) 2017. *Nyelvtan*. Budapest: Osiris.

Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 146: 458–475. https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458

Internetes hivatkozások

W1: Újságírói etikai kódex https://muosz.hu/kodexek/ujsagiroi-etikai-kodex/

W2: What is Critical Thinking? https://louisville.edu/ideastoaction/about/criticalthinking/what

A KÖTET SZERZŐI

Ámontné Szőke Bernadett CODA (siket szülők halló gyermeke), gyógypedagógus. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola szakmódszertant oktató tanára. Az EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza. Kutatási területe a siketkultúra, siketoktatás és a könnyen érthető nyelv. Az informális szervezetként működő Easy Language International Network (ELIN) tagja. E-mail: szoke.bernadett.85@gmail.com

Balogh Erzsébet nyelvész. A Debreceni Egyetem Angol Nyelvészeti Tanszékének egyetemi adjunktusa. Kutatási területe a szociolingvisztika, a nyelvi attitűdök vizsgálata, illetve az alkalmazott nyelvészet, ezen belül főként az idegen nyelvek tanulása és tanítása, valamint a nyelvi menedzselés. E-mail: balogh.erzsebet@arts.unideb.hu

Berente Anikó nyelvész. A Szegedi Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Kutatási területe a szociolingvisztikához és a dialektológiához kötődik, résztvevője a *Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – Perceptuális dialektológiai vizsgálat* című kutatási pályázatnak. E-mail: berente.aniko@szte.hu

Bodó Csanád nyelvész. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézetében dolgozik habilitált egyetemi docensként, az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport, valamint a nyelvi revitalizáció, szocializáció és ideológia kapcsolatával foglalkozó OTKA-kutatás vezetője. Kutatási területei a nyelvi ideológiák, a többnyelvűség, a kollaboratív írás és a nyelvi különbségtétel társas vonatkozásai. E-mail: bodo.csanad@btk.elte.hu

Bús Ágnes az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Tanszék mesteroktatója, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Doktori kutatásának témája a könnyen érthető kommunikáció lehetőségei, a szövegegyszerűsítés szükségessége a mai társadalomban. E-mail: bus.agnes@uni-eszterhazy.hu

Désfalvi Ildikó logopédus, nyelvész. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyógypedagógiai Intézetének adjunktusa. A Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XVI. kerületi tagintézményének igazgatóhelyettese. Kutatási területe az auditív feldolgozási zavarok, a tanulási nehézségek és zavarok, a beszédpercepciós elmaradások és zavarok, valamint a diagnosztika területe. E-mail: desfalvi.ildiko@uni-eszterhazy.hu

Dobos Mária nyelvész. Az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport tagja, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen óraadó tanár. E-mail: dobos.maria@btk.elte.hu

Domonkosi Ágnes nyelvész. Az ELTE Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Kutatóintézetének tudományos főmunkatársa, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyógypedagógiai Intézetének habilitált főiskola tanára. Fő kutatási területei a mai magyar megszólítási gyakorlatok, nyelvi udvariasság, stilisztika. E-mail: domonkosi.agnes@nytud.elte.hu

Előry Vilma nyelvész. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének (ma: ELTE Nyelvtudományi Kutatóközpont) nyugalmazott tudományos főmunkatársa, az Eszterházy Károly Főiskola (ma: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének nyugalmazott tanszékvezető főiskolai tanára. A Magyarságtudományi Intézet Nyelvtervezési Kutatóközpontjának volt tudományos tanácsadója. Fő kutatási területei: nyelvhasználat-kutatás: szövegtan, stilisztika, pragmatika; oktatásnyelvészet: az anyanyelv és a megismerés az oktatásban; nyelvstratégia. E-mail: eoryvilma@gmail.com

Farkas Judit nyelvész. A Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékének habilitált egyetemi docense. Kutatási területe a magyar generatív szintaxis, valamint az anyanyelvi nevelés, különösen annak finnugor nyelvekkel kapcsolatos témái. E-mail: farkas.judit2@pte.hu

Farkasné Gönczi Rita gyógypedagógus. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar egyetemi adjunktusa, a *Könnyen érthető kommunikáció – Könnyen érthető élet* című (www.konnyenertheto.gonczirita.hu) honlap tulajdonosa, a magyarországi *Könnyen érthető kommunikáció, egyenlő esélyű hozzáférés* című nemzetközi online konferencia megalkotója és társszervezője. Kutatási területe a könnyen érthető kommunikáció meghatározása, tudományközi elhelyezése, szabályrendszerének elemzése, továbbá a diszkalkulia különböző gyógypedagógiai vonatkozásai. E-mail: farkasne.gonczi.rita@barczi.elte.hu

Fehérvári Anikó neveléstudós. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének intézetigazgató egyetemi tanára, a Pedagógiai Innovációk és Társadalmi Esélyek Kutatócsoport vezetője, az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport tagja. Kutatási területe a társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek és az oktatás hatékonyságának vizsgálata, valamint a hátrányos helyzetű csoportok oktatását célzó oktatási programok és intézkedések értékelése. E-mail: fehervari.aniko@ppk.elte.hu

Gáspár Judit társadalomtudós. A Budapesti Corvinus Egyetem Döntéselmélet Tanszékének tanszékvezető habilitált egyetemi docense, a Corvinus Science Shop alapító tagja, az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport tagja. Kutatási területe a döntéshozatal, a stratégia mint gyakorlat, az előrelátás, a részvételi és reflexív módszertanok. E-mail: judit.gaspar@uni-corvinus.hu

Imrényi András nyelvész. Az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékének egyetemi docense, a DiAGram funkcionális nyelvészeti kutatócsoport (ELTE) és a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport (EKKE) tagja. Fő kutatási területe a magyar mondat, különösen a szórend kognitív nyelvészeti elemzése a függőségi nyelvtan szemléletére is támaszkodva. E-mail: imrenyi.andras@btk.elte.hu

Istók Béla nyelvész. A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének egyetemi adjunktusa, a tanszék mellett működő Nyelvi Tájkép Kutatócsoport (NyeTaK) vezetője, valamint a Variológiai Kutatócsoport (VaKu) tagja. Kutatási területei: netnyelvészet, szóalkotástan, nyelvitájkép-kutatás, helyesírás-tanítás. E-mail: vojtech.istok@gmail.com

Jánk István nyelvész. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének egyetemi docense, a Nyelv és Tudomány volt szerzője, szerkesztője, valamint a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport vezetője. Kutatási területe a nyelvi hátrány és a nyelvi alapú diszkrimináció elsősorban pedagógiai vonatkozásai. E-mail: jank.istvan@uni-eszterhazy.hu

Kádár Edit nyelvész, a kolozsvári Babeș-Bolyai Tudományegyetem oktatója, az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* koordinátora. Fő kutatási és oktatási területe a leíró és elméleti szintaxis és morfológia, valamint a grammatikaelmélet. Az elmúlt évtizedben kiemelten foglalkoztatja az anyanyelvi nevelés a közoktatásban, annak tartalma, szakmai és intézményes feltételei. E-mail: edith.kadar@ubbcluj.ro

Kalcsó Gyula digitális bölcsész, nyelvész. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusán a Nyelvi és Művészeti Nevelési Tanszék főiskolai docense, az Országos Széchényi Könyvtár Digitális Bölcsészeti Központjának digitális bölcsésze, a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport tagja. Kutatási területe a digitális bölcsészet, digitális filológia, korpusznyelvészet, szövegbányászat, a magyar nyelv története. E-mail: kalcso.gyula@uni-eszterhazy.hu

Kontra Miklós a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének professor emeritusa. 1985 és 2010 között az MTA Nyelvtudományi Intézetében az Élőnyelvi Osztály vezetője volt. 1990 és 2015 között a Szegedi Tudományegyetem Angol–Amerikai Intézetében volt professzor. E-mail: kontram@gmail.com

Kugler Nóra egyetemi oktató. Az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékének egyetemi docense, a DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ (https://diagram.elte.hu/) tagja. Fő kutatási területe a magyar nyelv kognitív nyelvtana, a modalitás és az evidencialitás. Tananyagfejlesztő munkát végez a funkcionális szemléletű anyanyelv-pedagógia terén. E-mail: kugler.nora@btk.elte.hu

Lőrincz Gábor nyelvész. A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa és tanszékvezetője, a tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport tagja, köteteinek szerkesztője. 2021-től a Gramma Nyelvi Iroda és a Termini Kutatóhálózat külső munkatársa. Kutatási területei: jelentéstan, nyelvi variativitás, kontaktológia, nyelvi tájkép, virolingvisztika. E-mail: kiscsakany@gmail.com

Ludányi Zsófia Deme László-díjas nyelvész, az ELTE Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvhasználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoportjának vezetője, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének habilitált egyetemi docense, korábban az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem oktatója. A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport alapító tagja. Kutatási területei: a nyelvmenedzselés-elmélet alkalmazási lehetőségei, az intézményes nyelvi tanácsadás nemzetközi és hazai gyakorlatai, helyesírás, szaknyelvi helyesírások. E-mail: ludanyi.zsofia@nytud.elte.hu

Magyar Ágnes magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár, valamint kommunikáció szakos bölcsész végzettséget szerzett 2005-ben a Szegedi Tudományegyetemen. 2014-ben doktorált az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának Neveléstudományi Kutatások doktori programjában. Kutatási területei az olvasóvá nevelés, a médiatudatosság és a korszerű pedagógiai eljárások és technikák az anyanyelvi és kommunikációs nevelésben. Oktatói tevékenysége a magyar nyelv és irodalom, kommunikáció és médiaismeret témájú tantárgyak széles spektrumát öleli fel az EKKE Jászberényi Campus tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint a gyógypedagógia alapképzési szakjain. E-mail: magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu

Misad Katalin nyelvész. A pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének habilitált egyetemi docense, a Fórum Kisebbségkutató Intézet Gramma munkacsoportjának alapító tagja és kutatója, valamint a Nova Posoniensia szerzője és szerkesztője. Fő kutatási területe a szlovák–magyar kétnyelvűség, emellett helyesírási és kisebbségi oktatási kérdésekkel is foglalkozik. E-mail: katarina.misadova@uniba.sk

Molnár Mária kutatótanár. A Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziumának (Pécs) magyar és angol szakos tanára, valamint a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékének óraadó tanára; módszertani kurzusok és anyanyelvi alapozó tanórák oktatója. Kutatási területe a magyarországi anyanyelvi nevelés reformja, a nyelvi normaszemlélet az anyanyelvi nevelésben. E-mail: molnar0430@gmail.com

Németh Miklós nyelvész. A Szegedi Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszékének habilitált egyetemi docense. A *Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – Perceptuális dialektológiai vizsgálat* című kutatási pályázat vezetője. Kutatási területe a nyelvi formák és nyelvváltozatok megítélése. E-mail: nemeth.miklos@szte.hu

Pap Andrea nyelvész. Az NKE Nemeskürty István Tanárképző Kar egyetemi adjunktusa. Az ELTE DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ Stíluskutató csoportjának a tagja. Kutatási területe: nyelvi udvariasság, magyar mint idegen nyelv, magyar mint származásnyelv, slam poetry, valamint az MI-eszközök (ChatGPT) oktatási vonatkozásaival, alkalmazási lehetőségeivel is foglalkozik. E-mail: Pap.Andrea2@uni-nke.hu

Pölcz Ádám nyelvész. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének egyetemi docense, tanszékvezetője, a Magyar Nyelvőr szerkesztője, a Mathias Corvinus Collegium oktatója. Kutatásaiban a retorika modern kori alkalmazásának klasszikus alapjaival foglalkozik (nyelvi ismeretterjesztés, szemiotika és grammatika). E-mail: polcz.adam@tok.elte.hu

Rási Szilvia nyelvész. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tanító- es Óvóképző Intézetének adjunktusa, a Magyarságkutató Intézet Nyelvtervezési Kutatóközpontjának tudományos segédmunkatársa. Kutatási területei: diskurzuselemzés, tudományos szövegalkotás, nyelvjárási attitűd vizsgálata. E-mail: jank.szilvia@uni-eszterhazy.hu

Rosenberg Mátyás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának nyelvész doktorandusza. Az ELTE Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének korábbi tudományos segédmunkatársa. Kutatási területe a romani és a beás nyelvváltozatok dialektológiája, grafizációja és a magyar nyelv romani, ill. beás kölcsönzéseinek kérdései. E-mail: matyas.rosenberg@gmail.com

Schirm Anita nyelvész. A Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének habilitált egyetemi docense, a Nyelvészet mindenkinek YouTube-csatorna készítője. Fő kutatási területe a diskurzuselemzés. E-mail: schirm.anita@szte.hu

Sebestyénné Kereszthidi Ágnes oktató, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Nyelv- és Művészeti Nevelési Tanszékének adjunktusa. Fontosabb oktatott tárgyai: Német mint idegen nyelv, Szókincsfejlesztés, Kommunikációs játékok, Német gyermekirodalom, Német drámapedagógia, Német nyelv és stílusgyakorlat, Német tantárgy-pedagógia, Nyelvelsajátítás, Két- és többnyelvűség, Multi- és interkulturális nevelés. Kutatási területe: korai nyelvelsajátítás, korai idegennyelv-oktatás, német két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás. E-mail: sebestyenne.kereszthidi.agnes@uni-eszterhazy.hu

Sinkovics Balázs nyelvész. A Szegedi Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Fő kutatási területe a Szeged környéki nyelvjárás, a nyelvi értékítéletek, nyelvi megbélyegzés. E-mail: sinkovics.balazs@szte.hu

Sólyom Réka nyelvész. A Károli Gáspár Református Egyetem BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékének habilitált egyetemi docense. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének főtitkára. A KRE BTK TERMIK Kutatócsoportjának és az ELTE BTK Stíluskutató csoportjának tagja. Fő kutatási területei a mai magyar nyelv neologizmusainak, illetve a szaknyelvi terminusoknak a szemantikája; ezeken kívül a slam poetry retorikai-stilisztikai kérdéseivel, illetve kommunikációs, retorikai és helyesírási kérdésekkel foglalkozik. E-mail: solyom.reka@kre.hu

Sturcz Zoltán c. egyetemi tanár, nyelvész, a BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának oktatója. Kutatási területei: alkalmazott nyelvészet, szaknyelvkutatás, szakmai nyelvművelés, magyar mint idegen nyelv, nyelvpedagógia-történet. Oktatott tantárgyak: Magyar nyelvészet szakfordítóknak, Szakmai nyelvművelés, Szakmai kommunikáció, Prezentáció. A Porta Lingua és az Opus et Educatio szerkesztőbizottsági tagja. E-mail: sturcz.z@eik.bme.hu

Szabó Gergely nyelvész. A Károli Gáspár Református Egyetem adjunktusa, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetemen működő MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport tudományos munkatársa. Kutatásai középpontjában jelenleg az írás és az írásbeliség áll. Vezető kutatója *Az írásbeliség szociolingvisztikai vizsgálata: Változó írásbeli gyakorlatok és ideológiák* című négy év időtartamú NKKP-projektnek. E-mail: szabo.gergely@kre.hu

Szabó Veronika nyelvész, nyelvtanár. A Bécsi Egyetem Finnugor Tanszékének külső munkatársa, a Bécsi Magyar Iskolaegyesület magyar- és némettanára. Fő kutatási és oktatási területei: leíró grammatika, a magyar mint idegen nyelv tanításának és az anyanyelvi nevelésnek a kérdései. Jelenlegi érdeklődése elsősorban a magyar mint származásnyelv nyelvi sajátosságaira irányul. E-mail: veronika.szabo@univie.ac.at

Széll Krisztián neveléstudós. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének habilitált egyetemi docense, a Pedagógiai Innovációk és Társadalmi Esélyek Kutatócsoport és az MTA–ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport tagja. Kutatásainak középpontjában a társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek vizsgálata áll. Nagy hangsúlyt fektet a szociálisan hátrányos helyzetű csoportok oktatási pályájának vizsgálatára. E-mail: szell.krisztian@ppk.elte.hu

T. Balla Ágnes alkalmazott nyelvész, nyelvtanár, fordító, tolmács. A Szegedi Tudományegyetem Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa, az Edulingua alkalmazott nyelvészeti folyóirat szerkesztője. Fő kutatási területei a harmadik (és további) nyelvek elsajátítása és tanulása, a multinacionális nagyvállalatok nyelvi menedzselése és a tanár szakos hallgatók szakmai és identitásfejlődése. E-mail: tba@ieas-szeged.hu

Tima Péter tudományos segédmunkatárs. Az ELTE Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet, Többnyelvűségi és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoport korábbi munkatársa. Kutatási területe a szociolingvisztika, a nyelvi változatosság, valamint a két- és többnyelvűség fogalmának elméleti és empirikus vizsgálata az oktatással összefüggésben. E-mail: timapeter93@gmail.com

Tomori Tímea egyetemi adjunktus. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tanító- és Óvóképző Intézetének oktatója. Kutatási területe: anyanyelv-pedagógia, információs műveltség és oktatás, kommunikációs kompetencia fejlesztése, szakképzés-pedagógia. E-mail: tomori.timea@uni-eszterhazy.hu

Tóth Anna magyartanár. Kutatási területei az internetes nyelvhasználat, anyanyelv-pedagógia. E-mail: anna.toth9507@gmail.com

Tóth Mariann az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nyelvi és Művészeti Nevelési Tanszékének oktatója, valamint a campuson működő Roma Szakkollégium koordinátora. Nyelvészeti és módszertani tárgyakat oktat. A Miskolci Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolában szerzett abszolutóriumot. 2025-ben védte meg PhD-értekezését az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. E-mail: toth.mariann@uni-eszterhazy.hu

Török Tamás nyelvész. A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa, a tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport tagja, köteteinek szerkesztője. Tudományos tevékenysége elsősorban a helynevek gyűjtésére és elemzésére irányul. Fordításelméleti szempontok alapján elsőként foglalkozott az ún. „kataszteri névszlovakizációval", azaz a magyarlakta települések határában található dűlőnevek szlovák térképeken történő megjelenésével, fordításával. E-mail: torokt@ujs.sk

Tücsök Dorottya nyelvész, PhD-hallgató. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Kutatási területe a szociolingvisztika, nyelvi és szociokulturális változatosság, oktatás. E-mail: tucsokdorottya@gmail.com

Varró Bernadett főiskolai tanár, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus főigazgatója, az Alkalmazott Neveléstudományi Intézet intézetigazgatója. Első diplomáját a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán tanító szakon kapta, majd a Debreceni Egyetemen művelődési és felnőttképzési menedzser szakon végzett, doktori fokozatát 2010-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerezte. Kutatási területei a felnőttképzés módszertana, tanulásmódszertan. E-mail: varro.bernadett@uni-eszterhazy.hu

Zs. Sejtes Györgyi kutatótanár, nyelvész. A Szegedi Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszékének egyetemi adjunktusa, a SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és AMI, NOÓ intézményvezetője, az Iskolakultúra és az Anyanyelvpedagógia szerkesztője. Kutatási területe a szövegértésiképesség-fejlesztés nyelvészeti és pedagógiai aspektusai, a dinamikus szövegnyelvészeti modellek működési lehetőségei a fejlesztésben, a kognitív, funkcionális, pragmatikai keret alternatív alkalmazási lehetőségei az osztálytermi gyakorlatban. E-mail: sejtes@hung.u-szeged.hu

