

MAGYAR NYELVŐR

143. ÉVF.

*

2019. ÁPRILIS–JÚNIUS

*

2. SZÁM

A határon túliak államnyelvoktatásáról

Az államnyelv oktatása, az írás és az olvasás tanítása a határon túli magyar régiókban

A határon túli magyarság nyelvi helyzetét az elmúlt harminc-harmincöt évben igen kiterjedt és sokirányú kutatások vizsgálták, részben helyi közreműködőkkel (egyetemi tanszékek, kutatócsoportok, nyelvi irodák sorával), részben közös szervezésben (a Termini létrehozásával és működésével), részben pedig az anyaországi intézmények társulásával és segítségével. Ezek a kutatások főképp nyelvváltozati és attitűdvizsgálatok keretében zajlottak (kiemelkedik ezek közül a Kontra Miklós által szervezett szociolingvisztikai vizsgálat *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* címmel), és az elkövetkező egy-két évben megindulhatnak a fogalmi és szemantikai kutatások a kétnyelvűségi, interkulturális hatásokról is.

Ebben a szakmai közegben formálódott meg mind erőteljesebben az elmúlt két évtizedben a nyelvpedagógia paradigmatiszta kérdésköre arra összpontosítva, hogy (i) az anyanyelv-pedagógia milyen nyelvelméleti, szociolingvisztikai és szakmódszertani elveket és módszertant kövessen a megfelelő kimenetek érdekében; (ii) a másodnyelv, tehát a többségi államnyelv tanításában milyen tanítási és tanulási módszertanokat dolgozzon ki és alkalmazzon, a kisebbségi magyarok magas szintű anyanyelvi kultúrájának megvalósítása és fenntartása, valamint a többségi társadalomba való integrálódásának egyidejű elérhetősége érdekében, milyen típusú és minőségű kétnyelvűség elérését célozza meg.

Ezek a súlyos kérdések szakmailag nem kellő mértékben vannak megalapozva a rendszerváltás után három évtized múltával sem. Ezt egyrészt akadályozzák az adott államok nyelvpolitikai és közoktatási elvárásai és szabályai, valamint nem feltétlenül korszerű és célszerű tanügyi rendelkezései (ez utóbbira példa a kisebbségi anyanyelvű diákok államnyelvi oktatása a többségi anyanyelvű diákoknak szánt tanmenettel, tankönyvekkel és tanítási elvekkel, nyilvánvaló eredménytelenségre kárhozható az erőfeszítéseket). Másrészt viszont nem segíti a helyzetet a kisebbségi (és anyaországi) tanárképzés részbeni elmaradottsága (mind a nyelvleírás, a nyelvtan nyelvtudományi megalapozásában, mind az elektronikus kommunikációs kultúrában szocializálódott diákok nyelvi tapasztalatai-

hoz illeszkedő szakmódszertanok erős hiánya miatt), a nyelvpedagógiai kutatások szegényes volta.

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében működő Kétnyelvűségi Oktatási Kutatócsoport további egyetemek és kutatóhelyek közreműködésével hosszabb ideje behatóan vizsgálja a határon túli magyar régiók nyelvpedagógiai helyzetét. A kutatás kiterjed az anyanyelv pedagógiai, nyelvtudományi és szociokulturális tényezőire, beleértve az állami irányítás előírásait, a tanterveket, a tankönyveket. Emellett a kutatócsoport intenzíven vizsgálja a határon túli magyar régiókban élő diákok államnyelvi oktatásának a körülményeit és eredményességét. Ennek a kutatásnak az első összefoglalását mutatta be a kutatócsoport a Magyar Nyelvőr 2017. évi 3. számában, A határon túliak államnyelv-oktatásáról című tematikus egységben, a Bevezetéssel együtt öt tanulmányban. E tanulmányok általános képet adtak a szlovákiai és a kárpátaljai államnyelvoktatás oktatás-igazgatási, állami szabályozásáról és e szabályozások hatásairól, a feltűnő eredménytelenség külső, szervezeti és irányítási okairól. Emellett helyszíni tapasztalatok (iskola- és óralátogatások, tanári és egyetemi konzultációk) alapján beszámoló olvasható a finnországi Vaasa svéd kisebbségi diákokat oktató iskoláinak az államnyelvet mint másodnyelvet és az anyanyelvet tanító pedagógiai elveiről és gyakorlatáról, valamint az államnyelvoktatás nyelvelméleti hátteréről.

A kutatás az elmúlt másfél évben is folytatódott annak második szakaszában, illetve folytatódik, az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj támogatásával, a „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvoktatás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében.

E második szakaszban a kutatócsoport munkatársai (jórészt a 2017. évi és a jelen tematikus tanulmányorozat szerzői) részletesen tanulmányozták egyes szomszédos államok kisebbségi anyanyelv- és államnyelvoktatási rendszerét. Ennek keretében a kutatócsoport először Szlovéniában járt tanulmányúton, óralátogatásokon és tanári konzultációkon a lendvai két tannyelvű középiskolában és a pártosfalvi két tannyelvű általános iskolában, továbbá az isolai olasz nemzetiségi iskolában, emellett szakmai megbeszélésen vettek részt az Udinei Egyetemen a szlovén–olasz kétnyelvű oktatásról. Másodjára a kutatócsoport Szlovákiában járt tanulmányúton, Bátorkeszi, Nagymegyér és Somorja iskoláiban.

A kutatás fő nyelvtudományi és nyelvpedagógiai céljai a következők:

- A Szlovéniában megvalósított párhuzamos írás- és olvasástanítás mindkét nyelven elnevezésű program eredményeinek a felmérése. A 2015/2016. tanévben a Muravidék mind a négy általános iskolájában bevezették a párhuzamos írás- és olvasástanítást mindkét nyelven megvalósító modelljét. (Ennek dokumentuma a HOP Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli – Poskus hkratnega opismenjevanja. Priročnik za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju. Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára, Lendva, 2013.)

- A Szlovákiában megkezdett új szlovák államnyelvtanítási projekt eredményeinek a vizsgálata. Szlovákiában nyelvészek és pedagógiai szakemberek közreműködése nélkül 2016-ban új, kísérleti szlovák nyelvtanítási módszert vezettek be négy általános iskolában. A vizsgálat egyik célja, hogy betekintést nyerjünk ebbe a programba, annak megvalósításába, eredményeibe, különös tekintettel az írás- és az olvasástanításra.
- Az alsó tagozatos, az államnyelv oktatására használt tankönyvek elemzése nyelvészeti, nyelvpedagógiai és módszertani szempontból.
- Az írás- és az olvasástanítás autentikus nemzetközi kutatási eredményeinek a bemutatása, a kognitív pszichológiai, másodnyelvoktatási és kisebbségi nyelvpedagógia nézőpontjából, azok lehetséges nyelvpedagógiai szintézise a Kárpát-medencei kisebbségi magyarok államnyelvtanításának és -tanulásának elősegítése érdekében.

A kutatócsoport 2019. február 11–12-én workshopot tartott A magyar nyelvtan oktatásának problémái a Kárpát-medencében a 21. században címmel, a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága és a Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács támogatásával. A workshop célja a nyelvtanítás elméleti, gyakorlati tapasztalatainak a megvitatása, a tantárgy és a tankönyvek nyelvészeti szempontú tartalmának az elemzése, további együttműködési és kutatási lehetőségek megbeszélése, különös tekintettel a nemzetiségi oktatásra. A munkakonferencián öt határon túli régió és Magyarország kutatói tartottak előadásokat és beszámolókat a határon túli magyar anyanyelvi és államnyelvi pedagógiáról, valamint a magyarországi nyelvpedagógia külső régiós hatásairól.

A Magyar Nyelvőr jelen számában a kutatás második szakaszának fő eredményeit mutatjuk be, az eredeti célkitűzésekkel összhangban, tovább folytatva az első szakasz fejleményeit.

Vančo Ildikó tanulmánya a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán folyó nyelvpedagógiai tevékenység, azon belül is a szlovák nyelvoktatás jellemzőit mutatja be. Egyrészt fontos tényező a magyar kisebbség nyelvpolitikai és szociokulturális helyzete, valamint a közoktatási szabályozás felülről adott kerete (például a magyar és a szlovák tanórák száma), másrészt az alkalmazott módszerek, amelyek meglehetősen merevnek és kissé elavultnak bizonyulnak – ez az eredménytelenségnek, vagyis a szlovák nyelv nem megfelelő szintű elsajátításának a fő oka.

Beregszászi Anikó és Kolozsvári-Nagy Enikő az ukrainai helyzetet mutatja be. A régió magyar kisebbsége és oktatási rendszere van leginkább kiszolgáltatva a nyelvpolitikai döntéseknek: a 2017. évi oktatási kerettörvény és a 2019 tavaszán megszavazott nyelvtörvény súlyosan korlátozó elvei alapvetően megnehezítik az ukrán nyelv iskolai tanítását is a magyar mellett. Ezt a helyzetet fokozza a megfelelően képzett tanítók és az alkalmas tankönyvek hiánya, bár ez utóbbiak esetében némi javulás tapasztalható. A tanulmány részletesen elemzi az írás- és az olvasástanítás módszereit, tanterveit és tankönyveit és az adott keretekben megmutatkozó pozitív lehetőségeket.

Tódor Erika-Mária a romániai magyar tannyelvű iskolákban folyó oktatást, a nyelvi alapkészségek kialakításának a jellemzőit mutatja be. Részletezi a közoktatási szabályozás vonatkozó részeit, majd elemzi a román nyelvi írás- és olvasáskészség kialakításának elveit és módszereit. Kimutatja, hogy a tartalmi szabályozások egyaránt a kommunikatív-funkcionális rendszert alkalmazzák az anyanyelv, a többségi államnyelv és az idegen nyelv oktatásában. Kérdéses, hogy mindez miképp valósul vagy valósulhat meg a gyakorlatban és a tanítóképzésben, melyek a gyengeségei a módszertannak, és mikor készülnek a tanítókat, tanárokat segítő kézikönyvek.

Kozmács István azt az államnyelvoktatási projektet elemzi, amelynek kidolgozása a szlovákiai Állami Pedagógiai Intézetben kezdődött, és amelyet a kutatás idején a komáromi Módszertani Központhoz irányítottak. A kísérleti program kommunikáció-központú nyelvoktatást céloz meg, ugyanakkor nyelvtanulást és nem nyelvsajátítást feltételez, így korlátozza a szlovákok kisebbségi anyanyelvüként tanuló diákok saját nyelvi ismereteinek a hasznosítását. Ezt a kiinduló szemléletet fokozza a kísérletbe bevont diákok spontán nyelvi ismeretei és képességei felmérésének az elmaradása, a kétnyelvű helyzetek rendszerszerű variabilitásáról való előzetes szociokulturális keretű tudás hiánya, valamint a szükséges tankönyvek elmaradása. A szélesebb szándékolt funkcionális (használati) keret így nem érvényesül kellő mértékben. Megjegyzendő az iskola- és az óralátogatások alapján, hogy a szlovákiai iskolákban a kísérleti tanítási program minden részlete pontosan elő van írva központilag a tanároknak, saját kreativitásuk korlátozva van, míg például a szintén vizsgált Szlovéniában a tanároknak, pontosabban a tantestületeknek nagy az innovációs szabadságuk és kötelezettségük a környezethez illeszkedő módszertanok kidolgozásában – az utóbbi esetben mérhetően eredményesebb az államnyelv tanítása.

Az utolsó tanulmány az írás- és az olvasástanítás és -tanulás újabb autentikus eredményeiből mutat be a kétnyelvűségi helyzetre és a többségi államnyelvtanulásra is megfontolandó elveket Tolcsvai Nagy Gábortól. A teljes kutatásban és az azt motiváló nyelvpedagógiai helyzetben a jobb megoldások több irányú elméleti és módszertani fejlesztések összehangolásából eredhetnek. A kognitív pszichológia az írás- és az olvasástanulás alapvető mentális képességeinek a jellemzőire és fejleszthetőségükre ad empirikus és általánosított adatokat, a másodnyelv (idegen nyelv) használatalapú tanítási módszerei a funkcionális kognitív nyelvészet elveit alkalmazzák az alak-jelentés párok tanításában, felhasználva az anyanyelvtudást, a kisebbségek államnyelvtanulásának a vizsgálata pedig jelzi a szociokulturális tényezők fontosságát, amelyek segítik vagy gátolják a nyelvsajátítást.

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében működő Kétnyelvűségi Oktatási Kutatócsoport szervezett Kárpát-medencei nyelvpedagógiai vizsgálata tovább folytatódik, további társintéz-

mények és kutatók együttműködésében bízva, a jó gyakorlatok feltérképezését vagy újak kidolgozását és elterjesztését célul kitűzve.

Tolcsvai Nagy Gábor

egyetemi tanár

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem

Közép-európai Tanulmányok Kara

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

A szlovák nyelvi készségek kialakítása a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák alsó tagozatán¹

1. Bevezetés

A kisebbségek tagjai számára sok esetben az anyanyelvi iskolaválasztás elleni érvek között az a legerősebb érv, hogy az államnyelv oktatása az anyanyelvi oktatásban nem megfelelő színvonalú. A kétnyelvűség kialakításában az iskola, az intézményesített oktatás meghatározó szerepet játszik. A Magyarországgal szomszédos államokban a magyar tanítási nyelvű iskolákban mindenütt kötelező tantárgyként része a tantervnek az állam hivatalos nyelvének az oktatása. Ennek ellenére valamennyi ország magyar kisebbségi közösségei körében problémák merülnek fel az államnyelv oktatásának a színvonala, hatékonysága és módszerei tekintetében. Az utóbbi években számos beszámoló, hír, publikáció született arról, hogy a szlovákiai, romániai, ukrainai magyar közösségek elégedetlenek az ország hivatalos nyelvének oktatási színvonalával a magyar tannyelvű iskolákban.

Az MTA támogatásával a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen működő Kétnyelvűségi Oktatási Kutatócsoportunk célja a kisebbségek számára nyújtott államnyelvtanítás elemzése nyelvészeti és módszertani szempontból. Kutatócsoportunk hosszú távú kutatást folytat ezen témában elméleti és gyakorlati téren egyaránt, emellett célunk új utak keresése az államnyelv-oktatás színvonalának a javításához.

A kisebbségi nyelv megtartásának, fennmaradásának főbb tényezőit Bartha Csilla (2001: 27) következőképpen foglalta össze:

- a kisebbségi nyelvet folyékonyan beszélők nagy száma;
- földrajzi-etnikai koncentrálttság;
- területi elszigeteltség;
- nagy gazdasági erő;
- saját intézményrendszer (oktatási, társadalmi, vallási, politikai, média);
- az intézményes nyelvhasználati színterek széles köre;
- magas szintű írástudás és írásbeliség;
- endogám házasságok magas száma;
- intenzív, az egyének széles körét érintő gazdasági, társadalmi és kulturális kapcsolatok a nyelvszállal;
- a nyelv használatát széles körűen támogató nyelvi-oktatási jogok megléte.

A fenti tényezők megléte azonban nem mindig tudja ellensúlyozni azt a tényt, hogy amennyiben a kisebbségi nyelv beszélői megtapasztalják a többségi nyelvre

¹ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvtanítás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében készült.

való áttérés gazdasági előnyeit, ez a közösség és az egyén nyelvválasztásában az egyik legfontosabb szemponttá válhat (I. Bartha 2003: 62). Mindezek miatt nézetünk szerint a fenti tényezők közé az államnyelv vagy hivatalos nyelv magas szintű oktatásának a biztosítását is mint meghatározó tényezőt kell sorolni. Csak így érhető el az anyanyelvi oktatás mellett magas szintű kétnyelvűség, amely a kisebbségek presztízsének, gazdasági súlyának egyik előfeltétele.

A szlovákiai magyarság helyzetét vizsgálva a fentebb felsorolt tényezők részben vagy teljesen érvényesülnek, ennek ellenére a 21. században a szlovákiai magyar kisebbség számának folyamatos és nagymértékű fogyásának lehetünk tanúi.

1. táblázat. A szlovákiai magyar kisebbség számarányának változása az elmúlt 50 év során

	1970	1980	1991	2001	2011
Magyar nemzetiségűek száma Szlovákiában	553 549	559 011	567 296	520 528	458 867
Százalékos arányuk az össznépességben	12,2	11,2	10,8	9,7	8,5
Változás a népszámlálási adatok alapján		-5462	8285	-46 768	-97 061
Változás százalékban		-0,9	1,4	-8,2	-12,0

Az okok széles körű vizsgálata nem feladata ennek az írásnak, az azonban kijelenthető, hogy amennyiben a szlovákiai magyar kisebbségi oktatás nem tudja hatékonyan megcáfolni azt a közkeletű mítoszt, hogy a többségi nyelvű iskolaválasztás a társadalmi mobilitás előfeltétele, a szlovákiai magyar kisebbség további fogyásának lehetünk tanúi. E mítosz cáfolatához nem elégséges, hogy a kisebbség egyes tagjainak társadalmi sikerességét fel lehessen mutatni. Ha a közösség tagjai mindennapi életükben folyamatosan akadályba ütköznek nem megfelelő szintű államnyelvi tudásuk miatt, az visszahat az anyanyelv vagy a még domináns nyelv értékére, értékelésére is. Amennyiben az államnyelv oktatása nem megfelelő szintű, az anyanyelvi oktatás hálózata hiába széleskörűen kiépített egy adott kisebbség számára, a csoport tagjai úgy érezhetik, hogy az anyanyelvi oktatás a kisebbség tagjai számára a társadalmi mobilitás gátjává válhat.

2. A szlovák nyelvi alapkészségek kialakítása az oktatásban

A szlovák nyelv oktatását befolyásoló tényezőkről részletesen beszámoltam a Magyar Nyelvőr 2017/3-as számában (Vančo 2017). Jelen írásban a nyelvi alapkészségek, az írás és az olvasás kialakításának a módját elemzem az oktatási dokumentumok tükrében. A szlovákiai magyar oktatásügy nem alkot külön szervezeti egységet, a szlovákiai közoktatás része. Szlovákiában 2008-ban a közoktatást érintő oktatási reformot vezettek be, amelyet az az évben elfogadott iskolaügyi törvény szabályoz (245/2008 Z.z. Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] a o zmene a doplnení niektorých zákonov) (http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf). A szlovák törvények szerint az oktatás 16 éves korig kötelező. Az általános iskola kilenc évfolyamos, majd a képzés

középfokú oktatási intézményekben zajlik. A magyar tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelvet és szlovák irodalmat² tantárgyként tanítják, a magyar nyelv tantárgyként szlovák tanítási nyelvű intézményekben nem jelenik meg. Az általános és középiskolákban a nevelés és az oktatás az úgynevezett nevelési-oktatási programok alapján történik. Az oktatási program olyan kötelező, az Állami Pedagógiai Intézet³ által kidolgozott dokumentum, amely meghatározza az oktatás általános céljait és a megszerzendő kulcskompetenciák, valamint a tananyagok körét.⁴

A magyar tanítási nyelvű iskolák számára a szlovák nyelv oktatási színvonalának emelésével a szakma és a politikum is folyamatosan foglalkozik. Lanstyák–Simon–Szabómihály már 1999-ben arra hívták fel a figyelmet, hogy az oktatás homogén tömbként kezeli a kisebbségeket, nem téve különbséget annak nyelvismeretében a különböző csoportjai között (vö. Lanstyák–Simon–Szabómihály 1999). A szlovák nyelvet idegen nyelvként oktató pedagógusok képzése egyetemi szakként a mai napig nem létezik Szlovákiában, a nemzetiségi iskolákban tanító szlovák nyelvszakos pedagógusok ugyanabban a képzésben részesülnek, mint azok a pedagógusok, akik a szlovák nyelvet anyanyelvként tanuló diákokat oktatják (erről l. részletesen Vančo 2017).

Politikai sík felől közelítve meg a problémát, elmondható, hogy bizonyos területeken részsikerek is felmutathatók. 2015. február 2-án a Szlovák Köztársaság oktatásügyi, tudományért és sportért felelős minisztérium (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) jóváhagyta a közoktatásban érvényes új órakereteket (rámcový učebný plán), amelyek 2015. szeptember 1-jével léptek érvénybe. A rendelet alapján az alsó tagozaton a szlovák tanítási nyelvű iskolákban a szlovák nyelv és irodalom órakerete a négy évfolyamban összesen 31 óra (l. 2. táblázat). A nemzetiség nyelvén oktató iskolákban, a magyar tanítási nyelvű iskolákban a magyar nyelv és irodalom tantárgyak négy évre tervezett órakerete (21 óra) megegyezett az ezekre az iskolákra érvényes szlovák nyelv és szlovák irodalom órák órakeretével (21 óra), vagyis ugyanannyi órában kezdték volna az anyanyelvi írás és olvasás elsajátítását, mint a szlovák nyelv elsajátítását (l. 3. táblázat). Ugyanez a rendelet a szabadon felhasználható órakeretet is csökkentette a szlovák nyelvű és a nemzetiség nyelvén oktató iskolákban egyaránt. A rendelet nagy felzúdulást váltott ki mind szakmai, mind politikai körökben. Ennek hatására 2016. szeptember 1-től az első évfolyamban az anyanyelvi írás és olvasás tanításának óraszámát heti három órával emelték meg. A többi évfolyamban a szlovák és a magyar órák heti órakerete megegyezik.

2. táblázat. Heti keretóraszámok szlovák tanítási nyelvű iskolák számára (2016)

Műveltségi terület	Tantárgy	Évfolyam				
		1.	2.	3.	4.	Σ
Nyelv és kommunikáció		9	8	7	7	31

² A tantárgy hivatalos megnevezése: Szlovák nyelv és szlovák irodalom.

³ Štátny pedagogický ústav.

⁴ A magyarországi oktatási rendszerben a szlovákiai oktatási programok megfelelője a kerettanterv.

3. táblázat. Heti keretóraszámok magyar tanítási nyelvű iskolák számára (2016)⁵

Műveltségi terület	Tantárgy	Évfolyam				
		1.	2.	3.	4.	Σ
Nyelv és kommunikáció	Szlovák nyelv és szlovák irodalom	5	6	5	5	21
Nyelv és kommunikáció	A nemzetiségi kisebbség nyelv és irodalom	8	6	5	5	24

A magyar tanítási nyelvű iskolákban a 2015. szeptember 1-jei hatállyal életbe lépett Állami oktatási program a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy tanítására alsó tagozaton határozza meg a szlovák nyelvórák tananyagtartalmát és a tanulóknak a tantárgyak oktatása során elérendő kompetenciáit. A szlovák nyelv oktatása az oktatási dokumentumok alapján három szakaszra oszlik. Az első három évfolyam alkotja a kezdő szakaszt, a második szakasz a nyelvoktatás folytatásának a szakasza, az általános iskola negyedik, ötödik és hatodik évfolyamára van tervezve, a harmadik szakasz a 7.-től a 9.-ik osztályig tart. Az általános iskola végére az elvárt nyelvtudásszint a haladó vagy annál magasabb nyelvi szint.

A tantárgy követelményrendszerét és tananyagát tartalmazó Állami oktatási program tartalmában nem ezt a felosztást követi, jóllehet maga a program határozza meg ezeket a bevezető részében. Az alsó tagozatra kidolgozott program az első négy évfolyam, a felső tagozatra kidolgozott pedig az ötödiktől a kilencedik osztályig tartalmazza a tananyagokat, éves bontásban (a programok részletes elemzését l. Vančo 2017).

Az alsó tagozatra vonatkozó dokumentum leszögezi, hogy a tantárgy alapvető fontosságú az oktatási rendszerben, és kijelöli specifikus céljait:

- megtanítani a tanulókat a magyar és szlovák nyelv ábécéje kontrasztív elemeinek és nyelvi jelenségeinek a felismerésére;
- megismertetni a tanulókat a helyes kiejtés,⁶ a helyesírás és nyelvtan azon szabályaival, amelyek a szóbeli és írásbeli kommunikációhoz a tanulók adott fejlettségi szakaszában szükségesek;
- fejleszteni a tanulók verbális kommunikációs és nyelvi szintjét, a kommunikáció reproductív formájáról a produktív formára való zökkenőmentes átmenetet elérni, fejleszteni szóban és írásban a tanulók kommunikációs képességét a különböző társadalmi helyzetekben, megfelelő nyelvtani ismeretekkel eljuttatni a tanulókat saját gondolataiknak önálló, szóban és írásban különösebb nehézségek nélkül való kifejezéséhez **középfaladó szinten** („viest⁷ žiakov k vyjadrovaniu svojich myšlienok ústne aj písomne po slovensky samostatne, bez väčších ťažkostí **na mierne pokročilej úrovni**”⁷);

⁵ http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_s-vyu_ovac_m-jazykom-n_rodnostnej-men_iny.pdf. A rendelet az Állami Pedagógiai Intézet honlapján található. Az intézet közli az általa kidolgozott és az oktatást végző intézmények számára kötelező tantárgyi művelődési programokat, valamint a keretóraszámokat. A 2016 szeptemberétől érvényes rendelet kiegészítésként, külön dokumentumban található meg a honlapon. A mai napig ugyanott megtalálható az eredeti, kevesebb órát előíró rendelet is.

⁶ Az eredeti szövegben *ortoépia* és *ortográfia* szó szerepel. A tanulmányban hivatkozott dokumentumok szövegei magyar nyelven nem találhatók meg, a fordítások saját fordításaim.

⁷ Kiemelés tőlem: V. I.

- támogatni a tanulókat esztétikai élményeik kifejezésében, fejleszteni a tanulók kritikai gondolkodását (ISVP ZS 2015: 5).

A felsorolt célok az írás és az olvasás elsajátításától jutnak el a kritikai gondolkodás fejlesztéséig. Ezen célok kitűzése túlzónak és merésznek, megvalósításuk pedig kétségesnek tűnik. Teszik mindezt a program kidolgozói annak ellenére, hogy a bevezetésben leszögezik, hogy az oktatás kiindulópontjának azt a tényt kell tekinteni, hogy a tanulók eltérő nyelvi és beszédbeli képességekkel lépnek iskolába, amely eltéréseknek különböző okai lehetnek. Vagyis gondolnunk kell ebben a helyzetben a két nyelven szocializált gyermekek szlovák nyelvi szintjére, de azokra a gyerekekre is, akik magyar többségű kis településen élnek, magyar nyelven szocializálódtak, és óvodai nevelésben sem részesültek.⁸ Az óvodai nevelésben nem részesült és magyar nyelven szocializált gyermekek esetében 10 éves korra a fentebb leírt nyelvi készségek kialakítása, a nyelvtudás ilyen szintjének elérése heti 5 tanóra mellett is igen kétséges.

Az alsó tagozaton folyó szlovák nyelvoktatás nyelvi célja „mierne pokročilá úroveň” – középhaladó szint elérése, amely a Közös európai referenciakeret követelményrendszerébe illesztve B1-es szintnek felel meg.⁹ A program alapelve a kommunikációalapú nyelvoktatás, ezt tükrözi a tananyag felépítése is, szókincsükben bővülő témakörökre, azon belül rövid szövegekre, mondókákra, dialógusra épül. A tanulók a tanórákon hallják, ismétlik a szavakat, kifejezéseket, rövid szövegeket értelmeznek és hoznak létre, dialógusokat gyakorolnak. A második évfolyamtól a szövegek olvasása és írása is megkezdődik, és a negyedik osztály végéig megszerzett tudással már bonyolult nyelvi helyzeteket kellene megoldaniuk. Mindezekhez szükségük volna a magyar nyelvtől teljesen eltérő rendszerű nyelv sémáinak a tudatosítására és a nyelvre vonatkozó stratégiák készletének a megalkotására, hogy koherens kommunikációt hozzanak létre.

A nyelvi tudás létrehozásához az elvonatkoztató (absztrakciós) és sematizációs képességre mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv elsajátításához szükség van. „A nyelvi tudást a kognitív képességek és a kognitív korlátok alakítják. [...] A tudás létrehozásának és működtetésének jellegzetes elmebeli műveletei és ennek eredményeként mentális szerkezetei vannak. Ilyen művelet az absztrakció, a séma és a sematizáció, a kategorizáció és konstruálás” (Tolcsvai Nagy 2017: 32–3). Ezek a műveletek teremtik meg a lehetőséget a fogalmak, kategóriák jelentésének a kialakítására. Az anyanyelv elsajátítása során ezeket a képességeket használja a gyermek a nyelvi szerkezetek kategóriáinak a kialakítása, sematizálása során is (vö. Langacker 2014; Tolcsvai Nagy 2014a, 2014b, 2014c). Az idegen nyelv tanulása során is ezeket a képességeket szükséges alkalmaznia, kérdéses azonban,

⁸ Szlovákiában az óvodai nevelés nem kötelező. A szlovák parlament 2019 májusában tárgyalja azt a törvényjavaslatot, amely kötelező tenné az iskola megkezdése előtti évben az óvodai nevelést. A szlovák oktatásügyi minisztérium adatai szerint az óvodakorú gyermekek 76,5%-a vesz részt óvodai nevelésben.

⁹ Az ebben a szöveggörnyezetben használt kifejezés fordítása céljából konzultáltam Szabó Mihály Gizzellával, az oktatási szakszókincs elismert fordítójával, és a középhaladó szint szakkifejezést az Európai közös referenciakeret követelményrendszerének megfelelően választottuk, amely besorolásában B1-es szintnek felel meg (ehhez l. SERR 2017; KER 2002).

hogy az alsó tagozaton zajló szlovák nyelvoktatás eljárásai ezeket a képességeket milyen mértékben képesek aktiválni. Az alapvető kérdés a szlovák nyelv oktatása során az, hogy a magyar nyelven szocializált gyermek mennyi nyelvi input után válik képessé a nyelv grammatikai sémáinak a kialakítására, jelentésének a megértésére, a sémák alkalmazására. A grammatikai szerkezetekben is érvényesülnek prototípushatások, a nyelvelsajátítás során a gyermek csak a kategóriák és a sémák megalkotásával tehet szert a stratégiák olyan mértékű használatára, hogy kommunikációja sikeres legyen.

Ez a szlovák nyelv bonyolult névszóragozása¹⁰ miatt nem egyszerű feladat, mindenekelőtt egy olyan nyelvoktató közegben nem, amely elfogadhatónak csak a nyelvtani értelemben helyes kifejezőmódot tartja. A tankönyvek és az óralátogatásokon megfigyelt tapasztalatok alapján megítélésem szerint az alkalmazott módszer inkább a behaviorista nyelvtanítás elemeit hordozza magában, amely szerint a legfontosabb az idegen nyelv elsajátításában a helyes és új szokások kialakítása intenzív gyakorlás útján (Polonyi–Abari–Nótin 2009). Nézetem szerint a magyar nyelvtől teljesen eltérő rendszerű nyelv sémáinak, kategóriáinak megalkotása a hallott, tanult szövegek alapján könnyebben megoldható lenne a nyelvi szerkezetek jelentésének a tudatosításával, a nyelvi viszonyokat jelölő elemek jelentésének a bemutatásával, azaz célzott segítséget kellene nyújtani a gyermekeknek a sémák és a kategóriák kialakításában. Mind a tananyag, mind a tankönyv felépítéséből hiányzik az egyes szerkezetek sémarendszerű bemutatása, a minták célzott begyakorlása. A kategóriák létrejöttét befolyásolja a gyakoriság, a sorrendiség és a hozzájuk hasonló tényezők. A nyelvtanítás szempontjából ez azt jelenti, hogy a tanulókat osztályozott nyelvi inputnak kell kitenni, amely először nagyszámú prototipikus esetre támaszkodik, és ezután tér rá a nem prototipikus használatokra (Broccias 2014).

Konkrét példával élve, amikor a *Kit?, Mit?* kérdésre gyakoroljuk az oktatás során a válaszlehetőségeket, akkor sémákat kialakítani segítő koncentrált gyakorlást kellene végeznünk, azaz használjuk csak az *-a-ra* végződő nőnemű névszók *-u* végződésű akkuzatívuszi alakját. Ne olyan szövegeket használjunk, amelyekben mind a három nem névszónak tárgyi formája megjelenik (esetenként többes számú tárgy esetben levő névszókkal együtt), azaz ne egyszerre próbáljuk meg az összes formát elvonatkoztatni, tanítani. A példák sora folytatható lenne.

Jelen esetben nem a nyelvtani szabályok vagy a szövegből kiragadott paradigmák bemagoltatása mellett érvelek, csupán amellett, hogy egy, a magyartól teljesen eltérő rendszerű nyelv sémáinak a kialakítása – abban az esetben, amikor nem természetes nyelvelsajátítás folyik – olvasott, írott, hallott, tanult szövegek alapján könnyebben megoldható lenne a kategóriák célzott kialakításának a segítségével, a grammatikai szerkezetek jelentésének a megértésével. Az oktatás ehelyett egy félreértelmezett kommunikációs alapelvet preferálva témaköröként

¹⁰ A szlovák nyelvben a névszónak három nyelvtani neme van, a ragozási paradigmák a nyelvtani neme szerint eltérnek egymástól. Például a főnevek három nyelvtani nemének mindegyikében 4 ragozási minta van 6 nyelvtani esettel. Ez az egyes és többes számot is figyelembe véve 144 esetvégződést jelent, és alkalmazásuk igényli azt a tudást is, hogy az előljárások milyen esetragot vonzanak.

évről évre bővülő szókincset és mondatmodelleket próbál elsajátíttatni, szerkezetek tömkelegét zúdítva a tanulókra.

A nyelvelsajátítást bizonyára nem könnyíti meg az a ballasztanyagként jelentkező plusz tartalom, amelyre a tantárgy elnevezése is utal (szlovák nyelv és szlovák irodalom), a szlovák irodalmi anyagok jelenléte a tananyagban. Alsó tagozaton ez rövid versek, mondókák és gyermekeknek írt irodalmi művek részleteit jelenti, amelyek minden tananyagban jelen vannak. Az, hogy a 10 éves gyerektől a B1-es szintű nyelvtudás elvárása, még abban az esetben is, ha korához mért kommunikációs szintről van szó, milyen komoly elvárás, mutatja az a tény is, hogy a szlovák tanítási nyelvű iskolákban a kilencedik osztály végén angol nyelvből az elvárt nyelvszint A1, a NAT szerint a 12. osztály végén az elvárt szint angol nyelvből B1.

2.1. A szlovák nyelvű írás és olvasás elsajátítása

Mintahogyan a fentebb ismertetett célokból is kitűnik, a szlovák nyelvi tantárgy egyik célja alsó tagozaton a magyar és szlovák nyelvi ábécé kontrasztív elemeinek a megismertetése, a szlovák olvasás és írás elsajátítása. Az írásra és az olvasásra szlovák nyelven a második évben kerül sor, az első évfolyamban szóbeli nyelvi oktatás folyik. Az olvasás és az írás elsajátítását illetően a program szűkszavú. A nyolc részre osztott standard tananyagtartalomról (obsahový štandard) a két utolsó rész tartalmazza Olvasás és Írás címszó alatt az erre vonatkozó tananyagot:

Olvasás: Szlovák ábécé. Az eltérő fonémák és grafémák. Hangos olvasás.

Egyszerű szövegek olvasása ismeretlen szavak nélkül.

Írás: Szlovák ábécé. Az eltérő grafémák. Kettőshangzók.

A standard elsajátítandó készségeket (výkonový štandard) tartalmazó rész egy mondata utal arra, hogy egy másik, a magyar nyelvtől eltérő beszédhangokat és azok írásjeleit kellene elsajátítani: „minta bemutatása alapján és előkészítés után [jelentsen e kifejezés bármit is] a tanuló képes elolvasni a *h, ch, l*, mássalhangzókat, a *l, r* szótagképző mássalhangzókat, az *a, e, é, ä, y, ý* magánhangzókat és a *ia, ie, iu, ô* kettőshangzókat” (Inovovaný ŠVP pre prvý stupň ZŠ 2015. Slovenský jazyk a slovenská literatúra – primárne vzdelávanie, 16). Az eltérő betűjelekről nincs említés a szövegben. A program nem utal sem az előszavában hangsúlyozott kontrasztivitásra, sem a hasonlóságokra.

A magyar nyelvre vonatkozó oktatási programból tudjuk, hogy az írás- és az olvasáselsajátítás folyamata magyar nyelvből is két évre van tervezve, az első év végéig kell a magyar ábécé minden betűjének írását és olvasását a tanulóknak elsajátítani, és képesnek kell lenniük rövid szövegek olvasására, valamint rövid mondatok leírására. A készségek automatizálása a második évfolyamban történik.

A szlovák nyelvű olvasás és írás elsajátításának a módjáról, menetéről a tankönyvek és leginkább a második osztályos szlovák tankönyv ad útmutatást. A szlovák nyelv oktatására egy tankönyvcsaládot használnak, a Terra szlovákiai magyar

tankönyvkiadó gondozásában. Az Ypsilon elnevezésű tankönyvek és a hozzájuk tartozó munkafüzetek elsőtől negyedik osztályig használatosak. A tankönyvekhez módszertani segédkönyv is tartozik. A tankönyvcsalád szerzői Anita Halászová és Zuzana Kováčsová.

Az olvasás folyamán a grafémák (betű vagy betűcsoport) fonémáknak való megfeleltetése történik. A fonológiai dekódolás a kezdő olvasónál még rendkívül időigényes, és komoly erőfeszítéssel jár. Készségszintűvé akkor válik az olvasás, amikor a már automatikussá váló dekódolás során a szavakat és morfémákat az olvasó közvetlenül tudja összekapcsolni fonológiai és szemantikai megfelelőjükkel (Blomert–Csépe 2012; Perfetti 1985). Magát a folyamatot Blomert és Csépe (2012: 21) a következőképpen jellemzi: „olyan dinamikus, az »ismeretlentől az ismerőshöz / a kezdőtől a szakértőhöz« vezető folyamat, ahol a gyerekek először többnyire olyan szavakkal találkoznak, amelyek írott alakjának előforduló gyakorisága magasabb, ez az ismerősségi váltás időben korábban következik be a magasabb gyakoriságú szavaknál, mint az alacsony gyakoriságúak esetében”.

Az olvasás elsajátításában három alapvető kognitív készség van jelen (Ziegler–Goswami 2005): a fonológiai tudatosság (phonological awareness – PA), a betűismeret, a vizuális elemek gyors automatikus megnevezése. Ezen belül alapvető fontosságú a fonéma-graféma megfeleltetés kialakítása, amely a későbbi folyékony olvasás alapja. Az olvasás alapvető technikájának elsajátítása általában aránylag gyors folyamat, általában néhány hónaptól egy évig tart.¹¹ A sikeres olvasás folyamata azonban ennél jóval összetettebb, elengedhetetlenül szükséges készsége a fonémaműveleti szint kialakítása. Blomert és Csépe megállapítása szerint: „A fonémaműveleti szintű fonológiai tudatosság nem része az olvasni még nem tudó gyerekek és az írástudatlanok fonológiai készletének” (2012: 38). A beszédhangokhoz való tudatos hozzáférés az olvasás elsajátítása során jön létre, így különösen fontos a megfelelő olvasástanítási technika mindkét nyelv esetében.

A tanulók az első osztály végére (jó esetben) megszerzik a magyar nyelvre vonatkozó fonológiai tudatosság bizonyos szintjét, és elsajátítják az írás és az olvasás alapkészségét. Annak ellenére, hogy a szlovák nyelvi tantárgy tanterve az írás és az olvasás tanítását a második osztályra írja elő, a szlovák órákon a magyar és szlovák nyelv azonos fonémái és grafémái alapján a gyermekek a tankönyvben levő egyszerű szövegek olvasására is képessé válnak már az első osztályban.¹² Ez az elsajátított ismeretek és képességek transzferét jelenti, amelyen a második osztályban a szlovák ábécé jeleinek írása és olvasása alapszik.

A szlovák nyelvnek azonban vannak olyan fonémái, amelyekre a tantárgyi program utal is (l. feljebb), amelyek nem fonémái a magyar nyelvnek, ezek a következők (először a /fonéma/, majd az írásjel):

- 1) hosszú, szótagképző laterális /l:/, jele ĺ,
- 2) hosszú, szótagképző tremuláns /r:/, jele ř,
- 3) zöngétlen veláris réshang /x/, jele: **ch**,

¹¹ Azoknál az írásrendszereknél, amelyekben az írásképp csupán kismértékben tér el a kiejtett szóalakoktól, mint például a magyar, a szlovák, a cseh, a finn.

¹² Több, alsó tagozaton tanító pedagógus sokéves tapasztalata alapján.

- 4) nyílt /ɛ/, jele: ä,
- 5) /ɯɔ/ kettőshangzó, jele: ô,
- 6) és a következő kettőshangzók: /ia/, /ie/, /iu/ ahol az *i*-t vagy *j*-nek vagy redukált *i*-nek ejtik.

A szlovák szavak fonotaktikai szabályai is eltérnek a magyar nyelv fonotaktikai szabályaitól, a szlovák nyelvben gyakori a mássalhangzó-torlódás, a laterális /l/ és a tremuláns /r/, valamint a hosszú /l:/ és /r:/ hangok segítségével magánhangzó nélkül is létrejöhetnek egy, két vagy több szótagú szavak, például *štrk* 'sóder', *vľk* 'farkas', *štvrták* (štvr-ták) 'negyedikes', *zmrzlina* (zmrz-li-na) 'fagyalt'. A szlovákban több – a magyar nyelvben nem lehetséges, nem jól formált – két mássalhangzós kezdetű szó is van, mint például: *v + C: všetci* 'mindenki' (a szókezdő *v* zöngételededik, kiejtése: *fšetci*; *t + C: tvár* 'arc' stb. A *h* betűvel jelölt hang a szlovákban zöngés: /ɣ/, a magyarban zöngétlen /h/; *chlapcov* végén az *-ov* ejtése /ou/ lesz, és még sorolhatnánk. Példáink jól mutatják a szlovák nyelvre jellemző és a magyar nyelvtől eltérő artikulációs és percepciós bázis különbségeit. A hangok jelölésében a szlovák ábécé a *x*, *dz*, *dž* hangok jelölése kivételével nem használ kétjegyű betűt, helyettük mellékjeles jelölést alkalmaz. A mássalhangzók jelölésében a következő eltérések vannak (betű = /hang/): *y = /i/, ý = /i/, d' = /j/, s = /s/, š = /ʃ/, č = /tʃ/, ž = /ʒ/, ň = /ɲ/, dž = /dʒ/ t' = /c/*. Ezen kívül az *e* és *i* magánhangzó előtt a *d*, *t*, *n*, *l* hang a kiejtésben palatalizálódik, írásban viszont ez nem jelölődik (pl. a *deti* kiejtése tehát 'gyetyi'). Mindezen eltérések miatt a tanulóknak a speciális szlovák fonémákat hangtani környezetükből, a szavak folyamatos (beszédhangokra nem bomló) hangzásából kell elvonatkoztatniuk, azok jelölését megtanulniuk, valamint 10 fonéma magyartól eltérő jelölését kell elsajátítaniuk.

Mivel a szlovák ábécében a betűk hangértékének egy része megegyezik a magyar ábécé betűinek a hangértékével, a tanterv és a tankönyv (írói) kiindulópontja, hogy az egyszerű szövegeket a tanulók el tudják olvasni. Ily módon az oktatás a már elsajátított ismeretekre és képességekre épít. Az új betűk írását és olvasását a tanterv szerint a tanulók szeptembertől december végéig sajátítják el. A tankönyvben az új betűket tartalmazó szavak rövid szövegbe beágyazottan jelennek meg. A fonológiai dekódolás a kezdő olvasónál még rendkívül időigényes és komoly erőfeszítéssel jár. Ezért az ismeretlen hangokat lehetőleg ismerős szavakkal kell megtanítani (Blomert–Csépe 2012), ez azonban aligha lehetséges egy idegen nyelv ismeretlen szavai esetében. Ily módon az elsajátítást nehezíti, hogy az új fonémák és majd az ezeknek megfelelő betűk legtöbbször olyan szavakban jelennek meg, amelyek a gyermekek számára újak. Vagyis nemcsak új fonémákat és majd azok betűjelét kell elsajátítaniuk, hanem a szó jelentését is. Nem történik azonban utalás a tantervben és a tankönyvben sem arra, hogy gondot fordítanak a magyar nyelvtől eltérő percepció és artikuláció kialakítására. Bizonyos, mindkét írásrendszerben meglévő, de más hangot jelölő betűk olvasásának és írásának esetében a homogén gátlás jelensége¹³ is felléphet. A tankönyvekben nem találhatók

¹³ „A homogén gátlás a hasonló elemeket tartalmazó megtanulandó anyagokra vonatkozik, legyenek azok akár betűk, szavak vagy egész témakörök. Ezeket a tanulók nehezebben vésik be és idézik fel: nagyobb a

olyan feladatok, játékok, amelyek a fonémahallás vagy az artikuláció fejlesztését, a szófelismerést célozzák meg. Hogy erre nagy szükség lenne, azt azokból a tapasztalatokból is leszűrhetjük, amelyeket kutatócsoportunk óralátogatásai során szereztünk. Minden órán hallható volt olyan tanuló is, akinek a magyar nyelvtől eltérő fonotaktikai felépítésű szó kiejtése gondot okozott.

Az új betűk írásának elsajátítása párhuzamosan történik az olvasással. A gyermeknek ebben az esetben szüksége van a folytonos hangzás diszkrét elemekre bontására, a beszédhangnak mint sémának a kialakítására, új fonéma-graféma megfelelés elsajátítására és az előző évhez képest új helyesírási és szóspecifikus szabályokra vonatkozó tudás kialakítására. Az írás folyamatát vizsgáló kutatásokból kiderül, hogy a fonológiai tudatosság alapvetően, hosszú éveken keresztül alapját képezi az írási teljesítménynek, a betű-beszédhang átalakítási stratégiát a gyerekek az iskolai évek során folyamatosan alkalmazzák (Caravolas–Hulme–Snowling 2001; Landerl–Wimmer 2008). Az e téren végzett kutatások azt mutatják, hogy mind a folyékony olvasás, mind a helyesírás készségének alapja a jó fonológiai feldolgozás (Vaessen–Blomert 2010), amelynek készségszintű kialakítása az alsó tagozatos oktatás feladata.

Az érvényes tanterv az írás és az olvasás készségének a fejlesztését nagyon helyesen az egész alsó tagozaton keresztül előírja, az erre épülő tankönyv és módszertani segédlet azonban a fonológiai feldolgozás, a fonématudatosság fejlesztésére, a homogenizálás leküzdésére nézve nem ad támpontot.

3. Teendők és feladatok

A magyar nyelven szocializált és a szlovák nyelvet szervezett, iskolai oktatás során elsajátító gyermekek szlovák nyelvű alapkészségeinek a kialakításáról sajnálatos módon az alapszintű kutatások hiányoznak. Továbbra sem valósultak meg az olyan jellegű felmérések, amelyek feltárnák, hogy magyar anyanyelvű tanulók számára az iskolai oktatás során a szlovák nyelv mely vonásainak elsajátítása okozza a legnagyobb nehézséget. A kommunikatív nyelvtanítás szlovák nyelvre alkalmazott modelljének, elméletének és az ezen alapuló módszertannak a kidolgozása ez idáig nem valósult meg.

A módszertani kézikönyvek nem nyújtanak segítséget a magyar nyelvtől leginkább eltérő nyelvi jelenségek megtanításához. Nem megoldott, hogy az eltérő szlovák nyelvtudással az iskolába kerülő gyermekek oktatása hogyan valósuljon meg, szintfelmérés nem történik, és így lehetőség sincs arra, hogy ne homogén csoportként kezeljék az iskolába belépő gyermekeket. További problémákat vet fel a szlovák mint másodnyelv írás- és olvasáselsajátításának és -tanításának hiányzó elméleti megalapozottsága.

felejtés mértéke, magasabb a reakcióidő, több a hibaszám és az ilyen természetű anyagok megtanulásakor kellemtelen bizonytalansági érzést is jeleznek Ranschburg kísérleti személyei” (Meixner Ildikó, <http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm>).

A legújabb agykutatási adatok arra utalnak, hogy a tipikus olvasó számára évekig tart, mire teljesen automatizálni és koordinálni képes az általa használt ortográfia valamennyi betű-hang megfeleltetési szabályát (Froyen–Bonte–van Atteveldt–Blomert 2009). Kérdéses, hogy a fonémahallás és a percepció bázis fejlesztésének elmaradása a második nyelv – esetünkben a szlovák nyelv – tanulásának a kimenetelére milyen hatással van.

Sajnálatos módon arra nézve sincsenek kutatási adataink, hogy az első nyelvi írás-olvasás jó vagy gyöngébb szintje a másodnyelvi írás-olvasási szintet milyen módon befolyásolja, hiányzik azoknak az összefüggéseknek a feltárása, hogy egy eltérő nyelv hang-betű megfeleltetésének az elsajátítása serkenti-e vagy éppen fékezi az első nyelvben való írásbeli és olvasási készségeit, és hogy a szlovák nyelvű írás-olvasás esetleges gyöngébb készségszintje milyen hatással van magára a nyelvelsajátításra.

Gyakorlati tapasztalataink alapján tudjuk, hogy a tanulók a szlovák nyelvű írás- és olvasáskészségeik kialakításakor használják a már meglévő írás-olvasási technikájukat, ha ismeretlen szóról van szó. Ennek pontos folyamatára, a készségek fejlődésére, az esetleges nehézségekre nézve azonban nem folytak kutatások, mint ahogyan arról sincs tudomásunk, hogy a másodnyelvi többletfonéma-graféma elsajátítás milyen módon hat vissza az elsőnyelvi készségekre. Ugyancsak kutatást igényelne a homogén gátlás megléte vagy éppen annak kiküszöbölődése abban az esetben, ha a másodnyelv elsajátítása szervezett oktatás keretében történik.

Az eddig leírtak tükrében azonban mindenképpen javasolható az a tantervi változtatás, hogy ne csak az anyanyelvi percepció és artikuláció tudatos fejlesztése jelenjen meg a tantervben, hanem ugyanolyan fontossággal bírjon a szlovák nyelv elsajátítása során is a fonémahallás és a percepció készségek fejlesztése, mint a magyar nyelv esetében.

A szlovák nyelv oktatása kisebbségi helyzetünkben nem csupán oktatási probléma. Megoldása kisebbségünk jövőjére nézve meghatározó. A nyelvoktatás pedagógiájával, nyelvészettel, módszertannal, oktatáspolitikával foglalkozó magyar és szlovák szakemberek széles körű szakmai összefogása szükséges a megoldáshoz, mint ahogyan az oktatást végző pedagógusokkal való szoros együttműködés, a visszajelzéseiken alapuló közös munka is nélkülözhetetlen a pozitív eredmények eléréshez. Mindezek halogatása megengedhetetlen.

SZAKIRODALOM

- Bartha Csilla 2001. Kétnyelvűség, nyelvcseré: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. In: Forray R. Katalin – Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma konferenciakötet*, 2001. október 25–26. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 14–33.
- Bartha Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Bekéné Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Magyar Kisebbségi Könyvtár sorozat. Akadémiai Kiadó, Budapest, 56–75.
- Blomert, Leo – Csépe Valéria 2012. Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17–87.

- Caravolas, Marketa – Volín, Jan és Hulme, Charles 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology* 92/2: 107–39.
- Broccias, Cristiano 2014. A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra–Nyitra, 37–58.
- Froyen, Dries J. W. – Bonte, Milene L. – van Atteveldt, Nienke – Blomert, Leo 2009. The long road to automation – Neurocognitive development of letter-speech sound processing. *Journal of Cognitive Neuroscience* 21/3: 567–80.
- Inovovaný ŠVP pre prvý stupeň ZŠ 2015. Slovenský jazyk a slovenská literatúra – primárne vzdelávanie http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjssl_pv_2015.pdf.
- Közös európai referenciakeret 2002. Magyar változat. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Landerl, Karin – Wimmer, Heinz 2008. Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* 100/1: 150–61.
- Lanstyák István – Simon Szabolcs – Szabómihály Gizella 1999. Nyelvpolitika a kisebbségi oktatásban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1: 89.
- Meixner Ildikó é. n. *Munkásságom tézisszerű összefoglalása*. <http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm>.
- Perfetti, Charles A. 1985. *Reading Ability*. Oxford University Press, New York.
- Polonyi Tünde – Abari Kálmán – Nótin Ágnes 2009. Mesterséges nyelvtanulás első benyomás alapján. *Alkalmazott Pszichológia* XI/1–2: 5–26.
- Langacker, Ronald W. 2014. A kognitív nyelvtan jelentősége a nyelvpedagógia számára. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nitra–Nyitra, 11–36.
- Spoločný európsky referenčný rámeč pre jazyka učenie sa, vyučovanie, hodnotenie 2017. Štátny pedagogický ústav Bratislava. http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2014a. A funkcionális kognitív nyelvészeti program az anyanyelvi és második nyelvi oktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra Nyitra, 85–104.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2014b. A kognitív szemantika a kutatásban és a közoktatásban. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra–Nyitra, 105–18.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2014c. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nitra–Nyitra, 119–36.
- Vaessen, Anniek – Blomert, Leo 2010. Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology* 105/3: 213–31.
- Vančo Ildikó 2017. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr* 141: 272–91.
- Ziegler, Jean-Claude – Goswami, Usha 2005. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory, *Psychological Bulletin* 131/1: 3–29.

Vančo Ildikó

habilitált egyetemi docens

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem

Közép-európai Tanulmányok Kara

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

SUMMARY

*Vančo, Ildikó***Developing Slovak language competencies at the first stage of
Hungarian-language primary schools in Slovakia**

The present study examines the main features of developing lower level Slovak language competencies for minorities in Slovakia, analysing the factors that affect the teaching process of reading and writing in Slovakian. An analysis of the national school curriculum of the teaching of the Slovak Language and Slovak Literature as a school subject is also provided in order to get an insight into the acquisition of reading and writing in Slovakian. The curricula and the textbooks are analysed from the educational methodological perspective. The study points to the problems that arise from the lack of theoretical substantiation for teaching of as well as for acquiring writing and reading competencies in Slovak as a second language.

Keywords: education, Hungarian minority in Slovakia, reading and writing, Slovak language teaching.

Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban¹

1. Bevezetés: az ukrán oktatási szerkezet jellemzői

Az iskolai oktatás egyik kulcsfontosságú feladata az olvasás és az írás készségének az elsajátíttatása. Amióta az iskolai oktatásnak kötelező része az idegen nyelv(ek) oktatása is, e két lényeges készséget a célnyelven is ki kell alakítani. Kisebbségi helyzetben – ahol az oktatás nyelve (és egyben a tanulók anyanyelve) nem azonos az állam hivatalos nyelvével – elengedhetetlenül szükséges az államnyelv tanítása is, amelynek szerves része az ezen a nyelven való olvasás és írás megtanítása is. Mindennek ellenére viszonylag keveset tudunk arról, hogyan folyik az olvasás és az írás oktatása az anyanyelvi, az államnyelvi és (az első) idegen nyelvi órákon a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. Írásunk annak a kérdésnek egyes részleteire keresi a választ (az olyan normatív, központi dokumentumok elemzése alapján, mint az állami szabvány, a tanterv és a tankönyv), hogy hogyan tanul meg írni és olvasni magyarul, ukránul és (első) idegen nyelven az Ukrajnában magyar tannyelvű iskolába járó gyermek.

Az ukrániai közoktatás az ország függetlenné válása, 1991 óta folyamatosan átalakulóban van (Orosz 2005, 2007). Ukrajnában – a Szovjetuniótól örökölt hagyomány szerint – az általános középfokú oktatás (ukránul: загальна середня освіта) jelenleg (még) 11 évfolyamos, és három nagy szakaszra bomlik: (1) alsó tagozat, 1–4. osztály (початкова школа); (2) felső tagozat, 5–9. osztály (базова загальна середня освіта); (3) középiskola, 10–11. osztály (повна загальна середня освіта). A 2017. október 4-én elfogadott új ukrániai oktatási keretörvény² ezt a rendszert 12 évfolyamosra alakítja át úgy, hogy a 2018. szeptember 1-jén első osztályba lépett gyerekek a középiskolai szintet már három év alatt végezhetik el (10–12. osztály). A fentebb használt *alsó tagozat*, *felső tagozat*, *középiskola* terminusok azonban a magyarországi terminológiát követik. Az egyes iskolai szintek ukrán nyelvű megnevezésének fordításából kiderül, hogy Ukrajnában nem egészen úgy nevezik meg a közoktatás egyes fokozatait, mint Magyarországon.³

¹ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvvoktatás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében készült.

² Закон України «Про освіту» N 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Ez az a jogszabály, amely – mert az 5. osztálytól kétnyelvűvé alakítja az eddig magyar nyelvű közoktatást (lásd Fedinec–Csermicskó 2017; Csermicskó 2018a) – nemzetközivé alakult diplomáciai feszültséget idézett elő (Uk2002018).

³ A lehető legközelebbi fordítás alapján az ukrán kifejezések magyarul: початкова школа – elemi iskola; базова загальна середня освіта – alapszintű általános középiskolai oktatás; повна загальна середня освіта – teljes középfokú oktatás. Ukrajnában a teljes középfokú oktatás (11, illetve az új törvény alapján 12 évfolyam) elvégzése kötelező.

Maradva a magyarországi terminológiánál, az alsó tagozat Ukrajnában a felsőbb osztályoktól különálló szint, amelyet ennek megfelelően Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumában külön kezelnek. Külön állami szabvány (державний стандарт)⁴ készül az alsó tagozat számára, illetve az 5–9. és a 10–12. osztályok részére.⁵ Mivel a 2017-ben elfogadott, korábban már említett új oktatási keret törvényt fokozatosan vezetik be, mindaddig csupán az alsó tagozat (1–4. osztály) számára készült el ez a bizonyos állami szabvány, amelyet Ukrajna Kormányának 2018. február 21-én kiadott 87. számú rendelete hagyott jóvá.⁶

Ez az alapdokumentum meghatározza a kialakítandó kompetenciák körét, az egyes tantárgyak alapkövetelményeit, és előírja az egyes tantárgyak éves (minimális) óraszámát (Державний стандарт 2018).

A dokumentum a kulcskompetenciák között az első helyen a következőt emeli ki: „az államnyelv folyékony ismerete, amely magában foglalja azt a képességet, hogy [a tanuló] képes véleményét, érzéseit kifejezni szóban és írásban, világosan és ésszerűen elmagyarázni tényeket, valamint az olvasás iránti szeretetet, érzékeli a szó szépségét, tudatosítja a nyelv szerepét a hatékony kommunikációban és a kulturális önkifejezésben, kész az ukrán anyanyelvként való használatára a különböző élethelyzetekben” (Державний стандарт 2018: 1).

A másodikként megnevezett kulcskompetencia a következő: „[a tanuló] képes kommunikálni (az államnyelvtől való eltérés esetén) a saját anyanyelvén és idegen nyelveken, ami az anyanyelv aktív használatát jelenti különböző kommunikációs helyzetekben, különösen a mindennapi életben, az oktatási folyamatban, a közösség kulturális életében, képes idegen nyelvű egyszerű kifejezések megértésére, a megfelelő helyzetekben tudja használni azt a kommunikációban, elsajátítja az interkulturális kommunikációs készségeket” (Державний стандарт 2018: 2).

A dokumentum szerint: „Az összes kulcskompetencia vonatkozásában közősek az olyan ismeretek, mint az értő olvasás, a vélemény szóbeli és írásbeli kifejezése, a kritikus és a rendszerben való gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés, a saját álláspont logikailag megalapozott kifejtésének képessége, az érzelmek konstruktív kezelésének képessége, a kockázatok mérlegelése, döntéshozatal, a megoldások keresése másokkal együttműködésben” (Державний стандарт 2018: 3).

A kialakítandó kompetenciákat és a tananyag követelményeit részletes bontásban az 1–2. osztály és a 3–4. osztály szintjére külön adja meg az állami szabvány. Az úgynevezett nyelvi-irodalmi oktatási terület (Мовно-літературна освітня галузь) vonatkozásában két nagy egységet különít el az állami szabvány: az ukrán, valamint az őshonos népek és nemzeti kisebbségek nyelve és irodalma az egyik, az idegen nyelvek a másik rész. Ez azt jelenti, hogy az oktatás ezen szintjének legfontosabb alapdokumentuma nem tesz különbséget az ukrán mint anyanyelv és mint államnyelv követelményei között. Azaz ugyanazokat a kompetenciákat, készségeket és ismereteket várja el az állam ukrán nyelvből azoktól is,

⁴ Nagyjából a magyarországi Nemzeti alaptantervnek megfelelő tethető dokumentum.

⁵ Державні стандарти. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.

⁶ Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.

akik ukrán anyanyelvűek és ukrán tannyelvű iskolában tanulnak, illetve azoktól is, akik orosz, román vagy éppen magyar anyanyelvűek, és orosz, román vagy magyar tannyelvű iskolában kezdik meg a tanulmányaikat (Державний стандарт 2018: 11–5). A negyedik osztály végére tehát elvileg ugyanazt és ugyanúgy kell tudnia ukránul és ukrán nyelvből egy ukrán anyanyelvű, ukrán tannyelvű iskolába járó gyerekeknek, mint annak a kortársának, aki magyar anyanyelvű és magyar nyelven végezte az 1–4. osztályt, és az ukrán nyelvet csupán tantárgyként tanulta.⁷ Ez a probléma a felsőbb osztályokban is fennáll (Cserniczkó 2018c).

Az ukrán és nem ukrán anyanyelvűek számára azonosan megállapított követelmények nyelvpedagógiai szempontból nehezen indokolhatók. Az állam által meghatározott követelmények hátrányosan érintik a nem ukrán anyanyelvű, nem ukrán nyelven tanuló gyerekeket (Cserniczkó 2012). Mindezt fokozza az állami szabványban a nyelvi-irodalmi blokkra meghatározott éves óraszámokban jelentkező eltérés is (1. és 2. táblázat).

1. táblázat. A nyelvi irodalmi blokk éves órászámai az ukrán tannyelvű iskolákban a 2018-ban elfogadott állami szabvány szerint, 1–4. osztály
(Державний стандарт 2018: 36)

Oktatási terület	Éves óraszám				Összesen
	1. oszt.	2. oszt.	3. oszt.	4. oszt.	
Kötelező óraszám					
Nyelvi-irodalmi blokk (egyben):	315	315	315	315	1260
Ebből: Ukrán nyelv és irodalom	245	245	245	245	980
Ebből: Idegen nyelv	70	70	70	70	280

2. táblázat. A nyelvi irodalmi blokk éves órászámai az őshonos népek és nemzeti kisebbségek nyelvén oktató iskolákban a 2018-ban elfogadott állami szabvány szerint, 1–4. osztály
(Державний стандарт 2018: 37)

Oktatási terület	Éves óraszám				Összesen
	1. oszt.	2. oszt.	3. oszt.	4. oszt.	
Kötelező óraszám					
Nyelvi-irodalmi blokk (egyben):	385	385	385	385	1540
Ebből: Ukrán nyelv és irodalom	175	175	210	210	770
Ebből: Anyanyelv és irodalom, valamint idegen nyelv	210	210	175	175	770

⁷ Feltételezhetnénk, hogy a nem ukrán anyanyelvű, nem ukrán tannyelvű iskolába járó gyermekek esetében az ukrán mint államnyelv tantárgy keretében kialakítandó kompetenciákat és követelményeket az idegen nyelvre vonatkozó blokk alapján határozza meg ez a kormányzati alapidokumentum, ha azonban a fent idézett kulcskompetenciákból indulunk ki, illetve figyelembe vesszük, hogy a kormányzati kommunikáció szerint Ukrajnában az ukrán nem lehet idegen nyelv, akkor ezt elvethetjük.

Látható, hogy az ukrán tannyelvű iskolákban az alsó tagozat négy évfolyama alatt összesen 980 órában tanulják az ukrán nyelv és irodalom tantárgyat, ám a más nyelven oktató intézményekben ugyanennyi idő alatt erre 220 órával kevesebb, csupán 770 óra jut, egyébként azonos követelmények mellett.

Az egyes iskolák az állami szabványban meghatározott óraszámok figyelembevételével és az intézmény sajátosságait szem előtt tartva minden tanévre vonatkozóan elkészítik a saját órahálóikat. Az állami szabvány a megjegyzések között jelzi is, hogy a nem ukrán nyelven oktató iskolák – figyelembe véve az ukrán és az anyanyelv közötti genetikai rokonság mértékét és a gyerekek ukrán-nyelv-tudását – bizonyos mértékig eltérhetnek a meghatározott órakerettől (például úgy, hogy az orosz tannyelvű iskolák kevesebb óraszámban oktatják az államnyelvet, és magasabb óraszámban tanítják az anyanyelvet és/vagy az idegen nyelvet; a magyar iskolák pedig a szabadon választható órák terhére több ukrán nyelvi órát tartanak). De ettől még az óraszámok terén jelentős marad az eltérés az ukrán és nem ukrán tannyelvű iskolák között. Az is lényeges, hogy miközben az ukrán tannyelvű intézményekben az idegen nyelv külön kötelező tantárgyként szerepel, a nem ukrán nyelven oktató iskolákban nem válik el az anyanyelv és az idegen nyelv az 1–4. osztályokban. A folyamatban lévő, 2018–2019-es tanévben azonban ezek az óraszámokat még csupán az első osztályokban vezették be. A 2–4. osztályokban még az előző, a 2017. évi oktatási keret törvény elfogadása előtti óraszámok érvényesek.

Míndezek után nézzük, hogyan zajlik az olvasás és az írás oktatása Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláinak 1–2. osztályaiban az anyanyelv, az ukrán nyelv és az idegen nyelv órákon. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy helyzetleírásunk csak az első osztály vonatkozásában veheti figyelembe az új állami szabvány előírásait és követelményeit, ugyanis jelenleg csak ez az egy évfolyam tanul az új alapidokumentum alapján, amelyet fokozatosan vezetnek be. A folyó (2018–2019-es) tanévben a 2–4. osztályokban tehát még a korábbi állami szabvány alapján folyik az oktatás, kimenő jelleggel. Összefoglalónkban csupán az oktatás alapidokumentumainak (állami szabvány, kerettanterv, tankönyv) elemzésére térhetünk ki, a konkrét iskolai gyakorlat elemzésére nincs módunk.

2. Az olvasás és írás oktatása: anyanyelv

2.1. Az előzményekből

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban anyanyelvből hagyományosan szintetikus módszerekkel, leginkább a hangoztató-elemző-összetevő módszerrel (1945 előtt a fonomimika módszerével) tanítanak olvasni, ehhez elnyújtott írástanítási módszer és megjelenési formáját tekintve dőlt betűs írás tartozik. Az iskolákban (és a tanítóképzésben) ma is zajló olvasástanítási szokások Kutlán István 1947-ben megjelent ábécéskönyvéhez, majd az ezt felváltó, Ónody Géza tiszvásványi tanár és tankönyvíró által készített *Betűország* című ábécéskönyvig (első megje-

lenése 1965) nyúlnak vissza; utóbbihoz írásmintafüzet is tartozott (vö. Fedinec 1999). Ónody Géza könyvéből, annak újabb és újabb kiadásából közel negyven évig tanítottak olvasni a kárpátaljai magyar iskolákban. A könyv túlélte a Szovjetunió megszűnését, és átdolgozott, a szocialista ideológiát már nélkülöző formában 2003-ig az egyetlen hivatalos magyar nyelvű ábécéskönyv volt a régióban (Ónody 1995). 2003-ban jelent meg alternatívaként Tóth Dóra nyugdíjas beregi tanítónő *Ábécéskönyv* című tankönyve (Tóth 2003, 2012). Utóbbi a módszer tekintetében nem különbözött az elődjétől, csupán annyiban volt más, hogy szótagolva tanított olvasni. Ehhez a tankönyvhöz írásminta nem készült, írástanításhoz továbbra is az Ónody Géza féle írásminta újra kiadott, némileg felfrissített változatait használták.

Némi szint hozott a kárpátaljai magyar olvasástanítás gyakorlatába az 1990-es évek eleje. Ekkor Magyarországról Tolnai Gyuláné heurisztikus olvasástanítási programja (a szögesdrót megszűnése, a határnyitás és ennek következményeként a kárpátaljai magyar iskoláknak küldött segélykönyvcsomagok formájában, illetve a határmenti régiók együttműködése révén) „beszivárgott” a kárpátaljai magyar elemi oktatásba (Tolnai 1991). De a programot (amelynek az olvasás- és írástanítási része ábécéskönyvet, olvasókönyvet, írásfüzetet, nagy programfalat, a tanuló számára pedig kis kézi programfalat tartalmaz) a maga teljességében és minden elemével Kárpátalján (Ukrajnában) hivatalos módszerként sosem kodifikálták, használatát a kijevi oktatási minisztérium nem hagyta jóvá. A tanítók leginkább az Ónody Géza féle *Betűország* kiegészítéseként használták a Tolnai-féle tankönyvcsalád egyes elemeit, annak ellenére, hogy a tanítók számára időnként továbbképzéseket, tanfolyamokat is szerveztek a Tolnai-módszer megismertetése és népszerűsítése érdekében. 2003-tól a 2018–2019-es tanévig a legtöbb kárpátaljai magyar tannyelvű iskolában Tóth Dóra *Ábécéskönyv*ét, egyes iskolákban pedig még mindig Ónody Géza *Betűország*át használták az olvasástanítás során.

Az elemi osztályokban folyó oktatás tartalmát és az órakereteket hivatalosan Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma, illetve annak megyei alegysége, a Területi Pedagógus-továbbképző Intézet felügyeli, a tantervkészítésért is ez utóbbi szerv felel. A Pedagógus-továbbképző Intézetnek van a magyar iskolákban folyó módszertani munkát felügyelő és irányító alegysége is. A kárpátaljai magyar iskolák tankönyveit rendszerint a lemergi Szvit Kiadó ungvári fiókiintézte vagy (a piac lényegesen vékonyabb szeletét lefedő) csernyivci Bukrek Kiadó jelenteti meg.

Tevékenyen részt vesz az állami szervek mellett (sok esetben helyett) az oktatás tartalmának az alakításában, illetve a magyar iskolák tankönyvekkel és taneszközökkel való ellátásában a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) is, amelynek Tankönyv- és Taneszköz Tanácsa az elmúlt 25 évben számos kiadványt, oktatás-módszertani segédletet jelentetett meg. A KMPSZ kiadásában jelent meg például Béresné Bossányi Klára Éva tollából a *Kisiskolás* című olvasókönyv az 1–2. osztályosok számára, amely tulajdonképpen a gyakorlólészövegeket alig tartalmazó Tóth Dóra-féle *Ábécéskönyv*et volt hivatott kiegészíteni (Béresné Bossányi 2004). Ez olvasókönyv és munkafüzet volt egyben, az írás gyakorlására alkalmas feladatokat is tartalmazott.

2.2. Az anyanyelvi tanterv jellemzői

A 2017–2018-as tanévben az elemi iskolai osztályokban érvényes anyanyelvi tanterv (Szerhijcsuk–Hadar–Kótyuk 2015) két részterületből áll: Magyar nyelv (1–4. osztály) és Olvasás (2–4. osztály).

A kárpátaljai magyar iskolákban jelenleg anyanyelvből, államnyelvből és idegen nyelvből nem párhuzamosan folyik az olvasás és az írás tanítása. Anyanyelvből az 1. osztály végére megtanulják az olvasás és az írás technikáját, a 2. osztály végére kell kialakítani a szövegértő olvasás képességét. Ukrán nyelvből az 1. osztályban csak a beszédkésztség fejlesztése folyik (különös tekintettel a jellegzetes ukrán hangok ejtésére), az olvasás és az írás megtanulása a 2. osztály folyamán történik. Anyanyelvből 2. osztályban már a szóbeli szövegalkotási képességek és az íráskészség fejlesztése mellett elkezdnek nyelvtani és helyesírási ismereteket is tanulni a hétéves gyerekek.

Az anyanyelv tanterv főbb tartalmi jellemzői (a tantervben használt megfogalmazásokat követve) a következők:

- Hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanít olvasni, a szótagolásnak különös figyelmet szentelve az olvasástechnika kialakításában.
- A tanterv összekapcsolja a nyelvtani ismeretek és a helyesírás tanítását, ebben a szótagolásnak kiemelkedő szerepet szán („a másképp ejtjük/másképp írjuk eseteket szótagolással tanítjuk”).
- A tanterv által megfogalmazott fejlesztendő képességek: Kommunikáció, beszédviselkedés, közlési formák, páros és csoportos beszélgetés, a beszédtechnika és a helyesejtés fejlesztése, szóbeli szövegalkotás fejlesztése, szövegismeretre nevelés, írástechnika és írásbeli szövegalkotás fejlesztése (fogalmazás).
- Az olvasástanítás a tanterv szerint a következőképpen alakul:
 1. osztály: Az olvasás tanulásának az előkészítése. Az olvasás jelrendszerének a megtanulása.
 2. osztály: Az olvasási készség fejlesztése. Folyamatos olvasás.
 3. osztály: Értelmező és folyamatos olvasás. Helyes tagolás és hangsúlyozás.
 4. osztály: A kifejező olvasás előkészítése. A kritikai és a kreatív olvasás.
- A tantervnek az olvasástechnika fejlesztésére vonatkozó előírásai:
 1. osztály: Az olvasás pontos dekódolási technikájának az elsajátítása. (Ez azt jelenti, hogy bármilyen szót el kell tudniuk olvasni első osztály végére, illetve amennyiben nehézségeik támadnak, visszatérhetnek a szótagoláshoz segítségként.)
 2. osztály: Az olvasástechnika megszilárdítása. (A 2. osztályos olvasókönyvben már nincsenek szótagolva a szavak, de a tanterv a gyakorlás során javasolja a szótagolást.)
- A tanterv követelményként fogalmazza meg a szövegértő olvasás képességének a kialakítását és fejlesztését, de nem fogalmaz egyértelműen arra nézve, hogy ez melyik osztályban konkrétan mit jelent.

- Az írástanítás kapcsán a tanterv rögzíti az írás tanításának és az írás-technika alakításának a lépéseit: a betűelemek tanítása, a betűtanítás, az írásmozgás automatizálása, a betűalakítás- és kapcsolás, az íráskészség fejlesztése.
- Az írástanítási módszerek közül nem nevezi meg egyértelműen, hogy származtatással vagy társítással javasolja-e a betűtanítást.

A 2018–2019-es tanév során jelent meg az új, már a 2017-ben elfogadott oktatási kerettörvény és az új állami szabvány (Державний стандарт 2018) alapján készített tanterv.⁸ Újdonsága az előző változatokhoz képest csupán annyi, hogy a tananyagot a következő 5 nagyobb tartalmi-logikai egységbe szervezi: (1) szóbeli kommunikáció, (2) olvasunk, (3) kommunikálunk írásban, (4) felfedezzük a médiát, (5) felfedezzük a nyelvtani jelenségeket. Újdonság az is, hogy az írástanítási blokkban már nemcsak a kézirás tanítására tér ki a tanterv, hanem kitér arra is, hogy digitális kommunikációs eszközök révén is kaphatunk/küldhetünk írásos üzeneteket. A tanterv anyagában ez a következőképpen szerepel: „Társalgás digitális eszközök segítségével (társalgáshoz való rövid írásos, írásbeli kifejezések digitális eszközök segítségével – kérdés, bocsánatkérés, köszönet, kívánság, kérdés, köszöntés, meghívás, tanácsadás, beleegyezés, elutasítás stb., piktogramok érzelmek ábrázolásához; hangulatjelek, ezen belül smile-k grafikai ábrázolása).” Az olvasás- és írástanítás egyéb módszerei tekintetében ez a tanterv is elődjeit követi.

2.3. Tankönyvek és taneszközök

Az ukrain tankönyvpiacon, mondhatni, megszokott az a sajnálatos tény, hogy az aktuális tanévekre érvényes tankönyvek ritkán látnak napvilágot a tanév kezdetére, szerencsésebb esetben november folyamán, más esetekben a tanév második felében jutnak el az iskolákba (ha egyáltalán eljutnak). A Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség (KMKSZ) ezt a helyzetet úgy próbálja orvosolni, hogy saját honlapján létrehozta egy tankönyvtárat, ahol a magyar iskolák tankönyvei digitális formában hozzáférhetők.⁹ Hasonló elgondolásból a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköz Tanácsának legtöbb kiadványa szintén elérhető digitálisan a szövetség honlapján.¹⁰

Az új tantervnek megfelelően a 2018–2019-es tanévben új ábécéskönyv jelent meg az ukrán oktatási minisztérium támogatásával a Szvit Kiadó gondozásában, két részben.¹¹ Szerzői Bátorfi Mária és Dzijapko Zsuzsanna (Bátorfi–Dzijapko

⁸ Типова навчальна програма з угорської мови та читання для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. Київ: МОН, 2018. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

⁹ Lásd: <https://kmksz.com.ua/tankonyvtar/>.

¹⁰ Lásd: <http://kmpsz.uz.ua/oldal/konyvek.html>.

¹¹ A KMKSZ honlapján ez a tankönyv is elérhető. Az első rész: <https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny.%201.%20r%C3%A9sz%20%282018%2C%20Dzijapko%20M%C3%A9ria%2C%20B%C3%A9torfi%20Zsuzsanna%29.pdf>; a második rész: <https://kmksz.com.ua/tankonyvek/1-oszt/%C3%81b%C3%A9c%C3%A9sk%C3%B6ny.%202.%20r%C3%A9sz%20>

2018). Ez (elvben) az államilag jóváhagyott tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztályai számára.

Miközben azonban ez az új első osztályos ábécéskönyv elkészült, a KMPSZ más úton indult el. Az érdekvédelmi szervezet elnöke, Orosz Ildikó a szövetség 2018. évi közgyűlésén bejelentette, hogy Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumához fordultak azzal a hivatalos kéréssel, hogy a tárca engedélyezze a magyarországi tankönyvek használatát, egyelőre az 1. osztályban, majd felmenő jelleggel az alsó tagozat további osztályaiban is.¹² A szaktárca – igaz, nem első nekifutásra, de – engedélyezte, hogy a magyar tannyelvű iskolák 1. osztályában magyarországi tankönyveket használjanak. A kijeji minisztériumi engedély birtokában a kárpátaljai magyar iskolák ábécés olvasókönyvet és kétrészes olvasásmunkafüzetet – a hozzátartozó előírt írásfüzettel együtt – (Falusiné Varga et al. 2016; Nagy–Kóródi 2016) kaptak a KMPSZ közvetítésével a magyarországi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) jóvoltából. A KMPSZ tájékoztatása szerint ezt a tankönyvcsomagot a kárpátaljai magyar iskolák 2018 ősze során meg is kapták (de nem tanévkezdetre, hanem egy-két hónappal később).

Ezek a magyarországi taneszközök a kárpátaljai magyar iskolákban eddig használt ábécéskönyvekhez hasonlóan a hangoztató-elemző-összetevő olvasástanítási módszerre épülnek, amelyhez elnyújtott írástanítás csatlakozik, a szótagolva olvastatás gyakorlatát alkalmazva. Az oktatott írásforma tekintetében viszont változást jelent, hogy az eddig Kárpátalján megszokott dőlt betűs (kéz)írás helyett – a Magyarországon elterjedt – álló betűs írást tanítja ez a taneszközcsomag.

A Tóth Dóra féle ábécéskönyvek – amelyek hosszú évek óta használatban voltak a kárpátaljai magyar iskolákban – az évek során szinte teljesen elhasználdtak.¹³ Nehézségbe ütközött az újranomtatásuk, ezért a tankönyvet a KMPSZ spirálozott formában, fekete-fehérben sokszorosította, majd eljuttatta az iskolákba. Ez volt a gyakorlat az elmúlt néhány tanévben.

Az ábécéskönyvhöz a Béresné Bossányi Klára által készített munkafüzet módszertanilag frissítésre szorult, az írás gyakorlására kevés helyet biztosított, ezért a KMPSZ elnöksége úgy döntött, hogy mindenképp szükséges a megújítása. Létrejött egy tanítókból álló munkaközösség, akik a meglévő, nemrég sokszorosított ábécéskönyv betűrendje és tananyaga alapján elkészítették egy kétkötetes írásmunkafüzet kéziratát és a hozzátartozó illusztrációkat. A dőlt betűs *Írás* munkafüzet betűinek megrajzolását a magyarországi Buzogány Dezső kalligráfus készítette.

Amikor a kézirat már majdnem teljesen elkészült, akkor jutott a KMPSZ tudomására, hogy készülöben van egy új, helyi fejlesztésű ábécéskönyv. Ez a Bártori–Dzjapko (2018) szerzőpáros könyve volt. A munkafüzet szerkesztői (joggal)

¹² <http://www.karpatalja.com.ua/kmksz/tankonyvek/1/Abeceskonyv%20%282018%2C%20Dzjapko%20M%2C%20A1ria%2C%20B%2C%20A1tori%20Zsuzsanna%29.pdf>. De ugyanitt megtalálható a Tóth Dóra által írott előző tankönyv is: <http://karpatalja.com.ua/kmksz/tankonyvek/1/Abeceskonyv%20%282012,%20Toth%20D.%29.pdf>.

¹² Orosz Ildikó ünnepi beszéde a KMPSZ központi tanévnyitói ünnepségén: <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/oktatas/orosz-ildiko-unnepi-beszede-a-kmksz-kozponti-tanevnyito-unnepsegen/>.

¹³ Ukrajnában a tankönyveket ingyenesen biztosítja az állam a tanulók számára, de csak használatra: a tanév befejeztével a tankönyveket a gyerekeknek le kell adniuk az iskolai könyvtárba.

feltételezték, hogy az új tankönyvben más lesz a betűk tanítási rendje, mint abban, amihez az írásminta eredetileg készült. Az írásmintát tehát a készülő új ábécés-könyvhöz kellett volna igazítani, amelynek a megjelenése bizonytalan idejű volt. Közben az is kiderült, hogy már folyamatban vannak a tárgyalások arról a magyarországi ábécés-könyvcsomagról, amely végül el is jutott a kárpátaljai magyar iskolákba 2018 októberének a végén.

A jelenleg folyamatban lévő 2018–2019-es tanévben a kárpátaljai magyar iskolákban van tehát egy helyi fejlesztésű, államilag jóváhagyott ábécés-könyv (már ha eljutott az iskolába, vagy a tanító digitálisan hozzájutott), mellette egy magyarországi, Kijevben engedélyezett tankönyvcsalád az OFI jóvoltából, emellett a legtöbb helyen megtalálhatók a korábbi ábécés-könyvek (vagy azok sokszorosított változatai) is. A helyi fejlesztésű ábécés-könyv és a magyarországi ábécés-könyv az olvasástanítási módszer tekintetében megegyezik, de más betűtanítási sorrendet alkalmaznak, az írástanítás tekintetében pedig előbbi a dőlt, utóbbi az álló betűs kézírás tanítja. Tudomásunk szerint tanári kézikönyvet sem a helyi fejlesztésű, sem a magyarországi tankönyvhöz nem kaptak a kárpátaljai magyar tanítók.

Az, hogy a felvázolt lehetőségek a gyakorlatban milyen eredményre vezetnek, hogy a lehetőségek közül valójában mit használnak a gyakorló tanítók a kárpátaljai magyar iskolákban, jelenleg megválaszolhatatlan, empirikus kutatást igénylő kérdés. Az ábécés-könyvek és munkafüzetek története szemléletesen példázza, hogy milyen nehéz Ukrajnában az oktatás tartalmának tervezése és alakítása, hiszen egyszerre több intézmény és szervezet is bábáskodik egy-egy feladat vagy cél érdekében.

3. Az olvasás és írás oktatása: államnyelv

3.1. Az ukrán nyelv tanterv jellemzői¹⁴

A 2018–2019-es tanévtől érvényes ukrán nyelv tantervek megtalálhatók Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának hivatalos honlapján.¹⁵ Külön tanterv készült az ukrán tannyelvű iskolák számára, illetőleg van külön-külön tanterv az orosz, a lengyel, a moldáv a román és a magyar nyelven oktató intézmények részére. A tárca honlapján elérhetők azok a tantervek is, amelyek alapján a 2018–2019-es tanévben a 2–4. osztályokban folyik az oktatás, és természetesen azok is, amelyek alapján az 1. osztályokban oktatnak.

¹⁴ A tanterv ukránul [навчальна] програма; ennek megfelelően a kárpátaljai magyar nyelvhasználatban gyakran a *program* szót használják 'tanterv' jelentésben.

¹⁵ Українська мова 1–4 класи. Навчальна програма для загальноосвітні навчальні заклади з навчанням угорською мовою. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

A kárpátaljai magyar iskolák 1–4. számára készült, a folyó tanévben a 2–4. osztályokban használt tanterv (Horoskovszka–Póhán–Masztjuk 2015)¹⁶ készítői a tananyagtartalom összeállításakor a 2011-ben jóváhagyott állami szabványra hivatkoznak (Державний стандарт 2011). A tanterv az ukrán nyelv tanítása során fő célként a célnyelvi kommunikatív kompetencia kialakítását fogalmazza meg. Emellett hangsúlyosan kijelenti, hogy a tantárgy célja a nyelvi és a kommunikatív kompetenciák formálása mellett a szociokulturális kompetencia alakítása is, ez alatt az ukrán társadalomba való beilleszkedés képességét, valamint a hazafias, erkölcsi/esztétikai nevelést értik. A tanterv a tananyagot három, egymással összetartozó egység mentén rendezi: beszédképesség-fejlesztő, nyelvi, valamint szociokulturális tárgykör.

Az 1. osztályban az ukrán nyelv úgynevezett „szóbeli tantárgy”, amelynek célja a szövegértés és a szóbeli szövegalkotás kialakítása és fejlesztése. A 2. osztályban (az első osztályban kialakított kompetenciák fejlesztésének folytatása mellett) kerül sor az olvasás és az írás tanítására.

Az 1. osztályos tananyagtartalom alapjait a tanterv a következőképpen fogalmazza meg:

- kialakítani a magyar anyanyelvű tanulóknak az ukrán nyelv tanulása iránti érdeklődést,
- az ukrán nyelvű szövegértés alapjainak a kialakítása,
- egy ukrán alapszókinccs kialakítása, a jellegzetes ukrán hangok ejtésének a megtanulása, a hangsúly és a hanglejtés elsajátítása,
- a tananyagban meghatározott grammatikai szerkezetek használatának az elsajátítása,
- a beszédhelyzetekhez igazodó nyelvhasználat alakítása, a helyzetbe illő szókinccs és grammatikai formák kiválasztásának a fejlesztése.

A tanterv bevezetője szerint az 1. osztályban célirányos szókinccsfejlesztésre, valamint a szövegértés képességének a fejlesztésére van szükség. Pozitívum, hogy a tanterv rögzíti: a kárpátaljai magyar iskolák magyar anyanyelvű elsőseinek nagy része nem beszél ukránul, és ezt figyelembe kell venni a nyelv tanítása során.

Összefoglalva: az 1. osztályra vonatkozó tananyagtartalom a beszédképesség fejlesztése és a szövegértés kialakítása felől közelíti az ukrán nyelv tanítását, több helyen kiemeli a helyzetbe igazodó nyelvhasználat kialakításának a fontosságát, és ami a legfontosabb, figyelembe veszi, hogy a magyar gyerekek többségének nagy valószínűséggel nincsenek ukrán nyelvi tapasztalatai sem a nyelv használatát, sem annak sajátosságait, „hangzását” illetően.

A tanterv az olvasás és az írás tanítását a 2. osztályban, tehát nem az anyanyelvvvel párhuzamosan, hanem egy év csúszással vezeti be. Az olvasás tanítása szintetikus módon, hangoztató-elemző-összetevő módszerrel történik, akárcsak anyanyelvből történt az 1. osztályban, figyelembe véve természetesen az ukrán ábécé jellegzetességeit. Az írástanítás (szintén az anyanyelvhez hasonlóan) el-

¹⁶ <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/35.-ukrmoiva-1-4-shknavchugorskoyumovoyu.doc>.

nyújtott módszerrel folyik, megjelenését tekintve dőlt betűs írást tanítva. Az olvasástanítás betűtanítás előtti szakaszra, betűtanítási szakaszra és betűtanítás utáni szakaszra oszlik. Az első szakasz kapcsán a tanterv kiemeli, hogy a tanító fordítson figyelmet a jellegzetes ukrán hangok felismerésére és jelölésére a szavak elemzése során, ami azért fontos, mert ezzel figyelembe veszi, hogy a magyar anyanyelvű gyerekek az anyanyelvű olvasás és írás tanításakor nem találkoztak bizonyos hangokkal, amelyek az ukrán hangrendszerben megvannak, és az ukrán ábécében külön betű jelöli őket. A betűtanítás utáni szakaszban pedig a megszerzett olvasási/írási készségek gyakorlása történik.

Az új, már a 2018-ban elfogadott állami szabványra építő tanterv ukrán nyelvből eddig csak a magyar tannyelvű iskolák 1–2. osztályai számára készült el.¹⁷ Ennek fő célja azoknak a kompetenciáknak a kialakítása, amelyeket az állami szabvány megnevez. Az első osztályban itt is csak a beszédképesség fejlesztése a fő feladat, illetve az olvasás- és írástanítás előkészítése. Ennek érdekében például már az első osztályban megtanulnak a gyerekek szótagolni. Ukránul olvasni és írni a második osztályban kezdenek el tanulni a magyar tannyelvű iskolákban a gyerekek. Az óraszámok kivételével nincs lényeges különbség a régebbi és az új, 2018-ban kiadott tanterv között (az előző állami szabvány alapján kidolgozott tanterv az 1. és a 2. osztályban is évi 105, heti 3 ukrán nyelvi órát tervezett; az új tanterv az új állami szabványnak megfelelően ennél lényegesen magasabb óraszámot irányoz elő: heti 5 óra mellett évi 170 ukrán nyelvi órát).

3.2. Tankönyvek és taneszközök

A kárpátaljai magyar iskolák számára kiadott ukrán nyelvi tankönyveket a lembergi Szvit Kiadó ungvári fiókja készíti. 2012-ben jelent meg Horoskovszka Olga és Póhán Kalatin (2012) első osztályos tankönyve, amely a szóbeli szövegértési és szövegalkotási készségek kialakítását célozza.¹⁸ A tankönyv a szóbeli nyelvi kompetenciák alakítását témakörök (pl. évszakok, ünnepkörök, az ukrán államiság szimbólumai) és beszédhelyzetek (*Hallgassátok meg a szöveget, Értelmezzétek a szöveget, Játsszátok el a szituációt* típusú feladatok) köré szervezi.

2018-ban a fent röviden ismertetett új tantervnek megfelelően új 1. osztályos tankönyv jelent meg a magyar iskolák számára Okszana Petruk szerzőségében (Petruk 2018). A tankönyv két részből és a hozzájuk tartozó hanganyagból áll, és a szóbeli nyelvi kompetenciákat modernebb köntösben, haladóbb eszközökkel (pl. letölthető hanganyagok), játékosabb és életszerűbb beszédhelyzetek segítségével fejleszti.¹⁹

¹⁷ Типова навчальна програма: Українська мова 1-2 класи закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

¹⁸ A tankönyv elérhető a KMKSZ online tankönyvtárában: <http://karpatalja.com.ua/kmksz/tankonyvek/1/Ukran%20nyelv%20%282012,%20Goroskovszka%20O.,%20Povhan%20K.%29.pdf>.

¹⁹ A két részből álló tankönyv és a hozzá tartozó hanganyagok elektronikusan is elérhetők: <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/346>.

A folyó tanévben a 2. osztályban a Keszler Sztella (2012) szerzőségében 2012-ben készült tankönyvet használják (Keszler 2012).²⁰Ez a tankönyv is az olvasás- és az írástanításnak a tantervben megfogalmazott módszereit követi, a hangoztató-elemző-összetevő módszerre épül, az írott betűket a nyomtatottal párhuzamosan tanítja, dőlt betűs formában. A betűtanítás előtti szakaszban az elemzés során használt jelölési hasonlók a magyar iskolákban az anyanyelvű olvasástanítás során megszokottakhoz, elsősorban az Ónody Géza féle *Betűország* és a 2018-ban az OFI által Kárpátaljára került *Ábécés olvasókönyv* jelölési rendszeréhez. A betűtanítási szakaszban a tankönyvben az ukrán mellett megjelenik a magyar nyelv is, az éppen tanult betűt tartalmazó szavak nemcsak ukránul, hanem magyarul is olvashatók. A betűtanítás utáni szakaszban minden olvasmányhoz tartozik kétnyelvű szótári rész.

Ez a tankönyv azonban már csak a 2018–2019-es tanévben használható, a 2019-ben második osztályba lépő gyerekek már az új állami szabvány és az új tanterv alapján írott tankönyvekből tanulnak majd. Ilyen tankönyvből kettő is megjelent 2019-ben (Krihan–Szerhijcsuk 2019; Petruk 2019).

Mindkét ábécéskönyv kétkötetes, hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanítanak olvasni, az írást pedig az olvasás tanításával párhuzamosan, elnyújtott módszerrel oktatják, dőlt betűs írásformát alkalmazva. Mindkét ábécéskönyvhöz tartozik digitális hanganyagtár is, szövegértési feladatokkal. A két ábécéskönyv között tantárgy-pedagógiaiilag, a választott módszereket tekintve alapvetően nincs különbség, csak a kivitelezésük minőségében térnek el.

A korábbi évek gyakorlatához és tankönyveihez képest mindkét kiadvány előrelépést jelent a magyar iskolák tanulói számára. Ezt megelőzően ugyanis az ukrán mint államnyelven történő olvasás- és írástanítás nem épült, nem kapcsolódott semmilyen módon az anyanyelven történő olvasás- és írástanításhoz, még akkor sem, ha esetenként – jellemzően csupán mutatóban, jelzésértékűen, alibiszinten – megjelent bennük a magyar nyelv is. Kivételként csak Keszler 2012-es ábécéskönyve említhető, amely a módszereket és az olvasástanítás során használt jelöléseket tekintve hasonlított az anyanyelvi tankönyvekben alkalmazott oktatási anyagokhoz, a betűtanítási szakaszban az ukrán mellett megjelent a magyar nyelv is, és az éppen tanult betűt tartalmazó szavak nemcsak ukránul, hanem magyarul is olvashatók voltak, illetve a betűtanítás utáni szakaszban minden olvasmányhoz tartozott kétnyelvű szótári rész is. De ukránul olvasni és írni ez a tankönyv is úgy tanított, hogy nem vette figyelembe, hogy 1. osztályban a magyar gyerekek anyanyelvükön már elsajátították az olvasás és az írás technikáját.

A 2018–2019-es tanév új ábécéskönyvei végre – nagyon helyesen – abból a komplex tudásból indulnak ki, amelyet a tanulók az 1. osztály végére már

²⁰ A tankönyv a KMKSZ honlapján: https://kmsz.com.ua/wp-content/uploads/2019/01/1kesler_s_m_bukvar_dlya_shkil_z_ugors_koyu_movoyu_navchannya.pdf. E tankönyv érdekessége, hogy a Munkácsi Római Katolikus Püspökség Caritas Központja által létrehozott munkaközösségben készült, magyarországi támogatók révén. A tankönyv első változatát pedagógiai kísérlet formájában sikerrel alkalmazták az Ungvári 10. Sz. Dayka Gábor Középiskola 1. osztályában, majd a kiadványt a kijevei oktatási minisztérium hivatalos tankönyvvé minősítette. A kötet megírásához, kiadásához az ukrán állam anyagilag nem járult hozzá, amit az is jelez, hogy nem a Szvit vagy a Bukrek Tankönyvkiadó, hanem egy ungvári magánkiadó gondozásában jelent meg.

megszerezték az anyanyelv órákon, vagyis figyelembe veszik, hogy a gyerekek anyanyelvükön már tudnak olvasni és írni. Ezt a tudást felhasználva az ukrán betűk tanítása (mind a nyomtatott, mind az írott írásjegyek esetében) a már ismert magyar betűk segítségével, azokhoz hasonlítva és/vagy társítva történik. A betűk tanításának sorrendje eltér attól, amit az ukránt anyanyelvként tanító, az ukrán tannyelvű iskolák első osztályiban használt tankönyvek alkalmaznak. A 2019-ben a magyar tannyelvű iskolák számára kiadott ukrán ábécéskönyvek azokkal a betűkkel kezdik az ukrán ábécé betűinek a megismertetését, amelyek írásképe a magyar és az ukrán ábécében megegyezik, és (esetleg) hangértéke is (csaknem) egyforma (pl.: *Ii, Oo, Kk*; lásd pl. Petruk 2019: 44). Ennek köszönhetően a magyar tannyelvű iskolákban a gyerekek rövidebb betűtanítási szakasz alatt sajátíthatják el az ukrán ábécé betűit, mint a korábbi évek ábécéskönyveiből tanulók, így több idő jut a beszédképesség fejlesztésére és a szövegértő olvasás kialakítására, gyakorlására.

4. Az olvasás és az írás oktatása: (első) idegen nyelv – az angol

4.1. Az angol nyelv tanterv jellemzői

Ukrajnában elvileg az angol, a német, a francia és a spanyol közül választhatnak az iskolák, amikor az (első) idegen nyelvként oktatott nyelvről döntenek. Valójában azonban mára már szinte minden kárpátaljai iskolában az angol az (első) idegen nyelvként oktatott nyelv, és így van ez már jó ideje a kárpátaljai magyar tannyelvű intézményekben is (Orosz–Beregszászi–Csernicskó–Bátyi 2011: 261–4).

Az általános iskolai nyelvtanítás különösen fontos, hiszen a legtöbb gyermek esetében ebben az időszakban alakul ki a későbbi idegennyelv-tanulással kapcsolatos attitűd, valamint ekkor alapozódnak meg az idegen nyelvi fonetikai, lexikai, nyelvtani és helyesírási készségek, valamint a négy alapkészség (írás, olvasás, beszéd és hallás utáni megértés) is. Az alsó tagozat számára készült tanterv²¹ alapján világosan látható, hogy az idegen nyelv oktatásának fő célja, a nyelvi, valamint szociokulturális kompetenciák mellett, elsősorban a tanulók kommunikatív kompetenciájának a kialakítása és fejlesztése a célnyelven, figyelembe véve az életkori sajátosságokat (Іноземні мови 2018). A tantervi célkitűzés szerint negyedik osztály végére a tanulóknak el kell érniük az A1-es szintnek megfelelő nyelvtudást (a Közös európai referenciakerettel²² megegyezően), azokban a szakosított iskolákban pedig, ahol elmélyített idegennyelv-oktatás zajlik, az A2-es szint elérése a kívánatos. Az idegen nyelvek oktatásának előírásai függetlenek a tanítási nyelvtől, azaz ugyanúgy és ugyanazokkal módszerekkel, ugyanazokat a taneszközöket használva zajlik az idegen nyelv oktatása az ukrán tannyelvű iskolákban, mint például az orosz, a román vagy a magyar nyelven oktató intézményekben.

²¹ Angol nyelv tanterv: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inozemna-mova-poyasnyuvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>

²² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

Mivel a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban az angol jelenik meg első idegen nyelvként, ezért figyelmünket erre a nyelvre összpontosítjuk. Az első osztályban az angol mint idegen nyelv tantárgy oktatása két fő szakaszra osztható: az első félév során, az ukrán nyelv magyar tannyelvű iskolákban való oktatásához hasonlóan „szóbeli tantárgyként” szerepel, főleg az idegen nyelv fonológiai aspektusaira koncentrálna, a második félév pedig már a hang-betű kapcsolatok elsajátítására fókuszál. A tanulók megismertetése az idegen nyelv hangrendszerével játékos, utánzó módszerrel kell, hogy történjen, szem előtt tartva az angol nyelv intonációs, ritmikai sajátosságait.

Fontos, hogy a tanterv is hangsúlyozza az idegen nyelv elsajátítása szempontjából az ismétlés szükségszerűségét, így az angol nyelvi tanterv egyik sajátossága a spirális/koncentrikus felépítés, amely lehetőséget biztosít arra, hogy újra és újra visszatérjenek az adott témához, csak bővebben, mélyebben vizsgálva az egyes nyelvtani szerkezeteket vagy például kulturális sajátosságokat.

Szintén kiemeli a tanterv az alapvető nyelvi készségek fejlesztését, valamint az autentikus anyagok fontosságát az oktatási folyamatban (bár a valódi autentikus anyagok mennyisége elég kevés a tananyagban belül).

Az angol mint idegen nyelvi tanterv másik sajátossága az Európai nyelvi portfólió használatának az ajánlása. A dokumentum kiemeli a tanulók önértékelésének a fontosságát és azt, hogy egy idegen nyelv elsajátítása és elsajátíttatása során lényegesebb azt hangsúlyozni, hogy a tanuló mit tud, és mire képes, mint azt, hogy mit nem tud, és mit nem képes megfelelően kivitelezni, így fejlesztve az önálló és felelős nyelvtanulóvá válás képességét.

A portfólió használatának célja a tanulói motiváció erősítése, a kommunikációs készség fejlesztése, a kedv felkeltése egyéb nyelvek elsajátítása iránt és egyben a nyelvtanulás céljaival, a nyelvtanulás különböző módozataival, útjaival való tudatos szembesülés segítése és az önálló tanulás támogatása. A nyelvi portfóliók (lényegében tanulói mappák az órákon és azokon kívül készült produktumokkal) jól mutatják a tanulók egyéni fáradásait, előrehaladását és teljesítményét az önálló nyelvtanulóvá való fejlődés útján.

Az idegen nyelvi tanterv másik érdekessége, hogy záró soraiban hangsúlyozza a tanárok jogait és szabadságát a szabad tankönyvválasztás terén (ugyanis minden évfolyam számára többféle tankönyv is rendelkezésre áll), annyi kitévéllel, hogy meg kell felelniük a tantervi feltételeknek. A tanár a tankönyvön kívül más, jól megválasztott eszközöket is használhat, és hozzáigazíthatja őket a tanítási-tanulási feltételekhez.

4.2. Tankönyvek és taneszközök

Ukrajnában az idegen nyelvek oktatásának egyre nagyobb figyelmet szentelnek, mivel a felnövekvő generáció sikereinek a kulcsát a kommunikatív és az interkulturális kompetenciák fejlesztésében látják. Ennek ellenére a nyelvoktatás nem minden aspektusa zajlik zökkenőmentesen. Jól példázza ezt a tankönyvek és a tan-

eszközök helyzete, főleg ha a kárpátaljai magyar anyanyelvű tanulók szempontjából vizsgáljuk a fennálló helyzetet.

Kárpátalján a legtöbb iskolában, az angol nyelv esetében, többé-kevésbé megoldott a tankönyvellátottság kérdése mennyiségi szempontból. Ahol ez mégsem sikerül, ott a szülők segítségével sokszorosítják a tankönyveket a már korábban említett módokon (a KMKSZ, illetve a KMPSZ weboldalain keresztül, elektronikusan, letölthető formában). Nagyobb problémát jelent az, hogy az idegen nyelvi tankönyvek szempontjából Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma nem tesz különbséget az ukrán tannyelvű és a nemzeti kisebbségek tannyelvén oktató iskoláknak szánt tankönyvek között. Ezt támasztja alá az a két dokumentum is, amely az államilag engedélyezett oktatási anyagok listáját tartalmazza a 2018–2019-es tanévre nézve (ezek elérhetők a minisztérium honlapján).²³ Az ukrán tannyelvű iskolák számára készített listában²⁴ évfolyamonként négy-hat tankönyv szerepel, amelyek mind ukrán kiadók műhelyeiből kerültek ki, nemzetközileg elismert (Oxford, Longman stb.) kiadók művei nem szerepelnek közöttük. A magyar tannyelvű iskolák tanulóinak szánt tankönyvek²⁵ között viszont egyáltalán nincs utalás olyan könyvekre, amelyek az idegen nyelvek oktatását céloznák. Mindez arra enged következtetni, hogy az utóbbiak is az ukrán anyanyelvű tanulóknak szánt könyvekből kell, hogy tanuljanak, és ez így is van.

A KMKSZ weboldalán elérhető tankönyvtárban két, elsősőknek szánt angol tankönyvet is találhatunk: az egyik Alla Neszvit (2012a)²⁶ 2012-es kiadványa a kijevi Geneza Kiadótól, a másik pedig a Kalinyina–Szamoljukevics (2012a)²⁷ szerzőpáros szintén 2012-es kiadványa a kijevi oktatásmódszertani kiadványok központjától. Mindkét könyv fő célja a szóbeli nyelvi kompetenciák fejlesztése, a beszédhelyzetek kialakítása. Bár a Neszvit-féle könyv hamarabb tér rá a betűk tanítására, mindkettőnél megfigyelhető a hangoztató-elemző-összetevő módszer. Szintén megfigyelhető, hogy a szerzők törekedtek arra, hogy szem előtt tartsák a tanulók életkori sajátosságaiból adódó érdeklődésüket; a könyvek tele vannak színes képekkel, a gyerekek számára már ismert mesehősökkel, és mindez az alapvető beszédtemák köré sorakoztatva (pl. én és a barátaim, természet és szabadidő, ünnepek). Viszont mindkét tankönyv legnagyobb hátránya abban áll, hogy teljes egészében angol és ukrán nyelven íródtak. Minden fejezet címe, valamint minden feladat utasítása angol–ukrán kétnyelvű. A magyar anyanyelvű gyerekek helyzetét ez viszont nemhogy megkönnyebbítené, de inkább hátráltatja és nehezíti. Ugyanis azoknak a tanulóknak, akik épp nemrég kezdték el egy számukra teljesen ide-

²³ <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi-pidruchniki-ta-navchalno-metodichni-posibniki-rekomendovani-mon>.

²⁴ Engedélyezett tankönyvek listája az ukrán tannyelvű általános iskolák számára: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1KNxK-QSJxSFmexcGOP9irYw-ufgbWfiQbajDldiLNvQ/edit?ts=5a382670#gid=1748538368>.

²⁵ Engedélyezett tankönyvek listája a magyar tannyelvű általános iskolák számára: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1n3m7_9EpTFFiBc9nY66NA7bap5ToWcLsPdPzGeyXvw/edit?ts=5a5e1255#gid=1818054716.

²⁶ A tankönyv elérhető a KMKSZ online tankönyvtárában: <http://karpatalja.com.ua/kmksz/tankonyvek/1/Angol%20nyelv%20%282012,%20Neszvit%20A.%29.pdf>.

²⁷ A tankönyv elérhetősége a KMKSZ honlapján: <http://karpatalja.com.ua/kmksz/tankonyvek/1/Angol%20nyelv%20%282012,%20Kalinyina%20L.V.,%20Szamoljukevics%20I.V.%29.pdf>.

gen nyelv tanulását, egy másik, számukra szintén még (eléggő) ismeretlen nyelv szolgál közvetítőként, és ez könnyen összezavarhatja, lassíthatja, esetleg akadályozhatja is az oktatási folyamatot. A tankönyv végén található összegző szöveget is kétnyelvű, angol–ukrán, amellyel pont ugyanaz a helyzet, mint a feladatok instrukcióival. Azt azonban a tankönyvek szerzői (és a kiadványokat jóváhagyó minisztériumi illetékesek) figyelmen kívül hagyták, hogy a nemzeti kisebbségek nyelvén (így a magyarul) oktató iskolák tanulói szinte párhuzamosan, a második osztályban kezdenek el olvasni és írni tanulni angolul és ukránul, azaz nagy eséllyel nem tudják elolvasni az angol tankönyv ukrán nyelvű utasításait.

A 2018–2019-es tanév során a 2. osztálynak szánt tankönyvek között szintén a fent említett szerzők tankönyveit találjuk (Neszvit 2012b; Kalinyina–Szamoljukevics 2012b). A tankönyveket megvizsgálva egyértelműen láthatjuk, hogy az azonos szerzők kiadványai egy sorozatot (tankönyvcsaládot) képeznek: a szereplők visszatérnek, a tanulók számára ismerős légkört teremtve. Ez mind igazodik a modern nyelvoktatás követelményeihez. A fent nevezett tankönyvekhez hanganyag és munkafüzet is párosul, ami érdekesebbé és tartalmasabbá teszi a tanulást.

Az írás tanítása szempontjából az első írásmintákat a Neszvit (2012b) tankönyvéhez tartozó munkafüzetben találhatjuk. A betűket ebben az esetben nem állítja párhuzamba az ukrán betűkkel, írásminta szempontjából pedig a nyomtatott, latin kis- és nagybetűket részesíti előnyben. Mivel a nyomtatott írás írásmintáját használja a könyv, a tanulónak nem kell egymáshoz kötniük a betűket. Az angol–ukrán kétnyelvűséget azonban továbbra is megőrzi mindkét könyv, ami ebben az esetben sem könnyíti meg a magyar ajkú tanulók helyzetét.

Az ukrainai oktatási minisztérium a 2018–2019-es tanév kezdetével elfogadta és bevezette a Nova Ukrainka Skola²⁸ (NUS; magyarul Új Ukrán Iskola) című oktatási programot, amelyet a 2017–2018-as tanévben száz ukrainai iskolában kísérleti jelleggel vezettek be. A 2018–2019-es tanévben már minden elsős nebuló eszerint kezdte meg a tanulmányait. Ennek keretein belül 2018-ban három új, angol nyelvű tankönyv is napvilágot látott (Budna 2018;²⁹ Mitchell 2018;³⁰ Pukhta et al. 2018³¹).

A három tankönyvet egységesen vizsgálva látható, hogy egyre inkább idomulnak a külföldi egynyelvű kiadványokhoz mind stílusukban, mint pedig szerkezeti-leg (két tankönyv szerzői egyébként külföldiek). Egyértelműen látványos, dekoratív elemekkel teli, figyelemfelkeltő könyvekről beszélhetünk, amelyek teljes mértékben igazodnak az angol mint (az első osztályban) „szóbeli” tantárgy bevezetéséhez. Mindhárom könyvhöz elérhető digitális hanganyagok, amelyek legnagyobb része a „hallgasd és mutasd”, „hallgasd és mondd”, „hallgasd és utánozd” típusú feladatok köré csoportosítható. Kifejezett olvasás- vagy írástanítás nincs ezekben a könyvekben: erre a második osztályban kerül sor (a másodikos tankönyvek viszont csak a következő tanév elejére jelennek meg). Összességében mindegyik tankönyvről elmondható, hogy a szerzők törekednek megfelelni a modern nyelvoktatás köve-

²⁸ Нова Українська Школа (НУШ): <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

²⁹ <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/399>.

³⁰ <https://lib.imzo.gov.ua/xmlui/handle/123456789/361>.

³¹ <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/358>.

telményeinek, de ennek ellenére sajnos mindegyik esetben fennáll, hogy a nemzetiségi iskolák tanulóinak igényeit továbbra sem veszik figyelembe. A feladatok instrukciója továbbra is kétnyelvű (angol–ukrán), a magyar (vagy éppen román, orosz) anyanyelvű gyermekek anyanyelve semmilyen formában nem jelenik meg a kiadványokban. Ami viszont némi előrelépést mutat (ha ezt annak lehet tekinteni), hogy a tankönyvekben található képes szótárak angol egynyelvűek.

A fennálló probléma (a kisebbségi nyelvek hiánya az angol–ukrán nyelvű könyvekből) megoldására kevésbé remélhető, hogy angol–magyar kétnyelvű kiadványok jelennének meg a magyar tannyelvű iskolák számára a közeljövőben. Másrészt viszont a tanulók helyzete viszonylag egyszerűbb lehetne a külföldi, neves kiadók (Oxford, Longman stb.), egynyelvű kiadványainak a használatával, amelyek teljes, jól kidolgozott és sokszorosán kipróbált tankönyvcsomagokat kínálnak a nemzetközi piac számára. Ezek a könyvek olyan témákat és kulturális ismereteket biztosítanak, amelyek minden bizonnyal felkeltik a tanulók érdeklődését, és motiválják őket világunk szélesebb megismerésére. Nem feledkezhetünk meg azonban ezeknek a csomagoknak a hátrányáról sem: egy-egy teljes oktatási anyag (tankönyv, munkafüzet, hanganyag, szókártyák stb.) beszerzése nagy anyagi megterheléssel jár, és ez nem ruházható rá a jelenlegi körülmények között sem az iskolákra, sem a szülőkre. Megoldatlan továbbá ezeknek a tankönyveknek az ukrainai engedélyeztetése is. No és persze arról sem feledkezhetünk meg, hogy ezek a kiadványok sem specifikusan a magyar anyanyelvű gyerekek számára készültek, hanem a globális piac igényeinek próbálnak megfelelni.

5. Általános problémák

A magyar tannyelvű iskolákban folyó olvasás- és írástanítás folyamatát a fentiekben ismertetett problémák mellett további tényezők is megnehezítik. Az egyik fontos tényező a pedagógusok hiánya és a nem szakképzett tanerő alkalmazása. Az Ukrajnában elhúzódó gazdasági és politikai válságok sorozata, az alacsony bérek, a rossz munkakörülmények hatására – elsősorban a kisebb falvakban – a magyar tannyelvű iskolák jelentős részében pedagógushiány alakult ki, ezért sok esetben az alsó tagozaton is olyanok tanítanak, akiknek nincs ehhez megfelelő képesítésük. A KMPSZ kezdeményezésére elvégzett felmérés szerint például a 2016–2017-as tanévben a közel száz, magyar nyelven (is) oktató kárpátaljai magyar iskolában összesen 471 pedagógus tanított az 1–4. osztályokban magyar nyelven; közülük mindössze 79,6% rendelkezett szakirányú végzettséggel.³²

Az olvasás és az írás tanítása során az sem tűnik kedvezőnek, hogy a magyar tannyelvű iskolákban az ukrán és az idegen nyelvi (angol) órákat jellemzően nem az alsó tagozatos tanítók, hanem ukrán és angol filológusok tanítják már az alsó tagozaton is. Ezzel azonban az a probléma, hogy Ukrajnában az ukrán és az idegennyelv-tanárok képzésének nem része az, hogy nem anyanyelvi beszélők számára megtanítsák az olvasás és az írás alapjait.

³² Köszönjük Molnár Józsefnek, hogy ezeket az adatokat a rendelkezésünkre bocsátotta.

A tankönyvek, taneszközök terén általános probléma az, hogy az ukrainai tankönyvkiadás pályázati rendszeren alapul. Ez azt jelenti, hogy az oktatási tárca pályázatot ír ki egyes tantárgyakból tanterv- és tankönyvírásra, majd a beérkezett pályamunkák közül (a megfelelő bírálati, lektorálási folyamat végén) egyet (tankönyvek esetén általában többet) a minisztérium hivatalos tantervvé, tankönyvvé nyilvánít. Azoknak a pályázóknak azonban, akiknek a pályamunkája nem nyert támogatást, befektetett energiájukat és idejüket senki sem kompenzálja; ez a rendszer pedig nem motiválja a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák pedagógusait, hogy részt vegyenek – a teljesen ukrán nyelven folyó – hosszadalmas pályázatokon, és tantervet vagy tankönyvet írjanak, amelyből aztán talán semmi sem lesz. A pályázatokot a tárca nem tankönyvcsaládok kidolgozására, hanem egy-egy osztály tankönyvének a megírására írja ki, és ez azt jelenti, hogy fennáll a lehetősége annak, hogy amíg az egyik osztályban az egyik, a következőben egy másik szerző tankönyve nyer támogatást, így aztán nem ritka, hogy nincs koherens, egy szemléletre és módszerre épített tankönyvcsalád használatban az egyes tantárgyak oktatásához.

Míndezek a tényezők – fokozódva az Ukrajnában a társadalmi élet minden területét, így az oktatást is érintő folyamatos átalakulással – megnehezítik a magas színvonalú oktatómunkát.

6. Összefoglalás

A kárpátaljai magyar iskolákban folyó anyanyelv-, államnyelv- és idegennyelv- oktatás jellemzőinek, céljainak és összetevőinek elemzése során figyelembe kell vennünk, hogy a kárpátaljai magyar iskolarendszer része az ukrainai oktatási struktúrának. Az 1991-ben függetlenné vált állam a Szovjetunió oktatási szerkezetét örökölte (Beregszászi–Cserniczkó–Orosz 2001), és ezzel az örökséggel a 2017 októberében elfogadott új oktatási kerettörvényben próbál túllépni az ország. Mivel Ukrajna a szuverenitása elnyerése óta folyamatosan kisebb-nagyobb politikai és gazdasági válsághelyzetekkel néz szembe, amelyet fokoz a 2014 tavaszán kitört kelet-ukrainai fegyveres konfliktus és a Krím orosz bekebelezése is, a krízisek sorozata az oktatás területén is érezteti hatását. A politikai hatalom szereplői folyamatosan újabbnál újabb reformötletekkel állnak elő, ám az elindított átszervezéseket az újonnan hatalomra került erők rendszerint (részben vagy egészében) leállítják, és saját ötleteik megvalósításába kezdenek. A stabilitás és kiszámíthatóság hiánya, illetve az erős központi kontroll – Ukrajnában még a tankönyveket, oktatási segédanyagokat is Kijevben kell jóváhagyatni – az egész oktatási struktúrát kiszolgáltatottá teszi, és ennek a rendszernek a része a semmilyen önállóságot nem élvező kárpátaljai magyar nyelvű oktatási rendszer is. A 2017-es új oktatási kerettörvény egy újabb oktatási reform része, amelynek egyik kiemelt célja az ukrainai oktatási rendszer modernizálása. Az ország – és ezen belül a kárpátaljai magyar – oktatás tehát ismét átalakulóban van: a 2018–2019-es tanévben az első osztályosok már az új oktatási kerettörvény alapján szervezett képzésben vesznek részt.

A kárpátaljai magyar nyelvű oktatási rendszer sajátossága az is, hogy e területen egymással párhuzamosan (vagy sokszor egymással szemben) több szereplő

aktív egyidejűleg: a hivatalos ukrán állami szervek (elsősorban Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma, a Kárpátaljai Megyei Állami Közigazgatás Oktatási Hivatala, illetve a Kárpátaljai Megyei Pedagógus-továbbképző Intézet, valamint annak Beregszászi Fiókja) és a kárpátaljai magyar érdekvédelmi szervezetek (leginkább a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség és az Ukrajnai Magyarok Demokrata Szövetsége). Mindegyikük lehetőségeihez és céljaihoz mérten foglalkozik a magyar tannyelvű iskolák tananyagtartalmának a befolyásolásával, az intézmények infrastrukturális hátterének a megteremtésével, a pedagógusok továbbképzésének a szervezésével, illetve az iskolák tankönyvekkel és taneszközökkel való ellátásával. A párhuzamosságok egyrészt előnyöket biztosítanak a kárpátaljai magyar nyelvű oktatási intézmények számára (a helyi magyar érdekvédelmi szervezetek Magyarország kormányának támogatásával jelentős anyagi és szakmai támogatást nyújtanak az intézményeknek), ám a nem ritkán egymást keresztező kezdeményezések időnként akadályozzák a színvonalas szakmai munkát, és növelik a bizonytalanságot.

Konkrétan az olvasás- és az írásttanítás kapcsán megállapíthatjuk, hogy a magyar tannyelvű kárpátaljai iskolákban anyanyelvből az első osztályban tanulnak olvasni és írni a gyerekek, államnyelvből (ukrán) és idegen nyelvből pedig egyaránt a második osztályban. Részben a több szereplő összehangolatlan tevékenységének a következménye, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban a helyi, ukrain tankönyvek a dölt betűs kézírást oktatják a nebulóknak (anyanyelven és ukrán nyelven egyaránt), a Magyarországról behozott tananyagok azonban az álló írást; az idegen nyelvi (angol) órákon pedig a nyomtatott betűk írásával ismerkednek a gyerekek. A magyar tannyelvű iskolák tanulói az 1–2. osztályban szinte egyszerre tanulnak nemcsak három nyelven (magyarul, ukránul és angolul) olvasni és írni, de ez egyben azt is jelenti, hogy párhuzamosan kell elsajátítaniuk a latin és a cirill betűk olvasását és írását.

Az új, 2018–2019-ben megjelent tankönyvekben az államnyelvi készségek megalapozásában – a korábbi tankönyvektől eltérően – hangsúlyosabb az anyanyelvi tapasztalatok felhasználása, az idegen nyelven folyó olvasás- és írástanítás során azonban (nyilván azzal összefüggésben, hogy az idegen nyelvek oktatásának előírásai függetlenek az oktatás nyelvétől) gyakorlatilag egyáltalán nincsenek tekintettel a tankönyvek arra, hogy a gyerekek már két nyelven (anyanyelv, államnyelv) szereztek némi jártasságot ezen a területen, ismerik az olvasás és az írás technikáját. Hozzá kell azonban tennünk azt is, hogy sem a helyi, kárpátaljai anyanyelvi olvasókönyvek, sem pedig a Magyarországról importált oktatási anyagok sem utalnak semmilyen módon arra, hogy a kárpátaljai magyar gyerekeknek nemcsak anyanyelvükön, hanem más nyelveken is meg kell tanulniuk olvasni, és ez a folyamat részben párhuzamosan folyik. Az olvasás és az írás készségének kialakítása egynyelvű (csak egy-egy nyelvre figyelő) megközelítései mellett meggyőződésünk szerint fontos ezeknek a folyamatoknak az integrált áttekintése, elemzése és értelmezése, mert csak így van esély arra, hogy olyan oktatási modellt alakítsunk ki, ahol az írás-olvasás készségének különböző nyelveken nagyjából egyszerre folyó kialakítása egymást támogatva folyik.

A 2017 októberében elfogadott új ukrán oktatási kerettörvény – amellet, hogy alapjában veszélyezteti a magyar nyelvű oktatási struktúrát – lehetőséget kínál az oktatás megújítására. Nagy kérdés azonban, hogy ezt mennyire sikerül kihasználni, illetve hogy a 2019 márciusában–áprilisában szervezett ukrainai elnökválasztás, majd az év júliusában megtartott parlamenti választás után várhatóan bekövetkező politikai átrendeződés mit és mennyit tart meg az eddig elindított reformokból, illetve milyen újabb reformötletek jelennek meg.³³ Nagy lendülettel elindított reformokat láttunk ugyanis már korábban is Ukrajnában, ám eddig mindegyik menet közben elhalt.

SZAKIRODALOM

Tantervek

Horoskovszka, Olha – Póhán, Katalin – Masztjuk, Tetjana 2015. *Українська мова 1–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою*. МОН, Київ. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/35.-ukrmova-1-4-shknavchugorskoyumovoyu.doc>.

Szerhijcsuk Júlia – Nadar Judit – Kótyuk István 2015. *Угорська мова 1–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою*. *Літературне читання 2–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою*. МОН, Київ. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/30.-ugorskamova-1-4-litchit-2-4-shknavchugorskoyumovoyu.doc>.

Державний стандарт 2011. *Державний стандарт початкової загальної освіти*. МОН, Київ. 2012. http://shvidko172.narod.ru/olderfiles/2/download_free.pdf.

Державний стандарт 2018. *Державний стандарт початкової освіти*. МОН, Київ. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.

Іноземні мови 2018. *Іноземні мови*. *Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1–4 класи*. МОН, Київ.

Типова навчальна програма з угорської мови та читання для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. МОН, Київ, 2018. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

Типова навчальна програма: Українська мова 1-2 класи закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. МОН України, Київ, 2018. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

Типова навчальна програма: Українська мова 1-2 класи закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою. МОН, Київ, 2018. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

Українська мова 1–4 класи. *Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою*. МОН України, Київ, 2014. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/34.-ukrmova-1-4-shknavchrumoldmovami.doc>

Tankönyvek

Bátori Mária – Dzjapko Zsuzsanna 2018. *Magyar nyelv: Ábécékönyv. Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános középfokú tanintézetek 1. osztálya számára 1–2. rész*. Szvit. Lviv.

Béresné Bossányi Klára Éva 2004. *Kisiskolás. Gyakorló olvasókönyv az 1–2. osztály számára*. KMP Sz Tankönyv- és Taneszköz Tanácsa. Beregszász.

³³ Az sem mindegy, milyen alapelveket rögzít majd az általános középfokú oktatásról szóló törvény, amely 2019 áprilisában még csupán társadalmi vitára bocsátott tervezet formájában létezik.

- Budna, T. 2018. «Англійська мова». Підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль: Навчальна Книга – Богдан.
- Falusiné Varga Tünde – Farkas Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Mezöklaki Ágota – N. Császi Ildikó – Pirisi Anna 2016. *Abécés olvasókönyv*. Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Horoskovszka, Olga – Póhán Kalatin 2012. *Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою. Усний курс*. 1 клас. Видавництво Світ. Львів.
- Kalinyina, L. – Szamoljukevics, I. (Калініна Л. В. – Самойлюкевич І. В.) 2012a. *Англійська мова 1. Підручник для закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом)*. Центр навчально-методичної літератури. Київ.
- Kalinyina, L. – Szamoljukevics, I. (Калініна Л. В. – Самойлюкевич І. В.) 2012b. *Англійська мова 2. Підручник для закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом)*. Центр навчально-методичної літератури, Київ.
- Keszler Sztella 2012. *Буквар. Підручник з української мови для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою*. ІВА, Ужгород.
- Krihan, Sz. – Szerhijcsuk, J. (Криган С. Г. – Сергійчук Ю. П.) 2019. *Українська мова. Підручник для 2 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах, з аудіосупроводом)*. Букрек, Чернівці.
- Mitchell, H. 2018. «Англійська мова». Підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Видавництво Лінгвіст, Київ.
- Nagy Júlia – Kóródy Bence 2016. *Írás munkafüzet I., II.* Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Neszvit, A. (Несвіт А. М.) 2012a. *Англійська мова 1. (підручник для загальноосвітніх навчальних закладів)*. Генеза, Київ.
- Neszvit, A. (Несвіт А. М.) 2012b. *Англійська мова 2. (підручник для загальноосвітніх навчальних закладів)*. Генеза, Київ.
- Ónody Géza 1995. *Betűország. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára*. Ragyanszka Skola, Kijev.
- Petruk, O. (Петрук, О. М.) 2018. «Українська мова та читання» підручник для 1 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах, з аудіосупроводом). Світ, Львів.
- Petruk, O. (Петрук, О. М.) 2019. «Українська мова та читання» підручник для 2 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах, з аудіосупроводом). Світ, Львів.
- Pukhta, Herbert – Gemgross, Günter – Luis-Jones, Peter 2018. «Англійська мова». Підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Видавництво Лінгвіст, Київ.
- Tolnai Gyuláné 1991. *Neurisztikus olvasás és írástanítási módszer kézikönyv*. Magánkiadás.
- Tóth Dóra 2003. *Abécéskönyv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Tóth Dóra 2012. *Abécéskönyv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára*. Szvit, Lviv.

Törvények, rendeletek

- Закон України «Про освіту» N 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.

Irodalom

- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. PoliPrint, Ungvár.
- Csernicskó István 2012. *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. PoliPrint, Ungvár.
- Csernicskó István 2018a. Jogokról és lehetőségekről az új ukrán oktatási törvény 7. cikkelye kapcsán. *Együtt* XVI/1: 78–99.

- Csernicskó István 2018b. Egy nyelvi jogi probléma lehetséges vonatkozásai: két tanulmány a kisebbségek anyanyelvi oktatásáról. *Regio* 26/3: 62–8.
- Csernicskó István 2018c. Державна мова для угорців Закарпаття: чинник інтеграції, сегрегації або асиміляції? *Стратегічні пріоритети* 46/1: 97–105.
- Csernicskó István – Tóth Mihály 2018. *Az anyanyelvi oktatás joga. Közép-európai hagyományok és Kárpátalja példája*. Autdor-Shark, Ungvár.
- Fedinec Csilla 1999. *Fejezetek a kárpátaljai magyar közoktatás történetéből (1938–1991)*. (Oficina Hungarica VIII.) Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.
- Fedinec Csilla – Csernicskó István 2017. A 2017-es ukrajnai oktatási kerettörvény: a szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *Regio* 25/3: 278–300.
- Markovskiy, Volodymyr – Demkiv, Roman – Shevchenko, Vyacheslav 2018. Ukrajna nyelvpolitikájának alakulása az őshonos népek és nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatása területén. *Regio* 26/3: 69–104.
- Orosz Ildikó 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiség kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. PoliPrint, Ungvár.
- Orosz Ildikó 2007. *A függetlenségtől a narancsos forradalomig. A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991–2005)*. PoliPrint, Ungvár.
- Orosz Ildikó – Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Bátyi Szilvia 2011. A magyar oktatás Kárpátalján. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

<i>Beregszászi Anikó</i>	<i>Kolozsvári-Nagy Enikő</i>
főiskolai docens	főiskolai adjunktus
II. Rákóczi Ferenc	II. Rákóczi Ferenc
Kárpátaljai Magyar Főiskola	Kárpátaljai Magyar Főiskola

SUMMARY

Beregszászi, Anikó Kolozsvári-Nagy, Enikő

Learning to read and write in Transcarpathian schools with Hungarian language instruction

Learning to read and write in Transcarpathian schools with Hungarian language of instruction

The present paper aims to examine the first stage of teaching writing and reading skills in schools of Transcarpathia (Ukraine) with Hungarian language of instruction. The study gives an overview of the process how the writing and reading skills of three languages (Hungarian as the first language, Ukrainian as the second language and English as a foreign language) are developed at elementary schools as well as it focuses on the possible connections between the mother tongue, second and foreign languages. During the research the curricula and the textbooks were analysed and the regulations of the Ministry of Education and Science of Ukraine were also checked.

The interchange of the top-down regulations and the classroom practice is risky, but if both fields are analysed together and not separately the content, the development of the linguistic behaviour and the input pattern, as well as their main principles can be achieved better.

Public education in Ukraine has been constantly changing since the country became independent (1991). Regular change (and a series of protracted political and economic crisis) unfortunately has a negative impact on education as a whole, including teaching reading and writing skills.

Keywords: foreign language, Law on Education, mother tongue, second language, teaching to read and write, Transcarpathia, Ukraine.

Nyelvi alapkészségek kialakítása a romániai magyar tannyelvű iskolákban¹

1. Bevezetés

A romániai oktatási rendszer tartalmi szabályozásának dokumentumai: a keret-tanterv, a különböző tantárgyak tantervei és a tankönyvek. Az érvényben levő tartalmi szabályozás úgynevezett műveltségterületek mentén rendszerezi a főbb tartalmi bemenetet, így az anyanyelvre, államnyelvre és idegen nyelvre vonatkozó előírások a „Nyelv és kommunikáció”² című terület tantárgycsoportjához tartoznak. Ebben a tanulmányban a romániai magyar oktatási rendszer összefüggésében azt fogom bemutatni, hogy hogyan történik az írás és az olvasás készségeinek a megalapozása különböző nyelveken (anyanyelv, államnyelv, idegen nyelv) ez elemi oktatás első éveiben. Számos tanulmány foglalkozik az anyanyelvre vonatkozó készség- és kompetenciafejlesztés kérdésével (Fóris-Ferenczi–Péntek 2011; Kádár 2016), léteznek nyelv- és tantárgyközpontú elemzések ezzel a kérdéssel kapcsolatosan (Norel 2010; Tódor 2017), a készségalkotás egynyelvű, pontosabban egy-egy nyelvre figyelő megközelítései mellett azonban szükségesnek és legalább annyira fontosnak tartom a tervezett folyamatok integrált értelmezését, hiszen a tudatos nyelvi magatartás kialakításának a mérőköve éppen a személyiségfejlesztés holisztikus megközelítése. Így tehát tanulmányomban azt fogom bemutatni a normatív-szabályzó szövegek alapján, hogy hogyan tanul meg írni és olvasni románul a magyar iskolában járó gyerek, és az így szerzett tudás és készségtár hogyan viszonyul az anyanyelvi, valamint az idegen nyelvi tapasztalatokhoz. Ebben az összefüggésben, a tartalmi szabályozásban megjelenő műveltségterületek jó kiindulópontot biztosítanak a szabályozási irányelvek, értékrendek integrált követésére. A tanulmányban a tartalmi előírásokra, a tantárgyak érvényben levő tanterveire és a romániai magyar tannyelvű iskolák számára készült (első és második osztályos) román nyelv és irodalom tankönyvek elemzésére alapoztam. A tartalmi szabályozások gyakorlati kivitelezése többtényezős folyamat, ezért szükségesnek tartom ezen bemeneti perspektíva kiegészítését egy gyakorlat-orientált elemzéssel is.

¹ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvközpontú oktatás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében készült.

² A kerettantervben megjelenő más műveltségterületek a következők: Matematika és természettudományok, Ember és társadalom, Testi nevelés, sport és egészségnevelés, Művészetek, Technológiák, Tanácsadás (személyiségfejlesztés). Forrás: 2013. 03. 12./ 3371 miniszteri rendelet.

2. A nyelvoktatás tartalmi szabályozásának a szempontjai

A 2012. szeptember 10-i (5671-es számú) miniszteri rendelet alapján kidolgozott módszertani szabályozás az általunk vizsgált műveltségterület főbb alkalmazási szempontjait és irányelveit rögzíti. Az rendelet (8. cikkely) kijelenti, hogy az egyetem előtti oktatás minden szintjén a román nyelv és irodalom tanítása sajátos tantervek és az adott kisebbség sajátosságait követő tankönyvek alapján történik, kivételt képeznek azok az intézmények (9. cikkely), amelyek igényt tartanak a román anyanyelvűek számára készült tantervek és tankönyvekre alapuló oktatásra.³ Ugyanakkor, az idézett módszertan kitér röviden arra (10. cikkely, valamint a 2011-es oktatási törvény 46. cikkelye), hogy minden típusú, írás- vagy szóbeli értékelés megtervezése, az érvényben levő tantervek és tankönyvek alapján kell, hogy történjen.⁴ Az anyanyelv oktatása a magyar tannyelvű intézmények különböző szakaszaiban (13. cikkely) ugyanannyi órában zajlik, mint a román tannyelvű intézmények esetében, és célja, hogy a formális oktatás során, az egyéni fejlődési sajátosságokra alapozva, kulturális értékeket adjon át, kommunikációs és irodalmi készségeket alapozzon meg. Az anyanyelv oktatására vonatkozóan a miniszteri rendelet a nyelvi fejlesztés irányelveit, szempontjait rögzíti, a különböző oktatási szinteknek megfelelően. Így, az óvoda előtti és óvodai oktatásban a nyelvi észlelést és a beszédkészség fejlesztését tartja elsődlegesnek (20. cikkely), míg az elemi oktatással kapcsolatosan (23. cikkely) kihangsúlyozza a hagyományos olvasási, nyelvtani és fogalmazási tevékenységek helyett a kommunikatív-funkcionális megközelítés tantárgyspecifikus alkalmazását. A közoktatás 5–8. (általános iskola felső tagozata) osztályaira és középiskola (9–12. osztályában) szintjére pedig a nyelv, a kommunikáció, az irodalmi szöveg integrált feldolgozását (30. cikkely) írja elő.

Az említett tartalmi szabályozás, román nyelv és irodalom tanításával kapcsolatosan az előkészítő osztálytól érvényes és az anyanyelvi előírásokhoz hasonlóan, egy receptív szakasszal indít, amelynek lényege az anyanyelvtől különböző nyelvi ingerek „megtapasztalására” összpontosító tanítási helyzetek szervezése. Bár a „szemlélődő” szakasz a nyelvoktatás kiindulópontja, az előírás azonban egy olyan pontosítást tartalmaz, amely hirtelen megtöri az „interiorizálás” folyamatát, hiszen abból indul ki (50. cikkely), hogy az előkészítő osztályos diákok a nyelvet érteni és használni tudják alapszintű kommunikációs helyzetekben (az európai nyelvi szinteknek megfelelően). Ez egy olyan feltételezett tudást, kialakult kommunikációs készséget jelent, amely a magyar tannyelvű iskolák előkészítő szakaszában beiratkozó diákokra kismértékben jellemző. Az 1–4. osztályban, a szóbeli kommunikációs készség további fejlesztése mellett, különös figyelmet kap az írás és az olvasás készségének az összehasonlító megalapozása (51. cikkely), majd 5–7. osztályban a szóbeli és az írásbeli szövegalkotó készség további fejlesztésére

³ 5671/10.09.2012, Hivatalos közlöny.

⁴ A dolgozat elkészítésének idején még nem jelent meg a Hivatalos Közlönyben az alábbi bejelentés, amely szerint, három év múlva a sajátos tantervek alapján tanuló diákok, külön tételsor szerint vizsgáznak. <https://kronika.ro/erdelyi-hirek/kulon-tetelsor-szerint-vizsgazhatnak-harom-ev-mulva-roman-nyelvbol-a-magyar-kiser-ettsegizok?fbclid=IwAR0KC1yb2qmykAjbW7D76uck8hQE1NSpaQYgwBrVhQjCjJV2OVERIi9K75o>.

kerül sor, míg 8–9. osztályban különböző témák kapcsán az önálló nyelvhasználat a követett cél. A következő iskolai szakaszok a 10–12. osztályokat tartalmazzák, ahol előtérbe helyezett szempontok az irodalmi szövegek olvasása és értelmezése (57. cikkely), valamint a „tapasztalt” nyelvhasználói jellemzők megalapozása (58. cikkely). Az előírásokban kétszer is előfordul az anyanyelvi sajátosságokra és az anyanyelven szerzett tudásra alapuló tanulás szükségessége, kiemelten a fonetikai-fonológiai tudatosság kapcsán (elemi oktatásban, 51. cikkely) és a nyelvtani fogalmak kialakítása esetében (56. cikkely).

Az idegen nyelvek oktatásának szabályozását az erre vonatkozó tanterv írja elő, az elemi oktatás előkészítő, első és második osztályai számára. A dokumentum rögzíti, hogy az idegen nyelvek oktatásának előírásai függetlenek az intézmények tannyelvétől. A tanterv szövege külön kitér arra, hogy a fő viszonyítási alap a Közös európai referenciakeret, alapnyelvektől függetlenül, hiszen a kurrikuláris tervezés kompetenciaalapú, így nem a sajátos nyelvi tartalmakra összpontosít, hanem a tartalmi kínálatot a kompetenciafejlesztés eszközeként értelmezi. A követett fejlesztési cél, hogy az elemi oktatás első szakaszának végére, a diákok nyelvi készségei megközelítsék egy részben „alapszintű” nyelvhasználati készség szintjét (azaz részben az A1 szintet, a Közös európai referenciakeret alapján). A tartalmi kínálat elsősorban az egyszerű üzenetekkel való ismerkedést, a beszédértést és a beszédprodukciót gyakoroltatja. Bár a tantervben felsorolt kompetenciák esetében megjelenik a „rövid írott szövegek olvasása (receptiója)” (idézett tanterv, 3), az ehhez kapcsolódó didaktikai tevékenységformák inkább a kisebb szavak, kifejezések képi felismerésére, felfedezésére vonatkoznak, tehát nem a tulajdonképpeni olvasás gyakorlására. A módszertani kivitelezés pontosan rögzíti ugyanakkor, hogy „elfogadható” az írott üzenetek esetében, hogyha kiolvasásra vagy akár írásra készítetik a diákokat, hiszen már anyanyelvükön az említett kompetenciák megalapozása elkezdődött, de a hangsúlyt inkább a pozitív viszonyulás kialakítására fekteti, valamint a globális „olvasásra”, a jelentés-felfedezésre, esetleg a játékos írásgyakorlatokra. A tanításban követett elvek a tapasztalati (vagy kontextusfüggő) tanulás, a játékos óravezetés, valamint a non-verbális jelentésfelfedezés a fordítási gyakorlatok helyett.

A 3. és a 4. osztályokra⁵ vonatkozó idegen nyelvű tantervekben megjelenik az írás-olvasás készségének elmélyültebb használata, olyan értelemben, hogy itt már rövid üzenetek megírásával kísérleteznek (köszöntők, sms, kérdőív kitöltése stb.), és a szövegek értő olvasására is sor kerül, de nem szókinccsgazdagítási vagy kiejtést gyakoroltató eljárásként (idézett tanterv, 9).

3. Az írás- és az olvasáskészség alakítása román nyelven

A következőkben az államnyelvi írás- és olvasáskészség kialakítása lesz a központi elem, amelynek egyrészt az érvényben levő tartalmi szabályozásokban rögzített jellemzőit ismertetem, másrészt arra fogok reflektálni, hogy milyen kapcsolódási

⁵ Idegen nyelvek tanításának tanterve (III–IV. osztályok), 5003/ 02.12.2014.

pontok észlelhetők az anyanyelven szerzett készségek, valamint az idegen nyelvre vonatkozó kompetenciák alakításában.

A romániai magyar tannyelvű iskolákban az anyanyelvi és nem anyanyelvi (államnyelvi) írás- és olvasás készségének megalapozása egymás után és egymást kiegészítve zajlik, ez pedig azt jelenti, hogy az anyanyelven megalapozott részkészségek képezik a második nyelven elsajátításra és begyakorlásra kerülő készségek, képességek alapját. Kijelenthető tehát, hogy egy *transzferalapú, konzekutív írás- és olvasáskészség* alakításról beszélhetünk, és ennek időszaka az iskolai oktatás első éve: előkészítő osztálytól, második osztályig. A két tantárgy előírásainak erre a kérdésre vonatkozó közös eleme, hogy mindkét nyelven az ábécét fonetikus módszerrel (azaz elemző-összetevő-hangoztató eljárásokkal) tanítják. Az idegen nyelv oktatása is (leggyakrabban az angol és a német nyelvek⁶) már az előkészítő osztályban elkezdődik, az elemi oktatás szintjén azonban elsősorban a szókészlet megalapozására és a helyes kiejtés játékos gyakoroltatására kerül sor, az írás-olvasás tanítása nem kap külön hangsúlyt, inkább előző nyelveken kialakított készségeikre, tapasztalataikra alapozva fokozatosan elkezdődik az említett készségek transzferalapú alkalmazása és a sajátos fonetikai helyzetek megfigyelése. Ettől eltérően a román nyelvű kommunikáció tanterve, de főképp a tankönyvi kivitelezések, kimondottan figyelnek az anyanyelven szerzett készségek összehasonlító és a nyelvi különbségeket tudatosító gyakoroltatásra.

Az írás-olvasás készségek kialakítására szánt időszakban, az elemi oktatás kezdeti szakaszában (az első három évében) elsősorban az anyanyelv, majd az államnyelv kap nagyobb figyelmet és ezt az óraszámok elrendeződése is alátámasztja:

	Oktatási szint	Előkészítő	Első osztály	Második osztály
Nyelv és kommunikáció	Magyar anyanyelvi kommunikáció	5	7	6
	Román nyelvű kommunikáció	3	4	4
	Idegen nyelv	1	1	1

(Forrás: Kerettanterv 2013.02.12. keltezésű, 3371. miniszteri rendelet alapján)

4. Szempontok, elvek és módszertani feldolgozásuk

A hivatkozott tantervek párhuzamos olvasása alapján elmondható, hogy mind az anyanyelvi, mind a nem anyanyelvi (román és idegen nyelvű) tantervek deklarált szempontjai között szerepel a kompetenciaalapú fejlesztés (áttérve a cél- és feladat-központú tervezésről a kompetenciaalapú fejlesztésre), a koncentrikus tartalomépítés a gyermekközpontú és személyiségfejlesztő elvek követésével. Az anyanyelvi tanterv újszerűségét a tantervfejlesztők a következő mutatók mentén határozzák meg: „esélyt teremt a tanulók képességeiben mutatkozó különbözőségek kezelésé-

⁶ Példa: A 2018–2019-es tanévben, a Hargita megyei elemi oktatásban 14477 tanuló angol, 755 tanuló német nyelvet tanul (forrás: Hargita Megye Tanfelügyelősége).

re, hatékonyá teszi a tanító alapozó munkáját, megelőzi a korai tanulási kudarcok kialakulását” (Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához. *Magyar anyanyelvi kommunikáció* az előkészítő osztálytól a II. osztályig, 3). Az anyanyelvi tantervek alapos elemzéséről Kádár Edit tanulmányában olvashatnak, ahol a szerző az elemi osztályok magyar tanterveire vonatkozóan megjegyzi: „Anyanyelv-pedagógiai tekintetben a legújabb, elemi osztályos tantervek a legkorszerűbb szemléletűek és módszertanilag is a legkidogozottabbak” (Kádár 2016: 18).

Az anyanyelvi fejlesztéshez hasonlóan, a magyar tannyelvű iskolák számára elkészített román nyelvű kommunikáció tanterve is a beszédészlelés, a beszédprodukción, az írott szöveg értése (olvasás) és az írásbeli kifejezőképesség mentén javasol fejlesztési eljárásokat és tartalmakat. Természetesen, itt sajátos beszédprodukción és beszédértési gyakorlatokról van szó, hiszen különböző nyelvi környezetben szocializálódó diákok előzetes tudására kell, hogy alapozzon, ugyanis a mindennapi osztálytermi valóságban vannak olyan diákok is, akik környezetükből, spontán nyelvtanulás révén rendelkeznek már román nyelvi tudással, és olyanok is (az érintett iskolai népesség jelentősebb része), akik ebben a szakaszban ismerkednek a nyelvvel, az óvodai tudás felelevenítéséből kiindulva, így a román nyelv gyakorlására elsősorban a formális oktatás keretei között van lehetőségük. Ebben az összefüggésben, már a formális oktatás kezdeti időszakában szükséges egy „belső” differenciálás az egyéni, környezeti, regionális nyelvi szocializációs szempontok alapján, így tehát ami a tartalmi szabályozásban feltételezett „alapszintű” nyelvhasználati készség (amellyel már egy előkészítő diák kellene, hogy rendelkezzen), az a pedagógiai gyakorlat jelentős részében elképzelhetetlen.

Az alábbi összehasonlító táblázatban a két tantárgy főbb fejlesztési részterületeit emeltem ki azzal a céllal, hogy szemléltetni tudjam a közöttük levő összefüggéseket.

Fejlesztési szempontok a tantervek alapján	Anyanyelvi kommunikáció	Román nyelvű kommunikáció
Előkészítő osztály	„Szóbeli kommunikáció megalapozása és fejlesztése, valamint a szövegértő képesség megalapozása áll, a szóbeli gondolatközlés tartalmának, nyelvi megformáltságának, fonetikai jellemzőinek tudatosítása révén” (Magyar anyanyelvi tanterv, 3).	Szókinccsmegalapozás, beszédértés, egyszerűbb nyelvi interakciók gyakorlaltatása, szövegértés, képolvasás.
Első osztály	„... az olvasás és az írás jelrendszerének elsajátítása, a szóbeli kommunikáció fejlesztése, valamint a szövegértő képesség megalapozása áll, a szóbeli és írásbeli gondolatközlés tartalmának, nyelvi megformáltságának, kifejező, közlő, jelölő funkciójának és fonetikai jellemzőinek tudatosítása révén” (Magyar anyanyelvi tanterv, 3).	Szókinccsgazdagítás, helyes kiejtés, hangoztatás, szóbeli kommunikáció fejlesztése, beszédértés, egyszerűbb interakciók gyakorlaltatása, szövegértés, kommunikációs helyzetek szimulálása, egyszerű közlések megfogalmazása.

Fejlesztési szempontok a tantervek alapján	Anyanyelvi kommunikáció	Román nyelvű kommunikáció
Második osztály	<p>„...az olvasás és a szövegértés fejlődésének függvényében az alapvető tanulási technikák tapasztalati megismerése...” (Magyar anyanyelvi tanterv, 3). Gyakorolja a szövegek értelmezését, alkotását, a társas kommunikációt, figyelmet szentelve az állandó szókincsgazdagításnak és az olvasási rutin, az íráskészség fejlesztésének.</p>	<p>Szókincsgazdagítás, szóbeli kommunikációs készség fejlesztése, írás és olvasási készség kialakítása.</p>

Az elemi oktatás előkészítő évében a pedagógusok és diákok munkáját a román nyelv gyakorlásában a munkafüzetek segítik, majd első osztályban három (Karp Ágnes – Makkai Emese-Márta 2018; Balázszy Ella – Antal Irma 2018; Tankó Veronica-Zita – Zahu Valeria 2018), második osztályban pedig két román tankönyv közül választhatnak (Karp Ágnes – Makkai Emese-Márta 2013; Tankó Zita – Fazakas Tünde Jolán 2015).

A tantervek tankönyvi feldolgozásait követve az látható, hogy a kompetenciafejlesztés első szakaszában a hangoztató-elemző módszerek kerülnek az előtérbe, a tudatos fonetikai percepció alakítása céljából. Az anyanyelven megalapozott irányított fonémahallás fejlesztése, a fonetikai tudatosság gyakoroltatása a román kommunikációs készség alakítása esetében is előkészítő gyakorlatként van jelen az első, de főképp a második osztályos tankönyvek feladataiban. A hangoztató-elemző szakasz előkészíti a betűtanítást, amely (az anyanyelvhez hasonlóan) az olvasás- és az íráskészség integrált elsajátításával zajlik. A tankönyvekben, a konkrét beszédhelyzetek képezik a kiindulópontot, a meghallgatott párbeszéd, interakciók, a képek olvasása, majd erre alapoznak a hangok és a betűk felismerésére irányuló gyakorlatok. Ezt követi a kisebb szavak olvasása, helyes kiejtésének gyakoroltatása, valamint a betűk írásának fokozatos bevezetése: a betűelemek tudatosítása, a betűk összekapcsolása más betűkkel, szavak, mondatok írása, másolása, tollbamondás vagy az önálló írás gyakoroltatása.

A román nyelvű írás- és olvasáskészség alakításának egyik osztálytermi nehézségét éppen az egyéni és a környezeti nyelvi szocializációs folyamatok határozzák meg, nevezetesen az a tény, hogy sok esetben a fonológiai tudatosítás, a hangoztató-elemző gyakorlatok egyben szókincsgazdagítást is jelentenek, és más a megterheltsége az említett gyakorlatoknak, hogyha már ismert, rutinosan használt szavakról, kifejezésekről van szó, mint amikor még szükséges ezek jelentéstartalmának a tisztázása, akár a szavak emlékezetbe vésése. A beszédhangok észlelése során a jelentés nélküli egységek, a beszédhangok és kapcsolódásaik felismerésére, azonosítására kerül sor (Gósy 2005). A fonémadöntések alapján jut el az egyén a szavak szintjére, amelyek jelentéstartalma megerősíti a beszédészlelést. A beszédészlelés minősége, a fonológiai tudatosság az írás- és az olvasáskészség alakításnak a kiindulópontja (Csépe 2006). Kijelenthető tehát, hogy a tanulási helyzetek hatékonyságát az is meghatározza, hogy a sajátos célokat

követő osztálytermi helyzetek nincsenek összhangban a diákok nyelvi szocializációjának jellemzőivel.

A román nyelvű írás- és olvasási készség fejlesztése *transzferalapú*, elsősorban a részkészségek szintjén, hiszen az anyanyelven szerzett ismeretek és a kialakított készségek „továbbfejlesztésére” összpontosít. Az írás és az olvasás tanításában elkülöníthetünk egy előkészítő szakaszt, amelyben elsősorban a cselekedtető gyakorlatok, képolvasási feladatok dominálnak. Ezt követi a tulajdonképeni betű-hang tanítását és gyakorlását célzó időszak, amelyben mindkét elemzett tankönyv az előző nyelvi tapasztalatok előhívására épít, és ehhez kapcsolja az új elemeket, ismereteket és készségeket. Az írás és az olvasás tanításában a két nyelv közös elemeire (betű, hangok szintjén) alapoz, a *transzparens* helyzetekre (Cook–Bassetti 2005), amelyek írása és kiejtése között nincs különbség, és az anyanyelvi kiejtéssel is azonos vagy hasonló. Külön figyelmet főképp a román nyelv sajátos hangjainak és betűinek gyakoroltatására szentel, az úgynevezett „nem transzparens helyzetekre”, amikor a kiejtés vagy írásmód különbözik egyrészt az anyanyelvi jellemzőktől, másrészt a román nyelv sajátos hangjainak-betűinek felfedezéséről van szó (pl. a *ge, gi* és a *ghe, ghi*, valamint a *ce, ci* és *che, chi* hangok-betűk közötti különbségek tudatosítása).

A tankönyvi feldolgozásokban itt is kiemelhető egyfajta fokozatosság, ugyanis első körben azokkal a sajátos hangokkal és betűkkel foglalkoznak, amelyek a diákok anyanyelvén is előfordulnak, de a második (azaz a román) nyelven más kiejtéssel vagy betűképpel társuló magán-, illetve mássalhangzók (ilyen például az *a, î, â, s, j, ș, ț* hangok és betűk esetei). Ezt követi a nyelv sajátos hangjainak, betűcsoportjainak tanítása (pl.: *ge, gi, ghe, ghi, ce, ci, che, chi*). Az írás és az olvasás tanításának harmadik része, egy rögzítő szakasz, amelynek további elmélyítése az elemi oktatás későbbi szintjein folytatódik (3–4. osztályban).

Az írás- és az olvasáskészség alakítása szoros összefüggést mutat a szókinccs mennyiségi és minőségi jellemzőivel, hiszen ha csak az olvasási folyamatot vesszük alapul, a betűk felismerését (a kibetűzés), összeolvasását (a szótagok és szavak kiolvasása) a szavak jelentéstartalma erősíti, pontosabban az a felismerés, hogy a „kiolvasás” jelentéshez vezet. Abban az esetben, hogy ha a szókinccs gazdagsága ezt bizonyos mértékben nem támogatja, az értő olvasás motivációja eltörpül. A német Leipzig (Pisca 2013) kutatásai az bizonyítják, hogy német nyelven történő értő olvasási készség kialakításának feltétele egy körülbelül 4000-es alapszókinccs ismerete. Ezért is tartom fontos szempontnak, hogy az államnyelvi olvasási készség alakításában egy tudatosan tervezett nyelvi korpusz kapjon jelentősebb szerepet, hiszen ez egyben a szókinccsgazdagítás differenciált fejlesztési lehetőségeit is megteremtené. Erdemes ugyanakkor kiemelni, hogy számos pedagógiai feldolgozás és eljárás is segítheti ezt a folyamatot. Példaként emelném ki az egyik tankönyv megoldását (Karp Ágnes és Makkai Emese-Márta, 2. osztály), ahol az új hangokat (betűket) tartalmazó szavak kiolvasása és begyakorlása után kerül sor a szövegek olvasására.

A fentiekben bemutatott tanítási elvek azt is alátámasztják, hogy ezekben az osztályokban elengedhetetlen, éppen az említett egymásra épülés miatt, hogy a román nyelvű kommunikációt az anyanyelvű kommunikációt is tanító pedagógus

tanítsa főképp az integrált szemlélet hatékony érvényesítése, valamint az interferenciajelenségek tudatos kezelése, a diákok nyelvi és tanulási tapasztalatainak kreatív felhasználása céljából is. Természetesen az integrált szemlélet hatékony működtetése a román nyelvet oktató pedagógusok magas (C1-C2) szintű nyelvtudása nélkül elképzelhetetlen.

Érdemes ugyanakkor kiemelni, hogy mivel nincsenek külön tanári kézikönyvek, azért a tankönyvek a pedagógus munkáját támogató számos hasznos információt tartalmaznak a tanulás-szervezés megtervezéséhez. Ilyenek például a tankönyvek elején található tematikus munkaterv, amelyek átfogó képet nyújtanak a teljes tanév tartalmi kínálatáról. Ugyanakkor a tankönyvek záró részében is a tankönyvszerzők olyan javaslatokat fogalmaznak meg, amelyek egyben a tanítási stratégia lényeges elemeire kínálnak megoldásokat. Ilyen például a szóbeli értékeléshez nyújtott segédeszköz (Karp–Makkai, 1. osztály, 115), a tanév során gyakorolt nyelvi korpusz összegzése célnyelven (Karp–Makkai, 1. osztály, 115) vagy célnyelv-anyanyelv társításban (Karp–Makkai, 2. osztály; Tankó Zita-Veronika – Zahu Valeria, 1. osztály, Tankó Zita-Veronika – Farkas Tünde-Jolán, 2. osztály), az énekek gyűjteménye (Karp–Makkai, 1. osztály, 115) vagy azok szövegei (Tankó Zita-Veronika – Zahu Valeria, 1. osztály, 121) és a szövegértéshez felhasznált részletek írott változatai. Ugyanakkor a digitális tankönyvváltozatok online elérhetősége számos lehetőséget biztosít a differenciált fejlesztésre és az egyéni nyelvgyakorlásra.

A tantervi és tankönyvi fejlesztések hatékony, gyermekközpontú alkalmazásának lehetőségei az osztálytermi interakciók élményeiben köszönnek vissza, éppen ezért a tanítóképzésben a minőségi nyelvtudás mellett a kreatív integrált szemlélet meghonosítására és ezek módszertani lehetőségeire továbbra is külön figyelmet kell szentelni.

5. Záró gondolatok

A három nyelvre (anyanyelv, államnyelv, idegen nyelv) irányuló tartalmi szabályozások a *Nyelv és kommunikáció* műveltségterület három típusú nyelvoktatási szemléletét tükrözik, mindhárom esetben a közös elem a kommunikatív-funkcionális paradigma. A kommunikatív-funkcionális szemléletváltás az írás-olvasás készségek kialakítását egyaránt érinti, mindhárom nyelv esetében. A szemléletváltásnak legalább három jelentős dimenziója különíthető el: a) egy *nyelvszemléleti szint*; b) a *nyelvi magatartás* szintje, amely az egyén holisztikus megközelítését és értelmezését eredményezi; és c) a *pedagógiai gyakorlat*, az *osztálytermi párbeszéd* szintje is, ahol a közös jelentésményekhez szükséges egy olyan fogalomtár, amely az előző két szempont alapján fogalmazódik meg, és a pedagógiai tervezést vezérli. Ebben az összefüggésben válik szükségessé egy olyan gyakorlatközpontú felmérés, empirikus kutatás elvégzése, amely hatékonyan visszatükröz(het)i e szemléletváltás mindennapi buktatóit vagy rizikótényezőit.

Amint a tanulmányban bemutatattam, a romániai magyar elemi oktatás kezdeti szakaszában, az anyanyelvi írás- és olvasáskészség bevezetése után kerül sor

államnyelven is az írás-, valamint az olvasási készségek megalapozására. A román (azaz második) nyelven folyó készségfejlesztésben egy *transzferalapú, konszekutív írás- és olvasáskészség* alakításról beszélhetünk. Az idegen nyelvek tanításának kezdeti szakaszában a szóbeli kommunikációs készségek kerülnek előtérbe, az írás-olvasás bevezetése kis lépésekben, az előző két nyelven kialakított készségek alkalmazásával történik.

A tartalmi szabályozást rögzítő dokumentumok olvasása alapján kijelenthető, hogy a három nyelven zajló írás- és olvasáskészségek alakításában a három megközelítés több szinten is kiegészíti egymást. Az államnyelvi készségek megalapozásában hangsúlyosabb az anyanyelvi tapasztalatok felhasználása, amely egyben az alakuló készségek többszintű interiorizációját is segíti. Az idegen nyelvek esetében lényegében az előző két nyelven elsajátított tapasztalat alkalmazására kerül sor, a fordítás mint értéskönnyítő eszköz mellőzésével. Elengedhetetlen, hogy a kommunikatív-funkcionális szemléletváltás visszaköszönjön az osztálytermi tanulás-szervezésben is, hiszen az írás- és az olvasási készségek megalapozása csak a jelentésalkotás és jelentésfelfedezés összefüggésében vezethetnek el az értő olvasáshoz és kreatív szövegalkotáshoz mindhárom nyelven.

HIVATKOZOTT FORRÁSOK

Tantervek

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare maghiară* (Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a)

http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/01_CLR_CP_II_OMEN.pdf (Nr. 3418/19.03.2013)

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba maternă maghiară*, Clasa pregătitoare – clasa a II-a;/Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához *Magyar anyanyelvi kommunikáció* az előkészítő osztálytól a II. osztályig, http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/13_CLM_maghiara_CP_II_OMEN.pdf (3418/19.03.2013)

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba modernă* I, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a/Tanterv az *Idegen nyelv* I számára, az előkészítő osztálytól a II. osztályig.

http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf (3418/19.03.2013)

Programa școlară pentru disciplina *Limba modernă clasele a III-a – a IV- a*/Tanterv az *Idegen nyelv* számára, III.–IV. osztály

http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/20-Limba%20moderna_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf (5003/02.12.2014)

Tankönyvek

Első osztály

Balázsy Ella-Antal Irma: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a I.-a, 2018, Editura Didactică și Pedagogică, Bukarest.

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/EDP3/A584.pdf>

Karp Ágnes-Makkai Emese-Márta: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a I.-a, 2018, Editura Didactică și Pedagogică, Bukarest.

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/EDP/A582.pdf>

Tankó Veronica-Zita; Zahu Valeria: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a I.-a, 2018, Editura Didactică și Pedagogică, Bukarest.

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/EDP2/A583.pdf>

Második osztály

Tankó Zita-Veronika, Farkas Tünde-Jolán: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a II.-a, 1-2, 2015, Corvin, Déva. <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Corvin/Partea%20I/A0391.pdf>

Karp Ágnes-Makkai Emese-Márta: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a II.-a, 2013, Kreativ, Marosvásárhely.

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Norand/Partea%20I/A0381.pdf>

SZAKIRODALOM

Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy. Olvasás, beszéd és az agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 106–9.

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.

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*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 73–131.

Mariana, Norel 2010. *Didactica predării limbii și literaturii române pentru învățământul primar/ Ele-mi osztályok román nyelv és irodalom tanításának módszertana*. Art Grup Editorial, Bukarest.

Kádár Edit 2016. *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. Műhelytanulmányok a Romániai Kisebbségekről, ISPMN, Kolozsvár.

Prisca, Augustyn 2013. No Dictionaries in the Classroom: Translation Equivalents and Vocabulary Acquisition, *International Journal of Lexicography* 26/3: 362–85.

Tódor Erika-Mária 2017. A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség. Reform vagy újítás, fejlesztés vagy innováció? *Magiszter* 3 (XIV): 5–14.

Tódor Erika-Mária

egyetemi docens
Sapientia EMTE

SUMMARY

Erika-Mária, Tódor

Development of basic skills in Hungarian medium schools in Rumania

The aim of the present study is to show the first cycle of teaching writing and reading skills in schools where the teaching language is Hungarian. The focus was on the formation of Romanian writing and reading skills and its characteristics, in order to get an insight on how the mother tongue

and the foreign language connect and interlink. I used an integrated approach for the analysis. I closely studied the curricula, the textbooks and the main input regulations. The top-down rules and the classroom practice and their interchanges have some risks, but if both disciplines are analyzed together and not separately, the content, the development of the linguistic behavior and the input pattern, as well as their main principles can be approached better.

Keywords: foreign language, mother tongue, second language, teaching to read and write

Az államnyelv oktatása a szlovákiai magyar tannyelvű általános iskolákban¹

1. Bevezetés

A szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban a szlovák nyelv oktatása az alsó tagozat első osztályától kötelező. A szlovák nyelv oktatásának hátterét, rendszerét, iskolai kereteit, tanterveit részletesen megismerhettük Vančo Ildikó írásából (2017). Jelen írás a jelenleg Szlovákiában folyó, az államnyelv oktatásának megújítása érdekében zajló projekt megvalósulását és eredményeit tárgyalja, annak is általunk az alsó tagozaton (6–10 éves korosztály) megfigyelt elveit és módszereit.

Az iskolákban zajló bármilyen nem anyanyelvoktatás – nyelvtanulás – során az alábbi kiindulópontokat kell figyelembe venni:

1. a második nyelv elsajátításának alapkérdései;
2. az adott korosztály jellemzői (életkor, attitűdök, képességek, előzetes tudás);
3. a tanulók idegen nyelvnek való kitettsége (szociális kontextus, tanulási lehetőségek);
4. a tanulók egyéni különbségei (motiváció, attitűdök, személyiség, képességek, előzetes tudás);
5. a második nyelv oktatásának kimeneti céljai.

Mindezeket az alábbi modellben foglalhatjuk össze:

Az L2 tanulásának modellje

	Szociális kontextus (3)		
	Attitűdök (4)		
	Motiváció (4)		
Életkor (3)	Személyiség (2) (4)	Képességek (4)	Előzetes tudás (2) (4)
	Tanulási lehetőségek (formális és informális) (1)		
	Nyelvi és nem nyelvi kimenetek (5)		

1. ábra. Spolsky (1989: 28) idegennyelv-tanulási modellje²

A szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban folyó, a szlovákiai Állami Pedagógiai Intézet által elkezdett és jelenleg a komáromi Módszertani Központoz tartozó

¹ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvoktatás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében készült.

² A modellben szereplő zárójeles számok a táblázat felett általam megadott felsorolásban található szempontokra utalnak.

államnyelvoktatási projektet³ ebben a modellben elhelyezve érdemes megvizsgálni. Kétnyelvűségi nemzetközi oktatási kutatócsoportunk⁴ 2019 februárjában három tanintézményben tanulmányozta a szlovák nyelv oktatásának a fentebb említett projekt keretében kidolgozott új módszerét: a Kováts József Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában, Bátorkeszin, a Bartók Béla Alapiskolában Nagymegyeren és a Corvin Mátyás Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában Somorján. Az iskolákat a projekt munkatársai választották ki az új eljárás kipróbálására. Bátorkeszi lakosságának 78,2%-a, Nagymegyeri lakosságának 75,6%-a, míg Somorja lakosságának 57,4%-a magyar nemzetiségű a 2011-es népszámlálás adatai szerint. Bátorkeszi faluméretű, míg Nagymegyeri kisváros, de a két település a nemzeti arányok szempontjából nagyjából hasonló népességi eloszlással rendelkezik. Somorja, amely szintén kisváros, erőteljesebben szlovák nyelvű, de a 2011-es népszámláláskor még mindig magyar többségű volt. Nagymegyeri és Bátorkeszi között az a lényeges különbség, hogy Nagymegyeren jelentős bel- és külföldi idegenforgalma miatt sok, nem helyben lakó szlovák anyanyelvű és cseh nyelvű látogatója van, akik miatt a település nyelvi környezetét és tájképét erősen befolyásolják a vendéglátó és szállást biztosító létesítmények feliratai.⁵

Az alábbiakban a nyelvtanulás fentebb kifejtett öt szempontja alapján tekintjük át az alapiskola⁶ 1–3. osztályában a szlovák nyelv oktatásának megújítására létrejött projektet.

2. A második nyelv elsajátításának alapkérdései

Lényeges, hogy megkülönböztessük a nyelv elsajátítását a nyelv tanulásától. Míg az anyanyelv esetében a nyelvelsajátítás természetes, addig egy másik, egy idegen nyelv tudását a nyelvelsajátítás mellett nyelvtanulással is megszerezhetjük. Az elsajátítás és nyelvtanulás különbsége abban áll, hogy míg a nyelvelsajátítás során a gyermeknek lehetősége van a nyelv elsajátítási stádiumain természetes módon átmennie (párhuzamosan vagy akár egymás után zajló hangzókészlet-elsajátítás, szótárépítés, nyelvtani szabályalkotás), addig az iskolai nyelvtanulás során erre nincs lehetősége. Az alábbi táblázat ezt foglalja össze.

³ „A szlovák nyelv és szlovák irodalom oktatási folyamata a magyar tannyelvű iskolákon” 2016–2020 (Edukačný proces vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vyučovacím jazykom maďarským).

⁴ Előző kutatási munkánk összefoglaló tanulmányai a *Magyar Nyelvőr* 2017/3. számában jelentek meg.

⁵ Az iskolák kiválasztásáról: „A projekt ötéves időtartama alatt fokozatosan az összes évfolyam bekapcsolódik. A partner-iskolák kiválasztásának érdekessége az elhelyezkedésük, mivel az egyik várost többségében magyarok lakják, a másik városban már csak szórányban élnek magyarok, a vidéki iskola szintén többségében magyarok területen működik” – tudtuk meg Szókö Istvántól, a komáromi pedagógiai és módszertani központ vezetőjétől”; <http://www.deltakn.sk/szlovakoktatasi-magolas-helyett-beszelgetes/> (2019. 04. 11.).

⁶ A szlovákiai magyar oktatásügyben használatos kifejezés az általános iskola típusára. Az alapiskola kötelezően 9 osztályos.

1. táblázat. A nyelvelsajátítás és nyelvtanulás modellje
(Krashen 1985 alapján Pléh 2003: 111–2)

Jellemző	Első nyelv: elsajátítás	Második nyelv: tanulás
Tanulás menete	Saját hibákból tanul	Hibakivédés, metakontroll
Tanulás motivációja	Játékos, felfedező és hasznos	Verejtékes munka
Hibázás meghatározói	Igazítás a saját változó rendszerhez	Kerülés és interferencia
Nyelvi szintek	Tanulás egyszerre több szinten	Egyszerre egy szinten tanulás
Szűrés	Hatékony bemeneti szűrők: arra figyel, amire kell	Affektív szűrők mint a tanulás akadályai
Előtérben álló funkciók	Kommunikációs hangsúly: kapcsolat és cselekvés a középpontban	Rendszerhangsúly: leírás, logika és igazság a középpontban
Szociális oldal	Társas könnyedség	Félelem a meg nem feleléstől

Ez a táblázat azonban egy nagyon fontos szempontot, a nyelvnek való kitettség szempontját nem tartalmazza. Az első nyelv elsajátítása során a nyelvnek való kitettség időben igen jelentős, hiszen a gyermek alapesetben az alvási időn kívül folyamatosan nyelvi fürdőben van. Még a természetes másodnyelv-elsajátítás is csak abban az esetben lehet sikeres, ha hosszú távú és gyakori a nyelvnek való kitettség, vagyis akár nyelvelsajátításról, akár nyelvtanulásról van szó, meghatározó az idegen nyelvi input mennyisége és minősége. A nyelvtanulás során még a nagyon soknak számító heti 5 tanóra is sokkal kevesebb és főleg kevésbé intenzív, mint a mindennapi élet során jelen levő anyanyelvi input.

Az iskolai nyelvtanításnak általában és a szlovákiai komáromi Módszertani Központ projektjének alapelve is az, hogy az iskolában nem nyelvelsajátítás, hanem nyelvtanulás történik. Az iskolákban használatos szlovák tankönyvek és a módszertani segédlet – ezeket használják a projekt során is – ennek a szempontnak megfelelően készültek el. Ugyanakkor a szlovák nyelvvel a szlovákiai magyar gyerekek szűkebb és tágabb környezetükben is találkozhatnak, a családban magyarul szocializálódó gyermekek esetében is tágabb környezetük miatt számítani lehet(ne) természetes másodnyelvi hatásra is. Minderre sem a projekt módszereit megvalósító órán, sem a tankönyvekben sem a módszertani segédletben sem látunk, találtunk utalást.

3. Az adott korosztály jellemzői

Egy államnyelv oktatására irányuló, kipróbálás alatt levő projektnek előrelátóan és széleskörűen kell figyelembe vennie az életkori jellemzőket. A projekt keretében az első és az ötödik évfolyamon indult meg 2016-ben a szlovák nyelv új módszerű oktatása. Azt váránk, hogy a tananyag és a hozzákapcsolódó módszertan igen eltérő a különböző szinteken, hiszen eltérő életkorú és ennek következtében más-más attitűdű, motivációjú diákokkal kell számolni, akiknek életkorukból adódóan képességeik és előzetes tudásuk is különböző. Tudomásunk szerint (a projektben részt vevő pedagógusok közlése alapján) a tanulók képességeinek és előzetes is-

mereteinek a tárgyában előzetes (vagy éppen zajló) vizsgálatok nem történtek, ezért csak a tervezett tankönyvek és a velük járó kézikönyv alapján ítélnénk meg, hogy a projekt tervezői hogyan és milyen mértékben veszik figyelembe a korosztály jellemzőit. A 2018-as megjelenéssel tervezett új tankönyvek azonban még nem jelentek meg.⁷ A legfontosabb, a projekt indulása előtti feladat lett volna a projektben részt vevő gyermekek anyanyelvi képességének a felmérése, mivel az idegen nyelv tanulásának sikerességét meghatározza a tanuló anyanyelvi képességének fejlettségi szintje (Sparks–Patton–Ganschow–Humbach 2009: 222–8). Tudomásunk szerint az anyanyelvi képességek mérésére – mint például az észlelés biztonsága (szeriális észlelés, hangzó megkülönböztetés), a szöveg- és a mondatértés szintje, esetleges problémái – nem került sor, így a tanítóknak az oktatási folyamat során kell megállapítaniuk az egyes gyermekek anyanyelvi képességeinek a szintjét, és kellene ahhoz igazítani a tananyagot. Az iskolák látogatása során azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek igen pozitív attitűddel és motiváltan végzik a szlovák nyelv tanulását. A projekt keretében zajló nyelvórákon sok volt a mozgásos, egyes esetekben játéktevékenység, amelyekhez panelszerűen alkalmazott szövegmondás tartozott. Az órák szlovákul, azaz direkt módszerrel⁸ zajlottak, a tanító nénik folyamatos instrukciókat adtak arra nézve, hogy ki mit csináljon és mondjon. Ezért a szemlélőben, a sok játékos és mozgásos elem alkalmazása ellenére, az oktatás módja szinte frontális oktatásnak tűnt, dacára annak, hogy az alkalmazott metódus nem felel meg a frontális oktatás meghatározásának.⁹ Ennek egyik oka, hogy a tanulók spontán, különféle beszédssituációkat lefedő megszólalása a látogatott órákon minimális mennyiségű volt.

A tanulók lelkesen vesznek részt az órákon, és hajtanak végre minden feladatot. Ez valószínűleg abból az általános attitűdből fakad, amely az alsó tagozatos tanulókat minden esetben jellemzi, amikor a tanórán nem frontális oktatás folyik, hanem az óra minden pillanatában valamilyen tevékenységet végeznek, játszanak. Azt azonban nem lehetett megállapítani, hogy nyelvi képességeik, készségeik anyanyelven vagy a szlovák nyelv terén milyen szinten vannak, mivel egyik meglátogatott órán sem került sor a tanultak kreatív használatára, az elsajátított nyelvi anyag segítségével történő önkifejezésre.

Némely, általunk meglátogatott osztályban azt is megtapasztalhattuk, hogy az átlagnál sokkal gyengébb anyanyelvi képességű vagy nehezebben tanuló gyerekek szinte kimaradnak a nyelvoktatásból, mivel a velük való külön tevékenységek megakasztanák az óra szokványos menetét. Mindezek alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a tanítók – akiknek tevékenysége minden elismerést megérdemel – valószínűleg nem kaptak elégséges módszertani segítséget a pro-

⁷ A tervezett tankönyvekről: <http://www.deltakn.sk/szlovakoktatás-magolás-helyett-beszélgétes/> (2019. 04. 11.).

⁸ A direkt az anyanyelvet mellőző módszer, az indirekt az anyanyelvre támaszkodó módszer. Vö. Budai 2010: 35–6.

⁹ Frontális osztálymunka: az oktatás szervezésének azon módja, amelynek során az osztályban azonos időben, ugyanazon célok alapján, ugyanazon tananyagtartalom feldolgozásával, azonos ütemben és intenzitással oktatói irányítással folyik párhuzamosan tanulói munka.

jekt szervezőitől arra vonatkozóan, hogy miképp kezeljék a gyengébb anyanyelvi képességű vagy nehezebben tanuló gyerekeket.

Nem lehet tárgya ezen az írásnak annak a nyelv- és oktatáspolitikai kérdésnek a tárgyalása, hogy mennyiben indokolt a szlovák nyelv oktatását már az első osztályban elkezdni. Ez nem polémia tárgya, hanem kényszer: a jelenlegi oktatáspolitikai által szabályozott tanterv előírásainak kell az iskoláknak megfelelniük. Azt azonban feltétlen meg kell jegyeznünk, hogy a kutatások (pl. Krashen 1982/2009) szerint a gyerekek a nyelvtanulás kezdeti szakaszában jóval lassabban haladnak, mint az idősebb gyerekek vagy a felnőttek, azaz a korán kezdett nyelvtanulásnak valójában csak hosszú távon van haszna: akik korán kezdenek el egy idegen nyelvet megtanulni, magasabb szintre juthatnak, mint azok, akik kamaszkorban vagy éppen felnőttként kezdtek el nyelvet tanulni (Pléh 2003). Talán ez az oka annak, hogy az alsó tagozat négy évében a tankönyvekben ugyanazok a témák jelennek meg, egyre bővülő (dagadó) szókinccsel és újabb grammatikai szerkezetekkel.

4. A tanulók idegen nyelvnek való kitettsége

A tanulók a három településen különböző módon vannak körülvéve a számukra idegen, de mégis jelen lévő szlovák nyelvvel. Az állam törvényei szerint kötelezően (de helyi gazdasági érdekeknek is megfelelően) megjelenő feliratok veszik körül őket, a középületeken, a boltokban, itt a termékeken is szlovák nyelvű feliratok olvashatók. Mindezek attól az időtől fogva, hogy a gyerekek olvasni tudnak, élő nyelvi közegként veszi őket körül. Természetesen az így megjelenő szövegek mennyisége függ a település jellegétől. Bátorkeszi (lakosainak száma 3415) erősen falusias település, a feliratok száma alacsony, míg Nagymegyeren (kisváros, lakosainak száma 8859) és különösen Somorján (kisváros, lakosainak száma 12 729) a számuk már jelentős. Ebből azonban az is következik, hogy az első osztályosok – mivel ők még nem tudnak olvasni – és a felsőbb osztályosok nyelvi kitettsége ebből a szempontból is erősen különböző. Feltűnő, hogy az iskolában a szlovák nyelv oktatása során az 1–4. osztályok egyikében sem jelenik meg a tankönyvekben a gyermekek nyelvi környezete, annak ellenére sem, hogy teljesen eltérő a nyelvnek való kitettsége – mind a nyelvi tájkép, mind a beszélő/hallható környezet szempontjából – azoknak a gyermekeknek, akik magyar többségű településen, mint azoknak, akik jelentős szlovák lakossággal rendelkező, esetleg szlovák többségű településen élnek. Az egynyelvű családban nevelődőknek is korlátozottabb a szlovák nyelvnek való nyelvi kitettsége a kétnyelvű családokban növekvőkkel szemben.

A megfigyelt órák száma nem engedi meg azt a kijelentést, hogy a tanítók nem használják ki az írott nyelvi környezetben rejlő lehetőségeket a nyelv tanítása során, a látott órák egyikén sem lehetett azonban megfigyelni, hogy az őket körülvevő, tankönyvön kívüli világ is megjelenne az oktatott nyelven a gyerekek számára. Különösen feltűnő ebből a szempontból, hogy az anyanyelven már ismert és a tanulandó nyelvben is megtalálható azonos vagy hasonló hangzású és jelentésű

szavakat a tankönyvek nem használják. Sem a régi szláv jövevényszavakat, sem a szlovákiai magyarban meghonosodott szlovák eredetű kifejezéseket.

Az iskolai szlovák tankönyvek és a segédanyagok vizsgálata során sem tapasztaltuk, hogy a gyerekek eltérő szlovák nyelvi kitettsége mint oktatási szempont megjelenne. A tanítók spontán módon – ismerve a gyermekek családi hátterét – a családi szempontot természetesen figyelembe tudják venni, azt azonban nem figyelhettük meg, hogy az oktatás megtervezése során a projekt szervezői a gyermekek nyelvi hátterének ismeretében differenciáltak volna a projektben részt vevő intézmények között, vagy hogy a tanítók segítséget kaptak volna ahhoz, hogy hogyan használják fel a szlovák nyelvet családból ismerők tudását az órákon.

5. A tanulók egyéni különbségei (motiváció, attitűdök, személyiség, képességek, előzetes tudás)

Az egyéni különbségekről az életkori jellemzők kapcsán már esett szó. A tanítók igyekeznek a gyerekeket a motiváció, az attitűdök, a személyiségük, az egyéni képességeik, előzetes tudásuk alapján bevonni az oktatásba. Az egyéni különbségek figyelembevételével a következő kompetenciákat kell kiemelten fejleszteni az idegen nyelv oktatása során (vö. alább a Szlovákiában folyó angol stb. nyelvoktatás tanterveivel): a beszélő saját személyére vonatkozó kompetenciája, a szociális kompetencia, az érzelmi-indulati kompetencia, a motorikus kompetencia, a kognitív kompetencia, a kreatív kompetencia, a figyelem kompetenciája. Ezek közül talán a kognitív és a kreatív kompetencia fejlesztése a legfontosabb és legspecifikusabban a nyelvoktatáshoz kapcsolódó. A kognitív kompetencia fejlesztése során arra kell törekedni, hogy az idegen nyelv a tartalmak közvetítésének eszközeként jelenjen meg, ne pusztán öncélú tevékenységként. Ennek eléréséhez a kreatív kompetencia fejlesztése nyújt segítséget: az újonnan elsajátított hangok, jelek, szerkezetek, új ötletek, új eljárások megvalósítását, új tartalmak kifejezését támogatják.

Mindehhez minden egyes tanuló számára elegendő időt kellene adni, hogy az idegen nyelvi információkat be tudja fogadni (vö. fentebb az átlagnál gyengébb anyanyelvi képességű gyermekekről mondottakkal). Ez azt is jelenti, hogy a tanulóknak nem kell akaratauk ellenére megszólalniuk, illetve megszólalásuk esetén a nyelvi produktumot megfelelő módon javítják, azaz „alapelv, hogy a visszajelzésnek pozitívnak kell lennie, mely nem azonos a hibák összeszámolásával. Azt értékeljük, amit a kisdiákok tudnak, ne a hiányosságokat hangsúlyozzuk. Mivel ennek a korosztálynak erőssége a beszédértés és beszédkézség területén is a folytonosság, csak tapintatosan és nagy türelemmel törekedhetünk a hibátlan megoldásokra” (Kuti 2004: 6). Az inputnak is igazodnia kell a korosztály kommunikációs szükségleteihez tartalmában és nyelvi formájában.

Mivel a tanulók eltérő tanulótipusokhoz tartoznak, elengedhetetlen az, hogy a tanító ismerje: melyik tanuló milyen tanulótipusba tartozik, mert csak ebben az esetben tud segítséget adni ahhoz, hogy a tanuló maga is felismerje milyen tanulási stratégiákat alkalmaz (ez része a saját személyére vonatkozó kompetenciának),

másrészt a tanító csak ebben az esetben tudja megismertetni azokat az alapvető technikákat, amelyeket a tanulók kipróbálhatnak, hogy a későbbiekben az önálló tanulásra is képesek legyenek (a nyelvtanulási stratégiák tanításához és fejlesztéséhez: Doró–Habók–Magyar 2018). Az általunk látott órák végén a gyerekek értékelték saját teljesítményüket, a tanóra eredményességét, hangulatát. Ez segíti a gyerekek önértékelését, mivel „fontos, hogy tisztában legyenek saját fejlődésük menetével, hol kell még jobban teljesíteniük, milyen területen igazán jók” (Kuti 2004: 7). A megfigyelt órákon korlátozottan volt lehetőségük a tanulóknak arra, hogy önálló nyelvi produktumot hozzanak létre. Az alkalmazott módszer a közös megszólalás, a közös mondókamondás vagy a memorizált mese szövegének dramatizált bemutatása volt. Azaz a Kuti (2004: 9) által említett tevékenységi formák (szóbeli utasításokra adott testi válaszok; hagyományos és eredeti mondókák, kiszámolók, dalok és játékok; egyszerű képes történetek feldolgozása) jól megfigyelhetők voltak az órákon, de az alsó tagozatos diákok egyéni megszólalása mondatpanelek ismétlésének a sorozatán alapult. Mivel jelen esetben a tanuló kommunikációs szinten bármikor szembesülhet idegen (államnyelvi) nyelvi környezettel, talán hasznos lenne, ha a tanultak egyes elemeit használni is tudnák a gyermekek a különféle szituációkban.¹⁰

6. A második nyelv oktatásának kimenete

A kimenetre vonatkozó elvárást a tanterv fogalmazza meg. Eszerint a szlovák nyelv oktatásának végső célja az, hogy a diákok az általános iskola első szakasza után szóban és írásban is ki tudják magukat fejezni szlovákul az európai nyelvi portfólió elvárása szerint. Elvárás a helyes kiejtés és a szóbeli, valamint az írásbeli kommunikációhoz szükséges ortográfiai és nyelvtani szabályoknak az adott fejlesztési szintnek megfelelő ismerete. A tanterv ismertetését részletesen lásd Vančo (2017: 282–3), a következőkben a tantervet Vančo (2017) alapján foglalom össze.

A tanterv ismertetése kiemeli: a szlovák nyelv tanításának a magyar tanítási nyelvű iskolákban specifikus és központi szerepe van, a magyar nyelv után a második elsajátítandó nyelv, a Szlovák Köztársaság államnyelve. Az alsó tagozatos program (Állami művelődési program szlovák nyelvből az alsó tagozat számára) – egyedülként a szlovák nyelv oktatását a magyar tannyelvű iskolákban szabályozó dokumentumok között – leszögezi, hogy „az oktatás kiindulópontjának azt a tényt kell tekintenünk, hogy a tanulók eltérő nyelvi és beszédbeli képességekkel lépnek iskolába, amely eltéréseknek különböző okai lehetnek. Ilyenek többek között, ha nem részesülnek óvodai nevelésben, a tanulók eltérő nyelvi és szociális helyzete, eltérő iskolaérettségi szintje és eltérő anyanyelvi szintje”.

A szlovák nyelv oktatásának első ciklusa az úgynevezett kezdő szakasz (zачіatočná etapa) (SVP Slovj 2015: 2), és az oktatás első három évére terjed ki. A tanterv szerint az első évfolyamban a beszélt nyelvi kommunikáció a hang-

¹⁰ A kérdést általánosan és részletesen tárgyalja Sárvári 2014. A kreatív használatról lásd például Kuti (2004: 4): a tanuló „természetes beszédhelyzetben kezdeményez az ismert nyelvi eszközökkel”.

súlyos, írásbeliség nélkül. A második évfolyamtól a szóbeliségre való alapozás fokozatosan csökken a szlovák nyelvű írás és olvasás elsajátításának a megkezdésével és térnyerésével. A dokumentumban szerepelnek a standard kimeneti követelmények és a standard tartalmi követelmények. A második ciklus a szlovák nyelvoktatás folytatásának a szakasza (pokračovacia etapa), amely az általános iskola negyedik, ötödik és hatodik évfolyamára van tervezve. A már említett tantárgyi program a követelményeket az alsó tagozatra tartalmazza. Ahogy Vančo (2017: 283) írja: „A dokumentum hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a tanulók a szlovák nyelv elsajátítása iránt pozitív attitűdöt alakítsanak ki, valamint megállapítja, hogy a szlovák nyelv a kommunikáció eszköze, de végső soron a tanulók gondolatainak kifejezésére is szolgál, és mint ilyen hozzájárul a tanulók személyiségének a fejlesztéséhez. Módszerként a kommunikáción alapuló oktatást javasolja, a nyelvtani jelenségeket a szóbeli közlések segítségével javasolja elsajátítani.”

A tanterv tehát a kommunikatív, kommunikációalapú oktatást tűzi ki célul. Kiemeli, hogy a kommunikációs készség gyakorlását segítő nyelvi eszközöket szükséges alkalmazni. A nyelvi eszközök funkcionális megközelítését tartja fontosnak, azok kontextusba helyezését és a kontrasztivitást. Miközben a célok megfogalmazásával egyet is érthetünk, az iskolalátogatások és a tankönyvek ismeretében mégis azt kell mondanunk, hogy sem a tankönyvi anyagok, sem az órai tevékenységek nincsenek a tanulók nyelvi szituációjának a kontextusában elhelyezve, sem a kontrasztivitás nem figyelhető meg (vö. a szláv eredetű magyar, illetve a szlovákiai magyar nyelvben megjelenő direkt szlovák kölcsönszavak negligálása a tankönyvekben). Ennek elmaradása sajnálatos, mivel nyelvek közti szókincsbeli hasonlóság felgyorsíthatja a lexikális hozzáférési folyamatokat (Simon 2006: 60). Fontos megjegyezni, hogy a szlovák nyelv oktatásának céljai a többi idegen nyelv oktatási céljaitól eltérően vannak megadva. Míg ugyanis az angol, francia stb. nyelvek nem nyelvi oktatási céljai azonos szerkezetben ismerhetők meg a tantervekben, addig a szlovák nyelv esetében ettől jelentősen eltérő szerkezetű és tartalmú szöveget találunk. A francia stb. nyelv esetében a célok között kiemelten szerepel, hogy: „elengedhetetlen annak biztosítása, hogy a nyelvtanítás során támogassák és fejlesszék a következőket:

- motiváció – a tanulásra, új ismeretek és információk megszerzésére és az aktív együttműködésre az osztálytermi tevékenységek során, és fejlődjön a kreativitás, a rugalmasság,
- érdeklődés – az iskolában, a tanulásban, más területeken
- személyiségjellemzők – felelősség, kooperativitás, empátia, akarat erő és az önszabályozás, az érzelmi stabilitás, az önbecsülés és pozitív attitűdök,
- általános szellemi képességek – a gondolkodásformák (logikus, absztrakt, kritikus), a mentális funkciók (az érzékelés különböző területein: szándékos figyelem, látás, hallás, kinesztetikus memória, beszéd)” (ŠVP Francúzsky 2011: 3; ŠVP Anglický 2011: 3).

Ezeknek a nyelveknek az oktatási programjában pontos megfogalmazását találjuk annak is, hogy melyek az általános céljai az idegen nyelvek oktatásának az alsó tagozaton:¹¹

- az idegen nyelvek iránti érdeklődés felkeltése és az érdeklődés növelése,
- a nyelv oktatása alapozza meg a további nyelvtanulást,
- a tanulók anyanyelvi és idegen nyelvű kommunikációs készségeinek a fejlesztése,
- a tanulók általános kognitív, társadalmi, érzelmi, személyiség fejlődésének a támogatása,
- az interkulturális kompetenciák fejlesztése (ez különösen és kiemelten fontos lenne, hogy szerepeljen a szlovák nyelv oktatásának a tantervében!),
- minden beszédtevékenység fejlesztése, azaz az beszédértés, a beszédprodukció; valamint fokozatosan az olvasás és az írás.

Az idegen nyelvek tantervei különösen kiemelik az oktatás során megvalósítandó **társadalmi** célokat (vö. fentebb a 4. pontban):

- fogadja el magát egy csoport tagjaként,
- fogadja el a csoporthoz tartozókat,
- működjön együtt a csoport tagjaival,
- tudatosan növelje koncentrációjának idejét a tanulás során,
- segítsen másoknak, bátorítsa őket,
- ismerje és fogadja el a közös felelősséget,
- fogadja el a többség döntését,
- legyen képes alkalmazkodni és saját szándékait érvényesíteni,
- tudjon kérni valamit,
- tudjon bocsánatot kérni,
- ismerje és fogadja el, ha hibázik,
- tanulja meg elviselni a veszteséget,
- vállalja a felelősséget a tetteiért (ŠVP Francúzsky 2011: 4–5; ŠVP Anglický 2011: 4–5).

Úgy gondolom, hogy ezeknek az általános céloknak kiemelt szerepeltetése a szlovák nyelv oktatásának a tantervében igen indokolt, sőt szükséges lenne. Amennyiben ezek a célok megfogalmazódnak, és ezeknek megfelelően épül fel a tananyag, akkor a nyelvtanítás nemcsak a nyelv megtanítását, hanem az önmagáért felelős, másokkal együttműködni tudó állampolgár nevelését is segíti. Ez különösen fontos lenne az államnyelv oktatása során. Ezért tartom súlyos hiányosságnak, hogy ezeket a magyar tannyelvű iskolák számára írt szlovák nyelvtanításra vonatkozó tanterv nem fogalmazza meg, és így nem várja el ezen célok teljesítését, teljesülését. A tankönyveket átnézve mondhatjuk, hogy azok a fentebbi célok teljesülését csak igen korlátozottan, látens és nem tudatos módon tartalmazzák.

Lényeges és kiemelendő, hogy szemben a szlovák nyelv oktatására vonatkozó tantervvel, a francia stb. nyelvek oktatására vonatkozó tantervek táblázatba

¹¹ Szlovákiában az idegen nyelv tanítása – kötelezően az angol nyelv – a harmadik osztályban kezdődik.

foglaltan, részletesen tartalmazzák, hogy mik a követelmények az A1–B2 szinteken,¹² az oktatás során elsajátítandó tartalmi standardot.¹³ Szemben a magyar tannyelvű iskolák szlovák nyelv oktatására vonatkozó tantervével, ezeknek a tanterveknek a végén fel van tüntetve az az irodalom is, amelynek alapján a tantervi leírások készítői dolgoztak.

7. Összefoglalás

Megismerve a projekt gyakorlati megvalósulását, a projekt során használt dokumentumokat,¹⁴ úgy látjuk, hogy jelentős esélytől fosztotta meg magát a szlovákiai magyarság, amikor a fentebb ismertetett projektet szinte előkészítetlenül elindították. Mivel az oktatás megkezdése előtt nem készült semmilyen nyilvánosan is elérhető eredményeket tartalmazó kutatás a magyar iskolások szlováknyelvtanulási stratégiájáról, a leggyakoribb hibatípusokról, nem ismerték meg a gyermekek anyanyelvi képességi szintjét, nem helyezték el a nyelvtanítást társadalmi kontextusban, nem vették figyelembe a tananyag kialakítása során a tanulók eltérő nyelvi környezeti kitettségét – ezért nem tudták megfelelő módszertani anyagokkal ellátni a projektben oktatóként részt vevő pedagógusokat. Ezért igen kétséges a projekt új szemléletet teremteni képes eredménye. Úgy tűnik, hogy amennyiben ennek a projektnek az értékelése során azt tapasztalják, hogy javul a magyar tanulók szlováknyelv-tudásának a szintje, az nem a projekt módszertanának, hanem az abban részt vevő pedagógusok lelkiismeretes és magas színvonalú oktatómunkájának lesz köszönhető.

Érdemes lett volna figyelembe venni Az Európa Tanács által elfogadott Európai nyelvi portfólióban felsorolt legfontosabb idegennyelv-oktatási feltételeket, amelyek szerint:

- 1) Az idegennyelv-oktatásnak megfelelő előkészítés és tervezés alapján kell megvalósulnia, más országokkal történő párbeszéd, tapasztalatcsere alapján. Az edukációs folyamatban részt vevő tanárok, szakemberek, tantervek megalkotói, a tankönyvírók legyenek tisztában az oktatás céljaival és a tanítási folyamat kimeneteivel.
- 2) A kormányok és a magánintézmények biztosítsanak megfelelő forrást az idegennyelv-oktatáshoz. Ez elsősorban eszközforrásokat, megfelelő tankönyveket, tantermi segédeszközöket, valamint szakképzett tanárokat és a tanártovábbképzés elérhetőségét jelenti.
- 3) Meg kell valósítani a tanulási kimenetek rendszeres értékelését, hogy meggyőződhessünk a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságáról (részletesebben lásd Puskás 2016).

¹² ŠVP Francúzsky 7–16; ŠVP Anglický 7–16.

¹³ A tartalmi standardok a ténylegesen megtanítandó és elsajátítandó tananyagot tartalmazzák.

¹⁴ Sajnálatos, hogy a projekt megismerésének során csak a projekttervezők és a projekt munkájában részt vevők közül csak az órákat tartó tanítókkal volt módunk konzultálni.

SZAKIRODALOM

- Budai László 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példák*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Doró Katalin – Habók Anit a–Magyar Andrea 2018. *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. Longman, London.
- Krashen, S. D. 1982/2009. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc., Elmsford, NY.
- Kuti Zsuzsa (szerk.) 2004. *Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára*. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegen-nyelv tanításához. Oktatási Minisztérium, Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/vilag-nyelv-program-090803-11> (2019. 04. 12.)
- Pléh Csaba 2003. Kritikus periódusok a nyelvvelsajátításban. In: Pléh Csaba: *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó, Budapest, 104–13.
- Puskás Andrea 2016. Nyelvtan tanítása az idegennyelv-órán az alapiskola alsó tagozatán: a drámapedagógia alkalmazási lehetőségei. *Katedra* XXIV/4: 18–20.
- Sárvári Tünde 2014. A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegen-nyelv-tanításban. *Módszertani Közlemények* (54)2: 49–66.
- Simon Orsolya 2006. *Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció összefüggései az általános iskola felső tagozatán*. PhD-értekezés. http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2006/Simon_Orsolya_dissertation.pdf (2019. 04. 12.)
- Slovenský jazyk a slovenská literatúra – primárne vzdelávanie. <https://www.minedu.sk/data/att/7512.pdf> (2019. 04. 12.)
- Sparks, R. L. – Patton, J. – Ganschow, L. – Humbach, N. 2009. Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning* 59/1: 203–43. <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14679922/2009/59/1> (2019. 04. 21.)
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for second language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- ŠVP Anglický 2011. *Štátny vzdelávací program anglický jazyk* (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 1. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/anglicky_jazyk_isced1.pdf (2019. 04. 12.)
- ŠVP Francúzsky 2011. *Štátny vzdelávací program*. Francúzsky jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) príloha ISCED 1. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/francuzsky_jazyk_isced1.pdf (2019. 04. 12.)
- ŠVP Slovj 2011. *Štátny vzdelávací program*. Slovenský jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) príloha ISCED http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_vjm_isced1_3.pdf (2019. 04. 12.)
- ŠVP Slovj 2015. *Štátny vzdelávací program*. Slovenský jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) príloha ISCED 1. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_vjm_isced1_3.pdf (2019. már nem elérhető)
- Vančo Ildikó 2017. A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban. Általános helyzetkép. *Magyar Nyelvőr* 3: 272–91.

Kozmács István

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Közép-európai Tanulmányok Kara
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

SUMMARY

*Kozmács István***State language education in Hungarian medium primary schools in Slovakia**

In Hungarian medium schools in Slovakia, the teaching of the Slovak language is compulsory from Grade 1 of the first stage of primary schools. This paper discusses the implementation and results of a currently ongoing project in Slovakia for the renewal of state language education, more precisely the principles and methods observed by us in the first stage (6–10-year-olds). It presents the practical realization of as well as the activities applied during the project. Based on all these, it seems that the Hungarians in Slovakia deprived themselves of a significant opportunity in the field of state language education when the project described was launched almost unprepared.

Keywords: second language acquisition, language education, state language education, language learning

A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít

Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében¹

1. Bevezetés

A kisebbségi helyzetben élő gyermekek nyelvpedagógiai helyzete komoly problémákat mutat: ezt a tényt régóta ismerik az érintett diákok és szülők, és az itt fölmerülő kérdések fokozatosan elérik a szakirodalmat is. A döntéshozók (egy állam oktatásügyi vezetői és a pedagógusok) – bár eltérő okokból és mértékkel – mintha nehezebben szembesülnének a megformázható problémákkal és a megoldási lehetőségekkel. Az alábbiakban a határon túli, kisebbségi magyar anyanyelvű diákok írás- és olvasástanulásának azokról a problémáiról lesz szó, amelyek a nyelvtudomány nézőpontjából, a nyelvpedagógia keretében ismerhetők fel és értelmezhetők, elsősorban a funkcionális, kognitív nyelvészet és a kognitív pszichológia keretében.

A kérdéskör megközelítése több irányból lehetséges. Az egyik forrás az írás- és az olvasástanulás autentikus tudományos kutatása. A másik forrás a második nyelv elsajátításának kutatási eredményeiből áll össze. A harmadik forrás a más (nem magyar) európai kisebbségek nyelvpedagógiai helyzetét bemutató kutatási beszámolók sora. E források jelenleg a határon túli magyar kisebbségek szociolingvisztikai és nyelvpolitikai vizsgálatából származó ezredfordulós ismeretek közegeiben helyezhetők el, ide értve ezúttal az egyes érintett államok kisebbségi nyelvpedagógiai rendszereiről való ismereteket, e területekről vannak ugyanis rendszeres tudományos ismeretek. A jelen tanulmány a felsorolt három forrásból (írás- és olvasástanítás, másodnyelv-elsajátítás, kisebbségi nyelvpedagógia) mutat be messze nem teljes, eddig részben azonosítatlan vagy kevésbé kutatott problémákat és megoldási módokat is számba vevő áttekintést.

Vitathatatlan, hogy igen lényeges tényező az anyanyelvi és az államnyelvi órák száma és aránya, a tanítási nyelv kötelező kijelölése, engedélyezése vagy éppen tiltása (az anyanyelv és az államnyelv arányában), vagyis a nyelvpolitikai közegben történő döntések hatása. Legalább ilyen lényeges azonban a tanítási módszertan kiválasztása, vagyis az az összetett pedagógiai és szakmai (nyelvtudományi) eljárás mód, amely a tanuló diák elmeműködési és közösségi kommunikációs folyamataira vagy figyel, vagy nem, és amely a tanításban érvényesül. A jelen tanulmány ez utóbbira összpontosít.

A határon túli magyar régiókban élő tanulók és tanárok számos nyelvpedagógiai nehézséggel szembesülnek, olyanokkal, amelyek más országokban és régiókban vagy ismeretlenek vagy jóval enyhébbek. Mivel e problémák számos

¹ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvtanítás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében készült.

tényezőből erednek, megoldásukat is több irányból lehet megpróbálni. A nyelvtudomány és a nyelvpedagógia nyilvánvalóan a saját területén tud reflexíven viszonyulni a nehézségekhez. Az olvasás- és az írástanításhoz kiválasztott, a nyelvtudományból származó elméleti keret (a nyelv értelmezésének módja), a nyelvpedagógia meghatározott elvrendszere és a tanítási módszertan (szakmódszertan) elvei között összhang szükséges. Mindhárom tevékenységi terület plurális, többféle elmélet van forgalomban. Egymástól függetlenül nem alkalmazhatók, mert a koherencia hiánya belső ellentmondásokhoz vezet, azok pedig a pedagógiai eredményességet csökkentik, a tanulást hátráltatják. A magyar kultúrában (és általában Közép-Európában) meggyökeresedett nyelvpedagógiai hagyományt újra kell értelmezni. Az újraértelmezés az alapfogalmak és az alapműveletek elemzéséből áll, azokhoz a körülményekhez viszonyítva, amelyek az ezredforduló után meghatározó jellegűek, és amelyek jelentősen különböznek a korábbi, látszólag hasonló körülményektől. Ez a folyamat történik, ám erősítésre szorul.

Az 1990 előtti évtizedekben a határon túli magyar kisebbségek (miképp többségi társaik) diktatúrában éltek, amelyre a hierarchikus kommunikációs rendszer volt jellemző (minden nyilvános ismeret egyetlen cenzúrázott központi forrásból származott), a gondolat- és szólásszabadságtól meg voltak fosztva, a szabad beszélőközösség-létrehozás lehetetlen volt, és a kisebbségek nyelvi és kulturális jogaikban súlyosan korlátozva voltak.

1990 óta a határon túli magyar kisebbségek (miképp többségi társaik) eltérő jellegű és erősségű demokráciában élnek, amelyre a heterarchikus kommunikációs rendszer jellemző (a nyilvános ismeretek sokféle, általában nem cenzúrázott forrásból származnak), a gondolat- és szólásszabadság joga ki van nyilvánítva, a szabad beszélőközösség-létrehozás lehetséges, a kisebbségek nyelvi és kulturális jogaikban eltérő mértékben mégis korlátozva vannak. Ebben az utóbbi kommunikációs rendszerben jelent meg az elektronikus kommunikáció, a világháló, amely nagymértékben függetlenítette a mindennapi kommunikációt a térbeli és időbeli korlátoktól, megkönnyítette a szabad közösség- és nyelvválasztást számos helyzetben, vagyis a kommunikációt elválasztotta a közvetlen állami szabályozástól. Ennek egyik eredményeként jelentkeznek a kultúra- és nyelvközi hatások, amelyek túlléphetnek az egy államon belüli kisebbségi és többségi nyelvi viszonyokon és hatásokon.

Míndez azt jelenti, hogy az ezredforduló után iskolát kezdő tanulók általános kommunikációs ismeretei jelentős mértékben különböznek az 1990 előtti nemzedékek formailag hasonló kulturális ismereteitől. A különbség jelentős a bizalmas személyközi (főképp családon belüli) kapcsolatok, valamint az írás és az olvasás kulturális sémái és normái körében is. Amennyiben ez így van, e tényezőknek meg kell mutatkozniuk a nyelvpedagógiai elvekben és módszerekben, hogy azok eredményesek lehessenek az anyanyelv és a második nyelv, ez esetben a többségi nyelv oktatásában.

Ebben a közegben a határon túli magyar régiók diákjai hosszú ideje, lényegében száz éve olyan nyelvpedagógiai közegben léteznek, amely nem támogatja az államnyelv (többségi nyelv) egyébként szükséges megtanulását. A tantervek és tankönyvek – amennyiben egyáltalán tudomást vesznek a nyelvi kisebbségekről

– vagy úgy tekintik a kisebbségi diákokat, mintha anyanyelvi szinten ismernék az államnyelvet, súlyosan téves kiindulópontot behozva az oktatásba. Vagy pusztán idegen nyelvként kezelik az államnyelvet, és ezzel nem építenek a szociokulturális környezetből eredő, bár eltérő mértékű, de meglévő államnyelvi ismeretekre, a megtanulandó államnyelvet elidegenítik a tanulóktól.

2. Olvasás- és írástanulás

Az olvasás- és az írástanulásnak, illetve -tanításnak igen nagy a szakirodalma, a témakör diszkurzív tere évtizedek óta rendkívül telített. Az itteni rész nem kívánja áttekinteni a témakört sem történetileg, sem az utóbbi időben hozzáférhetővé tett megszólalásokat. A szükségszerűen szűkebb látókörben két nézőpontból érdemes megközelíteni a témakört: az olvasás- és az írástanuláshoz szükséges kognitív kompetenciák ma ismert rendszere felől, valamint a hangzás és az írás közötti viszonyra vonatkozó tudás természetét áttekintve, funkcionális nyelvészeti alapozással. Az olvasás- és az írástanuláshoz szükséges kognitív kompetenciák szempontjából a nyelvi kisebbség többségi (államnyelvi) nyelvtanulása és tanítása esetében is jelentős autentikus kutatási eredmények áttekintése főképp Verhoeven–Reitsma–Siegel (2011) alapján olvasható alább (e tanulmány a Reading and Writing folyóirat Cognitive and Linguistic Factors in Reading Acquisition című tematikus számát vezeti be); az alapkészségek autentikus bemutatására lásd még Józsa–Steklács (2009), további szakirodalommal. A hangzás és az írás közötti viszony áttekintésére Markó (2017) a legautentikusabb forrás.

Az olvasás képességét számos kutatás vizsgálta és vizsgálja; ezek a kutatási eredmények és hipotézisek az írás megfelelő összetevőire is érvényesíthetők. Az olvasás műveletében szerepet játszik a teljes szöveg felismerése és megértése (valamilyen szinten), a mondat- és a szóazonosítás képessége, valamint a szegmentális elemek (a beszédhangok és a szótagok) felismerési képessége, a beszédhangok és a latin ábécés betűk közötti kapcsolatok feldolgozása. Az olvasás képességében a fő tényezők a következők: az elméleti képességek meghatározóak, az észlelés működése, kifinomultsága és összetett irányultsága alapvető.

A figyelem fontossága szintén döntő: a figyelem erőssége, összpontosítási jellemzői, időbeli állandósága befolyásolják az olvasási tevékenység minőségét a szemmozgás jellemzőitől a feldolgozás műveleteiben való összpontosításig. A kutatások egyértelműen kimutatják, hogy az észlelés és a figyelem korlátozott működése olvasási problémákat okoz.

Az olvasás (és írás) tudásában és tevékenységében a memória, a munkamemória lényeges szerepet kap. Baddeley (2001: 93–118) alapján a munkamemória működésében a szóértéshez és az olvasásértéshez szükséges fonológiai információt a fonológiai hurok (az artikulációs hurok) segíti (Baddeley 2001: 94): „Feltételezéseink szerint a fonológiai huroknak két komponensen van: az egyik a fonológiai tár, amely a beszéd alapú információ megtartásával foglalkozik, a másik az artikulációs kontrollfolyamat, amely a belső beszéden alapul. A fonológiai tár emléknymoi másfél-két másodperc alatt elhalványulnak, és előhívhatatlanná

válnak. Az artikulációs kontrollfolyamatok segítségével azonban frissíteni tudjuk ezeket az emléknymokat, a folyamatok ugyanis kiolvassák és visszatáplálják az információt a fonológiai tárba; ez a folyamat áll például a hangtalan ismételtetés háttérében. Az artikulációs kontrollfolyamatok írott információt is át tudnak alakítani fonológiai kóddá, és be tudják vinni a fonológiai tárba.” A folyamatok a munkamemóriában a vizuális vázlatomb segítségével mennek végbe.

Az alfabetikus írásrendszerek esetében az írás- és az olvasástanulás magában foglalja a fonológiai újrakódolás elveinek újrafelfedezését (Ehri 1999). Ebben a tanulási folyamatban a gyerekek az általuk személyesen ismert szavak korlátozott csoportjának elnagyolt feldolgozásával kezdik a tanulást, vagyis az ismerős szavak hangjainak és betűinek az elemzésével. Ez induktív tanulási folyamat, a gyerek felbontja a kódot a betűknek hangokra történő leképezésével.

A vizuális szóazonosítás az ismerős fonológiai formának egy helyesírási formához kapcsolásából áll. Fontos tényező, hogy a fonológiai feldolgozás minősége meghatározó szerepet játszik az alfabetikus elv korai megértésében. A fonológiai tudatosság tudatos felismerése annak, hogy a beszélt nyelv szavakra és a szó fonémákra bontható. A fonológiai tudatosság mértéke szorosan összefügg a szómegértési problémákkal, az alfabetikus írás elveinek a megértésével, a fonemikus megkülönböztetés szintjével.

A beszélt nyelvi megértés folyamatában lezajló mentális nyelvi folyamatok erősen korlátozzák az olvasási megértést. Az itt fontos tényezők közé tartozik a mondatoknak alkotórészekre bontása, mondaton belüli és mondatok közötti következtetések kellően explicit elvégzése az információk összekapcsolása érdekében, a mögöttes szövegszerkezet felismerése. Mindezeknek megfelelően az olvasási képesség mérése ezeken a tényezőkön végezhető: szóazonosítási képesség, szóképzési képesség, korosztályi nyelvi képesség, valamint következtetési képesség, szóbeli értelem, hallási képesség (ez utóbbi fontosabb lehet, mint a munkamemória teljesítménye) (vö. Muter–Hulme–Snowling–Stevenson 2004).

Az áttekintésnek ezen a pontján szükséges a hang-betű viszonyt közelebbről szemügyre venni. Mivel az írás- és az olvasástanítás egyik fő hagyományos tétele az, hogy az alfabetikus írásban, kivált a magyar ábécében minden beszédhangnak (fonémának) saját betűjele van (amely kijelentés csakis a standard magyar nyelvváltozatra vonatkozhat, de arra is korlátozottan), a kiinduló megállapítás ezt árnyalja: „[a] beszéd folytonos és folyamatosan változó fizikai jelenség, (analóg) beszédjel. A beszédjelet nem hangokból (szegmentumokból) rakjuk össze, de absztrakció révén lehetséges az, hogy a hangzásmintázatban diszkrét elemeket ismerjünk fel” (Markó 2017: 75). Tehát az élő beszédben – és ez az írni és olvasni tanuló kisdíák alapvető tapasztalata a nyelvről – nem különülnek el a beszédhangok, bár nyelvi játékokban ez természetes módon megtörténik. Ennek következtében „A beszéd szegmentális vetületének leírásában is a folytonosan változó (analóg) beszédjel mint fizikai realitás a kiindulópont, ezt az állandóan változó anyagot azonban szegmentumok sorozataként tárgyaljuk. A folytonos hangzás diszkrét elemekre bontása absztrakció révén történik meg, ennek a műveletnek az eredménye a beszédhang mint séma. A beszédhang prototipikus artikulációs-akusztikai-percepció konfiguráció, amely a folyamatos beszédben

sosem jelenik meg közvetlenül, mivel a beszédképző szervek folytonos pozícióváltása következtében bizonyos tulajdonságai nem vagy csak részben realizálódnak” (Markó 2017: 75).

A nyelv hangjelenségeiről fogalmi tudása, percepción alapuló mentális ismerete van a beszélőnek, és ez az ismeret alapozza meg a szegmentálást. „A folyamatos beszéd beszédhangokra bontása absztrakciós művelet eredménye. A beszédhangok ún. diszkrét vagy különálló elemek, amelyek véges sokféle értéket vehetnek fel. Ezzel szemben a beszéd analóg jel, azaz folytonosan változik, nem tagolható diszkrét entitásokra, hiszen különféle frekvenciaértékeken különféle intenzitású jelösszetevők mérhetők benne, amelyek az időben pillanatról pillanatra alakulnak át, és vesznek fel más-más értékeket. Amikor írunk, olvasunk, vagy elemezzük a nyelv hangzását, akkor a beszédhangokat mégis úgy kezeljük, mint ha diszkrét egységek volnának. Egy-egy beszédhang absztrakt reprezentációjához egy meghatározott artikulációs konfigurációt társítunk, azaz úgy jellemezzük a beszédhangot, mint amelyet a képzőszervek egy bizonyos »együtt állása«, egyidejű működésüknek lényegében konstans állapota vagy meghatározott irányú és célú változása határoz meg, hoz létre” (Markó 2017: 84). A folyamatos analóg beszédből vonja el a beszélő az ismétlődő sémákat, mintázatokot, és ezeknek a mentális műveleteknek az eredményeként jönnek létre a beszédhangok mint diszkrét hangzási sémák. Ez emergáló sematikus tudás, nem a nyelvtanórán szerzett ismeret.

Hasonló módon alakul ki a szófelismerés képessége, amely többek között a szóhatárok és a szótaghatárok azonosításán alapul. „A sokszor hallott mintázatok alapján [a beszélők] felismerik, hogy az egymást követő szótagok mekkora valószínűséggel tartozhatnak egy szóhoz. [...] A szótagok egymásra következőségének valószínűsége (átmenet-valószínűség) a szón belül magasabb, mivel a szón belül a szótagok és szegmentumok sorrendje mindig azonos. Ezzel szemben szóhatáron jelentősen nagyobb változatossággal jelennek meg az egymásra következő elemek, egymásra következőségük valószínűsége így alacsonyabb” (Markó 2017: 82).

Az olvasás- és az írástanulás mentális alapjaihoz hozzátartozik egy tágabb kör is, amelyben szociokulturális tényezők is jelentős mértékben hatnak. Ebből itt a családi, otthoni környezet literátusjellegét kell kiemelni. Mind az anyanyelvű, mind a másodnyelvű tanulási vizsgálatokban (pl. dániai környezetben) feltűnően szoros kapcsolat mutatkozott az otthoni írástudás, szülők olvasási szokásai és a korai írás-olvasás tudás, megértés között. A tanulási folyamatokban a magas értékű otthoni olvasás- és könyvkultúra segítő, előmozdító tényezőnek bizonyult, összekapcsolódva az olvasni tanulók munkamemóriájának és figyelemfenntartásának teljesítményszintjével. Ellenben az itteni témakör szempontjából fontos különbség is megmutatkozott: miközben az otthoni olvasási lehetőségek hatással vannak a L1 tanulók olvasástudására, aközben nincsenek hatással a L2 tanulókéra (vö. Netten–Droop–Verhoeven 2011).

3. A második nyelv (L2) tanítása: használatalapú megközelítés

A második nyelv tanításának fő elméletei az ezredforduló után a használatalapú nyelvtudományra támaszkodnak. A használatalapú megközelítés szerint minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg, a dekontextualizált „rendszerjegységek” csak laborhelyzetben léteznek (illetve magasabb absztrakciós egységekként, erősen sematizált struktúrákként, amelyek ritkán tudatosulnak, miképp például a beszédhangok); a nyelvi egységek mindig más nyelvi egységek közegében mutatkoznak. Ezért az elvont struktúrákat nem lehet a használatától függetlenül leírni. A használatalapú nyelvtudomány alapelvei a következők (vö. Kemmer–Barlow 2000):

- Szoros kapcsolat van a nyelvi szerkezetek és a szerkezetek megvalósulásai, a példányok között. A szerkezetek sémák, amelyek a megvalósulásokat kategorizálják.
- A gyakoriságnak nagy szerepe van: a gyakoriság az egyén szempontjából begyakorlottság, amely az egyéni nyelvi tudás mértéke; a gyakoriság a közösség szempontjából konvencionáltság, amely a nyelvi kifejezések, nyelvi szerkezetek közösség általi elfogadottságának a mértékét adja meg.
- A produkció és a megértés integrált része a nyelvi rendszernek.
- A tapasztalat és a tanulás alapvető a nyelvelsajátításban.
- A nyelvi reprezentációk inkább emergensek, mint rögzített egységek.
- A nyelv elméletében és leírásában használati adatokra kell támaszkodni.

A használatalapú nyelvszemlélet kognitív nyelvészeti adatai és megfigyelései alapján a nyelvi tevékenység alapvető jellemzője a testben létezés, az emberi elme megismerésmódjainak a rendszere, a perspektíváltság és az interszubjektivitás (vö. Langacker 1987; Tolcsvai Nagy 2017). Ez a nyelvtudományi elméleti és módszertani keret jól kezelhetővé teszi a második nyelv oktatásának és tanulásának számtalan, de a rendszert és a használatot egyetlen egységben feldolgozó műveleteit.

Eskildsen–Cadierno (2015) áttekintése szerint az igen sokfelé ágazó elméleti, módszertani és empirikus kutatásokban a második nyelv tanításának kutatása két irányban eredményes a használatalapú nyelvtudományban és nyelvpedagógiában. Az egyik irány a kognitív nyelvészet (a másodnyelv szempontjából I. Ellis–Cadierno 2011), a másik irány a társalgáselemzés (a másodnyelv szempontjából I. Kasper–Wagner 2011).

A kognitív, használatalapú megközelítés a másodnyelv tanítása esetében Tomasello (2003) nyelvelsajátítási magyarázata alapján alulról fölfelé építkező, a fogalmi szerkezeteket kifejező konstrukciók mint sémák (pl. a térbeli, a mozgást kifejező, a tárgytovábbítást kifejező, a tagadó, a *tud* segédigés sémák, minták) elsajátítását tekinti a fő tényezőnek. A másodnyelv tanításában az azonos vagy hasonló fogalmi szerkezetek eltérő vagy hasonló megkonstruálásának módja a tanítás egyik fókusza. Ekkor a használati minták, vagyis a nyelvi konstrukciók

morfofonológiai, szintaktikai és szemantikai összevetéses jellegű megtanulása adja az alapot.

A társalgáselemzési megközelítés a társadalmi gyakorlatban, a nyelvi tevékenység során az interszubsztitívitás elérése érdekében alkalmazott módszerek tanítása adja a szélesebb keretet, amelyben az együttműködés, az egyezkedés, a beszélők által megérett beszédhelyzet fontos tényezői és a beszélők identitása válik fontossá, többek között az interakcionális kompetencia kifejlesztésében. A nyelvtanulás ebben az esetben helyzet szerinti társas cselekvés, amelynek részletei és összetevői (pl. a válaszadás, a hallgatótervezés, szövegtípusok, a történetelbeszélés vagy a párbeszéd jellemzői, a testbeszéd mint kiegészítő kommunikációs tevékenység) mindinkább részei az L2 oktatásnak.

Eskildsen–Cadierno (2015) lehetségesnek tartja a két irány valamilyen mértékű termékeny szintézisét. Ennek keretében több lényeges kérdés is fölmerül: (i) mennyire meghatározó a gyakoriság a tanulásban, (ii) vajon csak a közvetlenül tapasztalati eredetű vagy gyorsan és könnyen hozzáférhető fogalmak és azok sematikus kifejezőmódjai tanulandók-e, hogyan kezeli ez az elméleti keret a variabilitást, az emergenciát és a kreativitást, (iii) hogyan viszonyul egymáshoz az egyéni és a társas tudás, a nyelvi és társas tevékenység során begyakorolt tudásnak mi a tényleges szerepe. Meg kell jegyezni, hogy a kognitív nyelvészet nem egyetlen deduktív elméleti rendszer, hanem azonos elméleti alapelvek mentén felépülő nyelvtudományi irányzat, konvergáló elméleti és módszertani megközelítésekkel. Ebben a széles funkcionális keretben a konstrukciók (alak-jelentés párok) leírása azok használati közegében történik meg, eleve a nyelvi tevékenység interszubsztitív értelmezésével, tehát az egyéni tudásalapú és a helyzethez igazított társas nyelvi cselekvés egységet alkot.

A jelen áttekintésben a számos másodnyelvtanítási elméleti és módszertani keret közül érdemes megemlíteni Brian MacWhinney (2015) rendszerét, amely egy hosszabb és kiterjedt kutatás elméleti állomása és egyúttal gyakorlati megvalósulása is, beleértve az internetes tanulási programok kidolgozását.

A multidimenziós másodnyelvtanulás három fő tényezője a versengés, a hierarchikus struktúra és az időkeret. A versengés pszicholingvisztikai lényege abban mutatkozik meg, hogy az emberi elme egyszerre sok mindent képes feldolgozni, a figyelem előterébe helyezni, mindebből egyszerre azonban csak egy elemet egyféléképpen lehet nyelvileg is kifejezni. A versengés az L1 és az L2 közötti viszonyban a lehetséges konstruálási módok között történik, amelynek három kimenete lehetséges: a változatok békés együttélése, a rossz döntések megosztása és a nyertes mindent visz elve (bibliográfiáját l. <http://psychling.psy.cmu.edu/papers>). A versengés műveletében az első nyelv (az anyanyelv) sűgőként működhet (mintákat adhat).

A hierarchikus struktúra a nyelvi tevékenység összetett jellegét jelzi: a nyelvi konstruálás a kisebb elemekből hoz létre nagyobb szerkezeteket, emergens jelleggel (vagyis a kisebb részekből nem feltétlenül megjósolható új minőség jön létre). A hierarchikus struktúra egyúttal tartalmazza a nem szorosan nyelvnek tekintett kommunikációs tényezőket: egyrészt a beszéd fizikai és biológiai összetevőit a hangadásban és a megértésben, valamint az odatartozó vizuális és egyéb

percepciós tényezőket, másrészt a szociokulturális összetevőket, amelyek egy kommunikációs tevékenység során az értelemképzésben valamilyen módon részt vesznek (pl. a kontextus, a megértett beszédhelyzet kialakításában, az egyezkedés folyamatában).

Az időkeret a nyelvi és a kommunikációs tapasztalatok különböző idejű és időtartamú feldolgozásának a tényezője. A feldolgozás egyik meghatározó összetevője a tapasztalatoknak a memóriában történő konszolidációja. A másik fontos tényező a társas beépülés (szociális diffúzió), amelynek során a beszélő interakciós hálózatokat épít ki.

A jelzett három fő tényező mindegyike azonosítható és tervezhető a másodnyelv elsajátítása során. MacWhinney (2015) programja határozott párhuzamokat mutat az olvasás- és az írástanítás és -tanulás, valamint a használatalapú nyelvtudomány fő elveivel. A fenti elvek és kutatási eredmények alapján MacWhinney és munkatársai felnőttek szülő másodnyelvi oktatási programot dolgoztak ki eCALL néven, elektronikusan is hozzáférhető és végezhető formában (vö. <http://talkbank.org/SLA>).

4. A hagyományos nyelvpedagógia szűkössége

A fenti előző részekből – bármennyire elnagyoltak is – olyan összetett kép rajzolódik ki, amelynek alapján a korábbinál nagyobb hatékonyságú és eredményességű államnyelvi oktatás tervezhető a határon túli magyar régiók diákjai számára. Rögtön hozzá kell tenni, hogy mindez az anyanyelv-pedagógiára is érvényes a maga keretében. Az autentikus olvasás-, írás- és másodnyelvtanítás elvei és módszerei csakis az anyanyelvtanítás hasonló, párhuzamos elméleti alapozásával és módszertani kidolgozásával, megvalósításával lehet valóban eredményes.

A magyar (és közép-európai) nyelvpedagógiai hagyomány számos ponton erős felülvizsgálatra és újraértelmezésre szorul, az alábbi okok miatt (csak néhány fontos szempontra lehet itt kitérni).

Az olvasás- és az írástanítás még mindig alapvetően a hagyományos leíró nyelvtan kategóriáihoz köti a tanulási folyamatokat. Vagyis e nézetek szerint az tanuló meg írni és olvasni, aki hangtani, morfológiai és mondattani fogalmi ismeretek alapján érti meg a hangzó beszéd és az írás közötti viszonyt. Ezt illusztrálja a következő idézet: „Csak az tud írni, aki fel tudja bontani a szóalakot összetevő hangjaira, tisztában van a hangok sorrendjével, és össze tudja rakni a hangokat szavakká [...] az írás tudatos nyelvelemzés eredménye” (Adamikné 2001: 158).

Főntebb kiterjedt, többirányú vizsgálatok alapján lehetett megállapítani, hogy a kisiskolás korban az olvasás és az írás a beszélt nyelvi tapasztalatokból jöhet létre absztrakciós folyamatok révén. Ezek a folyamatok azonban a beszélő gyermek mentális és társas képességein alapulnak: percepciós képességek (hallás, látás), a szóazonosítás és a mondatazonosítás képessége, a beszédhangok elvonásának a képessége (ez utóbbi három nem kis részben a fonológiai észlelés és megkülönböztetés beszélt nyelvi tapasztalatából ered), a szövegértés foka, a szókészlet ismertségi foka, a munkamemória teljesítőképessége, valamint a környezeti

(elsősorban otthoni) olvasáskultúra minősége. A fonológiai tudatosság a megnevezett képességek együttes, funkcióra összpontosító fejlesztésével alakítható ki, hosszabb idő alatt. Ezt a komplex és emergáló tudásrendszert nem helyettesítheti az iskolás nyelvtan, sőt inkább akadályozza a kifejlődését a korosztályi szinten túlzott és túlságosan elvont erőltetése (a képességek és a tudások összetett rendszerére a fenti 2. és 3. pontban idézett szakirodalmon és az azok által idézett további irodalmon túl l. például Csapó 2003). A „tudatos nyelvelemzés” eljárását értelmezni szükséges, a diák és a tanár megértési szintjén külön-külön. A 6–8 éves kisdiák nem fogja megtanulni a leíró nyelvtan alapfogalmait, mert nem is képes rá, a hang- és betűazonosítás elsajátítása érdekében. Inkább a korosztályi szintű absztrakciós képességét érdemes aktivizálni, amely képesség saját artikulációs és akusztikai tapasztalatain alapul, és például a nyelvi játékokon (hangzási játékok, rímjátékok) mutatható be, a diákok számára leginkább ismert szavakon túl.

A szövegértés szintén fontos tényező. A szöveg megértése időben lezajló párhuzamos mentális folyamatok sorában megy végbe, amelyben a fonológiai vagy vizuális feldolgozás (a szövegtest érzékelése), a kontextualizált szó- és mondatmegértés mindig valamilyen beszédhelyzetben történik, egyrészt alulról fölfelé építkezve (pl. a szófelismerésben, valamint a korábbi szövegrészek lényegének ismeretében), és egyúttal felülről lefelé (a teljes várható szöveg, szövegszerkezet sematikus megelőlegezésével) (vö. Tolcsvai Nagy 2006). Ez történik az óvodások beszélgetésében és történetelbeszéléseikben éppúgy, mint a felnőttek esetében az összetett monologikus és párbeszédű szövegekben. A nyelvi szocializáció során a szövegszerkezet, a mondatkonstruálási módok, a stílus sémái, konvencionális mintái fokozatosan beépülnek a beszélő ismereteibe, egyre nagyobb variabilitást és helyzethez igazítási lehetőségrendszert kialakítva. A szöveg a szóértés és a mondatértés közvetlen kontextusa, az olvasás- és az írástanulást tehát olyan szövegekkel lehet támogatni, amelyek korosztályi szinten érthetők, életszerűek, vagyis a megértésben könnyen kezelhetők, megkönnyítve a fonológiai tudatosság nehezebb műveleteinek a begyakorlását (így igen problematikus a megformáltságukban különleges, egyedi, nyelvileg nagymértékben telített, ezért nehezebben feldolgozható szépirodalmi szövegek erőltetése).

A magyar nyelvtani alapú hagyományos módszertan azonban még sokszor ragaszkodik a megszólalás, az élőbeszéd kizárólagosan retorikai értelmezéséhez, mintha minden élőszóbeli nyelvi tevékenység a szónoki beszéd kritériumai szerint történe meg, vagy úgy kellene történnie. Ez a szemléletmód, amely a megszólalást eleve formális keretek közé szorítaná, és a kisiskolásokat elidegeníti a nyelvtől, érvényesül az Adamikné Jászó Anna által bevezetett szisztémában, amely az olvasás négy szintjét különíti el (Adamikné 2006: 310–21):

- szó szerinti olvasás: „a szövegben lévő ismeretek leltározása [...] az információk megkeresése”;
- értelmező olvasás: „a szövegben lévő rejtett, kikövetkeztethető gondolatok feltárása”;
- kritikai olvasás: „a szövegben lévő információ összevetése a valósággal”;
- alkotó olvasás: továbbgondolás, vita a szöveggel kapcsolatban.

Rendkívül kérdéses a szó szerinti és az értelmező olvasás elkülönítése, több szempontból is. A szó szerinti olvasás az értelmező olvasás nélkül valóban csak leltár, de ennek a leltárnak akkor nem sok köze marad a tényleges szöveghez. Ha nem a teljes szöveg valamilyen szintű megértéséből indul ki az elemzés (az adott szövegről való beszéd), akkor hogyan lehet elkülöníteni egy poliszém szó aktuális szövegbeli jelentését a többitől, vagy mit jelent a szó szerinti olvasás a metaforák esetében – hogy két kérdés legyen csak megemlítve. A következtetési elemzés a megértésnek egy elvontabb szintje, de az (vagyis a következtetések explikálása) a szövegbeli aktuális jelentések megértésén alapulhat. A kritikai olvasás esetében kérdéses a valóság fogalma: mi történik a fiktív szövegek (mesék, elképzelt történetek) esetében? A fentebb összefoglaltak mellett a magyar szakirodalomban Steklács (2009) ad életközeli, észszerű és funkcionális javaslatokat a merev retorikai szemlélet helyébe.

5. Kérdések az államnyelv mint másodnyelv tanításáról

A fentiek fényében, valamint a határon túli magyar régiók államnyelv-oktatása eddigi szakirodalmának ismeretében számos olyan probléma körvonalazódik, amely eddig nem vagy kismértékben került a nyelvpedagógiai figyelem előterébe. E kérdések a másodnyelvet az iskolakezdekéskor tanulni kezdő diákok nyelvi tapasztalataihoz, ismereteihez mérve fogalmazhatók meg észszerűen.

A rendszerszemlélet kizárólagossága helyett a rendszer és a használat kettősségét kell érvényesíteni, például a hangrendszer és az ábécé viszonyában. Az a kijelentés, amely szerint a magyar ábécében minden beszédhangnak (fonémának) saját betűjele van, nem áll meg a teljes magyar nyelvterületet tekintve. Különösen igaz ez a határon túli régiókra, ahol a magyar anyanyelvű népesség tekintélyes része nyelvjárásban beszél, saját hangrendszerben. Az írni és olvasni tanuló diák tanulási folyamatát a nyelvjárási beszéd és a standard helyesírás kettősségében lehet eredményesen segíteni és irányítani. Ezt a szemléletet lehet eredményesen a másodnyelv tanításában is felhasználni, az anyanyelv beszéd-írás viszonyára építve.

Szintén a használatalapú nyelvleírás irányítja a nyelvpedagógiai figyelmet arra, hogy mi az anyanyelv és a másodnyelv (a többségi államnyelv) viszonya nyelvi szempontból. Többek között az alábbi kutatások és leírások segítik a tanítást (azt megelőzően a tananyagkészítést és tankönyvírást) e viszony tekintetében.

- Magyar – másodnyelvi beszédhangrendszerek összehasonlítása, az anyanyelvben nem található beszédhangok azonosításával.
- Magyar – másodnyelvi ábécék összehasonlítása, különös tekintettel a latin ábécés írásokban a mellékjelekre, illetve a nem latin betűs ábécékre. A kisebbségi magyar anyanyelvű diáknak egyszerre kell megtanulnia a (standard) magyar írást és olvasást (többnyire nyelvjárási nyelvtudással), valamint a nem magyar latin, sőt nem latin írást és olvasást, a többségi magyar településeken a többségi államnyelv alapjaival együtt.

- Ez az átlagosnál lényegesen nagyobb erőfeszítéseket kíván a diákoktól, és az átlagosnál nagyobb türelmet a tanárok és a közoktatás irányítói részéről.
- Magyar – másodnyelvi poliszém hálózatok összehasonlítása, például az alsó tagozatos diákok leggyakoribb (azaz legismertebb) szavaiból összeállított lista szerint, amelyben a két nyelv azonos és eltérő jelentései vannak feltérképezve, ezáltal a taníthatóságukat megkönnyítve.
 - Magyar – másodnyelvi elemi mondatkonstrukciós sémák összehasonlítása: egyszerű hétköznapi elemi jelenetek kifejezési módjai esetében az azonosság vagy a különbség. Miképp konstruálja meg a két nyelv ugyanazt a fogalmi szerkezetet, például egy mozgást (*Péter bejön a szobába*), egy tárgymanipulációt (*Zsuzsi becsukja az ablakot*), egy észlelést (*A macska meglátta az egeret*).
 - Magyar – másodnyelvi lehorgonyzó szerkezetek összehasonlítása: hogyan fejezi ki a magyar és a másodnyelv a személyt, a számot, az igeidőt, az aspektust, egyszerű, elemi jeleneteket (eseményeket, helyzeteket) kifejező mondatokban, élő, korosztályi beszédhelyzetekhez kötött példákon.
 - Kétnyelvű korosztályi beszédhelyzetek (beszélgetések), kommunikációs szituációk (pl. hétköznapi kétnyelvű feliratok: utcanevek, boltbeli megnevezések) modellálása, eljátszása.

Mіндеzen ismereteknek a másodnyelv (államnyelv) megtanításában és tanulásában jelentékeny szerepük van (a korábbi pontokban foglalt vizsgálatok tanúsága szerint). A korosztályi szintre lebontott tanulási tevékenységek ekképp azokat a kognitív képességeket fejlesztik, amelyek az írás- és az olvasásképesség megszerzéséhez is szükségesek. A leíró nyelvtani terminológia helyett az első négy-öt osztályban elsősorban a korosztályi szintű körülírással magyarázatok lehetnek érthetőek és hatásosak, amelyek a nyelvi tevékenység, annak részeként az írás és az olvasás komplex humán cselekedeteiként azonosíthatók, a mindennapi gyakorlat természetesen részeként a diákok számára is. Ez különösen jelentős tényező azokon a területeken, ahol a diákok másodnyelvi (államnyelvi) ismeretei az iskolába lépés idején nagymértékben eltérőek.

Ezért szükséges a használat alapú nyelvpedagógia részeként bevinni az oktatás és a tanulás összetett műveleteibe a szociokulturális elemeket: egyrészt például a diákok anyanyelvén belül anyanyelvváltozatukat (a vernakulárist), azt a nyelvjárást, amelyet ténylegesen beszélnek és értenek hangzásban, szóképzésben és mondat szerkesztésben, vagy a mérhető vagy valószínűsíthető otthoni olvasáskultúra mértékét és minőségét az arra adandó pedagógiai válaszokkal együtt. Hangsúlyozandó, hogy a szociokulturális tényezők bevonása az elemi szintű másodnyelvtanításba, annak részeként az írás- és az olvasástanításba akkor hatékony, ha az kommunikációközpontú, tehát a nyelvi tevékenységre magára, annak nyelvi és társas tényezőire összpontosít, tehát a megfelelő, helyzethez illő nyelvi kifejezések (alak-jelentés párok) elsajátítását célozza, és kevésbé a politikai, többségi nemzeti asszimilációs célokra. A magas szintű államnyelvi tudás eleve segíti a társadalmi integrációt.

6. Összefoglalás

Az írás- és az olvasástanítás, valamint a másodnyelvelsajátítás autentikus elméleteit és módszertani kereteit áttekintve a határon túli magyar régiók államnyelvi és anyanyelvi nyelvpedagógiájára nézve számos következtetés adódik. A helyzet azt kívánja meg, hogy az eddigi kudarcos nyelvpedagógia helyett alkalmazható, hatásos és a diákok számára eredményes nyelvtanítási módszereket dolgozzon ki a magyar szakma. Ezt akkor is meg kell tenni, ha egyes államokban annak formális bevezetése adott pillanatban nem lehetséges. A pedagógusok szemléletváltozása azonban áttételesen is fontos eredményeket hozhat.

Mindezek miatt elemi fontosságú a határon túli magyar régiók nyelvpedagógiai kutatása. Alapos ismeretek állnak rendelkezésre a nyelvpolitikai kérdésekben, a szociolingvisztikai jelenségek körében. Hasonlóan számos igen fontos beszámoló készült a magyar kisebbségekre érvényes tanmenetekről, tantervekről. Az állami pedagógiai stratégiák elemzése mellett és után azonban másra is szükség van: azoknak a tanítási és tanulási folyamatoknak a vizsgálata szükséges, amelyek a többségi államnyelv elsajátítása során megtörténnek. Ide tartoznak:

- a kognitív folyamatok, amelyek a tényleges tanulási műveletekben lezajlanak, beleértve azok irányítottságának célszerűségét, elvégezhetőségét és eredményességét;
- a társas viszonyok, amelyek a másodnyelv elsajátításához szükségesek vagy annak környezetében kialakulnak, a gyakorlat empíriája.

A vizsgálatok módszere lehet:

- hagyományos adatgyűjtés, tesztelés;
- célzott kutatás.

Kiemelten kellene diákvizsgálatokat végezni mind az anyanyelv, mind az államnyelv tanulási folyamatait és tudásszintjét tekintve a következő kognitív területeken:

- fonemikus megkülönböztetés;
- szófelismerés;
- általános nyelvi képesség.

Külön kutatást igényel a más ábécéjű nyelvekben elsajátított betűazonosítás. A társas, szociokulturális vizsgálatok a nyelvi késztetések környezeti hatásaira összpontosítanak. Ilyen tényező:

- a diákok anyanyelvjárása, annak viszonya a magyar standardhoz, valamint a diákoknak az iskolai oktatás előtti másodnyelvi (államnyelvi) ismeretei, azoknak a másodnyelvi standardhoz való viszonya;
- a családi olvasás- és íráskultúra: mennyiben befolyásolja az írás- és az olvasástanulást, illetve a másodnyelv megtanulását az otthoni olvasási környezet, illetve a másodnyelv használatának, olvasásának a mértéke;
- a diszkurzív nyelvi környezet, a társas hálózatok alakulása, az azokban használt domináns nyelv(ek), azok hatása az írás- és az olvasástudásra;

- az iskolai másodnyelvi (államnyelvi) oktatásból eredő nyelvi konstrukcióhatások.

A tankönyvek és tanmenetek vizsgálata lényeges abból a szempontból, hogy mennyire fókuszálnak magára a kommunikációra, az élőnyelvi megszólalásra, az írásra és az olvasásra, vagy mennyire törekszenek idealizált szövegek (szónoklat-jellegű megszólalások) tanítására.

A kutatások során hasznos eljárás:

- a nemzetközi példák hasznosítása;
- az óraelemzés;
- kísérleti tanmenetek kidolgozása;
- hasonló külföldi példák elemzése;
- a hagyományos elvek és módszerek újraértelmezése.

SZAKIRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Az anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja le jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Baddeley, Alan D. 2001. *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ehri, Linnea C. 1999. Phases of development in learning to read words. In: Oakhill, Jane – Beard, Roger (eds.): *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*. Blackwell, Oxford, 79–108.
- Ellis, Nick – Cadierno, Teresa 2011. Constructing a second language. Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7: 111–39.
- Eskildsen, Søren W. – Cadierno, Teresa 2015. Advancing usage-based approaches to L2 studies. In: Cadierno, Teresa – Eskildsen, Søren W. (eds.): *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Walter de Gruyter, Berlin, 19–48.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109 (4): 365–97.
- Kasper, Gabriele – Wagner, Johannes 2011. A conversation-analytic approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight (ed.): *Alternative approaches to second language acquisition*. Taylor & Francis, New York, 117–42.
- Kemmer, Suzanne – Barlow, Michael 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, California, vii–xxviii.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, California.
- MacWhinney, Brian 2015. Multidimensional SLA. In: Cadierno, Teresa – Eskildsen, Søren W. (eds.): *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Walter de Gruyter, Berlin, 1–15.
- Markó Alexandra 2017. Hangtan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 73–203.
- Muter, Valerie – Hulme, Charles – Snowling, Margaret J. – Stevenson, Jim 2004. Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology* 40: 663–81.
- Netten, Andrea – Droop, Mienke – Verhoeven, Ludo 2011. Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing* 24 (4): 413–25.
- Steklács János 2009. Az olvasástanításról jövő időben, feltételes módon. *Könyv és Nevelés* 11 (3): 13–22.

- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. Szövegten. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 149–174.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Bevezetés In: Tolcsvai Nagy, Gábor (ed.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 23–71.
- Verhoeven, Ludo – Reitsma, Pieter – Siegel, Linda S. 2011. Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and Writing* 24 (4): 387–94.

Tolcsvai Nagy Gábor

egyetemi tanár

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem

Közép-európai Tanulmányok Kara

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

SUMMARY

Tolcsvai Nagy, Gábor

**The methodology as oppressor and emancipator.
Teaching to read and write,
state language acquisition among minority Hungarians in Central Europe**

The paper discusses the language pedagogy situation and its significant difficulties of Hungarian minority pupils. Drawbacks come from the central state education offices that force state language acquisition as foreign language learning or treat minority pupils fluent in the state language, and also from the old-fashioned methods of regular Hungarian language pedagogy. A better solution may be derived from authentic sources of cognitive psychology, usage-based second language acquisition and usage-based cognitive linguistics. L2 (the majority state language), and also its reading and writing should be learned at lower grades with the help of the already present L2 experiences, supported by the linguistic experiences of the vernacular (mostly a Hungarian dialect), with comparisons of the speech sounds, the word meanings (polysemous networks), clause constructions of the two languages, including e.g. the construal modes of motion, object manipulation, perception, or person identification, tense. Such a functional language pedagogy would develop phonological awareness, word identification skills, vocabulary skills, and also working memory skills, which is not the real practice today. A complex investigation project is proposed, too, in order to get a thorough picture of the cognitive and sociocultural circumstances of the Hungarian minorities related to L2 learning.

Keyword: usage-based functional linguistics, Hungarian minorities, L2 acquisition, language pedagogy, learning to read, learning to write

Tárgyilagosság, érzékenység, misztikum

Tárnok Zoltán kisepikája

1. Tárnok Zoltán

A nyolckötetes szerző, Tárnok Zoltán írásművészete meglehetősen visszhangtalan. Hét kötetéről megjelentek kritikák, értékelések, amelyek kiemelik tárgyilagosságát, társadalmi érzékenységét és pontos nyelvi eszközeit (pl. Thiery 1978; Hornyik 2011; Domonkos 2011, 2016; Kemsei 2012; Kelemen 2012), de az író művészetét nem sikerült középre (ma úgy mondják: a kánonba) helyezni, kultusz, de legalábbis értelmiségi párbeszéd részévé tenni. Igaz lehet rá az, amit a hálózat-kutató Barabási Albert-László ír a teljesítmény és a siker kapcsán: a teljesítmény fontos, de a sikerhez hálózat kell¹ (Geri 2019: 6–10). Tárnok Zoltán nyolcadik kötete válogatás, mintegy esszencia a korábbi kötetekből – és ennek kapcsán lehetőség kínálkozik írásművészetének (jelen esetben főleg szövegszerkesztésének, stílusának) az áttekintésére és értékelésére (Tárnok 2018). Tárnok Zoltán *Kereszt a falon* című válogatott elbeszéléseket tartalmazó kötete 11 elbeszélést foglal magába 7 korábbi kötetéből. A válogatáskötetet Horváth Bence szerkesztette.

A korábbi jelenkori irodalomtörténeti összefoglalókban említik a nevét (Pomogáts 1982: 549), rövid életrajzát (Fazakas 1988: 418). Ez utóbbiból tudható: 1943. november 8-án született Pestszenterzsébeten, az ELTE magyar-történelem szakán végzett, volt tanár, szakszervezeti aktivista, 1975-től a Kortárs munkatársa, 1977-től olvasószerkesztője, 1980 és 1983 között a Mozgó Világ rovatvezetője. (1976-ig Farkasházi Zoltán néven publikált.) Megjelent könyveinek jegyzéke a most megjelent válogatáskötet végén olvasható: *Végjátékok* (elbeszélések, Szépirodalmi, 1977), *Szédülés* (elbeszélések, Szépirodalmi, 1985), *Méz és méreg* (kisregény, Pesti Szalon, 1993), *Az árnyék* (kisregény, Kortárs, 1996), *Távolodva* (válogatott elbeszélések, Pytheas, 2011), *Az ötödik égtáj* (elbeszélések, Kortárs, 2012), *Nehéz dió olcsó áron* (tollrajzok, Kortárs, 2017).

¹ „A teljesítmény az, amit az egyén csinál: fut, festményt fest, tételt bizonyít, könyvet ír. A siker viszont az, ahogyan a közösség ezt érzékeli és jutalmazza. Másként fogalmazva: a teljesítményünk rólunk szól, de a siker a többieknek múlik” (Geri 2019: 7).

2. Tárnok Zoltán írói világa

2.1. Az író kispikájának (elbeszéléseinek, kisregényeinek) helyszíne egy mikrovilág: Budapest, azon belül pedig szinte kizárólag a VIII. kerület és annak is jól körülhatárolható része: a Baross utca, Horváth Mihály tér, Rákóczi tér. A művekben szereplő helyszínrajz (topográfia) rendkívül pontos, részletező, azonosítható. A VIII. kerület köztudottan erős ihletadó. Talán éppen „kétarcúságának” köszönhető ez: hiszen történelmi része a nagypolgárságé, a Palotanegyed és ellentéte a munkáskolóniákkal zsúfolt Külső-Józsefváros. Leginkább Fejes Endrének köszönhető, hogy az „ezerszer áldott és átkozott” VIII. kerület irodalmi toposzá vált (*Rozsdatemető* 1962, *A hazudós [és más történetek az ezerszer áldott nyolcadik kerületből]* 1973). Az irodalomtörténetbe Molnár Ferenc írta be *A Pál utcai fiúk* című regényével (1907). A VIII. kerület irodalmi és nyelvi topográfiáját írók sora alakította: Mándy Iván (*Mátyás tér*), Bereményi Géza (*Teleki tér*), Deák László (*Horváth Mihály tér*), újabban Pál Dániel Levente (*Baross utca és környéke*). Megörökítették a *Nyócker* című rajzfilmben (rendező: Gauder Áron, 2004). Kemsei István (2012) így jellemzi a sajátos topográfiát: „A Fűvészkerttől a Múzeum-kertig vonulnak az örök einstandolók, a Pásztorok, aprócska élete árán is védi a megmaradt, haza-képzeletnyi világ-grundot a folytonosan megeinstandolt Nemecek; azóta is szól a Nagyfuvaros utcában Mándy Iván verklije; a Teleki tér is azzá a zsbongó életté változik, amilyenné Bereményi Géza a maga remekműű Eldorádójában és novelláiban képbe és szövegekbe álmodta; a Horváth Mihály téri játszótéren ugyanúgy hintáznak a kamaszok az alkonyatban, mint Tárnok Zoltán *Méz és méreg* című elbeszélésében (*Távolodva*, 2011) vagy Deák László egyik korai versében, a *Környezetismeretben* (Magasles, 1979).”

Tárnok Zoltán műveinek mikrovilágában a konkrét helyszínek a következők: Népszínház utca (sarok), Teleki tér, Aggteleki utca, Salétrom utca, Horváth Mihály tér (iskolaépülethez közeli sarok), Baross utca, (Baross utcai) klinika, Koszorú utca, Rigó utca, Zrínyi utca, Kálvin tér (körforgalom), Múzeum utca (Tudományos Ismeretterjesztő Társulat), Múzeumkert, józsefvárosi fiókkönyvtár, [Lenin] körüti sajtópalota, Dohány utca, Gong eszpresszó, Mester utca, Bérkocsis utca, Ibolya presszó, Bezerédi utcai általános iskola, Halló büfé, Lordok háza, Móricz Zsigmond körtér, Boráros tér (HÉV-baleset), Erzsébetváros, Barát utca, Békásmegyér (lakótelep, lakásrobbantás).

2.2. Árnyékos oldal. Az író világának középpontjában a kisember, a marginalizálódott ember, a periférián, leszorított sorban élő ember, másként „alsóproletár”, „proli”, vagy ahogy ma emlegetik: a lúzer áll. A művek orosz realistákra emlékeztető jellege miatt eszünkbe jut a „felesleges ember” is. Többségében az értelmiségi közbeszéd, a politikum és a művészet ingerküszöbét el nem érő, „másik, ismeretlen Magyarország” polgárai, akiknek a sorsa változatlanul és változtathatatlanul látszik. Irodalmi stílusban úgy határozhatnák meg – ahogy az írónál több helyen is megjelenik –: emberek az élet árnyékos oldaláról. Tárnok Zoltán kispikájának rendre visszatérő eleme az árnyék. Az árnyék magyar nyelvi kollokációi misztikus világot idéznek: *a gyanú árnyéka, árnyék után kapkod, ár-*

nyékként követ, árnyékot kerget, árnyékot (sem) vet, akasztófa árnyéka, előrevetíti (rávetíti) árnyékát, az árnyékának is köszön, az árnyékától is megijed, nem ijed meg a saját árnyékától; szóláshasonlatok: *elsuhan, mint az árnyék, kísér, mint az árnyék, fordul, mint az árnyék, gyenge, mint az árnyék, sötét, mint az árnyék*; közmondások: *Árnyékáért becsülik a vén fát; Amely fának árnyékában nyugszol, ne nyesegetsd; Jó a vén fa árnyékában megpihenni; Nagy fának nagy az árnyéka.*

Az árnyékkal kapcsolatos misztikumot (amelyet egyes szóképek is tükröznek, tudniillik, hogy le tud válni az emberről) Székely János írta be a magyar irodalomba (*Az árnyék*, 1967). A misztikum Tárnok Zoltánnál is előfordul, jelesen éppen *Az árnyék* című elbeszélésben: a főszereplő nem tehetvén mást, árnyékká válik, és úgy próbálja meg helyreállítani a kiközösített valóságot: „valami árnyék-szerű, testetlen feketeség” (89), „az árnyéknak éppen hogy nem kocsikázásra, ámde annak színtiszta megakadályozására támadt ingere” (84). Az árnyékmotívum a legtöbb elbeszélésben visszatér. Előfordul frazeológiai jelentésben: „árnyékként lépegetett a nyomában” (380–1). Olykor észrevétlenné kell maradni, árnyékká kell válni: „Árnyék voltam” (120), „Árnyékban én is” (311). Az árnyék lehet jelzés egy folyamatos megfigyelésnek kitett ember esetében: „Mindig legyen mögötte árnyék” (184). Árnyék valakinek a (rejtve) követője: „Ennek leszek én, ki tudja, meddig, az árnyéka?” (185, 188). Az árnyék más megvilágításba helyezhet, másként láttathat: „Bizonyos árnyékolásban... majdhogynem ellenszenvesnek találta az arcát” (375). Lehet az árnyék metonímia, valaki éppen jelen nem lévő ember helyett álló kép: „a börtönből is szuszogott rám az árnyéka” (345). A legtöbb elbeszélésben tehát az árnyék több önmagánál – többletjelentést hordoz. Az élet árnyékos oldalát hangsúlyozza az ellentéte is, vagyis az élet napos oldala (itt is beugrik egy erdélyi szerző, Karácsony Benő megragadó és ugyancsak kevésbé reflektált regénye: *Napos oldal*, 1936). A „napos oldal” Tárnok Zoltánnál így jelenik meg: akik az árnyékos oldalon tartózkodnak, nem is sejtik, hogy „van más is, hogy felebarátaik szerencsésebbjei, a napos oldalon sétifikálók” (20). Máshol: „Úgy éreztem, eljött az én időm, a sok rohadt vakoskodás után végre itt a napos oldal” (96). Tárnok Zoltán írói világának középpontjában tehát az árnyékos oldalon élő kisember áll.

2.3. Megmerevedett idő, időtlenség. A válogatáskötetben a legrégebben datált elbeszélés 1966-ból származik, a legfrissebb napjainkból. A kisepikai alkotások hosszabb időszakot, egy adott fél évszázadot (a 20. század második fele) fognak át, viszont sok esetben „időtlennek” vannak nagyítva. Egyik főhősének élete: „Csöndesen folyt le ez a hat évtized, mint a hatvan év, unalmasan, kilengések nélkül” (439). Mintha az örök jelen uralkodna, megállt volna az idő, megmerevedett volna a világ, vagyis egyfajta időtlenség. Kemsei István (2012) megfogalmazásában: „kocsonyás állapotú, megfoghatatlan jelen”. Ezzel azt is mutatva, hogy bár a világ és a környezet ötven év alatt változik, az emberi életutak, sorsok, gondok mintha változatlanok lennének. Voltak, vannak, lesznek kisemberek, árnyékban élők. Merthogy – tartós tapasztalat – ők alkotják (mi alkotjuk) a többséget.

3. Tárnok Zoltán történetei láttelekek az emberi kapcsolatok kisiklásairól és a magányosságról

Az író tárgyilagos, olykor lírai pontossággal és érzékenységgel láttatja figuráit. A történetekből egy megmerevedett, változtathatatlan világ képe rajzolódik ki.

3.1. *Az árnyék* (1996) főszereplőjének neve is kisemberi, mert meggondolatlanul adták, ugyanis tréfás, kigúnyolásra okot adó rímet formáz: Olajos Lajos. Olajos küldönc, mindenek egy vállalatnál, az ebédet is elhozza, ha megkérik rá, ám a „rendszerdöntés” első között dobja az utcára, és az akkor gyorsan szaporodó gátlástalan ügyeskedők karmaiba kerül. Mondhatni duplán lesz földönfutó. Az író szerint itt a földön már nincs is megoldás, Olajos „árnyékká”, kísértetté válik, aki igazságot szolgáltat. Az elbeszélésben (kisregényben) aprólékosan árnyalja a szerző a kisember kisvilágát, családi, társadalmi és történelmi bonyodalmak elviselésére, túlélésére kialakított életmódját, mindezzel elnyerve az olvasó rokonszenvét. Ahogy a történet fodrozódik, úgy szurkolunk neki vagy érte egyre jobban, mert tapasztalataink alapján szinte bizonyosra vesszük, hogy elbukik. Kétségtelenül felismerhető Gogol *A köpönyeg* című művének motívuma.

3.2. Egy külvárosi fiú („csóró, téri gyerek”) egyes szám első személyben meséli el futballkarrierjét (*Szemközt a lelátó*, 1976). Egy edző fölfedezi futballtehetségét, szép karriert fut be, amelyet betetőz egy csodálatosnak, vonzónak ígérkező házasság. Majd kiderül, hogy még sincs minden rendben, elkezdődik az „összetöredezés”, lecsúszás, egészen a börtönig. Ami viszont stilisztikailag érdekes: egy jól beszélő lúzer szájából halljuk az élettörténetet tényszerűen, nem panaszkodásként, olykor humorral fűszerezve: „én semmit sem tudok tisztán kapni, bogárral kell lenyelnem a levest, benne van egész elfuserált útvonalam” (108).

3.3. A *Nyüsztések* (1975) egy belvárosi bérház függőfolyosóján ücsörgő üvöltöző elmeháborodottról szól. Eleinte még elnézik neki „szegény bolond”, de amikor már tarthatatlanná válik, elvitetik. S ez a jelenet is roppant együttlérő: „Jöjjön szépen... Jó helyre megyünk, nem börtönbe... Főtt ételt kap, tiszta ágyneműt. Mi ebben a rossz?” (135).

3.4. Az *Éjfél*ig (1980) egy pillanatra mintha a „Pál utcaiakat” idézné, fiúk „bikáznak” (egyfajta golyójáték) a tér eldugott sarkában. Egy erősebb fiú elveszi a gyermekek játékát, majd az agresszor is bűnhődik (pengével megjelölik), mert mindenkinél van erősebb, az élet már csak ilyen.

3.5. Testvéri valóság: az elnyomott öcs ír palackpostát egy „távoli olvasónak”, akit a „végzetes báty” tart „alattvalóként” szobafogságban, sőt terror alatt *A hinta, a romos ház meg a Gizi* (1966) című elbeszélésben. A gyermekkor nagy traumái követik egymást: a testvéri erőszak mellett, az első, suta szerelem, valamint az elköltözés: fájdalmas elszakadás a gyermekkor világától, az első világtól. Tud-

ható, sorozatban jönnek majd az elszakadások, de az első mindig a leginkább megrendítő.

3.6. A *Méz és méreg* (1992) főszereplője, a leszázalékolását intézi, közben furcsa jeleket vesz észre, és olyan érzése támad, mintha egy megrendezett jelenetben lenne, figyelik, rejtett kamerák veszik, és arra ösztönzik, hogy magánnyomozásba kezdjen egy ismeretlen férfi után. A nyomozás során az ismeretlen egyre ismerősebbé válik, nevét, munkahelyét, kapcsolatait is feltárja, lakásába is bejut. Csak-hogy időközben úgy érzi, az őt irányító megfigyelő, a hang („buborékpattanás”), a szerkesztő és önmaga mintha azonos lenne: „önmagamat látom ott kitekeredve, évekkkel, évtizedekkel előbbi önmagamat az ablakon bevágó, szemfájdító nap lobogásában” (259). A „meghasadt” személyiség ábrázolásán túl az elbeszélés alaptörténetének újdonsága a korunk technikája által lehetővé vált folyamatos megfigyelés (pl. „galambszembbe rejtett lencse” [216]). A történet alappéldája Orwell *1984* című regénye (1948) vagy Ray Bradbury *Fahrenheit* című regénye (1953), illetve a belőle készült film; de leginkább a *Truman Show* (rendező: Peter Weir, 1998) című amerikai film, amelynek főszereplője, anélkül, hogy tudná, egy óriási stúdióban él, életét irányítják, rendezik, és világszerte televíziók sugározzák. Korunkban a mediatizáció és digitális technológia által lehetővé vált az egybecsúsztatott magán- és nyilvános világ („Való világ”, reality show). Ennek nyomán az érzékelést megtévesztő virtuális valóság épül föl: „Ez lenne az egyetlen valóság? A cikázásokra még nem eszmélő homály s majdan ama másik, a nyüzsgés utáni érzéstelen? Csak éppen a jelen az, ami nem létezik?” (251).

3.7. Eszter kiemelt káder lett a vállalatnál, de nem tudja magát elfogadtatni, nem veszi komolyan a közössége, otthona és társa sincs, teljesen, szexuálisan is kiszolgáltatottá válik. A *Távolodva* (1983) című elbeszélés sűrített mozzanatokkal Eszter magáramaradottságát mutatja meg. A nem helyén lévő, sodródó ember elveszését.

3.8. A totális kiszolgáltatottság helyzete az albérlőé: *Az albérlő* (1973). Nemcsak azért, mert nincs lakása, ezért más lakásába, esetleg vele együtt társbérletbe kényszerül, hanem azért is, mert mindenben alárendelt, sokszor még elemi szükségleteit is egy idegen emberhez kell igazítania. De még a „végérvényes albérlő”, aki fel is van készülve ezekre a megaláztatásokra, kerülhet olyan meglepő helyzetekbe, hogy a végén csak egyetlen – az irracionalitásokra adott még inkább irracionális – válasz marad a számára.

3.9. A válogatáskötet címadója a *Kereszt a falon* című elbeszélés. Az összes elbeszélés közül ez a leginkább lírai, ez szól legszebben a szeretetvágyról, a megmaradni, fennmaradni mellett a jobbá lenni vágyáról és persze sajnálatosan ismételt az elbukásról. A józsefvárosi „életmese” főszereplője egy lány, aki bele-sodródik a VIII. kerületi éjszakai életbe, prostituált („éjszakai bajnoknő” [334]) lesz „futtatóval” (stricivel, selyemfiúval), gyermeke is születik. Mindig igyekszik azonban ebből kikecmeregni, feljebb kapaszkodni. A kitörés lehetősége fel is villan, egy valószínűtlen kapcsolatban: egy nála fiatalabb, értelmiségi elit családból

való egyetemista fiú személyében. A kapcsolat édes, mámorító percei után azonban drámai váltás következik: a fiú halálos beteg. Nincs más út, folytatódik a lassan emelkedő, de mégiscsak az elfogadott polgári lét alatti élet. S bár a lányát sikeresen úgy neveli, hogy ebből semmit se vegyen észre, és minden meglegyen számára egy másik, jobb, emelkedettebb élethez, amikor a lánya rájön, hogy miről él, őt is elveszti. A főszereplő maga beszéli el élettörténetét, a szokásos „léthazugságokkal” indokolva az eseményeket.

3.10. A *Szédülés* (1979) egy jóakarátú, művelt tanár évtizedes lefojtott indulatai nyomán támadt suta, önkontrollját veszítő, mindent tönkretevő kitörési kísérletét tárja elénk: „a tanárt arra szorítja a hivatása, hogy minduntalan a magáénál alacsonyabb szinten fejezze ki magát, nem csoda, ha [...] ő maga is lesüpped lassacskán a gügyögéshez közel álló színvonalra” (373). A legtöbb elbeszélés – mint ez is – az időtlenségbe helyezi ki a történetet, néha ki is mondva, kozmikus távlatot teremtve: „e pillanattól kezdve biztosan tudta, hogy mindaz, amit lát és csinál, valószínűleg nem most történik” (404).

3.11. *Az ötödik égtáj* (egy 2012-es kötetből való) című elbeszélés egy „szöveggyógyító”, azaz korrektor nyugdíjazáskor történő befelé fordulását, végső soron önfeladását mutatja be. Az egyhangú, cselekménytelen élet teljessé válik a nyugdíjazással.

4. Nyelviség, stílus

Tárnok Zoltán pontos, részletdús megfigyelő, analitikus elemző, összegzései kisebb részt a belenyugvást, nagyobb részt a dolgok irracionálisából fakadó egyetlen megoldást, a fantasztikumot, misztikumot kínálják. A válogatott munkák kizárólag kis- vagy rövidebb epikai műfajok: elbeszélések, kisregények. Stílus-a változatos: sokféle elbeszélési mód, nézőpont és nyelvi megoldás található benne. Fő jellemzője, hogy roppant finom írói módszerekkel emeli meg, teszi irodalmivá a külvárosi pesti nyelv fordulatait. Egyes elbeszélései a részletező, tárgyilagos-tárgyas intellektuális stílust képviselik, több esetben érzékletes lélektani ábrázolással, mások az élőbeszéd drámaiságához közelítenek. Ebben a 20. századi magyar realista epikusok közé sorolhatjuk. Értő ismertetői a Móricz Zsigmond-i, Déry Tibor-i jellemzőket emelik ki, sőt Gelléri Andor Endre „lírai pontosságához” hasonlítják. Ahhoz az elfeledésre ítélt, süllyedőben lévő magyar irodalmi vonalhoz tartozik, amelyet Szakonyi Károly idéz meg *Írók lámpafényénél* (2013) című kötetében. Csak néhány név a kötetből: Bertha Bulcsu, Szabó István, Gerelyes Endre, Illés Endre, Simonffy András, Bárány Tamás, Galambos Lajos.

Tárnok Zoltán minden olvasójának feltűnik az író mindvégig kifogástalan mondatszerkesztése. Kelemen Lajos (2012: 115) írja: „Óraműepika az övé. Ugyanaz a pontos, szótakarékos mondatfűzés jellemzi a pálya elején, mint érett korában.” Hornyik Miklós (2011) hasonlóan látja: „tisztá, világosan tagolt emberi beszéd”, illetve: „mondatainak lélegzetvétele és ütemezése olyannyira ma-

gasrendű alkotói lelemény, hogy már-már a megtévesztésig emlékeztet a köznapi beszédre.” Domonkos László (2011) is hasonlóan vélekedik: „Lenyűgöző szépségű, hatalmas erejű lélekábrázolás, érzékletes, hajszálpontos nyelvezet egyetlen fölösleges szó, mondat nélkül. Bámulatós ember- és valóságismeret, kristályosan tiszta szerkezet.”

Az elbeszélésekben több helyen is reflektálódik a szövegalkotó módszere és ezen keresztül a nyelv. A *Kereszt a falon* című elbeszélésben felbukkan a nyelvet figyelő értelmiségi (író) gesztusa: „Nagy irodalmár volt, kigyúlt a feje, ha eleresztettem neki valami zaftosabb kültelki szöveget, mindjárt föl is jegyezte magának. Egyszer mindenfélét összeivott, féldeciket, sört, pezsgőt, uborkalevet, azt találtam mondani neki: Érzem a leheleteden. Tele vagy, mint a hatos villamos. Ő pedig már kapta is elő a noteszét meg a ceruzáját, és már jegyezte föl ezt a rossz szöveget is, aztán meg állítólag belefűszerezte az irományaiba, azt mondta, ettől élénkül fel, ettől kap egy kis gurulatot a stílusa...” (364).

Egy másik reflexió a nyelvre a korrektor személye kapcsán. Aprólékos és szinte láthatatlan munkát végez a szöveggyógyító, a korrektor (*Az ötödik égtáj*). Többnyire nem ismerik, nem tartják számon. Ha nem lenne, akkor egészen biztosan feltűnne a hiánya. S vajon hogyan hat ez vissza magára a személyiségre? „Nélkülözhetetlen munkaeszköze a Helyesírási Tanácsadó Szótár és az Idegen szavak Szótára lett, ezek valamelyikét – ahányszor csak bármilyen gyanús dologba botlott, vagy valami másképp rémlett neki – rendre felütötte... Idővel aztán már azt is tudta, hogy ezeket sem lehet ám vakon és nyakló nélkül követni, egyik sem szentírás, nem kőbe vésett parancsolat, megvannak a belső ellentmondásai, és imitt-amott el is avultak. No meg olyan is van, hogy szolgálai alkalmazásuk egyenesen tönkretenné az adott szöveget, a szöveg különösségét, van tehát, kivált művészi igényű munkában, ami éppen úgy jó, ahogyan rossz, mert az akadémikus kívánalmakat, mondhatni, mint kutya a vizet, rázza le magáról” (417). Lám a korrektor sem föltétlenül szolgálai szabálykövető, hanem alkotó ember: „Akár fűtyülhetett is az éppen soros nyelvészki kukorékolásokra, mert tudta, hogy mindezek múltólagos dolgok, s amit a tudósi csököttség ma még tilalmaz, hamarosan jogerőssé válhat, nincs hát miért kapalózni ellene, ha egyszer mindenki, egy egész nyelvközösség helyénvalónak találja” (419). Vajon azonosulni tudunk-e az életére, tevékenységére tekintő korrektor rezignált gondolataival? „Mindazonáltal tudta jól, hogy amit ő végez, csak afféle szellemi segédmunka, nem becsülte túl. Ha nem is értett egyet közvetlen főnökével, aki magát a szöveggondozást előszeregettel és aggálytalanul pusztán beékezőként emlegette, mintha az egész művellet csak annyiból állna, hogy egy kézíraton az írógép fogyatékos betűkészletéből eredő ékezethiányokat pótolja, azzal azért maga is tisztában volt, hogy ez a munka bizony a névtelenség jótékony takarásában zajlik, nincs hely a világon, ahol bárki is jegyezné az ő szöveggyógyító hozzájárulását” (418).

A harmadik nyelvi reflexió egyenesen a szocializmus „első számú méltóságának” szavajárására utal: „betű szerinti, hangmódosulást nem ismerő ejtéssel intézte szózatait a nemzethez” (9). A jelzett korszak politikai beszédmódjára is van utalás: „a riporter kérdéseire kivétel nélkül nyelvtanilag helytelen, beteg mondatrövedékekkel válaszoltak, összezürték-keverték a vonzatokat, alanyokat az ál-

lítmánnyal, zagyválva rakták ki a toldalékokat. Egyikük például, jelesül éppen a vattacukorkás-halott, olyasmit mondott, hogy: „Ezeket az alapanyagokat, amire az előbb már nagyon volt szó.” A képviselőnőnek pedig Pálmai nagy bosszúságára, betű szerint ez tudott kibukni a száján: „Ezt a fontos meglépést fontos volt meglépni” (428).

A kisemberek író által megfigyelt nyelvi világa szépirodalmi szintre emelve jelenik meg az elbeszélésekben. A nyelvi világ egyik összetevője a nagyvárosi, kültelki folklór, valamint az azt hordozó szleng. Ennek ellenére az elbeszélések stílusa nem közelít a nyelvi dokumentarizmushoz, megmarad „emelkedettnek”. A kellemetlen ember jellemzése: „befelé nőtt a hajam tőle” (361); „vannak elegen, akiket parafadugónak se használnék” (275); „az ilyen alak úgy jön világra, hogy egy részeges múzeumőr leissza róluk a folyadékot” (264). Kizökkenés, nem várt fordulat: „volt egy kis szőr a palacsintában” (342). A visszafogott, lefojtott élet: „nem háborgatja, mint egy babszem felbillenése a tányéron” (374).

Minden író komoly dilemmája a nyelvi kimondás – ki nem mondás. Tárnok Zoltán a visszafogottságot választja: „Te még gyakni sem tudsz... Barátunk nem az ódon zamatú ígét használta, hanem az elfajzott származékát, amely csak újabb időkben vált oly közkeletűvé, hogy úton-útfélen hallani serdülő fiúk s lányok szájából, olvashatni mindenfajta rangosnak mondott kiadványban, jóllehet azelőtt nemhogy nem tűrte el a nyomdafestéket, de még pusztá kiejtése sem csekély borzongást keltett magára valamit is adó társaságban” (239). Vagy másutt: „Azt az épületes megjegyzést eresztette el, hogy nem lopja ő a... és itt kimondta magyarán azt a közönséges, jelentősen mai szót, amit én hölgytársaságban sose vennék a számra, s amit most is – hogy a papír bele ne piruljon – jobb híján csak tölténynek mernék nevezni. Szóval nem lopja ő azt a bizonyos, a hölgyet olyannyira függőségben tartó portékát, hogy napra nap csak úgy hintegesse!” (238). Tárnok Zoltán stílusa a bizonyíték arra, hogy a nyers kimondás nem föltétlenül szükséges: lehetséges irodalmi szövegben csak érzékeltetni, és nem megjeleníteni a nyers szavakat, kifejezéseket.

A továbbiakban Tárnok Zoltán stílusának összetevőit jellemzem. Aprólékos, részletező, jellemző leírások: *piszkoskék fővárosi autóbusz* (185), *a cipő félig kicsibrálva, egyebugya öltözék, csurgóra húzott zsiros kalap* (140), *vadászó macska a segged partján* (tetoválás) (144), *cafatokra ázó válaszkai* (196), *Anyám ezalatt már a konyhába botozott* (219), *Íránytalan balsejtelem szállta meg* (321). A Horváth Mihály téri templom leírása: „A templom állványokkal körbeácsolt, páros tornya mint valami kifordult foggyökér nyilallott a vidék fölé...” (181). A játékos (és úgy vélem, le nem írt) familiáris nyelvhasználatba sorolhatók a mosogatás sajátos szóképei: *három csatára tudta elmosni az edényeket* (218), *Elmosogattam egy banda edényt* (376). Egyedi szóhasználati jellemzők: *ránéztire* (14, 71), *ez időtt* (85), *üstöllést* (85), nem *mentek* bizonyos szertelenségtől sem (401).

Pontos, „beszélő” jellemrajzok: *hervadt lucskosrózsis* (23), *szerző-mozgó ember* (33), *sajtbőrű férfi* (186), *szétdöncölt ábrázat* (252), *barkós férfit* (263), *szurkapiszkáival* (263), *vérágas szem* (279), *vizálló mosolyú fiatalember* (312), *faros-bögyös, uszonykező bátyja* (410), *szöske, szívarcú lány* (421), *neki a hét is páros* (447). Egy mozdulat, gesztus leírása: *betámított az irodába* (31), *trom-*

buckázik (a porban) (63), *eltéved az ember szája* (244), *elektromos pofon* (csak az tudja értékelni ezt a jelzöt, aki már kapott pofont, 163), *szétpreccentette* (219), *összekajabítok valamit* (234), *dermedt dobkályha* (258), *ő, akire még a napot is ráragasztottam volna* (367), *ecetszagú nevelőanyjával* (372), *középső ujjával legörbítette ajakhúsát* (394). Vagy egy jellemző hangulat: *untam az aranyeres hangulatot* (100).

Korszakjellemező szavak: *méhpempő*, *orkánkabát*, *nejlonharisnya*, *vetkőzős golyóstoll*, *rágógumi* (32), *szíjcukor* (125), *bikázni*; *golyózó gyerekek* (137), *gyöngyballonos* (182), *buborékszoknya* (183). A szocializmus egyik láttelepe: „látszattervékenység forrt, lázas semmittevés” (9).

Nem maradhatnak ki a mikrokörnyezet jellemző „beszólásai”: „lakjon a tizedik emeleten, és ne legyen lépcső” (144) „hamarosan felültetem őket a felhő szélére” (326). De még inkább a drámai párbeszéd. Szópárbajok (párbeszédkavalkád):

- (a) „– Távolodj már [...] Ott vannak a parasztok, azokkal foglalkozz. [...] – Ki a paraszt? Utoljára akkor voltam vidéken, amikor börtönbe csuktak. [...] – Hagyjátok azt a féleszűt [...] – Jól van, élmunkás, tapsolsz eleget a gyűléseken? [...] – Szállj le rólam. – Elhomályosítasz mindenkit, mit? – Láttalak múltkor, ne dumálj [...] Könyéig olajos voltál! – Melőznél velem csak egy napot! Kifehérednél! – Mikor mentek már haza?” (150)

(b) „Gyere velem, kisanyám [...] gyere csak el a bácsikával. Rossz kakas lehetsz te [...] nem látom a taréjod! Csókolom a barackmagodat, anyukám, eljönneél velem oda, ahol mind a kettőnknek jó? Nem jársz rosszul, esküszöm az anyám véérére, bármit csinálhatsz. Fátyoltánc is lehet? Ne szórakozzál velem, anyukám, én nem húszéves vagyok, már hatvanhét is elmúltam. Hatvanhét? Hát az rossz lehet. Rossz is, anyukám, ne tudd meg. Cefetül rossz. De állítólag hetven fölött már megint jó.” (338–9)

(c) „Vagy talán azt hiszed, valami difi van a farkammal? Jóformán csak annyi, hogy te vagy a végén.” (339)

(d) „– Nincs egy százasod, édes barátom? [...] De [...] Nálad. Meg akarod adni?” (264)

A mikrokörnyezet szlengje, frezológija: *hervadt lucskosrózsis* (23), „Tele vagy, mint a hatos villamos” (364), „még a fingba is belebotlott” (364), állt *plöttyül* (64), *almás* (‘semmi’) (91), „kerestem a házszámot” (a focipályán) (92), „itt oda kell tenni néha a virgácsot” (93), *seggdugas* (jobbszélső) (94), „falra másztam attól, hogy nem halva született” (106), „helyében már rég lefolytam volna a csövön” (107), „mindenhova oldalkocsival megyek” (112), „finggal nem lehet tojáshímezni” (128), „Anyámat ne lássam, ha van bikázás” (138), „tisztára olyan voltam,

mint a bili füle” (171), „Ismerős vagy nekem, anyafej” (279), „el kell tűnnünk a balfenéken” (297), „Azt hiszed, anyukám, te szoptad helyesre a piramist?” (312), *húsvásár* (335), „Ez olyan meleg, te, ha ráköpsz, sistereg” (338), „gyárilag így vagyok bekötte” (340), „több dákót kell fognom, mint kilincset” (360), „neki csak úgy jó, ha elől völegény lehet, hátul meg menyasszony” (361), „befelé nőtt a hajam tőle” (361), *próbanéger* (433), „Olyan lusta, hogy körül lehet söpörni” (447).

A mikrokozmosz vaskos nyelvi tréfái: „hogyan kell furulyázni, hogy a kuncsaftnak ne fájjon. Hát úgy, hogy egy földrajzi nevet kell mondani közben, azt, hogy Honolulu, és véletlenül sem azt, hogy Kamcsatka” (337), „az igazi kurva egy fuvar alatt kétszer is elévez, először amikor az ügyfél leszáll róla, másodszor meg amikor kipengeti a díjat” (337), „Ha öt perccel később tol ki magából [anyád], szénné égtél volna” (433). Tréfa (tipikus szakmunkástréfa): „menjek el a gyógyszertárba gépzsírért” (95). Szótorzítással jellemzett alak: „bocsánatot kívánok, mi erről a méhlepényed” (79). Szótévesztés (jellemzésül): „a lázmérés mérlázás” (354). Kreatív nyelvi tréfa: *böndögöz, gyomorrotty* (445). Ironia: „ügynevezett dolgozók iskolájában” (10), „Olajos Lajos... jó kezűnek s magaellátónak bizonyult nemi vágyainak kormányzásában is” (15), *aranytökű barátom* (130), *alattvaló fejedet* (175), *örülünk a köbön* (178).

Feltűnően sok a sajátos ikerszó: *csillogó-billogó* (20), *szerző-mozgó ember* (33), *szíre-szóra* (184), *szerbe-számba* (209), *faros-bögyös* (337), *egyebugya* (369), *csörgött-börgött* (433), *szerbe-számba* (434), *sorra-rendre* (441), *zsugorodott-zömlült* (447).

Kiszólás a szövegből (narráció): „Néha kijárok meccsre, ide a Fáy utcai edzőpályára” (122), „Most már itt térdelek a küszöb mellett, és írok neked, távoli olvasó” (161), „Sok minden fontosat fogok még leírni neked, olvasó, ne lepődj meg!” (173), „Hát ilyen az én életem, olvasó!” (177)

Az elbeszélések nyelvi leleményei általános megfigyelések, és igazságok kimondásához vezetnek: „a társadalom nemcsak legelésző lángelmékből áll” (265), „milliók keresik, fáradságot nem kímélve, gyűlöletük tárgyát, és ha nem lelik, boldogtalanok” (275), (A magyar nyelv adta tömörséggel) „keresztbegyűlöljük egymást” (302).

Címadás (szövegből): *Szemközt a lelátó* (115), „Nyüszítetek, mint egy kutya” (134), „méz színe alatt nyújtotta a mérget” (230), *szédülés* (403), *Az ötödik égtáj!* (423)

5. Érzékenység

Az egyes elbeszélések főszereplői kivétel nélkül jók, vagy legalábbis törekszenek a jóra, élni, túlélni akarnak. A történetek sok esetben vezetnek bennünket a meg-hasadt, osztódó, egyes esetekben kettős személyiségek világába. De kivétel nélkül a fizikai és lelki válságba került, szorongatott, szorongó emberek sorsával foglalkoznak. Nyilvánvaló az író empatikus hozzáállása: nemcsak ismeri, de szereti is ezeket a kisembereket. Szereti őket, mert alapvetően jók, vagy legalábbis jobbak akarnak lenni, élni akarnak, „ahogy lehet”. Ki mondhatna ítéletet felettük, ha éppen kitörési kísérleteik nem megszokottak, ügyetlenek vagy végzetesek? Tárnok

Zoltán irodalmivá magasztosult figurái, kisemberei elnyerik rokonszenvünket: részben azért, mert magunkat is felismerjük bennük (mindenki kisember valahol), részben azért, mert szinte mindig kivétel nélkül elbuknak, és harmadrészt azért, mert az ember nem feledheti el, hogy az emberi közösségeket csak a szolidaritás tarthatja fenn. Az erre való figyelmeztetés is a művészet, jelen esetben az irodalom dolga. Hogy mindez velünk is történt, történik vagy történhet, az teszi igazán elevené, életszerűvé az író történeteit. Csak az szomoríthat el bennünket, és ez az író szomorkás rezignáltsága: hogy valamennyi szereplője itt a földön elbukik, és legfőljebb reménykedhet valami magasabb rendű, meg nem ismerhető igazságban.

6. Gondolatiság, misztikum, filozófia

A történetek az író jól ismert mikrokörnyezetéből kiindulva csaknem mindig eljutnak egyfajta szintézisig, földi vagy misztikus megoldásig. Jól ismert a hétköznapi filozófia: „Terepszínűnek kell lenni, a hülyék így találták ki” (113). Ám sokszor elrugaszkodik a hétköznapiságtól: „olyan fátyolos volt a világ, kezdett összetöredezni minden” (117), és elemelkedik a mindennapokból: „kicsit fönről, kívülről látta már magát” (82). A földi élet elviselhetetlensége, lehetetlensége olykor már csak irracionális, misztikus megoldásokat kínál: „És ha ez az egész, körbe-karikába s magukkal együtt, valójában nincs is sehol? Csakugyan, ami van, villamoscsikorgás, madarak röpte, megroskadó fűszálak a hó alatt, lélegzet és lüktetés, az vajon nincs sehol? Az talán mind-mind csak egy roppant agyvelő mozija?” (242). Másként: „Csak éppen a jelen az, ami nem létezik?” (251). Egyik szereplője úgy érzi, mintha kétszáz évvel későbbi időszakban élne: „már egészen bizonyos volt benne, hogy a mostaninál jóval későbben, pontosan a jelzett számnak megfelelő időben, vagyis kétezer-százhetvennégyben nézi ezt az adást, ugyanitt, ugyanebben a lakásban, olyasvalaki szemével, aki most még nincs is világon...” (427).

Tárnok Zoltán kisembereinek valós és irracionálisba hajló történetei mindig eljutnak valamilyen filozófiai gondolatig. Legtávolabb talán *Az ötödik égtáj* című elbeszélésben. Már maga a cím is költői és légies: „Az ötödik égtáj! Ez a jó irány.” Nem kell sok magyarázat a remek címhez: az ötödik égtáj föl-felé van! „Maradt ezenkívül más?” (423). Ezt a kérdést a főszereplő, a korrektor teszi föl magának. „S mindez csak arra való, arra lesz jó, hogy a végén legyen mit elvenni tőlünk? Nem lesz többé soha övé még az az égett szélű fakanál sem, amivel mostanáig az ételeit kavargatta. S a kékről pirosra, pirosról kékre váltható golyóstollának, a rojtozott szegélyű könyvjelzőjének is örökre búcsút mondhat? [...] Lehetséges, hogy ez mind-mind, kivétel nélkül odalesz, végleg ki fog fakulni a képből, s az ő sok évtizedes munkálkodása, még csak be sem íródik sehová? Márpedig az nem kérdés, hogy újra meg újra így, ilyen módon szokott alakulni a dolog, legalábbis eddig még mindenkinek sikerült ezeket az utolsó darabig elveszíteni” (438–9). Ritka tömörséggel, egyszerűséggel kérdez rá a leglényegesebbre: „Csakugyan úgy lehet, hogy a legparányibb moccanásunkkal is a nagy egetemet, magát a mindenséget változtatjuk meg?” (444).

Tárnok Zoltán elbeszélésművészete illeszkedik a magyar realista próza hagyományaihoz, de áthatja a lírai érzékenység és a filozófiai megoldáskeresés. Hogy nem ismerjük eléggé, hogy nem nagyon tárgyalják korunk irodalmárai, a mi hibánk. „Ha dominikai származású angol írónőnek születik, Jean Rhysnek neveznék, a Nyugat kedvence lenne” (Hornyik 2011).

SZÉPIRODALOM

Tárnok Zoltán 2018. *Kereszt a falon*. Kortárs Kiadó, Budapest.

SZAKIRODALOM

- Balázs Géza 2019. Árnycsok oldalon. Tárnok Zoltán válogatott elbeszélései. *Kortárs* (megjelenés alatt).
- Domonkos László 2011. Menthetetlenek. *Magyar Nemzet*, 2011. augusztus 1. <https://magyarnemzet.hu/archivum/archivum-magyarnemzet/menthetetlenek-4402838/>
- Domonkos László 2016. Keskeny Károly: távolodva, közeledve? *Hitel* 2: 76–80.
- Fazakas István (főszerk.) 1989. *Kortárs magyar írók kislexikona* (1959–1988). Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Hornyik Miklós 2011. *Tárnok Zoltán: Távolodva. Válogatott elbeszélések*. <https://moly.hu/konyvek/tarnok-zoltan-tavolodva>.
- Kelemen Lajos 2012. Tied e játékban, amit te tudsz. Tárnok Zoltán: Távolodva. *Hitel* 10: 113–6.
- Kemsei István 2012. Tárnok Zoltán: Az ötödik égtáj. *Kortárs* 11. http://epa.oszk.hu/00300/00381/00175/EPA00381_kortars_2012_11_13093.htm.
- Pomogáts Béla 1982. *Az újabb magyar irodalom (1945–1981)*. Gondolat, Budapest.
- Thiery Árpád 1978. Tárnok Zoltán: Végjátékok. *Jelenkor* 21/4: 375–6.

EGYÉB IRODALOM

Geri Ádám 2019. „A teljesítményünk rólunk szól, de a siker a többiekén múlik”. Interjú Barabási Albert-Lászlóval. *Business. HVG-Extra* 2019/01: 6–10.

Balázs Géza

egyetemi tanár

ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest
Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

SUMMARY

Balázs, Géza

Objectivity, sensibility, and mysticism in Zoltán Tárnok's short stories

The literary achievement of Zoltán Tárnok, seven volumes of which have been published so far, has not received proper response. He belongs to the realist strand of twentieth-century Hungarian literature, his writer's world is the 8th district of Budapest. His works (short stories, short novels) focus on the marginalised common man (the lower level of proletariat). A recurring motif is shadow, having metonymic, metaphoric and symbolic significance. In addition to detailed descriptions of

physical objects, his style is characterised by sensitive psychology, the representation of the world of a “split personality” in several cases, and writer’s imagination that sometimes verges on mysticism and fantasticism. His elaborated language use is characterised by raising suburban slang items to a literary level, dramatic squabbles, and verbal irony and humour. His storytelling is colourful: along with the writer-narrator, the hero of the “life story” (lifelong prevarication) is often speaking. Most short stories place their plots in a timeless framework, creating a cosmic perspective.

Keywords: Zoltán Tárnok, literary topography, 8th district, slang, objectivity, mysticism, motif of shadow

Metaforaazonosítás magyar nyelvű szövegekben: egy módszer adaptálásáról

1. Bevezetés

Kérdések a metafora körül

Ha azokat a problémaköröket szeretnénk röviden áttekinteni, amelyek mentén napjaink metaforakutatása kibontakozik, mindenekelőtt a következő kérdés adódik: létezik-e egyáltalán a metafora kategóriája. Az egyik szélsőséges válasz a relevanciaelmélet keretei között fogalmazódott meg: „mi továbbra is csak a szó szerinti, laza és hiperbolikus értelmezéseket magában foglaló kontinuum egyik felén elhelyezkedő esetek összességéként látjuk a metaforát” – jelenti ki Dan Sperber és Deirdre Wilson (2013: 314). Tézisüket a következőképpen részletezik: „A metaforikus értelmezésekhez pontosan ugyanolyan módon jutunk el, mint a többi értelmezéshez. Nincsen specifikusan a metaforákhoz kapcsolódó mechanizmus, vagy különleges, csak rájuk jellemző általánosítás. Más szavakkal: a nyelvi metafora nem természetes fajta és a „metafora” a nyelvi kommunikáció tanulmányozásának sem elméleti jelentőséggel bíró fogalma.” Ezzel szemben a kognitív nyelvészet fogalmi metaforaelmélete éppen a metaforában látja a megismerés alapvető tényezőjét: „A metafora általános elmélete – írja George Lakoff (2006/1993: 185–6) – a tartományok közötti leképezések jellemzésével adható meg. És a folyamatban a mindennapi absztrakt fogalmak mint idő, állapotok, változás, okozás és cél szintén metaforikusnak bizonyulnak. Ennek eredményeképpen a metafora (vagyis a tartományok közötti leképezés) teljes mértékben központi a hétköznapi természetes nyelv jelentésstanában, az irodalmi metafora tanulmányozása pedig a mindennapi metafora tanulmányozásának kiterjesztése. A mindennapi metafora tartományközi leképezések ezreinek hatalmas rendszerével jellemezhető, és ezt a rendszert alkalmazzuk az újszerű metaforában is.”

A figyelmes olvasó számára nem csupán az tűnhet fel, hogy a két idézett álláspont ellentétes a metafora létét illetően, hanem az is, mennyire rímelnék egymással a metafora létmódját tekintve. Noha egyik tagadja, másik állítja a metafora létét, közösek abban, hogy azt nem a nyelv szerkezetének tekintik. Sperber és Wilson egyértelműsíti, hogy a metafora kutatása semmilyen belátással nem gazdagítja a természetes nyelvek leírását, és bár Lakoff a szemantika tárgykörébe sorolja a jelenséget, kimondja ugyanakkor azt is, hogy „a metafora helye egyáltalán nem a nyelv, hanem az a mód, ahogyan konceptualizálunk egy mentális tartományt egy másikkal megadva” (Lakoff 2006/1993: 185). Amennyiben tehát a kognitív nyelvészet eredményeit elismerve elfogadjuk is, hogy a metafora mindent átható jellegzetessége az emberi megismerésnek, továbbra is kérdéses marad,

van-e egyáltalán a nyelvnek szerepe a metaforikus jelentés kialakulásában, és ha igen, mi ez a szerep.¹

A legmarkánsabban mindez idáig talán Gerard Steen (2007: 108) fogalmazta meg a metafora fogalmi és nyelvi aspektusának megkülönböztetését: az adatgyűjtés módszereit tekintve a mentális reprezentáció feltárása (*metaphor in thought*) a pszichológia diszciplináris területére tartozik, míg a nyelvi szerveződés vizsgálata (*metaphor in language*) a nyelvészet feladata. Az elmúlt bő évtized korpusznyelvészeti kutatásai valóban azt mutatják, hogy a nyelvnek – a fogalmi metafora-elmélet alaptéziséhez képest – van szerepe a metaforák használatában. Mind a diskurzus szerveződése, mind az egyes szintaktikai szerkezetek szintjén „gyakori és feltehetően szabályos különbségek vannak ugyanazon szó metaforikus és szó szerinti használata között”, továbbá számos metaforikus használatba vétel „grammatikailag korlátozottnak” tűnik (l. Deignan 2005: 145). E korlátozottság (illetve a rendszerszerű különbség) mindenekelőtt a kollokálódás specifikus mintázataiban, illetve esetenként az idiómaszerű előfordulásban ragadható meg (Deignan 2005: 155), amelyet a magyar nyelvre irányuló kutatások is igazolni látszanak (Babarczy–Simon 2012; Simon 2018).

Ezen a ponton válik lényegessé a vizsgálat módszertana. Immár nem az a kérdés, hogy a természetes nyelvben létezik-e a metafora kategóriája (igen, hiszen sajátos mintázatokba rendeződnek a metaforikus jelentések), és nem is az, hogy ennek a kategóriának a kutatása gazdagíthatja-e a nyelvről való ismereteinket (igen, hiszen ráirányítja a figyelmet az együttes előfordulások gyakoriságának a jelentőségére a rendszer alakulásában). A legfontosabb továbbvezető kérdés az lesz, hogyan, milyen módszerrel vizsgáljuk a nyelvi metaforákat. Ahhoz ugyanis, hogy a metaforikus nyelvhasználat jellemző sablonjait feltárjuk, azonosítani kell ezeket a korpuszban. Erre pedig a manuális kiválogatáson túl a forrástartományra utaló kifejezések keresése (pl. Deignan, Hanks), a céltartományra utaló szerkezetek gyűjtése (pl. Stefanowitsch), illetve olyan mondatok szűrése kínálkozik, amelyekben mindkét tartomány explikálódik nyelvileg (pl. Martin; a módszerekről összefoglalóan l. Stefanowitsch 2006: 2–5). Ezek a bevett módszerek korpuszalapúnak tekinthetők, amelyek tehát a metafora elméleti modelljét (ez esetben a tartományközi leképezést) veszik alapul az adatgyűjtésben (Deignan 2008: 155; a korpuszalapúságról l. Biber 2010; a metafora kapcsán l. Simon 2018). Ezért bár a metaforikus jelentések nyelvi szerveződéséről nyújtanak adatokat, e jelentés fogalmi természetét előfeltételezik a vizsgálat során, és így csak azokra a találatokra terjed ki a korpuszalapú elemzés, amelyek megfeleltethetők valamely absztrakt forrás- vagy céltartomány összetevőinek.

Jól látható, hogy a metafora korpuszalapú kutatásának egyik megoldandó problémája a metaforikus kifejezések azonosításában rejlik. Ez a folyamat komoly kihívást támaszt a nyelvtechnológia számára, mert a standard korpuszon be-tanított, fogalmi leképezéseken alapuló metaforakereső program nem éri el a kézi

¹ Természetesen hasonlóan nagy jelentőségű kérdés fogalmazható meg a metaforikus jelentések neurális reprezentálásáról és agyi feldolgozásáról (l. Forgács 2013), mivel azonban a jelen kutatás a metaforikus kifejezések szövegbeli azonosításának problémájára irányul, a neurolingvisztikai eredmények bemutatásától ezúttal eltekintünk.

kiválogatás határfokát (Babarczy–Simon 2012: 237). További nehézséget támaszt a fogalmi tartományok komplex szimbolizálódása a nyelvi kifejezésekben, például a *fel van dobódva* szerkezet egyszerre tartalmazza a FELFELE IRÁNYULÁS és a MOZGÁS forrástartományait (komplexen megjelenítve az igekötő és az igető együttesében), miközben a céltartományt (POZITÍV ÉRZELMI ÁLLAPOT) a szerkezet egésze jeleníti meg, utalva egyszersmind (az igeképzővel) az állapot külső ok általi kiváltódására is. Vagyis a tartományok közötti leképezés modellje alapján nem minden ponton világos még ebben az egyszerű kifejezésben sem, melyik összetevő milyen módon/mértékben járul hozzá a metaforikus minősítéshez.

Olyan azonosítási módszerre van tehát szükség, amely alkalmas egy szöveg vagy szövegrészlet körültekintő nyelvi elemzésére, és ezzel összekapcsolva mutatja fel eredményként a szöveg(részlet) metaforikus jelentéseinek a nyelvi szerkezeteit. Mindezt úgy, hogy a szerkezetek elemzését nem egyik vagy másik kitüntetett metaforaelméleti kiindulópontból végzi el, hanem lehetőleg semlegetesen, minimális előfeltevéseket érvényesítve a metafora mibenlétéről.

2. A metaforaazonosítás módszere: az MIPVU

Ebben a részben röviden bemutatjuk a metaforikus kifejezések azonosításához alapul vett eljárást, amely természetesen maga sem előzmények nélküli: a kétezres évek második felében a Pragglejaz Csoport alakított ki először módszert a metafora korpuszbeli annotálásához, amely az MIP² (*Metaphor Identification Process*) nevet kapta. Ugyanakkor a módszer gyakorlati alkalmazása nagy mennyiségű nyelvi anyagon már a kezdetektől fogva finomításokat tett szükségessé; ezeket Gerard Steen munkatársaival együtt végezte el, új eljárás keretei közé szervezve az egyes innovációkat – ezzel állt elő az évtized végére az MIPVU (*Metaphor Identification Process Vrije Universiteit*, a két eljárásrend részletes összevetésére l. Steen et al. 2011: 5–20).

A metaforaazonosítás módszerének kidolgozását két célkitűzés motiválja: (i) annotálási eljárást – és ezzel a pontos mérés lehetőségét – kínálni a metafora kutatásának elméleti kérdéseire; (ii) a mindenkori nyelvhasználó nyelvi tudásához igazítani a metaforikus kifejezések azonosítását. Az első szempont megvalósítását szolgálja, hogy a metaforát a lehető legtágabban, indirekt jelentésalkotás eseteként határozzák meg, amelyben az elsődleges és a kontextuális jelentés közötti közvetett kapcsolatot a hasonlóság (tágabban a tartományok közötti leképezés) biztosítja.³ Steen és munkatársai minimális elméleti előfeltevésekre alapozzák tehát a metafora azonosítását, elkerülve ezzel az előzetes elméleti szűkítés prob-

² A módszert hat évig fejlesztették a csoport tagjai: Lynne Cameron, Alan Cienki, Peter Crisp, Alice Deignan, Ray Gibbs, Joe Grady, Kövecses Zoltán, Graham Low, Elena Semino és Gerard Steen (l. Steen et al. 2011: 4).

³ Ezzel a definícióval teoretikusan szűkítik a metafora kategóriáját a hasonlóság eseteire, de mint látni fogjuk, lexikális szemantikai keretben, továbbá az eredeti módszer grammatikai szemléletű kiterjesztésével a módszer alkalmas a metaforikus kifejezések tág körének az azonosítására.

lémáját és lehetővé téve az elméletsemleges mérések megvalósítását. A második kritériumnak az eljárás szótáralapú, lexikális szemantikai szemlélete felel meg: a jelentés metaforikusságát (indirekt jellegét) mindig a lexikális egységek szintjén elemzik (nem alkalmazva grammatikai analízist), mégpedig az angol nyelv korpuszalapú (tehát az aktuális nyelvhasználat tényeire épülő) nagyszótári alapján.⁴ Lehetőség szerint kizárják tehát az azonosításból az elemzői intuíciót, arra törekedve, hogy ott jelöljenek metaforikusságot a vizsgált szövegekben, ahol napjaink angol anyanyelvű nyelvhasználója is tenné az eljárás ismeretében.

A módszer a következő alapvető lépésekből áll (Steen et al. 2011: 25–6 alapján).

1. Tagoljuk a vizsgált szöveget lexikális egységekre.
2. Ha a szó aktuális használata indirekt jellegű, és ez potenciálisan magyarázható az alapjelentésből eredő tartományközi leképezésekkel, azonosítsuk metaforikusként.
3. Ha a kifejezés közvetlen jelentésében fordul elő a szövegben, és ez potenciálisan magyarázható a szöveg egyik alapvetőbb referensére vagy topikjára irányuló tartományközi leképezésekkel, azonosítsuk a kifejezést közvetlen (direkt) metaforaként.
4. Ha egy szó lexikogrammatikai helyettesítés céljából jelenik meg a szövegben (mint pl. a harmadik személyű személyes névmás), vagy ha elliptikus egy szöveghely, ugyanakkor ezek az esetek potenciális tartományközi leképezések direkt vagy indirekt eseteiként magyarázhatók, azonosítsuk a szót implicit metaforaként.
5. Ha egy kifejezés a tartományközi leképezések jelölőjeként funkcionál, azonosítsuk metaforázászlóként.
6. Ha a kifejezés újszerű formációnak tekinthető, vizsgáljuk meg komponenseit az előző lépések alapján.

Amilyen kevés és átfogó előfeltevést fogalmaznak meg tehát a módszer kialakítói a metaforikus jelentés elméleti modelljét illetően, olyannyira differenciáltan kezelik a nyelvi megvalósulást. A szószerintiség, a kifejtettség és a metaforizáció jelölése egyaránt az elemzés szempontjaiként jelennek meg, és a módszer arra is alkalmas, hogy komplex kifejezéseket (az összetételektől az idiómáig) is kezelni lehessen vele. Lényeges továbbá, hogy Steen és munkatársai nem azonosítják a metafora jelenségét a szöveg egyes szavaival, kifejezéseivel: az annotálás során alkalmazott terminusuk a *metaforához kapcsolódó szó* (*metaphor related word*, MRW, a szó kategóriájára l. 2.1.), vagyis az MIPVU segítségével azokat a szöveghelyeket jelölhetjük meg, amelyek biztosan közreműködnek a metaforikus jelentés kialakításában. A továbbiakban az eljárást a lépései mentén részletezzük (Steen et al. 2011: 26–42-re alapozva).

⁴ Elsődlegesen a The Macmillan English Dictionary for Advanced Learners 2002-es kiadására támaszkodnak (erre a kézikönyvre a továbbiakban szótárként utalunk magunk is a tanulmány jelen egységében), ám kontrolleszközként alkalmazzák a The Longman Dictionary of Contemporary English (2003) kiadványt, és az egyes jelentések közötti kapcsolat árnyalására használják még az Oxford English Dictionary (1974) jelentésleírásait is.

2.1. Lexikális egységek a szövegben

Az MIPVU a szóra, pontosabban a szóértékű kifejezések körére összpontosít. Ezek meghatározásához a módszer kidolgozói a BNC (*British National Corpus*) elemzési listájára támaszkodtak: azt tekintik önálló lexikális egységnek, amely POS (*part of speech*) taget kap a BNC-szövegek annotálása során. Következésképpen sem a szóalaknál kisebb nyelvi elemeket (lemmák, morfémák), sem a szintaktikai szerkezeteket nem kezeli az eljárás. A többszavas kifejezések esetén is igazodtak a kidolgozók a BNC gyakorlatához, amely tartalmazza ezek véges elemszámú listáját (*polyword* státus alá sorolva). Még így is felmerültek azonban sajátos esetek. A vonzatos igéket (a BNC eljárásával szemben) egy lexikális egységnek tekintik, megkülönböztetve ezeket a kötött prepozícióval járó igei szerkezetektől,⁵ ugyanakkor e két kategória elhatárolásában is a korpuszbeli annotálás a kiindulópont, a szótár csak az ellenőrzést segíti. A szóösszetételeket az eljárás szerint egy lexikális egységnek kell tekinteni (még kötőjeles írásmód esetén is, ekkor a szótári címszó a döntő). Csak abban az esetben bontható a szerkezet komponenseire, ha új, még nem konvencionális szerkezet (a szótár adataiból kiindulva), illetve ha a szótár kettős hangsúlymintázatot közöl, például: *„nuclear ‘power*. (Vagyis az eredeti módszer egyértelműen elhatárolódik mind a grammatikai konstrukciók, mind az összetételek részletekbe menő elemzésétől, ez az adaptálás során lesz lényeges szempont.) A tulajdonnevek érdemelnek még külön figyelmet: azok minden eleme önálló lexikális egységnek minősül, kivéve, ha a szótár már állandósult egységként kezeli a teljes nevet, minden elemével együtt, például: *Labour Party*, *Pulitzer Prize*.

2.2. Az indirektség megállapítása: kontextuális jelentés, alapjelentés

A következő módszertani lépés annak megállapítása, tételezhető-e indirekt jelentés az adott szöveghely kapcsán, és amennyiben igen, milyen jellegű ez. Ennek négy lépése van.

- a) Azonosítsuk a kontextuális jelentést.
- b) Állapítsuk meg, van-e elsődlegesebb alapjelentése a lexikális egységnek.
- c) Vizsgáljuk meg, kellően elkülöníthető/elkülönülő jelentések-e ezek.
- d) Vizsgáljuk meg, kapcsolatba hozhatók-e a jelentések a hasonlóságra alapozva.

Mivel az indirektség meghatározása tekinthető a módszer központi műveletének, célszerű ezeket a lépéseket részletesebben tárgyalni.

⁵ Tesztelve a mondatbeli elmozdíthatóságot, a kérdéses komponens beférkőző jellegét (adverbiumok esetén), a kérdő névmás elé helyezhetőséget, a közvetlen tárgyhoz (direct object) képesti szórendi lehetőségeket, továbbá az anaforikus névmási helyettesítés lehetséges mondatbeli pozícióit.

2.2.1. A kontextuális jelentés meghatározása

Ez a jelentés lehet újszerű és konvencionális is, az előbbi esetben az elemzői jelentésadás az adekvát művelet, az utóbbi esetben azonban a szótári szócikkből lehet kiindulni. (Az általunk vizsgált esetek között az első esetre kevés példa volt.) A kontextuális jelentés meghatározása akkor igazán problematikus, ha a kifejezés töredékes (szóbeli diskurzusok esetében), ha nincs elegendő kontextuális információ a meghatározáshoz (pl. megfigyelhető irányjelentés, de nem egyértelmű, hogy fizikai, metonimikus vagy metaforikus értelemben jelenik meg), illetve ha olyan specifikus terminusokról van szó, amelyek nem találhatók meg egy általános szótárban. Míg az első esetben a lexikális egységet ki kell zárni az elemzésből (*discarded from metaphor analysis*, DfMA), addig a másik két esetben bent kell hagyni, de jelölni kell a kétséges státust (*when in doubt, leave it in* – WIDLII címkével ellátva). Végül külön kezelik Steen és munkatársai a megszemélyesítéseket, amelyek lehetnek metonimikusak, ám ekkor is egyértelműen metaforikusnak jelölik a lexikális egységet.

2.2.2. Az alapjelentés meghatározása

E lépés kiindulópontja és legfőbb elméleti előfeltevése, hogy az alapjelentés mindig konkrét, specifikus és humánorientált jelentés. (Tehát nem lehet egy kifejezés jelentése alapjelentés, ha nem szerepel a szótárban.) A kategória előtagja (alap-) ugyanakkor nem a történetileg elsődleges jelentésre utal, hanem a nyelvhasználó közösség számára alapbeállítású (default) jelentésre, amelyet a szótár is első jelentésként tüntet fel. Az alapjelentés megállapításának számos kikötése van, a legfontosabbak a szófajiságot, a funkcionálást és a grammatikai konstrukciókat érintik. Az MIPVU értelmében az alapjelentés a szófajisághoz tartozik: amennyiben egy lexikális egység több szófaji kategória tagja, ezek mind önálló alapjelentésként értelmezendők, és a kontextuális jelentés szófajiságához igazítva kell egyiküket kiválasztani. Ha a lexikális egységnek több funkciója is van (pl. az igealak segédigeként is megjelenik), azokat is külön alapjelentésekként kell kezelni. És amennyiben több eltérő szerkezetben is megjelenik (pl. tranzitív és intranszitív argumentumkerete is van egy igének, vagy megszámlálható és megszámlálhatatlan jelentésben is használatos egy főnév), azok is külön alapjelentéseknek számítanak. A kiindulópont minden esetben a szótári jelentésadás, illetve az abban meghatározott, elkülönített alkategóriák. A kiindulóponthoz képest előfordulhat olyan lexikális egység is, amelynek az alapjelentése általánosabb és konkrétabb, míg a kontextuális jelentése specifikusabb, de absztraktabb (ilyen pl. a *father* főnév általános 'apa' és specifikus 'Isten' jelentése), ekkor is a konkrétabb jelentés lesz az alapjelentés. Terminusoknál gyakori, hogy nagyon specifikus az alapjelentés, amelyhez viszonyítva az absztraktabb kontextuális jelentés lehet metaforikus. Végül abban az esetben, ha mind az alap-, mind a kontextuális jelentés egyformán specifikus/absztrakt, a jelentés eredete dönti el, melyik az alapjelentés (ilyen esetek a hangutánzó kifejezések, amelyeknél az eredeti prototipikus referens gyakran

fizikai tárgy vagy állat, így ezek hangadása lesz az alapjelentés, nem pedig a hasonlóan konkrét emberi hang).⁶

2.2.3. Az egyes jelentések elkülöníthetősége

Alapesetben a szótári szócikk számokkal elkülönített jelentéseire alapul az elemzés, így ha a két azonosított jelentés külön szám alatt jelenik meg, a jelentések kellő mértékben elkülönülnek. Ha azonban a szótárban csak egy jelentés van, akkor az tekintendő alapjelentésnek, és minden attól való kontextuális elmozdulást (jelentéskiterjesztést) kellően elkülöníthető esetnek kell tekinteni.

2.2.4. A jelentések közötti kapcsolat elemzése

A fő kérdés ennél a lépésnél, hogy megállapítható-e hasonlóságon (tartományközi leképezéseken) nyugvó kapcsolat az elkülönített jelentések között. A hasonlóság lehet funkcionális vagy szemléletbeli, és lehet sematikus vagy gazdagon kidolgozott, ezek a fokozati és minőségbeli különbségek azonban az annotálás során nem lényegesek. Problematikusabb azonban, ha a kontextuális jelentés homályos, absztrakt, szemantikailag kiüresedett (kifakult, *bleached*): ekkor felmerül a metaforikusság, a jelentés általánossá válása (generalizáció) azonban nem tekinthető annak. (Pl. az *appeal* 'folyamodik' jogi jelentéséből általánosuló 'fordul vkihez, kér' jelentés nem metaforikus.) Amennyiben nem állapítható meg egyértelműen a hasonlóság a két jelentés között, az etimológia válik mérvadóvá: az Oxford English Dictionary alapján ellenőrizték a módszer kidolgozói, van-e közös előzménye a két jelentésnek, és amennyiben igen, akkor két önálló (származtatott) alapjelentésként kezelték a két jelentést. Végül, ha azt találjuk, hogy a kapcsolat alapvetően metonimikus, ez Steenék szerint még nem zárja ki a metaforikusság lehetőségét, ezért ezeket az eseteket nem zárták ki automatikusan. (E tekintetben az adaptálás során szigorúbban jártunk el, lásd 3.1.) Összegezve: ha a két jelentés közötti kapcsolat nem generalizáció, nem etimologikus (közös előzményre visszautaló), és nem kizárólag metonimikus, akkor minősíthető a lexikális egység metaforához kapcsolódó szóként (MRW-ként).

2.3. A direkt metaforikus kifejezések

Azokat a kifejezéseket, amelyek alapjelentésükben, de a szöveg jelentésében valamilyen analógia alapjaként jelennek meg, direkt metaforákként kezeli az MIPVU módszere. Ekkor a lexikális egység referense és a szöveg(rész) topikja, központi referense, témája között tartományközi leképezések hozhatók létre. Ennek megál-

⁶ Amennyiben az egyes szótárak jelentésadása között eltérés mutatkozik, Steen és munkatársai a leginkább gazdag jelentésleírásra hagyatkoztak.

lapításához azonosítani kell az adott szövegrész központi témáját, illetve a téma-váltásokat, majd vizsgálni kell, hogy az újonnan bevezetett topik beilleszthető-e hasonlóság alapján egy átfogó referenciális keretbe. Amennyiben igen, és az ösz-szevetés nem szó szerinti (pl. nem a konkrét, fizikai hasonlóságra utal, mint az *olyan vagy, mint az apád* szerkezetben), akkor metaforához kapcsolódó direkt szó-ként kell annotálni az adott kifejezést.

2.4. Implicit metaforikus kifejezések

Ebbe a kategóriába azok a kifejezések tartoznak, amelyek az alapjelentéssel való összevetés mentén nem minősülnének metaforikusnak, ám azáltal, hogy koreferens kapcsolatban állnak egy másik metaforikus kifejezéssel, vagy ellipszisként metaforikusan egészíthetők ki, mégis kapcsolatba kerülnek a szöveg metaforikus-ságával. Ilyen esetek példaként a következők:⁷ *természetesen nekivágni egy ilyen lépésnek nem jelenti szükségszerűen az azonnali sikeres megvalósítását*, ahol a *megvalósítását* határozott tárgyú inflexiója anaforikusan a *lépésnek* nominálisra utal vissza, amely metaforikus; vagy a [Nem gondolnám, hogy mindenki ignoráns disznó,] *de ő az* [mármint ignoráns disznó] diskurzusfordulóban a mutató névmás jelentése önmagában nem metaforikus (különösen, hogy diskurzuseixisként is értelmezhető), ám az a szövegelőzmény, amelyre (rámutatva) utal, annak minősül. Ezek az esetek az implicit metaforikusság címkéjét kapják.

2.5. A metaforikusság jelölői és új szerkezetei

Egyes kifejezések funkciója éppen az, hogy tartományok közötti leképezéseket jelöljenek explicit módon. Ilyenek a hasonlatok nyelvi fordulatai (*úgy, mint, több, kevesebb, vedd össze, hasonlít, hasonlóság, ugyanaz, analóg, analógia*), illetve a komplex mentális predikátumok (*tekintsük valamilyennek, lássuk olyannak, képzeld el, gondol, beszél, viselkedik mint*), vagyis a metafora „zászlói” (*metaphor flags*, MFlag). Kizárták azonban ebből a kategóriából a generikusság jelölőit (*valamilyen fajta, valamilyen típusú*) és a topik fogalmi tartományának jelölését (amilyen az *intellektuális stagnálás* szerkezetben a jelző). A módszer áttekintését érdemes azzal zárni, hogy az újszerű kifejezések esetén Steen és munkatársai is javasolják a komponensekre bontást, vagyis annak meghatározását, grammatikailag meddig terjed ki a szerkezet, és összetevői mennyiben tekinthetők önmaguk is metaforához kapcsolódó kifejezésnek. (Az adaptálás során ezt az elvet terjesztettük ki a magyar nyelv tipológiai sajátosságai miatt.)

⁷ A példák Steen et al. (2011) magyarra fordított szerkezetei. A fordítás egyúttal ráirányítja a figyelmet a magyar nyelv agglutináló jellegéből adódó sajátosságokra is.

3. Alkalmazás és alakítás: metaforaazonosítás magyar nyelvű szövegekben

Az MIPVU egyfelől következetesen kidolgozott módszertani alapokat kínál bármely szöveg metaforikus szerkezeteinek az azonosításához és annotálásához. Másfelől azonban minden rugalmassága mellett is felmerülnek a metódus korlátai, hiszen alapvetően angol és holland nyelvű szövegek elemzésére alakították ki, továbbá a hasonlóság szemantikai tényezőjének középpontba helyezésével Steen és munkatársai kiterjesztették a metaforikusság kategóriáját, beleértve a hasonlatokat és helyet hagyva benne a metonimikus szerkezeteknek is. Amennyiben tehát magyar nyelvű szövegekre szeretnénk alkalmazni a módszert, bizonyos pontokon módosítanunk kell, illetve ki kell egészítenünk az eljárást, tekintettel a magyar nyelv agglutináló jellegére. Mindezekon túl akkor is alakítani kell a felkínált módszertani kereteken, ha az eredeti célkitűzésekhez képest szigorúbban kívánjuk kijelölni a vizsgált szövegek metaforikus szerkezeteit, azaz pontosabban szeretnénk azonosítani a szövegben a potenciális metaforákat. A továbbiakban az MIPVU adaptálása során felmerülő elméleti (3.1) és módszertani (3.2) problémákat, illetve az azokra javasolt megoldásainkat vesszük sorra, majd tömören összefoglaljuk az általunk alkalmazott eljárást (3.3). Ezt követően (3.4) a próbaannotálások során feldolgozott kutatói korpuszból mutatunk be tipikus és kevésbé tipikus, sőt nehezen kezelhető példákat, hogy rövid elemzésekkel segítsük a módszer iránt érdeklődő olvasókat az önálló alkalmazásban.

3.1. Az adaptálás elméleti kérdései

Ezeket a kérdéseket mindenekelőtt az veti fel, hogy a magyar nyelv gazdag morfológiája lehetővé teszi a szóalakon belüli metaforizálás megvalósítását (gondoljunk az *észben tart* vagy a *fejébe vett valamit* kifejezésekre, ahol a TARTÁLY kognitív modellje az esetragon keresztül motiválja a metaforikus jelentést). Magyar nyelvű szövegeken végzett metaforaazonosítási vizsgálatok során tehát nem követhetjük a lexikális egységekre alapozott eljárást, ha teljes pontossággal fel akarjuk mérni a metaforikus kifejezéseket. Ezért saját elemzéseink során morfológiai elemzést is végeztünk, mégpedig az e-magyar online digitális nyelvtechnológiai elemzőfelülettel (Váradi et al. 2017).⁸ Azokban az esetekben, amikor a szótóhoz szófajtartó képző társult, azt nem tekintettük az elemzés önálló egységének, hiszen az MIPVU módszere szerint a szófaji határokon belül kell megállapítani az elsődleges és a kontextuális jelentést (ugyanakkor a morfológiai szegmentálást ezekben az esetekben is elvégeztük a későbbi adatbázis-építés és egy tervezett online lekérdezőfelület könnyebb kialakítása céljából). Természetesen a lexikalizálódott szerkezetek esetében (mint amilyen az összefüggő melléknév) a szóelemekre bontást elhagytuk, hiszen a metaforaazonosításnak nem célja etimológiai, grammatikalizálódási ösvények nyomon követése.

⁸ <https://e-magyar.hu/hu/parser> (Utolsó elérés: 2018. november 19.)

Az inflexiós morfémákhoz hasonlóan a szóösszetételeket is komponenseikre bontva elemeztük. Ezt a döntést az motiválta, hogy az összetételi tagok külön is metaforizálódhatnak, noha egymástól korántsem függetlenül.

- (1) Apámat és mostohaanyámat az irodában találtam: szűk, akváriumszerűen kivilágított üvegalicka [...].

Az (1) példában (amely Kertész Imre: Sorstalanság című regényének részlete) az *üvegalicka* kifejezés érdemel ezúttal figyelmet: míg az előtag alapjelentésével ('homok, mészkő, szóda megolvasztott keverékéből gyártott rideg, kemény [átlátszó] anyag') járul hozzá a szerkezet egészéhez, addig az utótag esetében már egyértelműen megkülönböztethető az alapjelentés ('madár v. kisebb állat fogságban tartására való, drótból, vesszőből stb. készült rácsos kis [hordozható] házikó') és a kontextuális jelentés ('szűk fülke'), amelyek között hasonlóságon alapuló kiterjesztés a kapcsolat. Az utótag tehát metaforikus, míg az előtag nem. Mindezek alapján az összetételi tagokat külön elemzési egységekként vettük fel, kivéve a teljes mértékben lexikalizálódott szerkezeteket (mint amilyen a *szerecsmalac*).

További problematikus pontnak bizonyult az igekötők kezelése: sok esetben ugyanis még napjaink nyelvhasználói számára is hozzáférhető az igekötők elsődleges irányjelentése, amely gyakori kiindulópontja a metaforizálódásnak (erre példa a *kiereszti a gőzt* vagy a *lecsendesít* kifejezések). Ugyanakkor számos olyan eset is előfordult (különösen a *meg-* vagy az *el-* esetében, l. *megír;* *elmosogat*), amikor az igekötő irányjelentése a mai beszélő perspektívájából már nem aktív, és a komponens fő funkciója az aspektualitás kifejezésében van. Elemzéseink során ezért az igekötőket egy kontinuum mentén vizsgáltuk, amelynek egyik végpontja az irányjelentés szerkezetben belüli aktiváltsága (ekkor a metaforikusság potencialitása fennáll), a másik végpontja a tisztán aspektuális funkcionálás irányjelentés nélkül (ekkor nem beszélhetünk metaforikusságról). A két végpont között pedig többé vagy kevésbé aktív az irányjelentés, amely relatív metaforikusságot von maga után (ezt az annotálás során is jelöltük, lásd erről később).

A nyelvi rendszerből adódó adaptálási mozzanatok mellett döntéseket kellett hoznunk a metaforikusság pontosabb körülhatárolása érdekében is, elsősorban metafora és a metonímia megkülönböztetése kapcsán. Amennyiben az alapjelentés és a kontextuális jelentés elkülöníthetőnek bizonyult, ám a két jelentés kapcsolata metonimikusan is magyarázható, az eredeti módszerrel szemben nem jelöltük a metaforikusság potencialitását a szerkezetben, még ha a metonimikusság nem is zárja ki egy esetleges metaforizálódás lehetőségét. Erre példa a *piacra ment* szerkezet, ahol a nominális fő elsődleges jelentése az ÉKsz.² szerint 'napi szükségleti cikkeknek, kül. élelmiszereknek erre kijelölt helyen, téren folyó rendszeres adásvétele', ez pedig metonimikus kapcsolatban áll a kontextuális 'piactér' jelentéssel, ezért a szerkezet egésze nem – miként az esetrag sem – metaforizálódik elemzésünkben.

Ha egy szóalak inflexiós morfémája minősíthető metaforikusnak, ez természetesen nem hagyja érintetlenül a szótő jelentését sem, másként fogalmazva, míg az észben tart nominális kompozitumában az esetrag tekinthető egyértel-

műen metaforizáló komponensnek, ez egyúttal a tövel kifejezett főnévi jelentés metaforizálódását is maga után vonja. Ezért külön címkével láttuk el a metaforikus komponenseket: azokat a szerkezettagokat, amelyek nem kezdeményezik a metaforizálódást, de kiterjed rájuk annak hatása. Ugyanezen megfontolásból külön kezeltük a birtokos szerkezetekben megvalósuló metaforikusságot is. A *lépcső tövében* szerkezet elemzése során például a *tövében* nominális tekinthető elsődlegesen metaforikus szerkezetnek, hiszen a *tő* elsődleges jelentése 'növény szárának a földben, ill. közvetlenül a föld felett levő része', ám ebben a példában kontextuális jelentése metaforikus ('építmények, képződmények stb. legalsó része', saját jelentésadás). Ez ugyanakkor maga után vonja a *lépcső* metaforizálódását is, amely a szerkezet egészében bontakozik ki, a birtokviszony referenciapont-szerkezetként történő értelmezése következtében (Langacker 2008: 83–5). Mivel a célpont metaforikussága kihat a referenciapont jelentésére is, indokolt annak metaforikus komponensként történő jelölése.

Szerkezeti szempontból leginkább kiterjedtnek azok az esetek tekinthetők, amelyekben egy lehorgonyzott igealak metaforizálódik, ez ugyanis az ige bővít-ményeinek egy részére is kiterjesztheti a metaforizálódást. A *kapcsolatot teremthet* témájának rokonsága szerkezetben példának okáért a *teremt* igető elsődlegese jelentése ('<Isten> a semmiből létrehoz') kellően specifikus ahhoz, hogy megkülönböztessük az általánosabb kontextuális jelentéstől ('<helyzetet, állapotot> (gyorsan) előidéz, létrehoz'), és metaforikusságot jelöljünk az igealakon. Mivel azonban a *teremt* igetőnek a Magyar igei szerkezetek szótára alapján (Sass et al. 2011, MISz; az adaptálás során alkalmazott segédeszközökről részletesen a 3.2. szakaszban lesz szó) jellemző szerkezete a KAPCSOLAT -t -vAl, a *kapcsolatot* nominálisnál is jelölni kell a metaforizálódás szerkezetben belüli kiterjedését. Lényeges azonban, hogy nem minden bővítményre feltétlenül érvényes ez a megállapítás, ugyanis az általunk konstruált *kapcsolatot teremtett azonnal az intézménnyel* szerkezet határozószója nem része a konstrukciónak, így metaforikussága nem áll fenn. Ezért az MIPVU eljárását ezen a ponton azzal bővítettük, hogy szótár segítségével megvizsgáltuk, vajon az adott bővítmény jellemző argumentuma, gyakori bővítménye, azaz konstrukciós összetevője-e az igei szerkezetnek, és amennyiben igen, úgy az argumentumon is jelöltük a metaforikusságot.

Végül a próbaannotálás során felmerültek olyan esetek is, amelyek egyik-másik összetevője egyértelműen metaforikus, ugyanakkor a szerkezet egésze idiomatikus, állandósult lexikális egységnek tekinthető. Erre példa a *táncot jár* szerkezet: igei komponense az alapjelentéstől megkülönböztethető, és hasonlósággal ahhoz kapcsolható, azaz metaforikus kifejezés, ám ez a metaforikusság közvetlen összefüggésben áll az állandósult szókapcsolat egészével, hiszen azon kívül a *jár* igealak nem metaforikus. Következésképpen megkülönböztettük a metaforizálódás tipikus eseteitől az idiomatikus előfordulásokat, s ezeket külön címkével láttuk el.

Részben már módszertani jellegű az a döntésünk, hogy nem alkalmaztuk a WIDLII-címke magyar megfelelőjét, azaz a kétséges, nehezen megmagyarázható eseteket (mint amilyenek a lexikalizálódott igekötők, illetve azok aspektuális jelentése) nem jelöltük metaforikusnak. Csupán azoknál a kifejezéseknél azonosí-

tottunk tehát metaforikusságot, amelyek esetében a komponensek egyértelműsíthetők voltak, továbbá az alapjelentés a kontextuális jelentés közötti hasonlóságon alapuló viszony mellett a kutatócsoport tagjai egyöntetűen érvelni tudtak. (Ez természetesen nem jelenti, hogy ne szembesültünk volna problémás esetekkel, l. 3.4.) Mindebből az is következik, hogy a metonimikus jelentéseket – noha nem zárják ki a metaforizálódást – nem jelöltük metaforához kapcsolódó kifejezéseként.

3.2. Az adaptálás módszertana

A magyar nyelvre adaptálandó metaforaazonosítási módszer kialakításakor a fent részletesen ismertetett elméleti döntések meghozatala párhuzamosan zajlott a próbaannotálások elvégzésével, a metaforikus kifejezések magyar nyelvű szövegekben történő címkézésével. A továbbiakban azt mutatjuk be részletesen, hogy az elméleti döntések meghozatalával összhangban, azokra mintegy folyamatosan reflektálva milyen módszertani döntéseket hoztunk meg a metaforikus kifejezések azonosításakor.

3.2.1. A próbaannotálások előkészítése. Az annotátorok munkája

Az adaptált módszert két rövid szöveg, lexikonszócikk (32 és 58 token) és egy regényszövegrészlet (324 token) próbaannotálásával alakítottuk ki. Törekedtük arra, hogy az elemzési metódus finomításához feltételezett egyszerűség és kezelhetőség miatt a saját stílustulajdonításunk alapján a semleges stílusminőséghez közelítő szövegeket válasszunk, ezért kézenfekvőnek tűnt egy ismeretterjesztő lexikonszócikk (JNÜSz.), illetve fogalomtári meghatározás (MIK) részletének a kijelölése. A második fázisban elemzett szöveg ugyan ez előzőektől eltérően szépirodalmi (Sorstalanság), stílusa semlegesnek mondható. Ezek a stilisztikai megfontolások azért voltak lényegesek, hogy a módszertani adaptálás első fázisában ne szembesüljünk mindjárt a metaforák újszerűségének és poétikusságának a dilemmáival, és lehetőség szerint a konvencionális szótári jelentésadásokból kiindulva határozhassuk meg, mi tekinthető metaforikusnak, ne pedig a szépirodalmi szövegekben előforduló kreatív metaforizációhoz viszonyítsunk.

A két rövid szövegen a kutatásban részt vevő hat annotátor kezdetben egyénileg dolgozott (közös annotálás). A morfológiai elemzés az e-magyar szövegelemző rendszer feldolgozása alapján történt, de az eredmény elfogadása, illetve az egységek, tokenek meghatározása önálló döntés volt minden elemzőnél. Ezután a kialakított egységeket az annotátorok szintén önállóan címkézték. Az egyéni munkát megbeszélés követte, a felvetődő problémák kapcsán konszenzust alakítottunk ki. Ennek során megállapítottuk az alapvető metaforizációs tendenciákat, és rögzítettük az annotációs címkéket (utóbbiakról részletesen l. a 3.2.4. részt).

Az előző munkafolyamatban meghozott döntések tükrében a munkafolyamat második fázisában a kijelölt szöveg annotátoronként felosztott elemzését végeztük el, ekkor tehát a részletből kiválasztott különböző tokeneken különböző

annotátor dolgozott (párhuzamos annotálás). Ebben a fázisban is a problematikus helyek megvitatásával véglegesítettük döntéseinket, valamint amennyiben szükség volt rá, bevezettünk újabb címkéket, hasznosságuk mérlegelése után. A közös munkának ebben a szakaszában hoztunk döntést arról, hogy az idiomatikus és vonzatnak minősíthető előfordulások megjelölésekor szótári adatbázisra támaszkodunk (l. a 3.3. részt), hogy megbizonyosodhassunk róla, hogy bevett kifejezésről vagy pedig egyszeri előfordulásról van szó.

Az annotátorok csoportos megbeszélése elősegítette, hogy vitatható esetekben elkülönítsük a metaforizációt a metonimizációtól és a generalizációtól. Nagyban hozzájárult a közös annotálás szakaszában együttesen elvégzett munka a magyar nyelv sajátosságaiból adódó különböző lehetőségek alapos mérlegeléséhez, a második fázis megbeszélései pedig a szükséges címkék pontosításához. A későbbiekben az adaptálás módszertanának további finomításához tervezzük új, elemzett szöveg alapján az annotátorközi egyezés számítását. Ehhez azonban már online annotálási felületet fogunk alkalmazni, amelyen a kutatócsoport tagjai egymástól függetlenül, de összevethetően végzik majd a kiválasztott szöveg kifejezéseinek a minősítését.

3.2.2. A próbaszövegek előkészítése az annotációra

Az annotáció előkészítéséhez és kezdeti megvalósításához, továbbá megelőlegezve a későbbi nyelvtechnológiai felhasználást és egy informatikai lekérdezőfelület létrehozását, Excel-táblázatot alakítottunk ki. A táblázatot úgy építettük fel, hogy a cellatartalmak konzekvens hálózatot alakítsanak ki, amelyben nem okoz problémát az információk rendszerszerű egymáshoz rendelése.

Az első oszlopban a szöveg tokeneit tüntettük fel, megtartva a szövegbeli sorrendet. Az ismétlődő tokeneket értelemszerűen nem töröltük, hiszen a metaforikusság kontextusfüggő. A második oszlop elemekre bontva mutatja be a tokenek szerkezetét. A felosztásban követtük az e-magyar szegmentálását, illetve felhasználtuk annak kódrendszerét. Az inflexiós határokat és az összetételi határokat kötőjellel (-), a szófajváltó képzőket⁹ aszteriszkkal (*) jelöltük. A különbségtételre azért volt szükség, mert a következő oszlopokban a morfológiai kódolást tüntettük fel, méghozzá minden második oszlop felhasználásával, lehetőségét teremtve annak, hogy a lehetséges metaforikusságot közvetlenül a morfológiai kódok mellett tegyük jelöltté. A kötőjel alkalmazása pedig arra adott alkalmat, hogy közvetlenül rendelhessük az információkat a második oszlop celláinak az elemeihez. A szegmentálás oszlopának cellái tehát nem egy, hanem több információt tartalmaznak: az összes szegmentumot. A döntés mellett pusztán az az érv szólt, hogy kevesebb oszlopszámmal, kompaktabb táblázattal könnyebben dolgozhattunk, a konzekvens jelölés miatt azonban a későbbi cellákra bontás nem okozhat majd

⁹ A szófajváltó képzők leválasztására elsősorban a morfológiai szerkezet ábrázolása, illetve későbbi vizsgálhatósága miatt volt szükség. A metaforizálódást a szófaji jelentéskategóriák keretein belül értelmezi az eredeti módszer, ezért amennyiben a metaforikus jelentés egyúttal szófajváltással is jár, ennek címkéjét a létrejövő képzett alakhoz rendeltük.

problémát. Ahány kötőjellel elválasztott egység van tehát a szegmentálás oszlopában, annyi morfológiai jelölést, illetve potenciális metaforikusságot tartalmazó oszlop követi azt a táblázatban. Ha az adott szegmentum nem metaforikus, akkor a hozzárendelt oszlop üresen marad. A kidolgozott táblázat felépítését a (2) példa kiemelt tokenjein szemléltetjük, a Sorstalanságból vett részlettel.

(2) nem az érzékenységet akarta érinteni ezzel az *intelmével*

Token	Szegmentálás	Morfológiai kód + metaforikusság				Argumentum	Szófaj	Alapjelentés	Kontextuális jelentés
érezékenységet	érzék*eny*ségemet	[/N]	MKA	[Poss.1Sg]	[acc]		N	1. 'Csekély ingerre is könnyen való reagálás.'	2. 'Vkinek, vminek lelkileg is érzékeny volta.'
érinteni	érint*eni	[/V] [Inf]	MKK			-t (-vAl)	Inf	1. 'Könnyedén hozzáér vkihez, vmihez.'	4. 'Röviden, mellesleg érint vmit.'
intelmével	intelem= intelm-é-vel	[/N]	MKA	[Poss.3Sg]	[Ins]		N	1. 'Erkölcsei célzatú figyelmeztetés'	

A morfológiai kódolás és a metaforikusság után felvettünk egy oszlopot a vonzottság jelölésére. A metaforikus szerkezethez való hozzátartozásmegítélésében a Magyar igei szerkezetek szótárára (MISz.) támaszkodtunk.¹⁰ Az argumentumok jelölésére azért volt szükség, mert az igei (igenévi) szerkezetek tagjai bizonyos mértékig együtt metaforizálódnak (a metaforikusság ige felőli kiterjedésével).¹¹ Ezután a következő oszlopban a token szófaját tüntettük fel az e-magyar besorolása alapján. Végül az elsődleges jelentéseknek, illetve a kontextuális jelentéseknek tartottunk fönt egy-egy oszlopot. A cellákba az ÉKsz.² definícióit tüntettük fel, illetve a kontextuális jelentéshez saját meghatározás került, amennyiben a szótári jelentésadás nem volt alkalmazható az adott szövegszóra. Kialakítottunk egy segédmunkalapot is: ide felvettük az esetragok és az igekötők elsődleges jelentését szintén az ÉKsz.² alapján, amelyet mintegy szótárként tudtunk használni a munka során.

¹⁰ Amennyiben a szótár nem tartalmazta az adott argumentumot gyakori szerkezettagként, az MNSz2-ben is megvizsgáltuk a szerkezet előfordulásait.

¹¹ Az argumentummal rendelkező igei (igenévi) szerkezetek együttes feldolgozása azért is hasznosnak bizonyult, mert így nem volt szükség az argumentumon megjelenő esetrag metaforikusságával külön foglalkozni (pl. *emlékszik vmire*). Ezekben az esetekben az esetrag metaforikusságát nem, az argumentumét azonban jelöltük.

3.2.3. A metaforikus jelentés megállapítása

A metaforaazonosítás szótárakra alapozott módszeréhez első lépésben szükséges volt a segédeszközök kijelölése, amelyek alapján elvégezhetővé vált ez a munkafázis. Az első nehézséget az okozta, hogy – szemben az MIPVU módszerének szótári apparátusával – a magyar nyelv korpuszalapú szótára még nem készült el, így más szótárt kellett bevonnunk a munkafolyamatba. A Magyar értelmező kéziszótár második, átdolgozott kiadására (ÉKsz.²) esett a választásunk, mert a magyar nyelvre kidolgozott szótárak közül ez a legfrissebb és a legkomplexebb, valamint a benne feltüntetett szógyakoriságot jelző értékeket a Magyar nemzeti szövegtár alapján állapították meg. A komplex igei szerkezetek feltérképezéséhez és az annotálásban történő feldolgozásához a Magyar igei szerkezetek (MISz.) szótárát használtuk kiindulópontként. Azokban az esetekben, amikor a korpuszbeli igei szerkezet nem szerepelt a szótárban, a Magyar nemzeti szövegtár (MNSz2 v2.0.5.) adataival egészítettük ki az elemzést. A frazémák, idiómák kezeléséhez Szemerkenyi Ágnes Szólások és közmondások (SzK.) című gyűjteményét vettük alapul a feldolgozáskor.

A metaforizáció megállapítását két lépésben végeztük el az eredeti módszer alapján. Az alapjelentés meghatározását minden esetben az ÉKsz.² szótár által megadott elsődleges jelentés alapján kíséreltük meg. Ahol azonban indokoltta vált, a szótári elsődleges jelentést felül kellett bírálnunk, és így egy másik, általa feltüntetett jelentést vettünk alapul az annotálás során.¹² A kontextuális jelentés megadását ehhez az annotátori táblázatba rögzített alapjelentéshez képest tettük meg. Ehhez először szintén az ÉKsz.² által elkülönített jelentéseket vettük alapul, ám ahol problematikusnak bizonyult a szótárból való jelentés kiválasztása (mert például nem tartalmazta a szótár azt a jelentést, amely megítélésünk szerint abban a kontextusban aktivizálódott), ott a Magyar nemzeti szövegtárból vételeztünk mintát, és ez alapján rendeltük hozzá a kontextuális jelentést a táblázatban.

Ezt követően történt meg annak a megállapítása, hogy valóban a tartományok közötti leképzés történik meg az alapjelentés és a kontextuális jelentés között, vagy pedig más művelet valósul meg (pl. generalizáció vagy metonimizáció); az erről való döntést rendre egyeztetették egymás között az annotátorok. A folyamat során nem arra tettünk kísérletet, hogy megállapítsuk, a szövegek idealizált befogadója hogyan és milyen fokú tudatossággal érzékelné a tartományok közötti leképezést, a metaforikusságot. Azokat az eseteket tettük kizárólagosan jelöltté, amelyek kontextuális jelentésük révén potenciálisan metaforikus jelentésként értelmeződhetnek.

¹² Ilyen volt a *sárga csillagomat* szerkezet nominálisa, amelynél a szótár által felkinált elsődleges jelentés az égitestre vonatkozik, és csak a 2. pont alatt sorolja fel az alakra vonatkozó jelentést ('egy középpontból szabályosan szerteágazó 3-5 vagy több vonalból, egy kör peremén így elhelyezkedő csúcsokból álló ábra, idom'), ugyanakkor a kontextuális jelentés megállapítása során az utóbbiból indultunk ki, hogy ne az égitest és a konvencionálódott csillag alakzat közötti hasonlóság váljon a metafora azonosításának fő kérdésévé.

3.2.4. A metaforikus kifejezések azonosítását szolgáló annotációs címkék kialakítása

Az annotációs címkék kialakításakor arra törekedtünk, a címkék kellő árnyaltsággal tükrözzék a metaforikus jelentés létrehozásának összetett lehetőségeit. A morfémaalapú annotációval egyfelől kezelhetővé tudtuk tenni az inflexiók, illetve argumentumok metaforizálódásának a jelenségét is, jelölhetővé téve azt is, hogy egy nagyobb konstrukció elemei közül melyik kezdeményezi a metaforikus jelentést. Másfelől a kialakított annotációs címkék a metaforikus jelentésképzés olyan specifikus eseteire is kiterjednek, mint a direkt és az implicit metaforák, továbbá az MIPVU-ban nem kezelt idiomatikus kifejezésekhez kapcsolódó metaforizáció, valamint a hasonlóságon alapuló indirekt jelentéseket explicitte tevő kifejezések. Ugyanakkor az annotációs kategóriarendszer adaptálásakor és bővítésekor igyekeztünk csupán annyi címkét létrehozni, amennyit a próbaannotálások tapasztalatai valóban indokoltá tettek, szerettük volna elkerülni a kezelhetetlen mennyiségű annotációs címke veszélyét.

Mіндеzen elveket szem előtt tartva a következő annotációs címkéket alakítottuk ki a metaforikus kifejezések annotálására:

- MKK = *metaforához kapcsolódó kifejezés*: azon kifejezés jelölésére szolgál, amelynél különbség van a szótár alapján megállapítható elsődleges jelentés, valamint a kontextuális jelentés között, a jelentések elkülönítésének az alapja pedig valamilyen hasonlóság, azaz tartományok közötti leképezés.
- (3) [...] magamtól is képes vagyok felfogni a bennünket ért *csapás* súlyosságát [...]

A (3) példában a *csapás* szó az MKK címkét kapta, mivel annak a szótárban meghatározott elsődleges jelentése 'erőtéljes ütés', az adott szövegkörnyezetben viszont a 'súlyos baj, megpróbáltatás' kontextuális jelentésben fordul elő, amely a szótári jelentésadás szerinti harmadik jelentése a *csapás* szónak.

- MKI = *metaforához kapcsolódó inflexió*: azon inflexiók jelölésére szolgál, amelyek nem valamely konkrét, specifikus, humánorientált jelentésviszony kifejezését, hanem ehhez képest hasonlósági alapon értelmezhető konceptualizációt tesznek lehetővé.
- (4) Azt mondta, hogy ezen a számunkra oly szomorú napon az én „megfelelő viselkedésemre is számíthat”.

A (4) példában az *-on* superessivus rag konkrét, specifikus, humánorientált jelentése szerint valakin vagy valamin való rajtalevést, illetve valaminek a tetején, felületén való elhelyezkedést jelent. Adott kontextusban azonban a szerkezet egy időtartam jelölésére szolgáló egészet felületként konceptualizál, a szimbolizált

folyamat időbeli megvalósulását pedig az *-on* superessivus rag fejezi ki rajtalevésként.

- MKA = *metaforához kapcsolódó argumentum*: azon argumentumok jelölését szolgálja, amelyek igei alaptagjuk metaforizálódása miatt hozzájárulnak a hasonlóságon alapuló jelentésselkülönüléshez, azonban önmaguk nem kezdeményezői a tartományok közötti leképezésnek.

A korábbi (2) példában az érzékenység és az *intelem* tömorfémák is MKA címkét kaptak, mivel ezek a kifejezések a MISz. szerint az MKK címkével ellátott érinteni ige argumentumszerkezetének a részei. Abban az esetben pedig, ha egy nagyobb szerkezet alaptagja/profilmeghatározója tartományközi leképezést kezdeményez, ez hatással van az alptag bővítményeire is, tehát ezekre az esetekre szükséges egy metaforához kapcsolódó argumentumcímke felvétele.

- MKKomp = *metaforához kapcsolódó komponens*: ez a címke azoknak a szerkezettagoknak a jelölését szolgálja, amelyek ugyan nem kezdeményeznek metaforizálódást, de mivel a szerkezet egy másik eleme metaforizálódik, ennek a hatása kiterjedhet a szerkezet többi elemére is.

(6) még visszacsapódhatnék a *kabátom* szárnya

A fenti példában a *szárnya* főnévi konstrukció tekinthető a metaforikus jelentés kezdeményezőjének, hiszen a szárny főnév elsődleges jelentése ('állatnak, képzeletbeli lénynek a repülésre való testrésze') helyett a 'szétnyitható ruhadarab nyitható része' kontextuális jelentés érvényesül. Így a nominális MKK címkét kap az annotálás során. A *kabátom* birtokos személyjellel ellátott főnév viszont birtokviszonyt tesz hozzáférhetővé egy referenciapont-szerkezet részeként, ezáltal a metaforához kapcsolódó komponensként hozzájárul a metaforikus jelentés kibontakozásához.

- MKKid = *metaforához kapcsolódó kifejezés idióma részeként*: ezt a címkét azon kifejezések jelölésére alakítottuk ki, amelyek idiomatikus szerkezet részeként kezdeményeznek metaforikusságot, tehát maga a szerkezet rendelkezik egy konvencionizált metaforikus jelentéssel.

(7) Sütő úr ugyanis, mivel faji tekintetben őneki teljesen rendben a *szénája*, nem visel sárga csillagot

A (7) példában a *rendben a szénája* idiomatikus kifejezés szerepel (vö. SzK.), amely szerkezet tagjai közül a *szénája* nominális egyértelműen a kezdeményezője a tartományközi leképezésnek, hiszen a fenti kontextusban nem a *széna* 'lekaszált és megszártított fű v. más takarmánynövény mint állati eledel' jelentésében szerepel, hanem körülményekre, dolgokra, érzelmekre, a saját maga előidézte fejleményekre vonatkozik (I. SzK.). Ezért a *szénája* nominálist az annotáció során az MKKid címkével láttuk el.

- MKAid = *metaforához kapcsolódó argumentum idioma részeként*: ez a címke jelöli azokat az argumentumokat, amelyek egyfelől egy metaforizálódó igealakhoz kapcsolódnak, másfelől az igealakkal idiomatikus kifejezést alkotnak, azaz a szerkezet egésze rendelkezik egy konvencionizált metaforikus jelentéssel.

(8) az ő *kedvét* kell nézmem

A (8) szövegrészlet arra mutat példát, hogy bizonyos esetekben az idiomatikus kifejezésben előforduló metaforizálódó összetevő jellege is pontosítható: a *kedvét* nominális a *kedvét nézi/keresi valakinek* szerkezet állandósult komponense, egyúttal az igealak (illetve a példában a főnévi igenév) argumentuma is. A származtatott MKAid címkével mindkét funkció együtt jelölhető.

- MZ = *metaforazászló*: azon morfémák, szerkezettagok jelölésére szolgál, amelyek a tartományközi leképezéseket explicitté teszik, mintegy reflektálva a metaforikus jelentésre, az eredeti módszert követve a metaforazászló-címkét hoztuk létre.

(9) szűk, akváriumszerűen kivilágított üvegalická

A fentiek alapján a (9) példában a *-szerű* szerkezettag kapott MZ címkét, mivel kifejtette teszi, hogy a szerkezet másik tagja hasonlóságon alapuló tartományközi leképezést valósít meg a jelentés tekintetében. A *-szerű* morféma tehát önmagában nem kezdeményez metaforikusságot, ellenben ráirányítja a figyelmet arra, hogy a konstrukció másik tagja metaforához kapcsolódó kifejezés.

- dMKK = *direkt metaforához kapcsolódó kifejezés*: ez a címke azon szerkezettagok jelölésére szolgál, amelyek egy konstrukción belül a nyelvi reflexió tárgyává váló metaforikusságot kezdeményezik.

A dMKK címke sajátossága, hogy valamennyi esetben csak a MZ címkével együttesen alkalmazható, ahogyan arra a (9) példa is felhívja a figyelmet. A példában az *akvárium* szerkezettag kezdeményezi a tartományközi leképezést, majd a *-szerű* morféma „zászlóként” teszi jelöltté, hogy az *akvárium* főnév direkt figuratív összehasonlítás alapjává válik az adott kontextusban.

- MKKimp = *metaforához kapcsolódó implicit kifejezés*: ezt a címkét annak jelölésére vezettük be, amikor olyan kifejezéssel találkoztunk, amely koreferens viszonyban van valamely metaforikus kifejezéssel, ilyen módon tehát részt vesz a metaforához kapcsolódó szerkezet kialakításában, nem kezdeményezője azonban a tartományközi leképezésnek.

(10) [...] hogy örködhessen az ottani javainkon, no meg hogy *ezalatt* a bevételről se kelljen egészen lemondanunk.

A példa kiemelt kifejezése névmási anaforaként utal vissza az anyagi javakon való örökösre mint antecedensre. Az örökdhessen kifejezés a szövegelőzményben MKK címkét kapott, mert kontextuális a jelentése ('Félt gonddal vigyáz vmire') metaforikus kiterjesztése az alapjelentésnek ('Örként szolgálatot teljesít vhol'). Következésképpen az *ezalatt* anafora implicit metaforikus kifejezésnek minősíthető, ezért az annotálás során MKKimp címkével jelöltük.

3.3. Metaforaazonosítás magyar nyelven: a módszer lépései

A részletes tárgyalás, továbbá az annotálás során alkalmazott címkék és segédeszközök bemutatása után ebben a pontban röviden összefoglaljuk a metaforaazonosítás magyar nyelvre adaptált módszerét. Az eljárás lépései a következők.

1. Tagoljuk a vizsgált szöveget morfológiai egységekre.
2. Ha egy morféma kontextuális jelentése indirekt jellegű, és ez potenciálisan magyarázható az alapjelentésből eredő tartományközi leképezésekkel, azonosítsuk metaforikusként.
 - a) Az alap- és a kontextuális jelentés megállapításánál támaszkodjunk a Magyar értelmező kéziszótárra.
 - b) Amennyiben a szótári jelentésadás nem pontos vagy nem alkalmazható az aktuális jelentéshez, saját jelentésadással pótoljuk.
3. Ha egy igei szerkezet alaptagja metaforizálódik, a hozzá kapcsolódó argumentumot, amely hozzájárul a hasonlóságon alapuló jelentéskiterjesztéshez, szintén azonosítsuk metaforikusként.
 - a) Az igei metafora argumentumainak megállapításához alkalmazzuk a Magyar igei szerkezetek szótárát.
 - b) Amennyiben a szótár nem tartalmazza a szövegben előforduló ige + argumentum szerkezetet, a Magyar nemzeti szövegtár 2 korpusza alapján állapítsuk meg az együttes előfordulás gyakoriságát.
4. Ha egy összetett szerkezet (esetraggal ellátott nominális, igekötős ige, birtokos szerkezet) egyik eleme metaforizálódik, és ennek hatása kiterjed a teljes szerkezet más elemére is, utóbbit szintén azonosítsuk metaforikusként.
5. Ha egy kifejezés koreferens viszonyban áll valamely metaforikus kifejezéssel, és ezáltal részt vesz a metaforához kapcsolódó jelentés aktívan tartásában, azonosítsuk metaforikusként.
6. Ha egy morféma vagy egy szerkezet komponense a tartományközi leképezések jelölőjeként funkcionál, azonosítsuk metaforazászlóként.
7. Ha egy metaforizációt kezdeményező kifejezés egyben idiomatikus szerkezet komponense is, a teljes szerkezetet azonosítsuk metaforikusként.
 - a) Az idiomatikus megállapításához alkalmazzuk a Szólások és közmondások szótárát.
 - b) Amennyiben az idiomatikus szerkezet ige + argumentum szerkezetként jelenik meg, az alaptagot és az argumentumo(ka)t a 3. lépésnek megfelelően jelöljük.

3.4. Problémás esetek

Az MIPVU-módszer magyar nyelvre történő adaptálása során nem csupán azokkal az elméleti és módszertani kérdésekkel szembesültünk, amelyek egyfelől az eredeti módszer döntéseiből következtek (mint amilyen a metafora és a metonímia együttes annotálása), másfelől a magyar nyelv sajátosságai tették tárgyalásukat szükségessé (mint amilyen az esetragok vagy az igekötők kezelése). Számos olyan token is megjelent már a próbakorpuszban is, amelyek metaforikussága a mégoly körültekintő annotálási eljárás során sem vált egyértelművé. Gerard Steen és munkatársai ezekre az adatokra vezették be a WIDLII (*When In Doubt, Leave It In*) címkét, mi egyszerűen problémás esetekként kezeltük ezeket, amelyek jelölésére azonban nem alkalmaztunk külön címét. A teljesség igénye nélkül szeretnénk a továbbiakban bemutatni belőlük néhányat, ez ugyanis az annotálás módszerének jövőbeli felülvizsgálatát és finomítását is segítheti.

(11) Hajdúszoboszlón a szilveszteri *zajcsapáshoz* mondai hagyományt fűznek

A fenti példában a *zajcsapáshoz* nominális bizonyult problematikusnak: a *csapás* utótag alapjelentése 'erőteljes ütés', az összetétel azonban az ütés keltette hanghatásra vonatkozik. Vagyis indirekt jelentésre látunk példát, ám ez sokkal inkább metonimikus (A CSELEKVÉS MÓDJA A CSELEKVÉS EREDMÉNYE HELYETT), nem pedig hasonlóságon alapuló metaforizálódás. Így az adaptált módszer értelmében az összetételi fő nem minősül metaforikusnak.

(12) az egész csak amolyan üzleti *cselfogás* tulajdonképpen

Ugyancsak problematikusnak bizonyult a *cselfogás* összetétel: az egyes tagok jelentése ('mások rászédésére kieszelt ravasz ötlet', illetve 'cselekvésben, eljárásban alkalmazott célszerű, ügyes, gyak. ravasz mód[ozat]') eleve elbizonytalanítja a metaforikusságot, hiszen a két jelentés átfedi egymást, a ravaszság mindkettőnek elsődleges része. Eszerint a (12) példa is inkább metonimikus. Az igazi problémát azonban az okozza, hogy az eljárás során alkalmazott szótár tartalmaz *cselfogás* lemmát is ('csel, fortély' alapjelentéssel), vagyis a szerkezetet lexikalizálódottként mutatja be. Mindez egyfelől arra utal, hogy a lexikalizálódás megnehezíti a metaforikusság (vagy egyéb figuratív jelentés) megállapítását (a lexikalizálódott szerkezet ugyanis jelentésében is egységként gyakorlódik be). Másfelől azt is mutatja a példa, hogy az összetételek körültekintő kezelése a lexikalizálódás vizsgálatára is ki kell terjedjen.

(13) A Toldiban a cseh vitézt, a Toldi estéjében az olaszt *győzi le*

Munkánk során szembesültünk az igekötők metaforizálódásának kérdésével is. Metaforikusságot ezekben az esetekben is az elsődlegestől eltérő jelentéseknél – tehát az igekötők kapcsán a fizikai irányulástól való elmozdulásoknál – jelöltünk. Az elmozdulás teoretikus végpontja a kizárólagos aspektusjelölés, amikor tehát

már nem érvényesül az irányulás. A hétköznapi nyelvhasználó számára ugyanakkor a pusztá aspektualitás sem feltétlenül tűnik metaforikusnak. A kiemelt példában (13) ráadásul felvetődik, mennyiben aspektualitásról és mennyiben irányjelentésről van szó, hiszen a *legyőz* kifejezésben érzékelhető egy olyan jelentésárnyalat, amely a fizikai küzdelemben a 'földre kerülés' mozzanatát sugallja. A *fel* és a *le* esetében mindenképpen számolnunk kell azzal, hogy metaforizálódott szerkezetekben is jóval erőteljesebben érzékelhető az irányjelentés, mint más igeekötőknél (Szili 2009: 183). Hangsúlyozni kell azonban, hogy az adaptált módszer nem támaszkodik a szavak keletkezésekor meglévő motiváltsága; a történeti mozzanatokat az elemzés a háttérben hagyja. A kérdéses esetben a metaforikusság mellett szól, hogy az irányjelentés együtt érvényesül az aspektualitás kifejezésével, illetve megjelenik a totalitás akcióminősége is: ezt támasztja alá a *legyőz* szótári jelentése („teljes győzelmet arat valakin”). Szili a szót *AZ ALÁVETETTSÉG / A VERESÉG LEFELÉ IRÁNYULTSÁG* kategória példajaként hozza, tehát szintén metaforikusnak tekinti (2009: 185). Az igeekötők annotálása során általános elvünkkel vált, hogy akkor tekintünk metaforikusnak egy igeekötőt, ha a fizikai irányulás jelentése elmozdul a nem fizikai tartományba, ugyanakkor nem válik kizárólagossá az aspektus kifejezése.

(14) tematikailag összefüggő műalkotás

Az összefüggő token esetében felmerült, hogy a *függ* ('fix pontról lóg') jelentése az összefügg lexikalizálódott szóalakban még aktíválódik-e. Az összefügg elsődleges jelentése a szótár szerint: 'egymással összefüggésben lévő, összefüggést alkotó', vagyis éppen a konvencionizált metaforikus jelentés, amely már elszakadt a *függ* eredeti jelentésétől. Természetesen az igeekötő irányjelentése is módosít az ige jelentésén. A lexikalizálódás intenzitása azonban meghaladta azt a pontot, amelytől már nem felismerhető az eredeti jelentés, és bár nem egyértelműen zárható ki a metaforikusság, ezt a tokent is problémás esetnek tekintettük, így a metaforikusságot nem jelöltük.

(15) Egy mozdulatot is *megindított* énfelém a kezével

Nem csupán a kontextuális jelentés megállapítása, illetve az alapjelentéssel való viszonya okozhat elemzési nehézségeket – maga az alapjelentés sem minden esetben segíti a metaforikusság megállapítását. A (15) példában a *megindít* igealapjelentése ('<gépet, szerkezetet, géperejű járművet> mozgásba, működésbe kezd hozni') kellően specifikus és konkrét a metaforizálódás kiindulópontjává váláshoz, az annotátor által kialakított kontextuális jelentés elvontabb ('fizikai entitás mozgását, ill. állapotának változását lehetővé teszi'). A problémát az okozza, hogy a két jelentésadás közötti távolság (azaz a jelentések elkülöníthetősége) nem határozható meg kellő pontossággal, részben mert a kontextuális jelentés az annotátor munkájának eredménye (a szótár nem tartalmaz a példának megfelelő jelentést), részben pedig, mert az analógia nem állapítható meg egyértelműen: generalizálódásként is értelmezhető a két jelentés kapcsolata. Az MIPVU ezekben az esetek-

ben az etimológiát ellenőrzi: amennyiben a két jelentésnek közös forrása van, két származtatott alapjelentésként kezeli ezeket. Ha azonban az egyik jelentés bizonyul etimológiailag elsődlegesnek, jelentéskiterjesztésről beszélhetünk. (TESz.)

(16) A fapincénk itt a közelben, egy *mellékutcában* van.

Előfordultak olyan esetek, amikor az inflexiók metaforizálódásának megállapításakor szembesültünk nehézségekkel, amelyek a konstrukció másik szerkezettagjának, a tőnek a jelentésével hozhatóak összefüggésbe. A (16) példában szereplő *-ben*, illetve *-ban* inessivus rag alapjelentése 'bent lévő helyen, belül', tehát a BENTLEVÉS állapotát, azaz valamely körülhatárolt fizikai tárgynak egy másik, szintén körülhatárolt fizikai tárgyban való elhelyezkedését jelenti (Tolcsvai Nagy 2017: 373). A példában azonban mind a *közel* határozószóról, mind a *mellékutca* főnévről nehezen állapítható meg, hogy az általuk hozzáférhetővé tett fizikai tér milyen mértékben tekinthető körülhatolhatóknak, amelyben – mintegy tartályban – lehetséges a BENTLEVÉS, ebből adódóan pedig kérdésessé válik, hogy a rag jelentéstartományok közötti leképezést valósít-e meg, vagy sem. Mivel azonban mindkét szerkezet alaptagjának az elsődleges jelentése ('kis távolságban van', illetve 'városban, falun kisebb közlekedési útvonal, amelyet legalább részben házak szegélyeznek') a fizikai tér egy specifikumát teszi hozzáférhetővé, így az MKI címke mellőzése mellett döntöttünk.

(17) Így mondjuk legalábbis.

További problémát okozott az annotálás során azoknak az igei szerkezeteknek elemzése, amelyekről az MISz. nem adott egyértelmű információt. Ilyen konstrukció volt a (17) példa is. Ezeknél az eseteknél a Magyar nemzeti szövegtár (MNSz2 v2.0.5.) adatbázisából kértünk le gyakorisági listát, tehát a (17) példában prezentálódó *Így mondjuk* igei konstrukció esetében is így jártunk el. Az MNSz2 keresőfelületén a *mond* szótőre kerestünk, és ezen elemre vonatkozóan kértünk le gyakorisági listát, amelyben hozzáférhetővé vált az, hogy a *mond* szótövet tartalmazó lexémától balra első helyen az *így* határozói névmás 4879 gyakorisági értékben fordult elő a korpuszban, míg az összes *mond* szótő előfordulása 2 131 269 volt, a *mondjuk* szóalak pedig 175 655 előfordulással jelenik meg. Vagyis a névmás közel 3%-ban jellemzően együtt fordul elő az igealakkal, ezért, bár az argumentumokat listázó szótári adatbázis nem tartalmazza (az ugyanis igei lemmákat vizsgál), mégis gyakori argumentumnak tekinthető a konkrét szóalak mellett. Tehát azoknál az eseteknél, amelyeknél az igei argumentumszerkezetek korpuszalapú feldolgozása nem igazított el a szerkezet elemzésében, a Magyar nemzeti szövegtár alkalmazhatóan bizonyult.

(18) Az iskolától az üzemünkig gyalogosan *tettem meg az utat*.

Végül a (18) idézet kevésbé egy problémás esetet, sokkal inkább egy továbbmutató kutatási irányt példáz. A példában a *tettem* ige MKK címkével láttuk el, mert nem

a 'cselekszik' alapjelentés érvényesül az adott kotextusban, mivel pedig az *utat* nominális a *tesz* ige argumentuma, azt az MKA címkével láttuk el. Összességében tehát egy olyan igei konstrukciót annotáltunk, amelyben a metaforikus jelentés kialakításában az igei alaptag rendelkezik profilmeghatározó szereppel, ugyanakkor a példa felhívja a figyelmet arra is, hogy a *tettem meg az utat* szerkezetet célszerű lehet kollokációnak tekinteni (az MNSz2. 1318 *tettem meg* előfordulásából 102 esetben jelenik meg a szerkezet előtt vagy mögött [5 szónyi távolságban]) az *utat* nominális, amely 10 fölötti MI-értékkel és 5,6-os logDice értékkel válik kollokációjelöltté), amelynek a szerkezettagjai között szorosabb, tartományközi leképzéssel összefüggésbe hozható jelentésvizony van. Az annotációs eljárás tehát *utat* nyithat a kollokálódó metaforikus szerkezetek szisztematikus vizsgálata felé is.

4. Összegzés és kitekintés

A tanulmány több, egymással szorosan összefüggő célt tűzött ki maga elé. A metaforikus jelentés fogalmi szerveződése helyett annak nyelvi megvalósulására irányította a figyelmet, összhangban a kognitív nyelvészet egyre erősödő nemzetközi tendenciájával, amely a fogalmi metaforákat heurisztikus modelleknek tekinti, és a korpuszokra alapozódó vizsgálatokat szorgalmazza. Ugyanakkor a korpuszalapú metaforaelemzésnek is egyetlen fázisát, a metaforikus kifejezések korpuszbeli azonosítását és jelölését állította a középpontba, hogy a nyelvi metafora annotálásának megvalósításával további korpusznyelvészeti kutatásokat kezdeményezzen. Végül, a tanulmány legszűkebb fókusza a magyar nyelvű metaforikus szerkezetek annotálhatóságának a kérdése volt, amelyre egy, a nemzetközi kutatásokban már eredményesen alkalmazott eljárás (MIPVU) adaptálásával próbáltunk válaszokat kínálni.

A metaforaazonosítás problémájának körülhatárolása, majd az eredeti módszer részletes bemutatása után az adaptálás kérdéseit tárgyaltuk. A magyar nyelv sajátosságai tették szükségessé a szóalapú annotálás elhagyását, az inflexiók vizsgálatát, továbbá az összetételek és az igekötők megkülönböztetett kezelését. Az adaptálás további iránya egy pontos, a metaforizálódás nyelvi szerkezeti tényezőiről is számot adó módszer kidolgozása volt, ezért a metonimikus kifejezéseket nem jelöltük potenciális metaforaként, ugyanakkor bevezettük a metaforikus komponens és a metaforikus argumentum kategóriáját, valamint az idiomatikus szerkezetekre is külön jelölést alakítottunk ki.

A tanulmányban nem csupán módszertani javaslatokkal éltünk, hanem az adaptálás folyamatát segítő próbaannotálás menetéről is beszámoltunk. Egy több mint 400 szövegszóból álló, három szövegrészletet tartalmazó próbakorpusz kialakításával és elemzésével finomítottuk az átvett, illetve kialakított címkéket. Jelenleg ennek a korpusznak az online annotálása zajlik, emellett új szövegrészlettel bővítjük a próbakorpuszt, amely így már kvalitatív elemzési szempontok érvényesítésére is alkalmasnak mutatkozhat.

A kutatás távlati lehetőségei sokrétűek. Mindenekelőtt szükségesnek mutatkozik az azonosítási eljárás hatékonyságának a megállapítása (és fokozása). Ezt az online annotálás technikája lehetővé teszi, de annotátorközi egyezés szá-

mítását is tervezzük a közeljövőben. A kellően hatékony módszer lehetővé teszi majd minél több és minél változatosabb szövegek annotálását, amely már egy metaforakorpusz kialakításának az irányába mutat, alkorpuszokkal, és (távoli célként) a kereshetőség biztosításával. Ám nem csupán extenzív bővítésre ad módot a módszertani adaptálás: a magyar metaforikus kifejezések bizonyos szerkezeti jellemzői is feltárhatóvá válnak már a kibővített próbakorpuszban is, mint amilyen az igecentrikusság, a metafora szerkezeti hatóköre vagy a névszói metaforák mintázatai. Bízunk abban, hogy kutatásunkkal nem csupán új módszert adhatunk az érdeklődő kutató kezébe, de a metaforizálódással kapcsolatos nyitott kérdésekre is ráirányíthatjuk a figyelmet.

FORRÁSOK

- ÉKsz.² = Puztai Ferenc (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- JNÜSz. = Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Erika 1997. *Jeles napok, ünnepi szokások*. Mezőgazda Kiadó, Budapest.
- MGr. = Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MIK. = Devecsery László 2002. *Mesélő irodalmi kislexikon*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft., Budapest.
- MISz. = Sass Bálint – Várad Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit (szerk.) 2011. *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- MNSz2. = *Magyar Nemzeti Szövegtár 2*. Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet, Budapest. Nszt. = Ittész Nóra (főszerk.) 2006–. *A magyar nyelv nagyszótára I–*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Sorstalanság = Kertész Imre 2016. *Sorstalanság*. Magvető Kiadó, Budapest.
- SzK. = Szemerkenyi Ágnes 2009. *Szólások és közmondások*. Osiris Kiadó, Budapest.

SZAKIRODALOM

- Babarczy Anna – Simon Eszter 2012. A fogalmi metaforák és a szövegstatistika szerepe a metaforák felismerésében. In: Prószték Gábor – Várad Tamás (szerk.): *Nyelvtechnológiai kutatások. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXIV*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 243–64.
- Biber, Douglas 2010. Corpus-based and corpus-driven analysis of language variation and use. In: Heine, Bernd – Narrog, Heiko (eds.): *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford University Press, Oxford, 159–92.
- Deignan, Alice 2005. *Metaphor and Corpus Linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Deignan, Alice 2008. Corpus linguistic data and conceptual metaphor theory. In: Zanotto, Maria Sophia – Cameron, Lynne – Cavalcanti, Marilda C. (eds.): *Confronting metaphor in use. An applied linguistic approach*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, 149–62.
- Forgács Bálint 2013. Agy és megismerés a figuratív nyelv megértésében. In: Pléh Csaba (szerk.): *A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 383–410.
- Lakoff, George 2006/1993. Conceptual metaphor. The contemporary theory of metaphor. In: Geeraerts, Dirk (ed.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York, 185–238.
- Sass Bálint – Várad Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit 2011. *Magyar igei szerkezetek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Simon Gábor 2018. Az igei jelentés metaforizációjának mintázatai. *Nyelvtan- és korpuszvezérelt esettanulmányok. Jelentés és Nyelvhasználat 5*: 1–36.

- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre 2013. A metafora leleplezése. In: Pléh Csaba (szerk.): A kognitív szempont a nyelv pszichológiájában. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXV*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 313–38.
- Steen, Gerard 2007. *Finding Metaphor in Grammar and Usage. A methodological analysis of theory and research*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Steen, Gerard J. – Dorst, Aletta G. – Herrmann, Berenike J. – Kaal, Anna A. – Krennmayr, Tina – Pasma, Trijntje 2011. *A Method for Linguistic Metaphor Identification. From MIP to MIPVU*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Stefanowitsch, Anatol 2006. Corpus-based approaches to metaphor and metonymy. In: Stefanowitsch, Anatol – Gries, Stefan Th. (eds.): *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy*. Mouton de Gruyter. Berlin, New York, 1–16.
- Szili Katalin 2009. A *fel*, *le* és egyéb igekötős igék formai-szemantikai viszonyának kérdéséhez. *Magyar Nyelv* 105: 175–88.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 207–499.
- Várad Tamás – Simon Eszter – Sass Bálint – Geröcs Mátyás – Mittelholtz Iván – Novák Attila – Indig Balázs – Prószéky Gábor – Farkas Richárd – Vincze Veronika 2017. Az e-magyar digitális nyelvfeldolgozó rendszer. In: Vincze Veronika (szerk.): *XIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 49–60.

Simon Gábor Szláovich Eszter
egyetemi adjunktus PhD-hallgató

Bajzát Tímea – Ballagó Júlia – Havasi Zsuzsanna – Roskó Mira
egyetemi hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem

SUMMARY

*Simon Gábor – Bajzát Tímea – Ballagó Júlia –
Havasi Zsuzsanna – Roskó Mira – Szláovich Eszter*

Metaphor identification in Hungarian texts: a methodological adaptation

The study aims at elaborating a method for metaphor identification in Hungarian. The vantage point of the endeavour is the so called MIPVU (Metaphor Identification Process Vrije Universiteit, University of Amsterdam). It was developed for metaphor annotation in English and Dutch, being based on corpus-based dictionaries. Consequently, the main challenge – beside the missing corpus-based concise dictionary of Hungarian – was to adopt the original methodology for an agglutinative language, as well as to make it morpheme-based instead of word-based. Moreover, we have made additional changes in the process in order to specify not only the structure of a metaphorical expression, but also the semantic relations in it. The adapted method has been tested and evaluated in the course of annotating a small-scale research corpus. The paper details some of the problematic cases as well.

Keywords: metaphor, identification, semantic relations, annotation

A névutóvá válás vizsgálata a *köszönhetően*, *betudhatóan* és a *megfelelően* lexémák esetében

1. Bevezetés¹

A dolgozat azt vizsgálja, hogy a *köszönhetően*, a *betudhatóan* és a *megfelelően* lexémák hogyan alakultak lexikális jelentésű melléknevekből – korpuszadatokkal is alátámaszthatóan – névutókká. A tanulmány jelentősége, hogy amíg a genitívuszi funkciójú *-nak/-nek* ragot vonzó névutók (pl. *vminek dacára*, *ellenében*, *esetében*) a szakirodalomban már megfelelően reprezentálódnak, addig a vizsgált lexémák datívuszi funkciójú *-nak/-nek* ragos névszót vonzanak, és ez a kategória még nincs feltérképezve.

Az esettanulmány kiindulópontja tehát az, hogy a három lexéma szófajváltáson ment keresztül: a grammatikalizáció ösvényén haladva névutókká váltak. A névutókra jellemző grammatikai és szemantikai tulajdonságokra a dolgozat a 2.1. pontban tér ki. A grammatikalizáció folyamatával a dolgozat 2.1.1. pontja foglalkozik. A dolgozatban a nyelvi szerkezeteket konstrukciókként, vagyis inherens jelentéssel rendelkező nyelvi egységekként értelmezem (vö. Langacker 2009; Goldberg 2006; Hilpert 2014).

A vizsgálat elméleti háttere a funkcionális kognitív nyelvreírás, Lakoff (1987) kognitív szemantikája, különös tekintettel a képi sémákra, illetve Langacker (1987) kognitív grammatikája, amellyel összhangban a *vminek köszönhetően/betudhatóan/megfelelően* konstrukciókat kompozitumszerkezetekként kezelem (l. 2.2. pont). A nyelvi adatok és kezelésük bemutatása után (3.1. pont) az esettanulmány következik (3.2.–3.3.), majd a dolgozat az összegzéssel (4.) záródik.

2. Elméleti háttér

A dolgozat elméleti háttere a funkcionális kognitív nyelvreírás. A funkcionális leírás középponti kérdése a jelentés, mivel a nyelvi elemek a jelentés felől motivált szimbolikus kapcsolatok a fonológiai és a szemantikai pólus között (Langacker 1987: 58, 2008: 5). A három lexéma jelentésváltozásának feltárása ezért szimbolikus viszonyaikban történik, tehát egyben a konstrukciós változás nyomon követése is.

¹ A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

2.1. A névutók

A hagyományos nyelvelírás szerint a névutók a viszonzyszók nagyobb szófaji kategóriájába tartozó szavak (vö. Balogh 2000; Velcsovné 1968; Temesi 1961), amelyek egy névszóval kapcsolódva szintaktikai (határozói) viszonyt jelölnek a mondat szerkezetében egy feljebb álló tag felé. A hagyományos grammatika szerint a névutó követi a névszót, vagyis mindenképpen utána fordul elő. A dolgozat ehhez képest – további kutatásokra is alapozva (pl. Dér 2012) – más nézőpontot alkalmaz. A névutós konstrukciók egyik nagyobb csoportja ugyanis a ragvonzó névutóval alkotott szerkezet típus (Sebestyén 1965: 93; Balogh 2000: 263), amelyekre az jellemző, hogy a névszó, amellyel a névutó összekapcsolódik, raggal van ellátva. Sebestyén Árpád (1965: 112) megjegyzi, hogy a szerkezetek tagjainak összetartozása az „egymásra utaltságukkal” jelöltebb, éppen azért, mert a rag miatt fordított szórenddel, illetve egymástól elszakadva is összetartozónak érezzük őket. A rag által jelölt kapcsolat miatt a két elem közötti konceptuális összetartozás kisebb, mint a nem ragvonzó névutói szerkezetekben. Ez összhangban van azzal is, hogy az ilyen szerkezetek alárendelő szintagmákból jöttek létre.

A hagyományos leírás a prototipikus névszó-névutó sorrendet a szófaji osztályba tartozás kritériumának tartja (Balogh 2000: 264). Ha a ragvonzó névutó a ragos névszó után fordul elő, akkor névutóként, ha előtte, akkor pedig határozószóként sorolódik szófaji osztályba. Így a *hídon át* szerkezetben az *át* névutó, az *át a hídon* szerkezetben pedig határozószó. (A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a *túl* és az *át* igekötőként is előfordul: *éppen megy át a hídon*). Dér (2012, 2013a) vizsgálataiban azonban névutónak tekinti a nem prototipikus sorrendben előforduló ragvonzó névutókat is. Megjegyzi, hogy a testesebb névutók valószínűleg a nyelv egy nem túl régi szakaszában keletkezettek, emiatt is lehet kevésbé kötött a pozíciójuk, viszont a kiinduló lexémájukhoz képest mindenképp kötöttebb (Dér 2012: 11). Az *Osiris Nyelvtan* is lazít a szórendi kötöttség elvárásán, „tipikusan a névszók utáni pozícióban” előforduló lexémaként írja le a névutókat (Ladányi 2017: 516). Dér (2012: 13) azért is veti el, hogy a névszó előtti pozícióban ezek a lexémák határozószók lennének, mert annyira szabadon nem mozgathatók a mondaton belül ezek a lexémák, mint a határozószók.

A névutók jelentésánál két sematikus figura közötti viszonyt konstruálnak meg (Tolcsvai Nagy 2017: 378), az egyik figurát előtérbe állítva. Az elsődleges figura (trajektor) tehát valamilyen viszonyban van a névutós szerkezet másodlagos figurájával (landmark), a névutó pedig ezt a viszonyt profilálja: az ilyen kompozitumszerkezetek térbeli, időbeli és egyéb elvont viszonyait dolgozzák ki. A három, jelen dolgozatban vizsgált névutó az utóbbi kategóriába sorolható: a szerkezetükben két figura elvont viszonyát profilálják. A névutóvá válás olyan folyamat, amelyben a jelentésváltozás következménye kategóriaváltás, egy új, grammatikaibb kifejezés létrejötte, ezért grammatikalizációról beszélhetünk (vö. Dér 2005; Tolcsvai Nagy 2017: 379).

2.1.1. A névutóvá válás folyamata: a grammatikalizáció

A grammatikalizáció olyan folyamat, amelynek során egy lexikai jelentéssel rendelkező nyelvi egység jelentése grammatikaivá válik, vagy egy már grammatikai jelentésű nyelvi elem jelentése még grammatikaibb lesz (vö. Ladányi 2017: 648; Dér 2013b: 17). Bybee (2010: 110) felhívja rá a figyelmet, hogy a grammatikai elemmé váláskor a nyelvi elemnek nemcsak a jelentése, hanem a funkciója és a disztribúciója is megváltozik. Ez esetünkben azért lényeges, mert a névutó prototipikus szórendi helyzete a (korábban vele szintaktikai függőségi viszonyban lévő) névszó után van. Vagyis a lexémák grammatikalizációs ösvényen való előrehaladottságát jelzi az is, ha a korpuszadatok között több olyan adatot találunk, amely a *vminek köszönhetően/megfelelően/betudhatóan* mintázatot követi, mint olyat, amely a fordított szórendet. A konstrukciós grammatika a grammatikalizációs változások bemutatására azért is alkalmas, mert a grammatikalizációval az a konstrukciós séma is változik, amelyben az adott lexéma tipikusan megjelenik (Bybee 2010: 110). Továbbá a grammatikalizációs folyamat során a korábban autonóm nyelvi egység függővé/függőbbé válik egy másik nyelvi egységtől is (Bybee–Perkins–Pagliuca 1991: 110). A három általam vizsgált névutónál ez úgy érhető tetten, hogy tipikusan felveszik a névszó-névutó sorrendi mintázatot, vagyis a melléknévi szófajhoz képest kötöttebb helyzetben fordulnak elő.

A három kiválasztott lexéma határozóragos melléknévből lett grammatikaibb jelentésű névutó. A *-ható/-hető* képzőbokkal képzett folyamatos melléknévi ige-névből konverzióval (tehát derivációs morféma további hozzáadása nélkül) létrejött melléknév határozóragos alakjának lexikai jelentése lesz egy két figura elvont viszonyát profiláló névutói jelentéssé.

Ragvonzó névutók kialakulhatnak igenévi előzményszófajú szavakból is. Ekkor kérdéses, hogy a tipikus szórendben történő előfordulás feltétele-e annak, hogy az adott nyelvi elem szófajt váltott. Károly Sándor (1953) a *nézve* névutónál szükséges feltételként tartotta számon a névszó-névutó sorrendet, viszont Dér (2013: 41–2) szerint ez a sorrend csak támpontul szolgálhat: mivel a rag nagyobb összetartozást fejez ki a névszóval, mindig utalni fog rá, vagyis a névszó és a névutó sorrendje változhat.

A grammatikalizációról fontos megjegyezni, hogy amíg egy oldalról ez a folyamat a lexikális jelentéstartalom elhomályosulása, emellett a nyelvi elem új jelentést is nyer (vö. Sweetser 1988; Heine–Claudi–Hünemeyer 1991; Hopper–Traugott 2003). Sweetser (1988: 392) az angol *go* ige grammatikalizációs folyamatáról kiemeli, hogy azzal együtt, hogy a 'megy' folyamatjelentés a jövő idő jelölésében eltűnik, egy új jelentés is kialakul magával a grammatikai viszony jelölésével ('loss and gain'). A három vizsgált névutó lexikális jelentése tehát bizonyos mértékben fakul az absztrahálódás folyamatában, ugyanakkor gazdagodnak egy grammatikai jelentéssel: alkalmassá válnak arra, hogy két sematikus figura viszonyát meghatározott módon profilálják (l. 2.2. rész). A jelentésváltozással az is együtt járhat, hogy a lexémák pragmatikai jellemzői is megváltozhatnak (Hopper–Traugott 2003: 94): az új konstrukciókban változhat a nézőpontszer-

kezet, az addigiaktól eltérő folyamatok kerülhetnek a figyelem előterébe, illetve a megnyilatkozó metapragmatikai tudatosságát is jelölhetik.

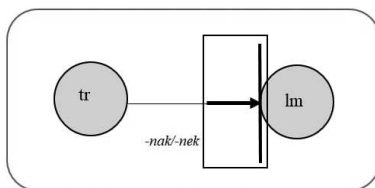
2.2. A konstrukciók, a kompozitumok és a képi sémák

A dolgozat a névszó-névutó konstrukciót kompozitumszerkezetként kezeli, amelyben a profilmeghatározó a névutó. Langacker (1987) a kompozitumszerkezeteket olyan összetett nyelvi szerkezetekként írja le, amelynek a részei a komponensszerkezetek. A kompozitum két komponense a névszó és a névutó. A kompozitum komponensei kölcsönös szemantikai viszonyba kerülnek egymással (Tolcsvai Nagy 2017: 248): egyrészt a névszó kidolgozza a névutó sematikus jelentésszerkezetének egyik alszerkezetét, vagyis a másodlagos figuráját (landmarkját), a névutó pedig kijelöli a névszó jelentésszerkezetének aktív zónáját, azt, amely az adott szituációban kiemelten fontos.

Langacker (1987: 277–326) azt is kiemeli, hogy a kompozitumszerkezetek komponenseinek kiemelkedő alszerkezetei között részleges megfelelések vannak, jelen esetben ez két sematikus figura közötti viszony kidolgozása. Az egyik komponensszerkezet profilja lesz a teljes kompozitumszerkezet profilja: a vizsgált konstrukciókban a profilmeghatározó elem a névutó lesz.

A konstrukciós grammatikai leírás összhangban áll a langackeri megközelítéssel: a nyelvi konstrukciók forma-funkció párok (Goldberg 2006: 23) inherens jelentéssel (Langacker 2009). A kompozitumszerkezetek leírhatók olyan konstrukciókként, amelyek jelentése nem kompozicionális: tehát az „építőköcka-modell” nem alkalmas az új nyelvi szerkezet jelentésének a leírására. Az argumentumstruktúra-konstrukciók (Goldberg 2006) az ige köré kiépülő vonzatszerkezetek leírását adják, ezek hagyományos értelmezése szerint a konstrukciós sémáknak részei a tematikus szerepek. A névutóvá válás jelentéstani vonatkozásait a dolgozat konstrukciós átrendeződéssel is magyarázza, ehhez pedig a különböző konstrukciós megfelelések vizsgálata kulcsfontosságú.

A konstrukciók használatának háttérében motivációs sémák állnak, amelyek gyakran képi sémák. A dolgozat a névutói szerkezetek kialakulását konstrukciós átalakulással is magyarázza, a forráskonstrukció és a kialakult névutói szerkezet közötti motivációs séma pedig összefüggésben áll a *-nak/-nek* rag jelentésstruktúráját szervező FORRÁS-ÖSVÉNY-CÉL képi sémával. A dolgozat alkalmazza a kognitív szemantika (vö. Lakoff 1987) álláspontját, hogy az elmében a bonyolultabb viszonyok egyszerűbb, általában konkrét fizikai tapasztalatokon alapuló sémák segítségével dolgozódnak fel. A FORRÁS-ÖSVÉNY-CÉL képi séma azon a konkrét fizikai tapasztalaton alapul, hogy amikor úton vagyunk, valahonnan valahová tartunk. A képi séma strukturális összetevői a FORRÁS (az út kiindulópontja), az ÖSVÉNY (maga a megtett út), a CÉL (az úti cél), illetve a CÉL felé mutató IRÁNY. Ezek közül a datívuszragos komponens tartalmazó tipikus megvalósulásokban a kiemelt strukturális összetevők a CÉL, az ÖSVÉNY utolsó szakasza, illetve az IRÁNY. A rag jelentésszerkezetében két sematikus figura, a trajektor és a landmark közötti, latívuszi irányulású viszony profilálódik (l. 1. ábra).



1. ábra. A datívuszrag sémája

Az ábrán a rag elsődleges jelentésének a sémája látható. A rag jelentésszerkezetében két sematikus figura van: az előtérben álló trajektor irányulási viszonyba kerül a figyelem háttérben álló landmarkkal. A rag a fonológiai póluson a landmarkon jelölődik. Az ábrán a keret a közvetlen hatókört jelöli: a képi séma azon részeit, amelyek profiláltak az adott, téri viszonyt kifejező jelentésben.

3. Az esettanulmány

Az esettanulmányban vizsgált három lexéma tehát a *köszönhetően*, a *betudhatóan* és a *megfelelően*. A lexémákra annak alapján esett a választásom, hogy datívuszragos névszókra lefuttatott korpuszos keresésben olyan nyelvi elemekre kerestem, amelyeknél felmerül a grammatikalizáció gyanúja. Stefanowitsch és Gries (2003: 214–5) alapján kollostrukciós elemzést végeztem, vagyis lekérdeztem, melyek azok a lexémák a korpuszban, amelyek datívuszragos névszók kollokációjelöltjei. A kollokációjelöltek azok a nyelvi elemek, amelyek egy adott helyen (ún. slotban) más lexémáknál gyakrabban, tipikusabban fordulnak elő. Mind a három lexéma előfordult a kollokációjelöltek között a datívuszragos névszó utáni pozícióban.

A datívuszi funkciójú *-nak/-nek* ragos névszót vonzó névutókról korábban átfogó leírás nem számolt be. Sebestyén (1965: 169) az „esetenként névutószerű kifejezések” között megemlíti a *megfelelően-t*, Ligeti Nagy Noémi (2018: 61) pedig korpuszadatok alapján a „névutószerű viselkedést produkáló” szavak között felsorolja a *köszönhetően-t*, kifejtett bemutatás azonban sehol nem olvasható.

3.1. A nyelvi adatok

Az esettanulmány az MNSZ szövegadatbázisból nyert nyelvi példákra épül. Miután a korpusz alapján kollokációjelöltekként azonosítottam a lexémákat, célzott keresést futtattam le. Részletes keresést futtattam le olyan datívuszragos névszókra, amelyek hétszavas környezetében (bármely irányban) előfordul a három kiválasztott névutó valamelyike. Ezután ezt szűkítettem, mindegyik keresésből lekérdeztem egy 200-as elemszámú véletlen listát. Mivel a *betudhatóan* összesen 158-szor fordult elő a korpuszban, ezért ott ezzel az adatmennyiséggel dolgoztam. Az ismétlődéseket kézi elemzéssel mindenhol kivettem a mintából. A kiválasztott lexémák korpusznyelvészeti szempontokból jól megalapozottan névutóként funk-

cionálnak a nyelvben, a jelen vizsgálat főként a jelentéstani változásokra fókuszál, a példamondatokat ezekből a véletlen listákból válogattam.

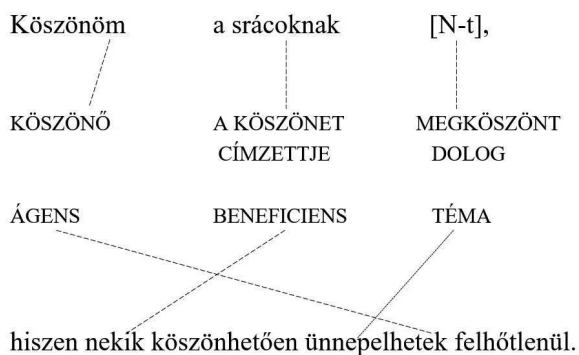
3.2. A kiinduló konstrukciók és a konstrukció megváltozása

A dolgozat a *vminek köszönhetően*, *vminek betudhatóan* és a *vminek megfelelően* konstrukciók kiinduló konstrukcióiként a *köszön vminek/vkinek (vmit)*, *betud vminek/vkinek vmit* és a *megfelel vkinek/vminek* konstrukciókat tekinti. A dolgozat a jelentés megváltozását a kiinduló és a névutói konstrukciók összevetésével is vizsgálja.

3.2.1. A köszönhetően vizsgálata

A *vminek köszönhetően* névutói kompozitum kiinduló konstrukciója a *köszön vki vkinek^{BEN/DAT} vmit^{TÉMA}*. A *köszön* ige háromargumentumú ige (vö. Goldberg 2006)^{AG}, vagyis a hozzátartozó argumentumstruktúra-konstrukcióban három tematikus szereplő tartozik a folyamathoz. A jelentésszerkezetében megjelenik az ÁGENS (aki köszön), TÉMAként a megköszönt dolog, illetve a BENEFICIENS (a köszönés címzettje).

- (1) Köszönöm a srácoknak, hiszen nekik köszönhetően ünnepelhetek felhőtlenül



2. ábra. A konstrukció átrendeződése

Az (1)-es mondat példát ad mindkét konstrukcióra. Az ábrán a szaggatott vonalak a szereplők közötti megfeleléseket jelölik. A pontozott vonal azt jelöli, hogy amíg a kiinduló, köszönéshez tartozó konstrukcióban a megköszönt dolog, a TÉMA 'dolog' jelenésű főnévként konstruálható meg, addig az alul szereplő második tagmondat *köszönhetően*-t tartalmazó konstrukciójában ezt egy 'folyamat' jelenésű ige dolgozza ki. A második tagmondatban már nem a köszönés folyamata van a figyelem előterében, hanem az ünneplés. A köszönőként megkonstruált ÁGENSRE

az egyes szám első személyű igei személyrag utal, ez horgonyozza le szereplőhöz a folyamatot. A *-nak/-nek* ragos komponens BENEFICIENSKÉNT jelenik meg a *köszön* igéhez tartozó konstrukcióban, a *köszönhetően*-t tartalmazó alsó konstrukcióban ennek feleltethető meg a vele koreferens névmás.

Hogy a *köszönhetően* 'vmi révén' viszonyjelentést vesz fel, alátámasztja az is, hogy veszít abból a preferenciájából, hogy pozitív értékjelentésű névszókhoz kapcsolódjon. Dilts (2010) korpuszban vizsgálja egyes kifejezések szemantikai orientációját és preferenciáját. Szemantikai orientáció alatt (Dilts 2010: 104–5) az adott kifejezés értékjelentését érti (ez tehát a *köszönhetően*-hez tartozó *-nak* ragos névszóra jellemző), szemantikai preferencia alatt pedig azt, hogy adott kifejezések milyen orientációjú szavakkal hajlamosabbak kollokálódni (ez a *köszönhetően*-t jellemzi). Megköszönni pozitív orientációjú dolgot szoktunk, ezért ami köszönhető (tulajdonságként, tehát melléknévvel megkonstruált minőségként), az is tipikusan pozitív értékjelentésű. Előfordulnak azonban a (2)-eshez hasonló példák:

- (2) az előrejelzések szerint különösen a női COPD [= krónikus obstruktív tüdőbetegség] előretörésének „köszönhetően” a COPD néhány éven belül leSORÍtja a tüdőrákot a dobogóról

A (2)-es példában a mondat megnyilatkozója (jelen esetben: írója) az idézőjel kitételével (amely a metapragmatikai tudatosságának eszköze) jelzi, hogy ironikus értelemben használja a *köszönhetően* lexémát. A 200-as véletlen lista 191 nem ismétlődő adatából 16 olyan példa volt, amelyben a *köszönhetően* negatív értékjelentésű névszóhoz kapcsolva jelent meg.

További érv a grammatikalizáció és a funkcióváltozás mellett az, hogy a *köszönhetően* tipikusan felveszi a névszó-névutó szórendi mintázatot: a 191 adatból csak 12-szer nem ez a sorrend, erre mutat példát a (3):

- (3) A csapat végül megmenekült, köszönhetően a télen kinevezett új mesternek, Hans Meyernek

A *-nek* rag megjelenése miatt azonban a *mesternek* és a *köszönhetően* lexémákat nem nehéz összetartozónak érzékelni. A *köszönhetően* tehát jelentéstanilag és strukturális szempontból is alátámaszthatóan névutóként viselkedik.

3.2.2. A betudhatóan vizsgálata

A *vminek betudhatóan* névutói kompozitum kiinduló konstrukciója a *betud vki_{AG} vkinek/vminek_{REZ/DAT} vmit_{TÉMA}*. Az argumentumstruktúra tematikus szereplői az ÁGENS, aki betud valamit, a TÉMAként megjelenő betudott dolog, illetve a REZULTATÍVUM, aminek vagy akinek betudnak valamit.

- (4) Ezt a szerencsének tudom be.

A (4) példamondat által vázolt jelenet tehát a betudás jelenete. A *betud* ige sematikus alszerkezetei között ott van az a figura, a mentális ÁGENS, aki a képi sémának megfelelően egy mentális tevékenység folytán eljut a végponthoz, amely a konstrukcióban a *szerecsének -nek* ragos komponens. Az ÁGENShez a jelenetet az igei inflexió horgonyozza le.

A konstrukció átrendeződése érzékelteti a jelentés grammatikaibbá válását.

(5) a gazdasági válságnak betudhatóan hiszékenyebbek lettünk

Az (5) példamondat elemi jelenete a *hiszékenyebbek lettünk*. A *betudhatóan* lexéma a mondat szerkezetébe már nem önállóan, melléknévként, hanem a saját konstrukciója révén, a névutós szerkezettel illeszkedik bele: a mondatbeli funkciója tehát megváltozott a melléknévéhez képest. A mondatban a konceptualizáló (a megnyilatkozó) szubjektíválva van, vagyis expliciten nincs kifejtve (vö. Tolcsvai Nagy 2017: 306–9).

Annak ellenére, hogy a *-nak/-nek* ragos komponens tartalmazó kompozitumok jelentésszerkezetében (a képi sémának megfelelően) tipikusan egy cél felé történő irányulás van profilálva, a *válságnak betudhatóan* egy olyan oksági viszonyt konstruál meg, amelyben a konceptualizáló – a mentális folyamatának (betudás) végpontjába helyezve magát – a *válságot* mint motiváló okot konstruálja meg, amelynek révén az elemi jelenet (*hiszékenyebbek lettünk*) beteljesülhet. A *válságnak betudhatóan* kompozitumszerkezet profilmeghatározója a *betudhatóan*, ennek egy sematikus alszerkezetét dolgozza ki a *válságnak*, amely a kompozitumnak egy irányultsági viszonyt kifejező komponensszerkezete. Az [N-*nAk betudhatóan*] konstrukciós séma jelentése 'N miatt', a „betudás” interszubjektív, a tudás megosztott.

A korpuszadatok szintén alátámasztják a szófajváltást. A 158 példamondatból 25 ismétlődő mondat volt, a maradékból mindössze kettő mutatta a nem tipikus szórendi mintázatot.

(6) mindez csak félreértés volt, betudhatóan az ilyen magas szintű rendezvényen szokatlan káoszknak is

(7) a boltok polcaira érve ez a különbség meg is sokszorozódhat, betudhatóan a különböző százalék-alapú terheknek, áréréseknek, jutalékoknak és adóknak

A (6)–(7) példamondatok ugyan a nem tipikus mintázatot követik, datívuszragos komponenssel szerepelnek egy láncban, a beszéd prozódiajában ezekben az esetekben hangsúlyt kapnak a névutók is. A 137 releváns adatból 135 pedig azt mutatja, hogy a névszó-névutó sorrend erős sémának bizonyul ebben a konstrukcióban. Ezeknek az adatoknak az alapján a *betudhatóan* szó szófajváltása is igazolható a korpuszban.

Az [N-*nAk betudhatóan*] szerkezet egy következtetési viszonyt dolgoz ki: a saját elemi mondatában a lehorgonyozott folyamatot kontextualizálja (vö. Im-

rényi 2017). A kontextualizáció megtörténhet előzetesen, ilyen például az (5)-ös példamondat, képes azonban arra is, hogy utólagosan kontextualizálja a lehorogonyzott folyamatot (6)–(7). Érdeemes megfigyelni, hogy a nem tipikus szórendi mintázat két példája utólagos kontextualizáció kiépítésében vesz részt, az alacsony elemszám miatt azonban ebből messzemenő következtetést levonni nem érdemes. Utólagosan kontextualizálhat a tipikus szórendű névutói konstrukció is:

- (8) A kapus a doktori fokozatot is elnyerte, és könnyűszerrel szerzett zsáknyi tiszteletbeli doktori címet mindenféle külföldi intézmények figyelmességének betudhatóan.

3.2.3. A megfelelően vizsgálata

A *vminek megfelelően* névutói szerkezet kiinduló konstrukciója a *megfelel vkinek*_{REC/DAT} *vmi*_{TÉMA}. A szerkezetet erődinamikailag érdemes értelmezni (Talmy 2000).

- (9) [Az okirat] megfelel a közhasznú szervezetekről szóló törvény kritériumainak.

A (9) mondatban előforduló deontikus jelenetet megkonstruáló szerkezetben (*az okirat megfelel a kritériumoknak*) szereplőként fordul elő egy nagyobb erővel rendelkező entitás (*kritériumoknak*), amely elvárásokat aktivál egy kisebb erővel rendelkező, alávetett entitás felé (*az okirat*). A nagyobb erővel rendelkező, elvárást támastzó szereplő a szerkezet a *-nak* ragos komponense. A *vmi megfelel vminek* konstrukció egy elvárásrendszert aktivál: az alávetett szereplő magától nem vagy nem abban az irányban cselekedne, ha nem hatna rá az a konvencionalizálódott elvárás, amely az adott jelenetnek az erőviszonyait alakítja. A nagyobb erővel rendelkező entitás a szerkezet egyetlen elvárást támastzó szereplője.

A *vminek megfelelően* szerkezetben a deontikus szituáció megmarad. A névutói konstrukcióra a (10) mondat mutat példát:

- (10) [Touche] minden tekintetben az előírásoknak megfelelően járt el

A (10) előtérben álló jelenete már nem a megfelelés, hanem az eljárás. A *megfelel* konstrukciójából a *TÉMA* (ami megfelelhetne) itt nem kifejtett. A *megfelelően* profilmeghatározóként kidolgozza a hozzá kapcsolódó datívuszragos főnév egy sematikus alszerkezetét: a konstrukció *-nak* ragos komponense egyfajta elvárást konstruál meg. A *megfelelően*-t tartalmazó névutói konstrukció tehát szintén tartalmaz egy deontikus jelenetet: a jelentésszerkezetnek ebben az esetben is része egy külső erőhatás, amely a teljes jelenetre vonatkozó elvárást jelöl. Az [N-*nak megfelelően*] 'N módján' jelentést vesz fel, a megfelelés (vagy még inkább: a felelés – vö. *vki felel vkinek*) már nem jelenik meg lexikai tartalomként a jelentésszerkezetben. A megfelelési viszony azonban nemcsak egy jelenet két szereplője

között, hanem jelenetekre vonatkoztatva is nagy gyakorisággal megjelenik (l. kifejtve a 3.3.-as részben).

- (11) [a] létesítményekben összesen 10–15 ember dolgozik, ennek megfelelően az árbevétel is szerény.

A (11)-ben az *ennek megfelelően* szerkezet két jelenetet kapcsol össze: közöttük következtetési viszonyt konstruál meg. Az *ennek* mutató névmás ebben a szerkezetben nem kényszerítőerőként lép fel, hanem mentálisan juttatja el a hallgatót egy következtetési folyamat révén egy állapotból egy másikba, amely a két diskurzusbeli jelenet ismeretében értelmezhető. (11)-ben a megnyilatkozó a szerény árbevételt indokolja az alacsony munkaerőért: ezt az oksági kapcsolatot dolgozza ki a szerkezet.

A *megfelelően* esetében ki kell emelni azonban azt is, hogy a 200-as elemszámú véletlen lista 4 olyan találatot is adott, amely nem alkot kompozitumot datívuszragos komponenssel. Ilyen például:

- (12) A hazai szolgálatoknak azonban többletterhet jelent, hogy megfelelően kezeljék ezt a helyzetet.

A (12)-es példamondatban a *megfelelően* lexikális jelentését megőrzi: 'megfelelő módon' jelentésben. Ha (12) mondatba belehelyezünk egy *-nak* ragos komponenset, a következő mondatot kapjuk:

- (12b) A hazai szolgálatoknak azonban többletterhet jelent, hogy az előírásoknak megfelelően kezeljék ezt a helyzetet.

A (12b)-ben a *megfelelően* a *-nak* ragos komponenssel egy morfológiai konstrukcióban értelmezhető: [N-*nAk megfelelően*], a *megfelelően* ez esetben profilmeghatározóként kiemeli a *-nak* ragos komponens jelentésszerkezetében azt, hogy előfeltett kiindulópontként értelmezendő az N névszó, amelyhez a *-nak* rag járul. A *megfelelően* névutószerű viselkedését alátámasztja az a tény is, hogy a 196 további adat mindegyikében a prototipikus névszó-névutó szórendi mintázatban fordul elő.

3.3. A névutós szerkezetek használata koreferencia viszonyokban

A grammatikalizációs folyamat révén névutóvá vált *köszönhetően*, *betudhatóan* és *megfelelően* lexémák az MNSZ korpuszában gyakran kollokálódnak az *ennek* mutató névmással. Az így felépülő kompozitumszerkezetek a diskurzus két részlete közötti kapcsolat megteremtésében vesznek részt, vagyis diskurzusedeixisként működnek a megnyilatkozás szerveződésében (vö. Tátrai 2017: 974–5).

Az MNSZ korpuszában (v2.0.5.) -2; -1-es ablakban szűrtem a három névutó kotextusában előforduló *ennek* mutató névmásra. (A *betudhatóan* lexémánál az összes

előfordulást átnéztem kézi elemzéssel az alacsony elemszám miatt.) A *köszönhetően* 92 956 szövegszavából 8439 mellett, a *betudhatóan* 158 szövegszavából 20 kotextusában, a *megfelelően* lexéma 159 652 előfordulásából pedig 27 912 mellett fordul elő az *ennek* mutató névmás. Jellemzően (de nem kizárólagosan) ezek a szerkezetek mondat vagy tagmondat elején fordulnak elő, elemi mondatokat kapcsolnak össze egy következtetési folyamat révén.

- (13) A technika fejlődésével tökéletesedtek a térképek, ennek köszönhetően felgyorsult a verseny
- (14) A kaliforniai cég is lassabban nőtt, mint a teljes piac, ennek betudhatóan 16,6 százalékról 13,3 százalékra esett a részesedése
- (15) Vincze tanár úr felesége nem ezt várta. Őszinte megbánást. Ennek megfelelően a hangja is élesebb lett.

A (13)–(15)-ben az [*ennek* + névutó] konstrukció két elemi jelenetet kapcsol össze: a névutói konstrukció után kidolgozott jelenetet a névutó előtti jelenettel összefüggésben teszi hozzáférhetővé a megnyilatkozó. Az [*ennek* + névutó] tehát egy következtetési folyamatot konstruál meg a megnyilatkozó nézőpontjából. (13)-ban a verseny felgyorsulását a technika fejlődése; (14)-ben a részesedés visszaesését a növekedés elmaradása; (15)-ben a hangszín megváltozását a feleség előzetes elvárásainak be nem teljesülése indokolja. Az *ennek köszönhetően/betudhatóan/megfelelően* szerkezetek az utánuk következő jelenetet kontextualizálják (vö. Imrényi 2017: 744–59). A névutói konstrukció az előző elemi jelenet alapján kontextualizálja a maga után következő tagmondatot.

4. Összefoglalás

A dolgozat azt kívánta alátámasztani, hogy a *köszönhetően*, a *betudhatóan* és a *megfelelően* lexémák veszítve melléknévi lexikális jelentésükből, a grammatikalizáció ösvényén előrehaladott állapotban vannak, a névutói szóosztály tagjai. A tanulmány arra is kitért, hogy a lexikai jelentés elhomályosulása együtt jár egy másfajta, grammatikai jelentés felvételével és a pragmatikai funkció változásával is. A három lexéma névutóként két sematikus figura elvont viszonyát konstruálja meg.

A dolgozat a funkcionális kognitív grammatikával összhangban konstrukcióként leírható kompozitumszerkezetekként tekint a névszó-névutó szerkezetekre, amelyeknek komponensszerkezetei egy datívuszragos névszó és a névutó. A dolgozat újdonsága, hogy a *-nak/-nek* ragos névszót vonzó névutók közül a szakirodalomban korábban már tanulmányozott genitívuszi funkciójú *-nak/-nek* ragos névszót vonzó névutók helyett a figyelmet az eddig még nem vizsgált datívuszi funkciójú raggal ellátott névszókat vonzó névutókra irányítja.

A dolgozatban a névutóvá válást a jelentés grammatikaiabbá válásával és a konstrukció átrendeződésével indokoltam, alátámasztva azokkal a korpusznyel-

vészeti szempontokkal is. Ezek alapján a *köszönhetően*, a *betudhatóan* és a *megfelelően* névutói szóosztályba sorolását szemantikailag és korpuszadatokkal alátámasztva is indokoltnak tartom.

A NYELVI ADATOK FORRÁSA

MNSZ2 = Magyar nemzeti szövegtár v2.0.4.–v2.0.5. Elérhető: <http://corpus.nyud.hu/mnsz>

BIBLIOGRÁFIA

- Balogh Judit 2000. A névutó. In: Keszler Bórbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 261–5.
- Bybee, Joan – Perkins, Revere – Pagliuca, William 1994. *The evolution of grammar. Tense, aspect and modality in the languages of the world*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Bybee, Joan 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge University Press, New York.
- Dér Csilla Ilona 2005. *Grammatikalizációs folyamatok a magyar nyelvben – elméleti kérdések és esettanulmányok*. ELTE BTK, Budapest, Doktori disszertáció.
- Dér Csilla Ilona 2012. Mennyire prototipikus névutók a ragvonzó névutók a magyarban? In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Konstrukció és jelentés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 11–30.
- Dér Csilla Ilona 2013a. A kontextus szerepe a magyar ragvonzó névutók viselkedésében. In: Csepregi Márta – Kubinyi Kata – Jari Sivonen (szerk.): *Grammatika és kontextus. Új szempontok az uráli nyelvek kutatásában III.* (Uralisztikai tanulmányok 20.). ELTE BTK Finnugor Tanszék, Budapest, 9–19.
- Dér Csilla Ilona 2013b. Mi számít grammatikalizációnak? Kísérlet a fogalom újradefiniálására. In: Forgács Tamás – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei VII.* Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 17–28.
- Dilts, Philip 2010. Good nouns, bad nouns: what the corpus says and what the native speakers think. In: Gries, Stefan Th.–Wulff, Stefanie–Davies, Mark (eds.): *Corpus-linguistic applications. Current studies, new directions*. Rodopi, Amsterdam–New York, 103–17.
- Goldberg, Adele 2006. *Constructions at work. The natures of generalization in language*. Oxford University Press, Oxford.
- Heine, Bernd – Claudi, Ulrike – Hünnemeyer, Friederike 1991. *Grammaticalization. A conceptual framework*. The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Hilpert, Martin 2014. *Construction grammar and its application to English*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Hopper, Paul J. – Traugott, Elisabeth Closs 2003 [1993]. *Grammaticalization*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 664–760.
- Károly Sándor 1953. A *nézve* névutó történetéhez. *Magyar Nyelv* 49(3–4): 461–3.
- Ladányi Mária 2017. Alaktan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 503–662.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press, Stanford–California.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Langacker, Ronald W. 2009. Cognitive (construction) grammar. *Cognitive Linguistics* 20(1): 167–76.

- Ligeti-Nagy Noémi 2018. Névutók, előre! Korpuszvezérelt elemzés a névutószerű elemekről. In: Vincze Veronika (szerk.): *XIV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Intézet, Szeged, 52–63.
- Sebestyén Árpád 1965. *A magyar nyelv névutórendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Stefanowitsch, Anatol – Gries, Stefan Th. 2003. Collostructions: Investigating the interactions of words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics* 8: 209–43.
- Sweetser, Eve E. 1988. Grammaticalization and semantic bleaching. In: Axmaker, Shelley – Jaisser, Annie – Singmaster, Helen (eds.): *Berkeley Linguistics Society 14: General session and parasession on grammaticalization*. Berkeley Linguistics Society, Berkeley, 389–405.
- Talmy, Leonard 2000. *Towards a cognitive semantics. Volume I. Concept structuring systems*. The MIT Press, Cambridge.
- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 899–1058.
- Temesi Mihály 1961. A névutó. In: Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 281–7.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 207–502.
- Velcsov Mártonné 1968. A névutó. In: Rácz Endre (szerk.): *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest, 76–7.

Pomázi Bence

PhD-hallgató

ELTE BTK

MTA Nyelvtudományi intézet

SUMMARY

Pomázi Bence

**Examining the process of three lexemes becoming postpositions:
köszönhetően 'thanks to sg', betudhatóan 'imputable to sg',
and megfelelően 'according to sg'**

The paper's intention is to show how the above mentioned three lexemes have recently changed their parts of speech and how they have become postpositions out of suffixed adjectives. For this reason, the paper pays special attention to the process of grammaticalization and shows how these words gained a grammatical meaning with the effacement of their lexical meaning. The study describes those units as constructions and investigates the realignments of the initial constructional schemas. To prove the fact of conversion, the paper uses both corpus-linguistic and semantic analyses.

Keywords: grammaticalization, postpositions, constructions, conversion

Kádár Edit (szerk.): FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban
1. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017, 280 lap

Kádár Edit (szerk.): FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban
2. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2018, 368 lap

Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez és korszerű kivitelezéséhez

„A nyelvre vonatkozó ismeretanyag nem átadandó a tanulóknak, hanem kibontandó belőlük.” Szende Aladár ma is aktuális gondolatai talán nem is kerülhetnének jobb helyre, mint egy olyan feladatgyűjtemény és egyben tanári segédlet elejére, amely maga is ezt az elvet vallja, követi. A Kádár Edit szerkesztésében megjelent *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban* című négyrészesre tervezett sorozat első két kötete nem csupán mottóként használja az idézett sorokat, hanem elkötelezett híve is annak. Jelen munka ennek mikéntjét hivatott bemutatni az ismertető-kritikai funkción túl.

A kötet felépítése egyszerű, egyértelmű és könnyen átlátható. Az első pár oldalon a szerzők a tanárok számára leírják, hogy mi a kötet célja, honnan hova szeretnék eljuttatni a diákokat általa, valamint hogy egyáltalán mit is jelent a hozzáadó és funkcionalista nyelvszemléletű, illetve konstruktivista pedagógiai hozzáállás. Amikor nem abból indulunk ki, amit a gyerek nem tud, ami hiányzik az ő fogalmi rendszeréből, hanem abból, amit birtokol (jelen esetben a magyar nyelvet). Tehát a tanulóra nem passzív befogadóként, hanem aktív, tudást létrehozó, meg- és újraalkotó egyénként tekintünk. Ez érezhetően áthatja a taneszköz egészét, a feladatokat éppúgy, mint a tanári instrukciókat vagy magyarázatokat.

Az első kötet I. fejezete az események képi és nyelvi megformálásának lehetőségeivel indít, azaz a nyelvhasználók számára elérhető nyelvi repertoárból indul ki. A fókusz itt a linearitásra, a sorrendre és annak jelentésbeli következményeire, összességében a linearitás és a kontextus kétirányú viszonyára esik. A második kötetben ugyanez a kiindulópont, annyi különbséggel, hogy a hangsúly a linearitásról átkerül az események szerkezetének és a mondat szerkezetnek a kapcsolataira, összefüggésrendszerére. Ennek kifejtése, magyarázata az úgynevezett puzzle-ábrázolás (az egyes nyelvi elemek különféle puzzle-darabként jelennek meg) segítségével történik, amely vizuálisan és logikailag is megkönnyíti a téma feldolgozását.

Az első kötet a szórenddel folytatódik, amelynek tárgyalása során a szerzők nem feledkeztek meg a hangsúly és hanglejtés kiemelt jelentőségéről (sőt külön fejezetet alkot a *szórend és grammatikai megformáltság*, illetve a *szórend és hangsúly*). A második kötet II. fejezetében az alany, tárgy, határozó és állítmány fogalma, kapcsolata a központi téma. Az előbb említett puzzle-elven alapuló magyarázatot itt is továbbviszik a szerzők, előtérbe helyezve az események modellálását. Megemlítenéd továbbá, hogy az egyes nyelvtani kategóriák mellett az ahhoz tartozó képességek, készségek állnak a középpontban. Ez kiterjed a többi tartalmi egység többségére mindkét feladatbank esetében, és ez azért különösen üdvözlendő, mert ez az egyetlen olyan út, amely a hasznos tudás és tanulás felé visz.

Az első kötet egy rendkívül lényeges témakörrel fejeződik be. A fejezet címe *Beszédcselekvések és beszédszándékok*, amely már első ránézésre is komoly előrelépés a korábbi – mind magyarországi, mind romániai magyar – tankönyvekhez, munkafüzetekhez képest. A tartalmát tekintve a fejezet beszél ugyan a tantervekben és a hagyományos nyelvtanításban megkövetelt mondatfajtaokról, ám ezekre mint formai jellegzetességekre tekint. A hangsúly a különféle beszédszándékokon,

beszédcselkvéseken van, illetve az egyes nyelvi formák ezekre való (különböző mértékű) alkalmazásán. Ez nemcsak újszerű, hanem mindenképpen mintaértékű.

Az előbbi témakör a második kötetben a modalitás kérdéskörében mélyül el, méghozzá két fejezeten keresztül. Ám nemcsak az időbeliség szerepe kerül elő, hanem például olyan komoly témák is, mint az információk megbízhatósága vagy egy-egy fiktív vagy valós világ (állapot) létrehozása a nyelv által. Mindezzel egy tágabb kontextusba helyezve, amit a korábbi hagyományos nyelvtanok és nyelvtani segédletek többsége az igemódok és az igeidők formai osztályaira redukált.

Végül a második kötet kiegészül egy ötödik fejezettel *A negatív jellemzés eszközei* címmel. Ez tulajdonképpen az előbbieken tárgyalt beszédaktussal foglalkozó egység folytatása, kiteljesítése. Ahogy a két kötet egészében, úgy ebben a fejezetben is a nyelvi sokféleség, változatosság elemi jelentőségű, és ez az egyik legnagyobb érdeme az ismertetett munkáknak. Nagyon fontos, hogy nem pusztán általánosságban esik szó nyelvi változatosságról. A kötetet ténylegesen áthatja az a szemlélet, amely elismeri a sokféleséget nyelvi és gondolkodási aspektusból egyaránt. Ezáltal tud valóban hitelessé válni a közvetített tartalom, nevezetesen: „A nyelvi eszközkészletre való fókuszálás célja pedig nem egy »nyelvtan« (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása, hanem az, hogy az iskolából kikerülők képesek legyenek minden várható helyzetben megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat – a helyénvaló (szituatív, beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználati formákat –, vagyis egy megfelelő szintű beszédkulturájuk alakuljon ki” (Feladatbank 1. kötet: 6).

A kötetek nagy érdeme, hogy a közvetített szemlélet által egyfajta iránymutatáshoz is hozzájárhatnak a pedagógusok. A feltételes mód nem véletlen, ugyanis – hogy ne csupán a pozitívumokat emeljem ki – jómagam nem vagyok meggyőződve, hogy a pedagógusok kellőképpen felkészültek erre a paradigmaváltásra. A hagyományos nyelvszemléletről áttérni a funkcionalista, egyben kontrasztív – nevezzük így – gondolkodásmódra, korántsem egyszerű. A kötetek tanároknak szóló háttéranyaga ezt nem feltétlen könnyíti meg; talán érdemes lehet ennél egyszerűbb (bár nem biztos, hogy ez kivitelezhető) megfogalmazásokban gondolkodni.

Nagy előnye a feladatbanknak, hogy az interneten elérhető több hanganyag és vizuális anyag (képkártyák és puzzle-ek), és ez nagyban hozzájárul az eredményes pedagógiai tevékenységhez, jól használható a korábban tárgyalt szemlélet szolgálatába állítva. Némi hátrány, hogy a kiváló hanganyagokból nem készült több, bár ez utólag könnyen orvosolható.

További pozitívum, a fejezetek logikus szerkezete és „gyakorlati használhatóságra tervezettség”. Minden fejezet elején egy-egy úgynevezett *Követelmények összefoglalása* rész, míg a végükön egy-egy *Mérőlap* található. Az előbbi lényege, hogy a tanár számára összefoglalja, hogy mi a cél az adott fejezettel: milyen ismeretekkel és képességekkel rendelkezzenek a tanulók a fejezet végére. A mérőlapokkal pedig az iménti képességek elsajátítását, illetve annak a mértékét mérhetjük fel. Mindezt úgy, hogy a mérőlapok különböző feladatainál pontosan le van írva a pedagógus számára, hogy mit mérhet az adott feladat által, illetve hogy mik az ahhoz kapcsolódó képességek és követelmények. Ezen kívül a szerzők azt is megadták, hogy a mérőlap feladatait, részfeladatait milyen csoportoknál érdemes alkalmazni (pl. „olyan tanulók/osztályok kapják ezt a változatot, akiknek [...] az érvelés során a tételmondat megfogalmazása még nehézséget okoz”).

A feladatbankokban található különféle feladatokkal kapcsolatosan kiemelendő, hogy azok nem önmagukban, szervesen kerültek be a kötetbe, hanem mindegyik előtt egy úgynevezett *Tanári kalauz* rész áll, amely a tanár számára nyújt szakmai segítséget. A szerzők itt írják le, hogy mit szeretnének a feladat által elérni, milyen készségeket és képességeket kívánnak fejleszteni vele, valamint azt is, hogy ezt hogyan, milyen módszerrel, munkaformával érdemes megvalósítani stb. Vagyis a pedagógus számára világosság tesz, hogy a nyelv működésének melyik elemét, a nyelvi kompetencia melyik területét kívánják fejleszteni az adott feladattal, valamint azt is, hogy honnan hova és hogyan szeretnék a gyermeket eljuttatni.

A tanári kalauz mellett a feladatsorok végén a diák számára írt rövid összefoglalások is olvashatók, amelyek összefoglalják, amit feladatok megoldása során a gyerek (induktív módon) megtapasztalt. Ám nem a hagyományos nyelvtani szabályok leírásairól, elvont szabályrendszerekről van szó. Sokkal inkább ténylegesen a gyerekek/gyerekhez szóló, az adott egység megértését könnyítő leírások. Az csak tovább növeli értéküket, hogy egyértelműen modern nyelvi és pedagógiai szemléletűek; nyelvileg toleránsak, kommunikáció-központúak, cselekedtetők, a tanuló előzetes tudására építők, az egyéni különbségeket figyelembe vevők, differenciálók. Érződik, hogy a szerzők nem

csupán felületesen, a felszínt kapargatva ismerik ezeknek a fogalmaknak a jelentését és mélységét, hanem valóban azonosulnak velük. Remélhetőleg egyre több pedagógus is így tesz majd, hiszen közös érdek, hogy a felnövekvő gyerekek olyan tudással rendelkezzenek, amellyel hasznos és teljes részei lehet a körülöttük lévő világnak. Az tárgyi feltétel immáron adott.

Jánk István

egyetemi tanárségéd
Eszterházy Károly Egyetem
Magyar Nyelvészeti Tanszék

Korszakváltás a nyelvészetben

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 2017, 1151 lap

1. Bevezetés

A 7-es szám kitüntetett jelentőséggel bír a numerológiában. A hetes a világ rendezőelve, amely egyszerre jelenti a végső tudás felé vezető utat, valamint a megvilágosodást és a beteljesedést is (Pál–Újvári 2001). Talán ezért sem teljesen véletlen, hogy Noam Chomsky korszakváltónak számító *Syntactic Structures* című monográfiája éppen 1957-ben látott napvilágot (Chomsky 1957/2002). Ez az alig több, mint százoldalas könyv alapjaiban rengette meg a nyelvtudományt: Lightfoot (Chomsky 1957/2002: v) szavaival élve „kognitív forradalmat” vitt végbe azáltal, hogy a nyelvészetet – a természettudományok mintájára – egy szigorú, a nyelvhasználattól független és egzakt tudománnyá alakította.

Harminc évvel később, az 1987-es esztendő ugyanilyen kitüntetett fontossággal bírt a nyelvészet számára. Három olyan monográfia jelent meg, amely a nyelv perspektívált és kultúraspecifikus vonásait, az emberi tapasztalás és a környezet meghatározó szerepét állította a figyelem középpontjába, ezáltal megkérdőjelezve az addigra a fő kutatási irányvonalat jelentő generatív nyelvészet szintaxis-központúságát: Ronald W. Langacker *Foundations of Cognitive Grammar* című munkája (Langacker 1987), George Lakoff *Women, Fire, and Dangerous Things* című kötete (Lakoff 1987) és Mark Johnson *The Body in the Mind* (Johnson 1987) című könyve. 1987 volt tehát az az év, amikor a generatív nyelvészetet elvető, alternatív és eltérő kutatási vonalak dolgozó tudósok munkája egy olyan új diszciplínában öltött testet, amely a szintaxis helyett a szemantikát, azaz a jelentést állította a fókuszba. Ezt az új diszciplínát kognitív nyelvészetnek nevezték el.

A kognitív nyelvészet alaptézise a nyelv (és a gondolkodás) holisztikus felfogása – azaz, hogy elménkben nincsenek különálló „modulok”, mert mindegyiket ugyanazok a kognitív funkciók irányítják (például a kategorizáció, a sematizáció, az absztrakció, a metafora vagy az alak-háttér elrendeződés). Mentális és nyelvi kategóriáink nem lehetnek elvontak, testünktől vagy az embertől függetlenek. Valójában mindennek az ellentéte történik: fogalmi kategóriáink, a szavak és a mondatok, a különböző szintű nyelvi struktúrák jelentős része saját testi tapasztalataink által jelentéssel rendelkező, azaz motivált. Ekképp a legtöbb – vagy talán összes – elvont fogalmi kategóriánk, például az okozás, az idő vagy a mennyiség (amely fogalmak nagyon sok nyelvtani struktúra jelentését és alakját meghatározzák) – metaforákon keresztül – a térbeli relációkhoz fűzhető testi tapasztalatainkra vezethetők vissza (Barcelona–Valenzuela 2011).

A kognitív nyelvészet alapvetően nem más, mint a jelentéssalkotás tudománya. A nyelvet elsősorban olyan folyamatként látja, amely „a jelentés konceptualizációjáért és annak kommunikációjáért” felelős (Kövecses–Benczes 2010: 16), és amelynek köszönhetően a jelentés kitüntetett figyelmet kap az elméletben, mert mindent meghatároz és áthat. Ahogyan Langacker frappánsan megfogalmazta 1987-es monográfiájában, „Meaning is what language is all about” (magyarul: „A nyelvben minden a jelentésről szól”; Langacker 1987: 12). Maga a nyelvtan is a konceptualizáció egy eszköze, sőt egyfajta konceptualizációnak tekinthető (Kövecses–Benczes 2010: 20), amelyben leképeződik a világról alkotott tudásunk.

csupán felületesen, a felszínt kapargatva ismerik ezeknek a fogalmaknak a jelentését és mélységét, hanem valóban azonosulnak velük. Remélhetőleg egyre több pedagógus is így tesz majd, hiszen közös érdek, hogy a felnövekvő gyerekek olyan tudással rendelkezzenek, amellyel hasznos és teljes részei lehet a körülöttük lévő világnak. Az tárgyi feltétel immáron adott.

Jánk István

egyetemi tanárségéd
Eszterházy Károly Egyetem
Magyar Nyelvészeti Tanszék

Korszakváltás a nyelvészetben

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 2017, 1151 lap

1. Bevezetés

A 7-es szám kitüntetett jelentőséggel bír a numerológiában. A hetes a világ rendezőelve, amely egyszerre jelenti a végső tudás felé vezető utat, valamint a megvilágosodást és a beteljesedést is (Pál–Újvári 2001). Talán ezért sem teljesen véletlen, hogy Noam Chomsky korszakváltónak számító *Syntactic Structures* című monográfiája éppen 1957-ben látott napvilágot (Chomsky 1957/2002). Ez az alig több, mint százoldalas könyv alapjaiban rengette meg a nyelvtudományt: Lightfoot (Chomsky 1957/2002: v) szavaival élve „kognitív forradalmat” vitt végbe azáltal, hogy a nyelvészetet – a természettudományok mintájára – egy szigorú, a nyelvhasználattól független és egzakt tudománnyá alakította.

Harminc évvel később, az 1987-es esztendő ugyanilyen kitüntetett fontossággal bírt a nyelvészet számára. Három olyan monográfia jelent meg, amely a nyelv perspektívált és kultúraspecifikus vonásait, az emberi tapasztalás és a környezet meghatározó szerepét állította a figyelem középpontjába, ezáltal megkérdőjelezve az addigra a fő kutatási irányvonalat jelentő generatív nyelvészet szintaxis-központúságát: Ronald W. Langacker *Foundations of Cognitive Grammar* című munkája (Langacker 1987), George Lakoff *Women, Fire, and Dangerous Things* című kötete (Lakoff 1987) és Mark Johnson *The Body in the Mind* (Johnson 1987) című könyve. 1987 volt tehát az az év, amikor a generatív nyelvészetet elvető, alternatív és eltérő kutatási vonalak dolgozó tudósok munkája egy olyan új diszciplínában öltött testet, amely a szintaxis helyett a szemantikát, azaz a jelentést állította a fókuszba. Ezt az új diszciplínát kognitív nyelvészetnek nevezték el.

A kognitív nyelvészet alaptézise a nyelv (és a gondolkodás) holisztikus felfogása – azaz, hogy elménkben nincsenek különálló „modulok”, mert mindegyiket ugyanazok a kognitív funkciók irányítják (például a kategorizáció, a sematizáció, az absztrakció, a metafora vagy az alak-háttér elrendeződés). Mentális és nyelvi kategóriáink nem lehetnek elvontak, testünktől vagy az embertől függetlenek. Valójában mindennek az ellentéte történik: fogalmi kategóriáink, a szavak és a mondatok, a különböző szintű nyelvi struktúrák jelentős része saját testi tapasztalataink által jelentéssel rendelkező, azaz motivált. Ekképp a legtöbb – vagy talán összes – elvont fogalmi kategóriánk, például az okozás, az idő vagy a mennyiség (amely fogalmak nagyon sok nyelvtani struktúra jelentését és alakját meghatározzák) – metaforákon keresztül – a térbeli relációkhoz fűzhető testi tapasztalatainkra vezethetők vissza (Barcelona–Valenzuela 2011).

A kognitív nyelvészet alapvetően nem más, mint a jelentéssalkotás tudománya. A nyelvet elsősorban olyan folyamatként látja, amely „a jelentés konceptualizációjáért és annak kommunikációjáért” felelős (Kövecses–Benczes 2010: 16), és amelynek köszönhetően a jelentés kitüntetett figyelmet kap az elméletben, mert mindent meghatároz és áthat. Ahogyan Langacker frappánsan megfogalmazta 1987-es monográfiájában, „Meaning is what language is all about” (magyarul: „A nyelvben minden a jelentésről szól”; Langacker 1987: 12). Maga a nyelvtan is a konceptualizáció egy eszköze, sőt egyfajta konceptualizációnak tekinthető (Kövecses–Benczes 2010: 20), amelyben leképeződik a világról alkotott tudásunk.

2. Új magyar nyelv-tan

Harminc évvel Chomsky *Syntactic Structures* című munkája után, 1987-ben jelent meg a kognitív nyelvészet három, fent említett alapkönyve. Pontosán harminc évvel később, 2017-ben látott napvilágot az Osiris Kiadó Magyar Nyelv Kézikönyvtára sorozatban a magyar nyelvet funkcionális-kognitív perspektívából bemutató legújabb kötet, a *Nyelvtan*. Tolcsvai Nagy Gábor a bevezetőben szerényen úgy fogalmaz, hogy időközönként új nyelvtanokat kell írni, hogy „[ú]j, korábban nem ismert nézőpontból tudjuk láttatni a nyelvet” (Tolcsvai Nagy 2017: 19), és friss kutatási eredményekkel lehessen kiegészíteni addig felhalmozott tudásunkat. Jelen esetben azonban – megítélésem szerint – jóval többről van szó: egy újabb korszakváltáshoz érkezünk.

Tolcsvai Nagy Gábor a kötet előszavában azt írja, hogy „[n]em gépként beszélünk, pusztán szabályokat követve, hanem a közösség felhalmozott tudását alakító módon alkalmazva” (19). A gépmetaphora ebben az idézetben nem véletlen: a formális nyelvészet (és a modernkori nyelvtudomány) gyakran értelmezte az elmét számítógépként (l. részletesen Gigerenzer–Goldstein 1996), amely azzal is járt, hogy a vizsgálódások elsősorban a szintaxisra (azaz a helyes szerkezetek generálására és a helytelen szerkezetek kiszűrésére), illetve a nyelv univerzális és objektív módon leírható folyamataira helyezték a hangsúlyt. A számítógép-metaphora kiszorított a tudományos vizsgálódás köréből minden olyan aspektust, amely nem (vagy csak nagyon nehezen) értelmezhető vagy modellezhető ezzel a metaforával. A *Nyelvtan* azonban új, funkcionális-kognitív alapokra helyezi a magyar nyelvet és a magyar nyelvtudományt. Éppen azért, hogy a kötet a beszélő embert helyezze a középpontba, és ezen keresztül ebből az emberi nézőpontból létrehozott nyelvet és annak működését tárja az olvasó elé, a nyelvészet egyfajta visszahumanizálásának lehetünk tanúi. Az elme mint számítógép-metaphora ideje idehaza is végérvényesen lejárt.

Tolcsvai Nagy Gáboron kívül a kötetet további öt szerző jegyzi: Imrényi András, Kugler Nóra, Ladányi Mária, Markó Alexandra és Tátrai Szilárd. A szerzők nemcsak a magyar nyelv kiváló ismerői, hanem a funkcionális-kognitív nyelvészet elismert kutatói, akiknek számtalan írása látott már napvilágot a témakörben külön-külön és együttesen is. Valójában egy kognitív nyelvészeti műhelyről beszélhetünk, a DiAGram funkcionális kutatócsoport *think tank*jéről, amely Tolcsvai Nagy Gábor vezetésével a kötet előtanulmányait és fejezeteit különböző fórumokon, többek között műhelybeszélgetéseken és konferenciákon dolgozta ki és rendszerezte. A kötet Bevezetéséből nem derül ki, hogy pontosan mennyi idő lehetett a könyvet tető alá hozni, de a kötet vastagságából ítélve (1152 oldal), illetve ismerve a szerzők páratlanul lelkiismeretes munkastílusát, valószínűsíthető, hogy több év megfeszített munkája van benne.

A kötet megjelenését megelőző hosszabb műhelymunka és tudományos beszélgetés szerepét nem lehet eléggé kihangsúlyozni. A kognitív nyelvészet meglehetősen eltérő (bár párhuzamosan haladó) kutatások sokaságából állt össze: a különféle kutatási adatokból kezdett összerendeződni egy átfogó elmélet (Langacker 2011). Ezzel szemben a formális (generatív) nyelvészetet egyfajta felülről lefelé építkező megközelítésként lehet jellemezni: Chomsky 1957-ben publikált monográfiája jelentette azt a kiindulási pontot, amelynek alapján a paradigma elkötelezett hívei különféle nyelveken alkalmazták az elméletet – nyelvhasználatról függetlenül. A DiAGram műhelyben folytatott diskurzusok, a beszédesemények során feldolgozott tudományos szövegvilág (vagy diskurzusvilág) értékelése, újraértékelése teljes mértékben tükrözi a kognitív nyelvészet nyelvhasználat-alapú, alulról építkező szellemiségét.

A kötetben hat fő egység található: Bevezetés, Hangtan, Jelentés-tan, Alaktan, Mondattan és Pragmatika. Ilyen formában a könyv megőrzi és többé-kevésbé követi a hagyományos leíró nyelvtanokban megszokott struktúrát. Mindez azonban csak látszat, mert a kötet folyamatosan újraértelmezi a különféle részdiszciplínákat, rámutatva azok egymásrataltságára, a nyelv holisztikus jellegére. Ennek első nyomait a Bevezetésben olvashatjuk, ahol Tolcsvai Nagy Gábor ismerteti azokat a főbb elveket és fogalmakat, amelyeket a szerzők alkalmaznak a későbbiekben a magyar nyelv leírásához. Kiemelendő a kötet fogalomtára, amely olyan újszerű fogalmakkal gazdagítja a szaknyelvet, mint például *szubjektívizáció*, *lehorgonyzás* vagy *perspektívizáció*, új alapokra helyezve a magyar nyelv (magyar nyelven történő) tanulmányozását. Teljes mértékben tükrözi a könyv funkcionális-kognitív szellemiségét az a mondat, amellyel Tolcsvai Nagy Gábor indítja a fejezetet: „A nyelv az emberi kommunikáció és megismerés közege és része” (26). A nyelvet tehát nem lehet a beszédhasználatról

függetlenül vizsgálni, a jelentés a beszédhasználat által jön létre, hiszen a nyelven keresztül vagyunk képesek a minket körülvevő valóságot rendszerezni és értelmezni.

A nyelvi kommunikációhoz azonban először is beszédhangokat kell produkálnunk. A magyar nyelv hangzási sajátosságait Markó Alexandra mutatja be a Hangtan fejezetben. A fejezet kiindulópontja, hogy a beszédhangzás folyamatos, ugyanakkor folyamatosan változó jelenség. A beszédhangok sémaalapú, használatközpontú tárgyalása újszerű megközelítésnek számít – itt érdemes megemlíteni, hogy a kognitív fonológia nagyon friss területnek számít külföldön is, az első ilyen jellegű bevezető tankönyv csupán 2008-ban jelent meg a John Benjaminsnál (I. Nathan 2008).

A kötet harmadik fő egysége a Jelentés, amelyet egy fejezet kivételével Tolcsvai Nagy Gábor jegyez (a 18. fejezet szerzője Kugler Nóra, aki az evidencialitásról és a modalitásról ír). A jelentésnek, azaz a szemantikának kiemelkedő szerepe van a kognitív nyelvészetben belül (hiszen minden a jelentésről szól), és talán ezzel magyarázható, hogy ez a fejezet a leghosszabb a könyvben (közel 300 oldal). Megjegyzendő, hogy a fejezet komoly hiánypótló munka: a legutóbbi, 1998-ban megjelent *Új magyar nyelvtan* című kötetben (É. Kiss–Kiefer–Siptár 2008) még egyáltalán nem szerepelt a jelentés. Ebben a fejezetben válik azonban egyértelművé, miért is hat át mindent a jelentés, és miért nincs értelme különféle nyelvi modulokról beszélni. Tolcsvai Nagy Gábor bemutatja, hogy miképp válnak a nyelvi szerkezetek jelentéssel bíróvá – hiszen azok fogalmi szerkezetek, és mint ilyenek magukban hordozzák a világ jelenségeinek tapasztalati alapú kategorizációs leképezéseit. A fejezet többszintű és széles spektrumú fogalmi tárházzal dolgozik (*fogalmi tartomány, összetett fogalmi séma, tudáskeret, mentális tér, idealizált kognitív modell*), amelynek a definíciói néhol némileg összeérnek (vö. fogalmi tartomány, amely „egy fogalmon belül elrendeződő asszociált, aktivált fogalmak köre” [225] és tudáskeret, amely „egy központi fogalom köré elrendezett tudáselemek készlete” [226.]).

A kötet negyedik egységében, az Alaktanban, amelyet Ladányi Mária jegyez, kiemelkedő szerepet kap a szemantizáció és a gyakoriság, kiemelve az alulról való építkezés, valamint a használatalapúság fontosságát. Emellett komoly hangsúly helyeződik a produktivitásra és a kreativitásra is, vagyis, hogy miként és miért képezzünk olyan új szavakat, mint például *szvettereződik* az éjszaka – és itt megjegyzendő, hogy a fejezetben található, számtalan friss és eredeti nyelvi példa garantálja, hogy az olvasó érdeklődése folyamatosan fenntartható legyen. A kötet szellemiségének megfelelően Ladányi Mária hangsúlyozza a kontextus szerepét – azt, hogy a jelentés feldolgozása dinamikus és ekképp kontextusfüggő, és ebből adódóan az implicit jelentés is kitüntetett figyelmet kap a morfológiailag komplex szavak értelmezésekor. Az Alaktanból – azaz a szavakból építkezve – logikusan jutunk el a következő, ötödik fejezethez, amely a mondat szerkezetével foglalkozik. Imrényi András és Kugler Nóra a mondatot a prototípuselv-szerint közelítik meg, amely szerint a prototipikus mondat (szemantikai szempontból legalábbis) valamilyen folyamatot ábrázol (pl. egy eseményt), valamilyen közlési funkcióval bír, és nem utolsósorban jelöli a situációs és szövegbeli kontextushoz fűződő viszonyokat. Ez a néhány jellemző újra csak előtérbe helyezi és kiemeli a nyelvholisztikus felfogását, ahol a határok bizony nagyon is összemosód(hat)nak jelentés, mondattan és pragmatika között. Az ebből adódó tudományos kihívásra a szerzők is felhívják a figyelmet – a 663. oldalon azt olvashatjuk, hogy „[a] mondatra jellemző formai és funkcionális tulajdonságok pontos meghatározása azonban *nem egyszerű feladat*” (kiemelés tőlem – B. R.).

A kötet nagyszerűsége az előbbi mondatban érhető tetten. Bár a szerzők mindvégig tisztában vannak a holisztikus felfogásból eredő kihívásokkal, mégsem rettenek meg a feladattól. Elegánsan és tényszerűen elemzik és tárgyalják az adott nyelvi jelenségeket, és ahol csak lehet, kereszthivatkozásokkal hívják fel az olvasó figyelmét a kapcsolódási pontokra, a gyakorlatban is alátámasztva azt az elméleti feltevést, hogy – még a nyelvészetben is – minden mindennel összefügg. Ezen a ponton érünk el az utolsó fejezethez, a Pragmatikához, amelyet Tátrai Szilárd írt. A pragmatika az, ami ez előző fejezetekben tárgyalt nyelvi rendszert összeköti magával a kommunikációval és a nyelvhasználattal – és ebben a formájában áthatja az egész kötet szellemiségét, amolyan ernyőként funkcionálva (hogy Tátrai Szilárd metaforájával éljek).

3. Összegzés

Összességében egy rendkívül olvasmányos, lendületes, kifejezetten olvasóbarát és szerethető könyv született, könnyen átlátható és konzisztens struktúrával. Páratlanul gazdag példatára végig fenntartja az olvasó érdeklődését. Olyan hiánypótló és úttörő munka, amely kiválóan alkalmazható az egyetemi képzés mindhárom szintjén. Kiadói bravurnak mondható, hogy mindez a tudás egyetlen kötetben ölt testet – hiszen még Langacker (1987) többször említett kognitív nyelvtana is két kötetesre sikeredett. Az, hogy a *Nyelvtan* mégis egykötetes munka, szimbolikus értékű – rámutat a különböző részdyscyplinák egymásra utaltságára és komplementaritására. E kötet is igazolta a 7-es szám jelentőségét: a *Nyelvtan* új perspektívát, elmékedést, sőt filozófiát kínál nemcsak a magyar nyelvről, hanem magáról a nyelv és a megismerés viszonyáról.

SZAKIRODALOM

- Barcelona, Antonio és Javier Valenzuela 2011. An overview of cognitive linguistics. In: Mario Brdar, Stefan Th. Gries és Milena Žic Fuchs (eds.): *Cognitive Linguistics: Convergence and Expansion*. John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia, 17–44.
- Chomsky, Noam 1957/2002. *Syntactic Structures*. 2nd edition, with an Introduction by David W. Lightfoot. Mouton de Gruyter, Berlin & New York.
- Gigerenzer, Gerd – Daniel G. Goldstein 1996. Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality. *Psychological Review* 103(4): 650–69.
- Johnson, Mark 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lakoff, George 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Lakoff, George 1990. The Invariance Hypothesis: Is abstract reasoning based on image-schemas? *Cognitive Linguistics* 1 (1): 39–75.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Applications*. The University of Stanford Press, Stanford, CA.
- Langacker, Ronald W. 2011. Convergence in cognitive linguistics. In: Mario Brdar – Stefan Th. Gries – Milena Žic Fuchs (eds.): *Cognitive Linguistics: Convergence and Expansion*. John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia, 9–16.
- Nathan, Geoffrey S. 2008. *Phonology: A Cognitive Grammar Introduction*. John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia.
- Pál József – Újvári Edit. 2001. Szimbólumtár: Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából. Balassi Kiadó, Budapest. Elérhető: http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm#h (2019. 02. 16.)

Benczes Réka
egyetemi docens
Budapesti Corvinus Egyetem