

Párbeszédék kultúrája Gdansktól Oszakáig

Kolozsvár, 2011. augusztus 22–27.



PÁRBESZÉDEK KULTÚRÁJA GDANSKTÓL OSZAKÁIG

Megjelent a



BETHLEN GÁBOR

Alap

támogatásával

A VII. NEMZETKÖZI HUNGAROLÓGIAI KONGRESSZUS KIADVÁNYAI

Kiadói tanács:

Dr. Benedek József egyetemi tanár (Kolozsvár)

Dr. Gábor Csilla egyetemi tanár (Kolozsvár)

Dr. Rostás Zoltán egyetemi tanár (Bukarest)

PÁRBESZÉDEK KULTÚRÁJA GDANSKTÓL OSZAKÁIG

Szerkesztette
IMRE ATTILA

A VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus szekcióelőadásai
(Kolozsvár, 2011. augusztus 22–27.)



EGYETEMI MŰHELY KIADÓ
Bolyai Társaság – Kolozsvár
2013

Lektorálta dr. Fodor László egyetemi docens
Angol nyelvi lektor: dr. Sárosi Krisztina egyetemi adjunktus

Kiadja az Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár
A kiadó igazgatója: Veress Károly
Felelős kiadó: Köllő Zsófia
Felelős szerkesztő: Imre Attila
Korrektúra: Daniel Rita
Műszaki szerkesztő: Virág Péter
Nyomta az AmGraphis, Kolozsvár

© Szerzők; Bolyai Társaság, 2013

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
NEMZETKÖZI HUNGAROLÓGIAI KONGRESSZUS (7 ; 2011 ; Cluj Napoca)
Párbeszéddek kultúrája Gdanskától Oszakáig : VII. Nemzetközi Hungarológiai
Kongresszus szekcióelőadásai : (Kolozsvár, 2011. augusztus 22–27.) / ed.: Imre
Attila. - Cluj Napoca : Egyetemi Műhely Kiadó, 2013
Bibliogr.
ISBN 978-606-8145-41-9

I. Imre, Attila (ed.)

811.511.141

Tartalom

Előszó.....	11
MÁTHÉ DÉNES	
Az antonímia leírásának eredményeiről és kérdéseiről.....	12
KABÁN ANNAMÁRIA	
Intertextualitás, avagy korok és régiók kultúrájának párbeszéde Kovács András Ferenc verseiben.....	22
PETHŐ JÓZSEF	
Nyelvi stílus és régió.....	33
LÓRINCZ JULIANNA	
A nyelvi variativitás témaköréhez kapcsolódó tananyag vizsgálata a szlovákiai magyar nyelvtan könyvekben.....	48
KŐVÁRI ZOLNA KATINKA	
Az elemisták és általános iskolások tanulási technikái és szövegértési eredményei közötti összefüggések.....	58
PLETL RITA	
Az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonala.....	80
KÁDÁR ANNAMÁRIA	
A fogalmazási képesség fejlődése és a vizsgálati és értékelési szempontrendszer változása a fogalmazások értékelésében.....	103
PLETL RITA	
Az írásbeli kifejezőképesség alakulása a szövegtervezés, illetve szövegszerkesztés tükrében.....	119
H. VARGA MÁRTA	
Plurale tantumok a magyarban.....	136
KECSKÉS JUDIT – KOVÁCS MÁRIA	
Az elbeszélő múltú igealak mint a szövegértést befolyásoló tényező.....	149
WASEDA MIKA	
A <i>meg</i> igekötő funkciója a <i>megszeret</i> igében kognitív nyelvészeti szempontból.....	162
IMRE ATTILA	
A <i>túl</i> viszony jelentésszerkezete.....	169

HORVÁTH ZSÓFIA IRÉN

Erdélyi magyar serdülők önjellemzésének vizsgálata182

KAZIMIERZ A. SROKA

A comparative view of the manifestation of scope-restriction values
in Hungarian.....202

A kötet szerzői219

Contents

Foreword	11
MÁTHÉ, DÉNES	
The Analysis of Antonymy and Antinomy	12
KABÁN, ANNAMÁRIA	
Intertextuality or the Dialogue of the Cultures of Different Ages and Regions in the Poems of András Ferenc Kovács.....	22
PETHŐ, JÓZSEF	
Language Style and Region.....	33
LÓRINCZ, JULIANNA	
Examining the Curriculum Related to Language Variativity in Hungarian Grammar Books in Slovakia.....	48
KÓVÁRI, ZOLNA KATINKA	
The Correlation between the Learning Strategy and Text Comprehension Accomplishment at Primary School Children.....	58
PLETL, RITA	
Developing Reading and Text Comprehension Abilities of Hungarian Students within the Romanian School System	80
KÁDÁR, ANNAMÁRIA	
Cognitive Processes of Story Telling and the Evolution of the Processes in the Light of Different Theoretical Approaches.....	103
PLETL, RITA	
Qualitative Analysis of the Stylistic Skills.....	119
H. VARGA, MÁRTA	
Plurale tantum in Hungarian.....	136
KECSKÉS, JUDIT – KOVÁCS, MÁRIA	
The Effect of Verbs in the Archaic Simple Past Tense on Text Comprehension.....	149
WASEDA, MIKA	
A Cognitive Approach to the Meaning of the Hungarian Verbal Prefix <i>meg</i> in <i>megszeret</i>	162
IMRE, ATTILA	
A Cognitive Approach to the Meaning of the Hungarian Verbal Prefix <i>túl</i>	169

HORVÁTH, ZSÓFIA IRÉN	
The Analysis of the Self-image of Hungarian Adolescents from Transylvania.....	182
SROKA, KAZIMIERZ A.	
A Comparative View of the Manifestation of Scope-Restriction Values in Hungarian.....	202
About the authors	219

Conținut

Cuvânt înainte	11
MÁTHÉ, DÉNES	
Rezultatele problematicei privind antonimia și antinomia	12
KABÁN, ANNAMÁRIA	
Intertextualitate, sau dialogul vremurilor și regiunilor în poeziile lui András Ferenc Kovács	22
PETHŐ, JÓZSEF	
Stilul limbajului și regiune	33
LÓRINCZ, JULIANNA	
Analiza varietății lingvistice în manualele școlare de limba maghiară din Slovacia	48
KÓVÁRI, ZOLNA KATINKA	
Corelații între tehnici de învățare și înțelegerea textului la elevii din ciclul primar și gimnazial	58
PLETL, RITA	
Capacitatea de citire și înțelegerea textelor în rândul elevilor maghiari din Transilvania	80
KÁDÁR, ANNAMÁRIA	
Dezvoltarea capacității de compunere și schimbarea metodelor de evaluare privind notarea compunerilor	103
PLETL, RITA	
Schimbarea capacității de exprimare în scris din prisma proiectării și redactării unui text	119
H. VARGA, MÁRTA	
Plurale tantum în limba maghiară	136
KECSKÉS, JUDIT – KOVÁCS, MÁRIA	
Influența imperfectului verbal arhaic asupra înțelegerii unui text	149
WASEDA, MIKA	
O abordare cognitivă privind funcția prefixului verbal <i>meg</i> în verbul <i>megszeret (a îndrăgi)</i>	162
IMRE, ATTILA	
Semantica prefixului verbal <i>túl (peste)</i> în limba maghiară	169

HORVÁTH, ZSÓFIA IRÉN

Analiza autoevaluării adolescenților maghiari din Transilvania.....182

SROKA, KAZIMIERZ A.

Studiu comparativ privind manifestarea valorilor de restricție a
articolelor în limba maghiară.....202

Autorii volumului.....219

Előszó

A hetedik Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus sokszínűségét mi sem jelzi jobban, mint a jelenlegi kötet, amely szekcióelőadások és panelelőadások írásos anyagát tartalmazza.

Kezdő cikkünk az antonímia és antinómia megkülönböztetését tartja fontosnak, amelyet a Babitsból ihletődő Kovács András Ferenc verseinek elemzése követ, majd áttérünk a régiókra jellemző nyelvi stílusokra és nyelvi variativitásokra.

A következő 4 tanulmány empirikus kutatások eredményeit foglalja össze, melynek során a szerzők tanulási technikákat, olvasási, szövegértési, fogalmazási készségeket, valamint írásbeli kifejezőképességet mértek, ezáltal nyújtva eléggé aggasztó összképet diákjaink nyelvi képességeinek hanyatlásáról.

A nyelvészethez sorolható további 4 tanulmány a magyar nyelv plurale tantumjait, elbeszélő múltú igealakjait és igekötőit vizsgálják; a két utolsó tanulmány egyike az erdélyi serdülők önjellemzését taglalja, míg a záró tanulmány 7 nyelvet összehasonlítva világít rá a névkörkorlátozás értékeinek megjelenésére angol nyelven.

Meggyőződésünk, hogy jelen kötet olvasói találnak kedvükre való hasznos és érdekes tanulmányt érdeklődési körtől függetlenül, amelyek olvasásához már csak időt és jókedvű belemerülést kíván a

SZERKESZTŐ

Marosvásárhely, 2012. március 11.

Az antonímia leírásának eredményeiről és kérdéseiről

1. Antonímia és antinómia

Adott két terminus technicus: az *antonímia* és az *antinómia*. Alaki egybehangzásuk szójátékszerű. Fogalmi világukat párhuzamosságok és ellentétek szövik át. Az egyik nyelvészeti, a másik filozófiai fogalom. Az *antonímia* hagyományosan a szószemantika körébe tartozik. Lényege abban áll, hogy két, ugyanahhoz a fogalomhoz (például hőmérséklet, magasság, napszakasz, életkor, nem stb.) tartozó szó jelentése feltételezi egymást, de ellentétben áll egymással. Az *antinómia* – amelyet már az ókori görög–latin filozófia *aporia* néven is vizsgált (például eleai Zénon) – két egyformán bizonyítható logikai ítélet közti ellentmondás. Röviden: az antonímia szójelentések közti ellentét, az antinómia kijelentések közti ellentmondás. E meghatározások alapján kétségtelen, hogy e két terminus és fogalom között nemcsak morfoszemantikai, hanem tagabban vett logikai-fogalmi összefüggés is van.

Az, hogy e két kategória rövid összevetéséből indultam ki, részben szakirodalmi indíttatású, részben az előbb említett összefüggésekből következik. Ezekből most csak hármat említek meg. Az egyik a nyelvészet és a logika viszonyával, a másik az egyes nyelvi-szemantikai viszonyok lehetséges kategorizálásával, a harmadik az antonímia szószemantikai és logikai szemantikai megközelítésével kapcsolatos. Vegyük röviden sorra ezeket.

A XX. századi nyelvészet egyik vonulata elutasította a logikai szempontok alkalmazását a nyelvi jelenségek vizsgálatában (l. Antal 1978). Ennek részben a logikai pozitivizmus szigorú tételelessége, a természetes nyelv sajátosságainak túlzottan formalista megközelítése lehetett az egyik oka. Nézetem szerint azonban a nyelvészeti és a logikai nézőpontok lehetőségeit nem kizárólagosan, hanem – a konkrét témától is függően – komplementárisan kell kezelni.

A másik előzmény, amely arra indított, hogy a bevezetőben az antonímiát az antinómiával összevetve tárgyaljam, a szemantikai alapviszonyok kategorizálásával kapcsolatos. A kérdés ez esetben az, hogy a monoszémia, poliszémia, szinonímia, paronímia, homonímia, antonímia mennyiben tekinthető nyelvi/nyelvészeti, és mennyiben logikai kategóriának. E tekintet-

ben van olyan álláspont, amely szerint a monoszémia, poliszémia, szinonímia szemantikai, az antonímia pedig logikai, fogalmi kategória. Itt tehát nem arról van szó, hogy a logika szemléletmódját és apparátusát ki kellene zárni a nyelvi jelenségek vizsgálatából, hanem arról, hogy vannak *valódi* jelentéstani kategóriák, és vannak olyanok, amelyek „valójában nem nyelvi, hanem logikai, fogalmi” kategóriák. Ebben a megközelítésben az antonímia nem valódi szemantikai, hanem nem nyelvi, logikai, fogalmi kategória (Borbás 1998: 44). Ezzel a besorolással szemben azzal érvelhetünk, hogy az antonímia csak akkor – és így is fenntartásokkal – nevezhető *nem nyelvi* kategóriának, ha a matematikai logika szimbólumaival ‘beszélünk’ róla. De mihelyt valamely természetes nyelv szavai közti jelentésbeli ellentét a téma, s a róla folyó kommunikációban szintén valamely természetes nyelvet használjuk, metanyelvi funkcióban, akkor az antonímia is nyelvi jelenségnek is tételezendő. S ugyanaz érvényes a logikáról és a fogalmakról szóló nyelvi kommunikációra is.

Végül azzal is indokolható, hogy témámat ebben a kontextusban vezetem be, hogy az újabb szemantikai szakirodalomban van olyan álláspont, amely a kizáró ellentétet nem antonímiának, hanem ellentmondásnak tekinti (Kiefer é. n.). Példákkal szemléltetve, ez azt jelenti, hogy a *szép–csúnya*, *hideg–meleg*, *gyáva–bátor* szópárok az antonímiához tartoznak, az *egészséges–beteg*, *élő–halott*, *igaz–hamis* viszont nem antonima-pár, hanem ellentmondás.

Ezzel a megközelítéssel, melyet a magyar nyelvű szemantikai szakirodalomban Kiefer Ferenc képvisel, bizonyos értelemben a kiindulópontunkhoz érkeztünk vissza. Ott párhuzamba állítottuk az antonímiát és az antinómiát. Az egyiket szójelentések közti ellentétként, a másikat kijelentések közti ellentmondásként határoztuk meg. Itt meg azt látjuk, hogy az ellentét egyik típusa – a kizáró ellentét – ellentmondásnak tekintendő.

E problémafelvetés után vizsgáljuk meg rendre a téma legfontosabb aspektusait.

Először is az antonímia fogalmát kell közelebbről szemügyre venni.

Az *antonímia* műszó – ha az ógörög terminus elemeiből (*anti* + *onoma*) indulunk ki – jelentése ‘ellentétes megnevezés’. Erre azért kell hivatkoznunk, mert már Platón óta kérdés, hogy milyen viszony van a szó és a vele megnevezett dolog között. És az is kérdés, hogy amikor beszélünk, mit nevezünk meg. Valamely dolgot? Létező vagy nem létező dolgok osztályát? Vagy dolgokról, illetve dolgok osztályáról konceptuálisan kialakított fogalmat? Ezeket a kérdéseket azért kell feltenni, mert a lehetséges válaszokban az empirista és a túlzottan konceptualista szemlélet egyaránt kísért. Tény, hogy a dolgokról a tapasztalat és a gondolkodás során alakítjuk ki fogalmakba szerveződő ismereteinket, de az is tény, hogy a fizikai dolgok ezzel nem veszítik el tárgyi minőségeiket. A fű fogalma nem zöld, a sikátor fogalma nem kes-

keny, a bárány fogalma nem ártatlan. Ezek a jegyek a dolgoknak az ember által érzékelt és feldolgozott minőségei. Röviden tehát azt mondhatjuk, hogy a dolgok megnevezése együtt jár egyfajta konvencionális és részben személyes jelentéstársítással. Az antonímia esetében az ellentétes megnevezés gesztusa együtt jár az ellentétes értelműséggel, s ez részben a dolgok minőségével, részben az emberi megismerő apparátus, gondolkodás és tapasztalat milyenségével függ össze, amelynek egyik aspektusa éppen a dolgok szembe-sítő, ellentétező besorolása.

Ez – mutatis mutandis – érvényes az antinómiára is. Immanuel Kant a magánvaló dolog tételezésével arra a következtetésre jutott, hogy a racionális megismerés során szükségszerűen hozunk ellentmondásos ítéleteket, mert átlépjük a megismerhetőség–megismerhetetlenség határát. A XX. században a filozófia két, egymással polárisan szembeállítható irányzata: a szimbolikus (matematikai) logika és a filozófiai hermeneutika is foglalkozott az antinómia kérdéseivel, típusaival. Ez utóbbi kérdéskezelésének egyik legújabb példája a Veress Károly által szerkesztett *A távolság antinómiái* című, 2009-ben megjelent kötet.

2. Az antonímia típusairól

További kérdés, hogy az antonímiában megragadható ellentét hogyan értelmezendő. Szükséges-e, hogy az ellentét fogalmát altípusok szerint konkretizáljuk, s ha igen, az ellentétben belül milyen altípusok különíthetők el. Erre azért is ki kell térnünk, mert korábban már láttuk, hogy az egyik példaértékű megközelítésben a kizáró ellentét nem tartozik az antonímiához, hanem mint önálló kategória ellentmondásként szerepel.

A szakirodalom jelentős része szükségesnek tartja az ellentét osztályozását, de az altípusok megállapításában és a lehetséges antonimapárok besorolásában korántsem egységes.

2.1. Egyik egyetemi tankönyvünkben Hangay Zoltán – John Lyons egyik korai munkájára hivatkozva – az azonos fogalomhoz tartozó szójelentések közti ellentét három típusát különíti el. A (i) jelentésbeli szembenállást kifejező, fokozható melléknévpárok alkotják az egyik csoportot, (ii) az egymás jelentését kiegészítő szópárok a második, s végül (iii) az egymáshoz képest fordított jelentésű szavak alkotják az antonímia harmadik altípusát (Hangay 1991: 451).

Ebben a megközelítésben a szembenállást hordozó, fokozható melléknévek minősülnek a „tulajdonképpen” antonímia képviselőinek. Hozzájuk

képest a második csoport antonimáinak domináns szemantikai jegye „nem annyira a szembenállás, mint inkább egymás jelentésének kiegészítése”. Ezt az elvileg elfogadható érvelést a szerző a következő – úgy tűnik, kifogásolható – példákkal szemlélteti: „A *nő*s–*nőtlen* egymást kiegészítő (komplementer) szavak, hol az egyik állítása maga után vonja a másik tagadását. A *Balázs* *nőtlen* mondatban ugyanis benne van, hogy *Balázs* *nem* *nő*s” (Hangay 1991: 449). Az egymáshoz képest fordított jelentésű, azaz a jelentésük fordítottsága alapján szembeállítható antonim szavakra példa az *ad*–*vesz*, *jön*–*megy* stb. (Hangay 1991: 449).

2.2. E hármas beosztáshoz képest az 1974-ben megjelent román antonimaszótár szerzői az ellentét négy típusát különítik el. Megjegyzendő, hogy a szerzők az ellentétes/szembenálló jelentések elve („sensuri opuse”) alapján csoportosítják az antonímiát. Alaptételük az, hogy az antonimapárok tagjai kölcsönösen kizárják és feltételezik egymást (Bucă-Vințeler 1974: 11). Ezen belül négy jelentésviszonyt különböztetnek meg (Bucă-Vințeler 1974: 9–10).

Mielőtt felsorolnám az említett szótár antonímia-típusait, figyeljük meg, hogy a szerzők milyen értelemben használják az *oppozíció* szót: „Az antonim szavakat jellemző ellentétek specifikumának a behatárolásához ezek elkülönítése is hozzásegíthet más típusú jelentésviszonyoktól. Így ezek az oppozíciók nem tévesztendőek össze a kontraszt viszonyban lévő szavak közti oppozíciókkal (vö. *férfi*–*nő*, *fiú*–*leány*), vagy a szemantikai korelációban álló szavak oppozíciójával (vö. *lényeg*–*jelenség*, *ok*–*okozat*, *eszköz*–*cél*)” (Bucă-Vințeler 1974: 10). A szerzők tehát a szemantikai viszonyok keretében helyezik el az oppozíciót, és ez utóbbin belül határolják el az antonímiára jellemző szembenállást az oppozíció más típusaitól. E típusok közül kettőt adnak meg: a már említett kontraszt viszonyban levő szavak csoportját, valamint az általuk szemantikai korelációnak nevezett viszonyt. Ezt azonban a *lényeg*–*jelenség*, *ok*–*okozat*, *eszköz*–*cél* szópárokkal, vagyis tipikusan filozófiai kategóriákkal példázzák. Röviden: a szerzők az oppozíciót ugyan nem fogalmi, hanem szemantikai viszonynak tekintik, de a szemantikai korrelációt filozófiai fogalompárokkal illusztrálják. Ez a hozzáállás azt is jelzi, hogy a nyelvi jelenségek tárgyalásakor a sajátosabban vett nyelvi szempontok logikai, filozófiai megfontolásokkal ötvöződnek, s ez a vizsgálódás módszereit és következtetéseit is meghatározza.

És most vegyük sorra a román antonimaszótár antonímia-típusait:

(i) ellentéteségi viszonyokban álló jelentések („sensuri care exprimă opoziții bazate pe relații de contrarietate”; röviden: olyan oppozíció jellemzi ezt a viszonyt, amely ellentéteségen alapszik): *öreg*–*fiatal*; *meleg*–*hideg*, *kártékony*–*hasznos*;

(ii) eltérő irányultságú cselekvéseket, tulajdonságokat jelölő szavak kapcsolata (ez esetben az oppozíció az antonim szavak által jelölt cselekvések vagy tulajdonságok ellentétes irányultságán alapszik: *leereszkedni–felmászni*, *felemelkedni*; *kinyitni–becsukni*; *kijönni–bemenni*; *élenjáró–visszamaradt*; *haladó–kullogó*;

(iii) komplementáris viszonyokat kifejező jelentések: *igaz–hamis*; *nőtlen (!burlac)–nős*; *nyirkos–száraz*;

(iv) konverzív típusú oppozíciókat kifejező jelentések („opozitii de tip conversiv”). Itt megjegyzendő, hogy e nemzetközi szó jelentése az angolban (*converse*) ‘ellentétes’, ‘megfordított’. Példák: *nyerni–veszíteni*; *megvásárolni–eladni*. Az ellentétnek ez a fajtája arra utal, hogy – példáinknál maradva – ha az egyik csapat veszített, akkor a másik nyert, ha valaki eladott valamit, azt másvalaki megvásárolta.

Ezekből az osztályokból és a példákból látható, hogy a román antonimaszótár szerzői külön altípusba sorolják az eltérő irányultságú cselekvéseket, tulajdonságokat jelölő szavakat (*kinyit–becsuk*), illetve az egymáshoz képest fordított jelentésű antonimákat (*megvesz–elad*), vagyis azokat, amelyeket Hangay Zoltán, Lyons nyomán egyetlen altípusként tárgyalt. Az is megjegyzendő, hogy a komplementáris antonímiára olyan példákat hoznak, amelyek közül a *nős–nőtlen* Hangaynál is megtalálható ugyanebben az altípusban, de amely(ek)et Kiefer Ferenc nem kiegészítő, hanem kizáró ellentétnek tekint, s nem sorol az antonímiához (l. alább).

2.3. Ezek után meg kell említenem azt, hogy magyarul még nem jelent meg antonimaszótár, de a Tinta Kiadónál nyomtatásra készen áll – erről már 2010 tavaszán értesültem, és 2011 nyarán ezt a kiadó igazgatója, Kiss Gábor megerősítette. Ismerem a kötethez írt előszót, most mégsem beszélek az ott elhatárolt antonimatípusokról. Tény viszont, hogy a készülő magyar nyelvű antonimaszótár előszava másképpen tagolja az antonímiát az általam bemutatott megközelítésektől. Annyiban hasonlít hozzájuk, hogy a szószemantika keretében vizsgálja ezt a viszonyt.

2.4. A szószemantikai megközelítéstől sok tekintetben, talán azt lehet mondani, hogy lényegesen különbözik Kiefer Ferenc már idézett antonimavizsgálata. Külön tárgyalja az *inkompatibilitást*, az *ellentmondást* és az *antonímiát*.

Az inkompatibilitás ebben a keretben a szavak, pontosabban: kijelentések formál-logikai ellentétét, az *igen–nem* szembeállítást jelenti. Kiefer ennek a viszonynak a bemutatásához (is) az implikáció (bennfoglaltság) elvét alkalmazza, vagyis azt a módszert, amely kimutatja, hogy valamely kijelentés egy

ki nem mondott, de belőle következő kijelentést tartalmaz: „Két szó, X és Y inkompatibilis, ha az X-et tartalmazó ‘A (egy) X’ mondszerkezetű kijelentés implikálja az ‘A nem Y’ szerkezetű kijelentést” (Kiefer é. n. [2000]: 27). Ezen az alapon a *füzet* és a *könyv* szó inkompatibilis, mivel az *Ez füzet* kijelentés implikálja azt, hogy *Ez nem könyv*.

Kiefer az ellentmondásnak nevezett szemantikai kategóriába a *beteg–egészséges, igaz–hamis* típusú szópárokat sorolja: „Ellentmondást kifejező két lexikai elemre az jellemző, hogy egymást teljes mértékben kizárják” (Kiefer é. n. [2000]: 27). Ha valaki beteg, akkor nem egészséges. Tehát az ‘X beteg’ és az ‘X egészséges’ kijelentések közül valamelyik igaz, a másik hamis. Az ‘X beteg’ kijelentésnek az az implikációja (vagyis azt a kijelentést tartalmazza, illetve az a kijelentés következtethető ki belőle), hogy ‘X nem egészséges. Az ‘X egészséges’ kijelentésnek az az implikációja, hogy ‘X nem beteg’. Esetükben tehát kétirányú az implikáció: az a kijelentés, hogy ‘X nem egészséges’, implikálja azt, hogy ‘X beteg’.

Akkor láthatjuk, milyen viszony van az inkompatibilitás és az ellentmondás között, ha megértjük, hogy az inkompatibilitás esetében a különféle szavak és a velük alkotott kijelentések jelentése között szabad, kötetlen a kapcsolat. Ez azt jelenti, hogy ha egyszer érvényes az a kijelentés, hogy *Ez egy kerék*, akkor gyakorlatilag végtelen számú nemleges kijelentést állíthatunk szembe vele (*Ez nem csavar/nem labda* stb.).

Az ellentmondás esetében viszont mindkét szó ugyanahhoz a konceptuális térhez (példánknál maradva az egészségi állapothoz, a hogyléthez) tartozik, és e két szó jelentése teljes mértékben lefedi ezt a teret. Ez – továbbmenően – azt jelenti, hogy a két szó jelentése között nincs átmenet, mint például a *magas* és az *alacsony* esetében, ahol beszélhetünk arról, hogy valaki vagy valami *alacsonyabb, közepes termetű*, adott esetben a *legmagasabb* stb.

Az ellentmondásnak ez a felfogása összehasonlítható a hagyományos logikából ismert *tertium non datur* elvvel és kontextusával, de nem azonos vele. Erre azért kell most kitérni, hogy a kettő közti érintkezésre figyelve el tudjuk határolni őket egymástól. A formális logikában az idézett elv azt az álláspontot fejezi ki *axiómaszerűen*, hogy egy kijelentés vagy igaz, vagy hamis. Nincs harmadik lehetőség, vagyis nincs köztes igazságértékű kijelentés. Ha ezt a formális logikában megfogalmazott általános érvényű elvet összehasonlítjuk Kiefer Ferenc ellentmondás-értelmezésével, akkor beláthatjuk, hogy itt részben egyébről van szó. Arról, hogy vannak olyan szópárok, amelyek ugyanahhoz a fogalomhoz (konceptuális térhez) tartoznak, de jelentésük teljes ellentétben áll egymással. Az egészség esetében – amint láttuk –, a *beteg* és az *egészséges* kizárja egymást. Ebben a viszonyban érvényes, hogy valakiről nem állítható ugyanabban az időben, hogy egészséges is, és beteg is egyszer-

re. Az egészség olyan személyes állapot, amely ugyan összehasonlítható más személyek egészségi állapotával, és köztük fokozati különbség is megállapítható, de az, hogy valaki egészséges-e vagy sem, nem függ egy másik személy egészségi állapotától. Ez esetben nincs köztes állapot, nincs köztes igazságértékű kijelentés. Aki lábadozik, az már nem súlyos beteg, de még beteg: nem egészséges.

A hőmérséklet vagy a magasság fogalma esetében azonban más a helyzet. A *hideg* és a *meleg* ugyan szemben áll egymással, de van *langyos* idő is, és egészen mást jelent a *Hideg van* kijelentés télen, mint nyáron. De ha eltekintünk a viszonylagosság évszaki forrásától, akkor is érvényes, hogy a *hideg* és a *meleg* szó jelentése nem tölti ki teljesen a *hőmérséklet* fogalmát, nem tölti ki a szóban forgó konceptuális teret. Ugyanez áll a magasságra, a hosszúságra, szélességre stb. is. Ha valakiről azt mondjuk, hogy magas, az emberekhez viszonyított átlagmagasságra való tekintettel tesszük ezt. Egy személy magas volta tehát viszonylagos; egy hozzávetőleges átlagértéktől függ, amire az is rádupláz, hogy összehasonlítható például a zsiráf vagy egy torony magasságával.

Kiefer Ferenc ezeket a nem kizáró ellentétben álló szavakat sorolja az antonímiához. Szerinte „az antonímia is ellentétet fejez ki, de antonim lexikai elemek esetén az ellentét nem kizáró. A jó és a rossz, a meleg és a hideg, a nagy és a kicsi antonim jelentésviszonyt testesítenek meg. Ezt a jelentésviszonyt egyirányú implikációval fejezhetjük ki. Tehát: X és Y antonim szópár, ha az X-et tartalmazó K kijelentés és az ebből az X-nek az Y-nal való helyettesítése révén létrejött K' kijelentés között az alábbi viszony áll fenn: K implikálja K' tagadását, de K' tagadása nem implikálja K-t, és fordítva, K' implikálja K tagadását, de K tagadása nem implikálja K'-t” (Kiefer é. n. [2000]: 28).

Ezt a logikai kijelentéssort a következő példákkal szemléltetjük:

K kijelentés: *Ez a könyv jó* (X).

K' kijelentés: *Ez a könyv rossz* (Y).

K implikálja (tartalmazza, illetve K-ből kikövetkeztethetjük) K' tagadását:

– Abból a kijelentésből, hogy *Ez a könyv jó*, következik, hogy *Ez a könyv nem rossz*.

De K' tagadása nem implikálja K-t:

– Abból, hogy *Ez a könyv nem rossz*, nem következik, hogy *Ez a könyv jó*.

És fordítva:

K' implikálja K tagadását:

– Abból, hogy *Ez a könyv rossz*, következik, hogy *Ez a könyv nem jó*.

De K tagadása nem implikálja K'-t:

– Abból, hogy *Ez a könyv nem jó*, nem következik, hogy *Ez a könyv rossz*.

3. Összegzés, kitekintés

Az ismertett antonímia-leírásokból kitűnik, hogy eltérő szempontok alapján közelítik meg ezt az egyszerre nyelvi, logikai, fogalmi, szemantikai, nyelvhasználati jelenséget. Közös mégis bennük az, hogy számolnak az ún. tulajdonképpeni antonímiával, illetve az egyes ellentét típusok érintkezésével.

Kiefer a maga antonímia-leírását az általa hagyományosnak nevezett jelentésviszonyok kontextusában helyezi el: a) szinonímia; b) hiponímia és hiperonímia; c) inkompatibilitás; d) ellentmondás; e) antonímia; f) gyenge implikáció stb. (Kiefer é. n. [2000]: 26–29). A kétirányú, illetve az egyirányú implikáció alapján határolja el az ellentmondást az antonímiától. Ezen az alapon kimutatható, hogy az ellentmondásban levő szójelentések teljesen lefedik a maguk konceptuális terét. Ez nem áll az antonim viszonyban levő szójelentésekre. Itt a megfelelő konceptuális tér egyik zónáját érintetlenül hagyják az antonim jelentések. Ez tehát olyan világos szempont, amely egyetlen szabályra, szabályosságra hivatkozva különít el két olyan érintkező kategóriát, amelyet hagyományosan a nem egzakt *tulajdonképpeni–nem tulajdonképpeni* szembeállítással szoktak megtenni. Kiefer alapállása kapcsolatba hozható Niels Bohr Nobel-díjas fizikus megállapításával, amely szerint: *Contraria non contradictoria, sed complementa sunt* ('az ellentétek nem ellentmondanak egymásnak/nem kizárják, hanem kiegészítik egymást').

Mindazok alapján, amit az ellentétről, szembenállásról, ellentmondásról, antonímiáról és a különféle értelmezésekről elmondtunk, felmerül a kérdés, hogy az ellentétes jelentésű szavak típusait miért ne lehetne egyetlen kategória – egyetlen konceptuális tér: az ellentét – alosztályaiként kezelni. Arra, hogy a hagyományos osztályozás másként járt el, vagyis hogy elhatárolta egymástól az általa tulajdonképpeninek tekintett antonim viszonyt a nem tulajdonképpentől, csak fenntartással lehet hivatkozni, ugyanis az is egyfajta konvenció alapján történt, és a szaktudományos konvenciók sem örökérvényűek, hanem felülvizsgálhatók. Az egyirányú és a kétirányú implikáció elvének alkalmazásával szemben, mely alapján Kiefer világosan elhatárolja az úgynevezett ellentmondást az antonímiától, az a kifogás hozható fel, hogy a logikai szemantika irányába viszi a kérdés kezelését, s emiatt nem figyel azokra a szempontokra, amelyekre a kognitív szemantika hívta fel a figyelmet (ezt, természetesen, csak tárgyalási lehetőségként, párhuzamosan érvényes lehetőségekként említem). Ezzel együtt arra is hivatkozhatunk, hogy az ellentétes fogalmához tartozó kifejezések (*oppozíció, ellentét, ellentmondás, konverzió, ellentétes irányultság, jelentésbeli szembenállás, inkongruencia, inkompatibilitás, összeférhetetlenség* stb.) jelentése sok tekintetben átfedi egymást, s

csupán valamely elméleti összefüggésrendszerben határolhatók el többé-kevésbé világosan egymástól, de ez esetben sem abszolút érvényes.

E szempontokra való tekintettel, és abból a feltételezésből kiindulva, hogy az antonímia sem homogén terület, az átfogó kategóriaként: egymást feltételező, de egymással szemben álló jelentések viszonyaként értelmezett antonímia alábbi típusait határolhatjuk el:

3.1. Kizáró ellentétben álló antonim jelentések. Idetartozik a Kiefer által *ellentmondásnak* nevezett szemantikai viszony.

3.2. Kiegészítő ellentétben álló antonim jelentések. A *nő–férfi, jön–megy, ad–vesz, érzelem–értelem* stb. típusú szópárok sorolandók ide.

3.3. Polarizáló ellentétben álló, átmeneteket, fokozatosságot lehetővé tevő antonim jelentések. Ide tartoznak az egyirányú implikációval jellemezhető antonim jelentések, melyek alakításába, árnyalásába a pragmatikai tényezők (beszédhelyzet, szubjektív minősítés stb.) is szerepet kaphatnak.

Végül megjegyzem, hogy ezek a kategóriák elvontak, de kiegészítik egymást, és úgy tűnik, hogy lefedik az ellentétnek nevezett konceptuális teret. Ez a megállapítás kiegészítendő azzal, hogy a szavak poliszémijára való tekintettel az egyes antonimákat csak a kontextus alapján lehet besorolni egyik vagy másik kategóriába.

Hivatkozások

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

Borbás Gabriella Dóra 1998. A szinonimitás elméleti szempontból. Lexikai szinonimika. In: Gecső Tamás – Spannraft Marcellina (szerk.): *A szinonimitásról*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 44–49.

Bucă, Marin – Vințeler, O. 1974. *Dicționar de antonime*. Editura enciclopedică română, București.

Hangay Zoltán 1997. Jelentéstan. In: A. Jászó Anna (szerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest. 419–457.

Kiefer Ferenc é. n. [2000] *Jelentéselmélet*. Corvina, Budapest.

Veress Károly (szerk.) 2009. *A távolság antinómiái*. Hermeneutikai és alkalmazott filozófiai kutatások. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.

Summary

The analysis of antonymy is introduced by pointing to the parallelism between antonymy and antinomy. The premise of the paper is that the conceptual (logical, philosophical) and linguistic approaches do not exclude, but complement one another. The central purpose of the paper is the comparative presentation of different conceptualisations and categorizations of antonymy on the basis of some works published in Hungarian and Romanian. Antonymy is divided into four types in Bucă-Vințeler's dictionary. Kiefer takes antonymy as a whole and delimits it from contradiction. In this system word-pairs like *true-false* are considered contradictions.

After the theoretical introduction it is shown – as a possible conclusion of the present investigation –, that the words having opposite meanings may be handled as one comprehensive aggregate, which can be divided into three categories without the subdomains being separated by strict lines. Although theoretically a clear cut distinction appears possible, it should be noted that some of the linguistic examples cannot accurately be classified in one of the categories. This is caused mainly by the polysemy of the words. According to this view, we can find among the antonyms the so-called *exclusive oppositional* antonymous pairs as well (in logical-semantic classification this kind of opposition is not considered an antonym, but a contradiction). Thus antonymy can be divided into the following categories: (i) exclusive opposition, (ii) complementary opposition and (iii) polar opposition with transitions.

Intertextualitás,
avagy korok és régiók kultúrájának párbeszéde
Kovács András Ferenc verseiben

1. Dolgozatom Kovács András Ferencnek olyan verseit vizsgálja, amelyek első sorban Babits Mihály és József Attila verseivel dialogizálnak, de egyben a nyelv és a kultúra legkülönbözőbb tér- és időbeli égtájai felé is nyitnak, aminthogy Babits és József Attila maga is nyitott volt ezen égtájak irányában. Elemzéseim tehát arra keresik a választ, hogy Kovács András Ferenc versei hogyan játszanak rá korábbi szövegekre, miképpen imitálják azokat, illetőleg azokból milyen módon olvasztanak magukba különböző szövegrészeket.

2. Kovács András Ferenc *Messzebb... messzebb...* (Ad nótám Babits Mihály) című verse Babits Mihály *Messze... messze...* című versére játszik rá azonos versformában, ambroziánus sorokban, ambroziánus strófákban. Babits Mihály a verset akkor írta, amikor párizsi ösztöndíjkérését a minisztérium 1907. június 8-i döntése elutasította. Egyfajta kárpótlásnak szánhatta tehát ezt a képzeletbeli utazást. Kovács András Ferenc versének indítéka viszont – a vershez fűzött jegyzete szerint – „egy hosszú, transzeurópai vonatút, az ún. *Literaturexpress Europa 2000*, amely egy összeurópai projekt eredményeként, illetőleg folyományaként más összeurópai írók, költők és szervezők társaságában folyt le dél-északi (illetőleg: minden) irányban, Transzeurópában, 2000. június 7. és július 14. között, a következő útvonalon: Lisszabon – Madrid – Bordeaux – Párizs – Lille – Brüsszel – Dortmund – Hannover – Malbork – Kalinyingrád – Vilnius – Riga – Tallinn – Szentpétervár – Moszkva – Minszk – Breszt – Varsó – Berlin” (Kovács 2002: 97). Kovács András Ferenc verse tehát valódi élmények, tapasztalatok alapján született.

Nem csupán költői játék a címben szereplő változtatás, a középfok jele azt a valós tényrt rögzíti, hogy a költő jóval messzebb utazhat. Míg Babits nyolc, addig Kovács András Ferenc tizenkét országba vezeti el olvasóját. Ezek közül mindössze három ország azonos a két versben (Spanyolhon, Frankhon, Némethon), sorrendjük viszont különbözik. Babits ezen kívül még Olasz-

honba, Göröghonba, Svájcba, Angolhonba és Svédhonba, Kovács András Ferenc pedig Portugálhonba, a belgák hazájába, Poroszhonba, Polóniába, Litvániába, Lettországba, Észtországba, Oroszhonba és fehérorosz földre kalauzolja olvasóit.

Kovács András Ferenc versének alcíme – *Ad nótám Babits Mihály* – jelzi, hogy a formát Babitstól veszi át, azaz a vers páros rímű jambusi négysoros versszakokból épül, és hasonló a versszöveg szerkesztésének módja, stílusa is.

A konstrukciós forma ötlete egyébként Babitsnál is átvétel, mégpedig Gautier *Mit beszélnek a fecskék?* című verséből, amelyet ő mutatott be magyarul a modern impresszionistákról tartott fogarasi előadásában (Rába 1981: 168). Ezek a fecskék beszámolnak arról, hogy melyikük hová, milyen országba száll délre. Babits verse a nagyvárosi képek versciklusának – amelyet Baudelaire *Tableaux parisiens*-jének mintájára tervezett – egyfajta epilógusa. Babits minden versszakban egy országot mutat be, és következetesen minden versszakot az illető ország nevével indít, mégpedig úgy, hogy ponttal választja el a versszak további szövegétől.

Kovács András Ferenc nem szán minden országnak külön versszakot, és változatosabb nála az országok megnevezése is (*kék Portugálhon, Belgák hazája, borostyános Litvánia*).

Mindkét költő versét hiányos, töredékes mondatszerkesztés, magányos szavak fölsorolása, nominális stílus jellemzi. Bár különösen a Babits-vers olyan, mintha minden versszak egy képeslapon szereplő képet villantana fel, mégsem érezzük statikusnak, hiszen a kiválasztott szavak általában gazdag asszociációs mezőt teremtenek maguk köré. Kovács András Ferencnél pedig a személyes átéltség kölcsönöz valamennyi szónak vallomásos jelleget. Sőt többször személyes viszonyulásait, érzéseit is megfogalmazza: hangok, színek, illatok, érzések képzele teszi élményszerűvé a leírásokat. Babits versét egyfajta romantikus elvágódás jellemzi, amelynek a verszárlatban hangot is ad:

*Ó mennyi város, mennyi nép.
Ó mennyi messze szép vidék!
Rabsorsom milyen mostoha,
hogy mind nem láthatom soha!*

Kovács András Ferenc versén átsüt a dolgok személyes megtapasztalása, nemcsak a pozitívumokat láttatja, hanem a felsejlő negatívumokat is, amelyekre a József Attila-i látomást egyként idéző verszárlat is utal:

*Ó, Európa, hány határ!
Képeskönyv, ábra, példatár!
Hány elvetélt nép, látomás!
Ó, Berlin, víg végállomás!*

A különbségre a nyelvi megformálás hasonlósága, a hasonló mondatszerkesztés, a 'milyen sok' jelentésben ismétlődő kérdő névmások (*mennyi, hány*) és a sorok végén ismétlődő felkiáltójelek még inkább ráirányítják a figyelmet. Egyfajta időutazás is a két vers, hiszen Babits Mihály versét a huszadik század első évtizedében, Kovács András Ferenc pedig a magáét a huszonegyedik század legelején írta. Szinte egy évszázad választja el a két szöveget egymástól. Más képsor, más valóság tárul elénk. A legfeltűnőbbben erről épp az azonos országokról szóló szakaszok árulkodnak:

Babits Mihály:

*Spanyolhon. Tarka hímiü rét.
Tört árnyat nyujt a minarét.
Bús donna barna balkonon
mereng a bíbor alkonyon.*

Kovács András Ferenc:

*Madrid. Spanyolhon. Semmi rét.
Se donna, balkon, minarét.
Csak múzeumban lótfutás...
Magány. A sarkon skót dudás.*

Mindkét versszak tömör, néhány szóba sűrűsödő, nominális stílusú képet fest az adott országról. Kovács András Ferenc szinte szó szerint idézi az első két sorban a Babits-versszakot, de egyben vitatkozik is vele azáltal, hogy állítja, nyomát sem találja a Babits-versből jól ismert képeknek. Egyfajta negatív leírást alkalmaz: *semmi rét, se donna, balkon, minarét*. A Babits-versszak tömör képei még tömörebbé válnak tehát, hiszen itt két sorba sűrűsödnek. A babitsi képekkel saját tapasztalatait, benyomásait állítja szembe.

Babits Mihály:

*Némethon. Város, régi ház:
emeletes tető, faváz.
Cégérek, kancsók, ó kutak,
hizott polgárok, szűk utak.*

Kovács András Ferenc:

*Némethon. Gépek, Ruhr-vidék.
Kimerít modor, rideg bidék.
Hajnalban germán bülbülok.
Hotelszobákban bambulok.*

Ha összevetjük a két versszakot, egyfajta szembenállásra figyelhetünk fel, amely a szójelentések szintjén érvényesül elsősorban. Babits verse a régi német építészeti stílust – *emeletes tető, faház, szűk utak* – festi, és a 20. század eleji élet kellékeit – *cégérek, kancsók, ó kutak* – idézi. Kovács András Ferenc versében nyoma vész a 20. század eleji német város hagyományos életstílusát sugárzó képeknek, ehelyett ő szintén néhány szóba sűrítve jeleníti meg a 21. századra már technicizálódott, elidegenedés sújtotta, török vendégmunkások lakta országot. A magas és mély magánhangzók váltakozása a *bülbülok* és *bambulok* strófavégi konzonáncban Kosztolányi Dezső Szeptemberi áhítatának „*méztől dagadva megreped a szőlő, / s a boldogságtól elnémul a szőlő*” konzonáncának magánhangzó-váltakozására emlékeztet, ám hangulatilag ellenkező előjellel.

Talán nem véletlen, hogy Babits Franciaországról festi a legdinamikusabb képet:

*Frankhon. Vidám, könnyelmű nép.
Mennyi kirakat, mennyi kép!
Mekkora nyüzsgés, mennyi hang:
masina, csengő, kürt, harang.*

A 'milyen sok' jelentésben ismétlődő *mennyi, mekkora* kérdő névmás a költő már-már gyermeken örömteli rácsodálkozását juttatja kifejezésre. Tele van ez a versszak mozgalmassággal. Vizuális képek és erős hanghatásokat idéző szavak uralják.

Kovács András Ferencnél viszont épp ez az izgatott, felfokozott hangulat hiányzik:

*Frankhon. Mindenki francia!
Kelendő dal, klapancia.
A versvásáron szó forog.
Akárki költő, s kódorog.*

Kimért megállapítások sorjáznak egymás után. A mondatszerkezet is megváltozik, a mondathangsúlyok nála a mondat végére kerülnek. A *min-denki francia* utal az erőszakolt franciásításra. Ő is nyüzsgőnek ábrázolja az országot, de nála ez a nyüzsgés elsősorban a versvásár szóforgatagára utal.

3. Ugyanerről, a Lisszabontól Berlinig tartó utazásról számol be Kovács András Ferenc *Transzeuróp leporelló* című versében is. A bevezető ajánlásból pontosan tudhatjuk, hogy kinek is szánja a költő a verset:

*A Literaturexpress utasainak:
szervezőknek, kísérőknek,
íróknak, költőknek, kollegáknak,
Európának és 2000-nek.*

A mottó pedig egy Montaigne idézet: *„Je ne peins pas l'estre, je peins le passage”*, amelyet a vershez írt jegyzetben a költő le is fordít: *„Nem a létet festem, hanem az átmenetet.”* (Kovács 2003: 90). Egyes strófákban hasonló stílusú megfogalmazásokkal is találkozunk, mint a *Messzebb... messzebb...* című versében, például:

*Hannover. Itt vala Händel –
Az Isten is, ím, iderendel!
Friss promenád, pihenés,
Orgona, lomb, zizegés.*

A versforma azonban egészen más, mégpedig négy sorba tördelt álarcos leoninus, azaz álarcos rímes disztichon. Bár ugyanazt a hangulatot kelti a klasszikus időmértékes versforma, mint a *Messzebb... messzebb...* új időmértékes jambusi sorai, a vájt fülű hallgató mégis érzékelheti, hogy sokkal kifinomultabb a verszenéje az álarcos rímes disztichonnak.

4. Leoninus Kovács András Ferenc *Szüreti ének* című verse is, Babits Mihály *Új leoninusok* című ismert költeményének az „újrafogalmazása”. Jelzi ezt a *Hódolat Babits Mihálynak* alcím is.

Babits verse szakozatlan 16 soros, Kovács András Ferencé szintén szakozatlan, de egy disztichonnal hosszabb, vagyis 18 soros. Természetesen nemcsak a forma egyezik, hanem egyfajta hangulati párhuzam is jellemzi a két verset. Mindkettő két szerkezeti egységből épül, és a két egység hangulata mindkettőben egymással ellentétes. Babits előbb a szürkülő esteli táj és a ké-

szülő vihar impresszionista képét teszi élővé hangutánzó és hangulatfestő szavakkal:

*Villám; távoli dörgés; a faluban kocsizörgés,
gyűl a vihar serege: még lila s már fekete.*

Kovács András Ferenc a szüreti vidám sürgés-forgást eleveníti meg, a hangutánzó szavak halmozásával egyre fokozódó jókedv és öröm hangulatát keltve:

*Zümmög a tájban az ének, dongnak a mustra a méhek,
száll lugasokban a dal: fújja, ki még fiatal!*

A vers második részében Babits a meghitt szerelmi légyott megnyugtató menedék voltát érzékelteti:

*Szép est a szerelemre: jövel kegyesem kebelemre;
sír és fél a világ; jer velem árva virág.*

A váltás Kovács András Ferenc versében is tetten érhető, a vers második része az elmúlás hangulatát sugallja, hangutánzó és hangulatfestő szavai végső elemzésben leverő hatásúak:

*Hegy leve, vére kicsordul, a pincék sarka csikordul:
ajtajuk úgy nyikorog, mint mikor eb vicsorog...
Sírnak a görbe gerezdek, présben a könnyet eresztett
fürtök ezer szeme sír: gyűl levelükre a pír...*

A lassan télbe hanyatló természettel együtt az ember is elmúlik, sugallják a vers sorai:

Hull a falomb, fogy az ének: múlnak az ifjak, a vének!

5. A forma más Kovács András Ferenc-versekben is szerephez jut. Álarcos disztichonokban írott például a *Két lány – Krisztina, Fanni*, amelynek mottója Babits Mihály *Két nővér* című verséből való: „Két komoly árvaleány,/ termetre meg arcra hasonlók.” Ennek érdekessége, hogy a költő itt a disztichont tankának tördelte. A vers 7 tankából áll, a hét tanka 7 disztichon, azaz 14 sor. A 14 sor pedig egy másik kötött versformát, a szonettet idézi.

Az *Ungheretto dicsősége* című álarcos szonett tankának tördelt első szakasza szintén álarcos disztichon. A vers három szakaszból épül – a második sedókának tördelt szapphói strófa, a harmadik pedig haikunak tördelt hexameter (l. Mózes 2010).

6. Babits ókori művelődést idéző alkotása, a *Laodameia*, görög és latin klasszikusok műveiből kölcsönöz sorokat, sőt teljes költeményeket is. Beiktat például egy glükóni strófákban felcsendülő *Semichorust*, amelynek előképe Catullus XXXIV. költeménye.

Catullus versének első szakasza Devecseri Gábor fordításában:

*Dianát követő komoly
szűzek s tiszta fiúk vagyunk:
Dianát, nosza szűz fiúk
s lánykák, zengjük e dalban.*

Babits versének első szakasza:

*Artemis követői, szűz
lányok, zengjük az istennőt:
ó szűz Artemis, ó szűzek
istennője, imádunk.*

A Babits költészetét jól ismerő Kovács András Ferenc szintén Catullusig nyúl vissza a formáért glükóni versszakban írott *Semper eadem* című költeményében:

*Tán egy kéz leporolja még
zakómról szeretők, bakák,
kölykök, istenek elmosott
arcmását – a kihunyt szem*

*ünnepvégi tekintetét.
Egy kéz tán lekaparja majd
hátamról a gerincemig
átégett jeleket...*

A *gerincemig átégett jelek* megfogalmazás utal arra, hogy ezek az átvett formák, átvett szövegrészek teljes mértékben sajátjaivá váltak már.

7. A *J. A. szonettje* című vers monogramja József Attila nevét rejti magában. A címben szereplő szonett szó pedig József Attila *Ember* című szonettjével teremti intertextuális kapcsolatot. A vers, akárcsak előzménye, 10–11 szótagos sorokból épülő petrarcai szonett. József Attila szonettjének Kovács András Ferenc csupán *A dallam nem változtat szövegén* sorát emeli be szó szerint a második kvartett utolsó sorába, és a *jövevény*, illetőleg *szövevény* két rímhívó szavát az első kvartett negyedik, illetőleg a második kvartett első sorába. Mindösszesen tehát egy sort és két szót vesz át a József Attila-szonettből, és ez a néhány szó kínál lehetőséget a szerzőnek arra, hogy egészen más szövegösszefüggésbe ágyazva a posztmodern líra poétikai sajátosságainak összefoglalását és egyben bírálatát is megfogalmazza.

A verskezdet egy másik József Attila-vershez, a *Favágó*hoz kapcsolódik, annak soraira játszik rá:

*Gallyát töröm csak, mert a töve vén:
nem dönthető a korhadt líra fája –
vak föld alá nő visszasz koronája,
s a szó a szájban senki: jövevény.*

A jól ismert *tövit töröm s a gallya jut* József Attila-sorral felel Kovács András Ferenc. Átvitt értelemben a líra fájáról szól a vers. A növénymetafora a lírának, a líra történetének messzi hagyományokba nyúló voltát emeli ki, egyben élő organikus fejlődését is szemlélítve. Oly messzi múltban gyökerezik a líra fája, hogy a tövéhez talán el sem érhet a mai költő, csupán a gallyából szedezgethet. Utal ez a modern és a posztmodern versszövegek intertextuális kapcsolataira, arra, hogy a líra fájának gallyaiból építi a költő saját szövegét. *A nem dönthető a korhadt líra fája* a József Attila-i *döntsd a tőkét, ne siránkozz* – adott összefüggésben értelmetlen – nekibuzdulását hárítja el. *A vak föld alá nő visszasz koronája* pedig a továbbélés lehetőségét hiteti a visszaszorítottság, a semmibe vétel körülményei között is. Mégpedig annak ellenére, hogy a József Attila-i *Családunkban a jó a jövevény*-hez képest *a szó a szájban senki: jövevény* mintha befejezettebb történetet jelölne.

A második kvartett a *jövevény*, illetve a *szövevény* rímhívóra válaszolva szó szerint idézi József Attila második kvartettjének utolsó sorát:

*Megköt, felold a vándor szövevény –
hű mindenségben szétfutó gyökérzet
göröngyeként ha pörgök, hörgök, érzek:
a dallam nem változtat szövegén.*

A kvartett első sora József Attila második kvartettje első sorával felel: *Kibomlik végül minden szövevény* – olvassuk József Attilánál, *Megköt, felold a vándor szövevény* – írja Kovács András Ferenc. A vándorszövegek, amelyek intertextuálisan indáznak egyik szövegből a másikba, egyrészt megkötik/megköthetik, másrészt viszont feloldják az illető művet a lírai alkotások sorában, a világméretű lírai szövegben. A *mindenségben szétfutó gyökérzet* annak a klasszikus lírai hagyománynak az egyetemességét idézi, amely későbbi alkotások életetője lehet. De a közös gyökérből kihajtó új művek, természetesen, egyéni érzések közvetítőivé válnak.

Az első tercett váltással indít:

*De van szöveg, mely falsít dallamán –
őszintébb volna ölni vagy rabolni...
S a lélek dúdol: kába, gyatra holmi.*

A *dallam nem változtat szövegén*, de a szöveg torzíthatja a dallamot – fogalmaz Kovács András Ferenc, ugyanis az új alkotásokban a szöveg ilyen vagy amolyan természetű hiteltelensége a dallam megbomlását idézheti elő. Ez a művészet ellen elkövetett olyan merénylet, amely talán a legsúlyosabb büntettnél is kevésbé elfogadható. A lélek, természetesen, a méltatlanságon, a méltánytalanságon is képes felülemelkedni.

Váltással indul a szonett második tercettje is:

*De mindezt mintha másról hallanám:
nem a valót, csak annak én-imázsát,
mint földöntúli lombok roppanását.*

Arany János *Vojtina Ars poeticájának* két sorát – *Nem a való hát: annak égi mása/ Lesz, amitől függ az ének varázsa* – fordítja ellentétébe Kovács András Ferenc. Az Arany János-i égi más helyett az arra rímelő *én-imázs* a transzcendensre érzéketlen, azzal mit sem törődő, csupán az *én-kép* alakításában érdekelt jelenről szól ironikusan. Arról a jelenről, amelynek „*én-imázs*”-építése akár az Arany János-i hagyomány felszámolását is jelentheti. A *mint földöntúli lombok roppanását* sor viszont a transzcendens egocentrikus felszámolásának mozzanatokban megragadható folyamatát érzékelteti, ezáltal mintegy visszavonva a *vak föld alá nő visszás koronája* sorból korábban kiolvashatónak sejtett biztatást is.

Lehetetlen figyelmen kívül hagyni azonban, hogy a *nem a valót, csak annak én-imázsát* sor implicite József Attila *Ars poeticájára* is alludál. Mégpedig úgy, hogy a költő, miközben a *Nem volna szép, ha égre kelne állítás* „költői realiz-

mus”-ával vitázik, aközben a *Még nem nagy az ember./ De képzeli, hát szertelen* szentenciába foglalt minősítéssel vélhetően egyetértene – ha a *szertelenség* pragmatikája az eltelt évtizedek során gyökeresen meg nem változott volna.

8. Összegzőképpen elmondható, hogy a *Messzebb... messzebb...* című vers Babits *Messze... messze... messze...* című, a *Szüreti ének* pedig Babits *Új leoninusok* című versének ikerpárja. Megfigyelhető ezekben a versforma, a versszerkezet és a vershangulat egyezése, illetőleg rokonsága. A *Messzebb... messzebb...* és a *Messze... messze... messze...* páros rímű, ún. ambroziánus sorokból épül, a *Szüreti ének* és az *Új leoninusok* rímes disztichon. A *Messzebb... messzebb...* című versnek tematikai szempontból rokona a *Transzeuróp leporelló* című, ennek versformája azonban egészen más, mégpedig álarcos rímes disztichon. A *Szüreti ének* nek a szűkebben vett versforma szempontjából rokona a *Két lány – Krisztina, Fanni*, valamint az *Ungheretto dicsősége* című vers első szakasza mint álarcos disztichon. A *Messzebb... messzebb...* miniatűr képei hasonlatosak Babits *Messze... messze... messze...* című versének miniatűr képeihez, a *Szüreti ének* ben pedig a megrímelt disztichon ugyanúgy járul hozzá a hangulati telítettséghez, mint az *Új leoninusok* ban.

A J. A. *szonettje* című vers egy sor és két rím szó átemelésével József Attila *Ember* című szonettjéhez kapcsolódik, de utal József Attila *Favágója* ra és át-tételese *Ars poeticája* ra is, miközben a posztmodern lírának nemcsak jellem-zőit, hanem bírálatát is megfogalmazza.

Az azonos versformába eltérő szinteken, eltérő módon beemelt szövegek Kovács András Ferenc verseiben természetszerűen át is alakulnak. A gazdag kulturális, nyelvi, irodalmi, verselési hagyományt mozgósító szövegközi kapcsolatok kitágítják a versszövegek határát.

Hivatkozások

- Kovács András Ferenc 2002. *Aranyos vitézi órák*. Versek 1998–2001. Mentor, Marosvásárhely.
- Kovács András Ferenc 2003. *Fattyúdalok*. Versek 1993–2003. Magvető, Budapest.
- Mózes Huba 2010. Kultúrák egytlényegűsége. *Forrás* 42/11: 125–128.
- Rába György 1969. *A szép hűtlenek*. (Babits, Kosztolányi, Tóth Árpád versfordítái.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rába György 1981. *Babits Mihály költészete (1903–1920)*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Summary

The paper investigates the textual world of the poems of András Ferenc Kovács, being in dialogue with the works of his predecessors in poetry. It is shown that intertextuality – activating cultural, language, literary and prosodic traditions – becomes a textual organising force, requiring the active participation of the recipient.

Nyelvi stílus és régió¹

1. Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben – a nyelvtudomány egészében bekövetkezett változásokhoz hasonló módon – a pragmatikai és legújabban a funkcionális kognitív fordulat nyomán jelentős átalakulások következtek be a magyar stilisztikában is. Ezek közül, mint a következő gondolatmenetet is meghatározó tényezőt, kettőt mindenképpen szükséges itt kiemelni. Először is: a saussure-iánus alapozottságú elmélet, a lényegében véve grammatika-központú stílusmegközelítés, a leíró grammatikák szerkezetét követő tárgyalásmód helyébe lépve egyre nagyobb teret kap a stílusnak egy olyan komplex modellben való leírása, amely a stílus kognitív, interakcionális és szociokulturális aspektusait is következetesen érvényesíti a vizsgálatban. Ma már nemigen kell megvédeni, megokolni ezt az új szemléletet, módszertant az olyan vádakkal szemben, amelyek azt vetik fel, hogy az ilyen vizsgálódások, leírások meghaladják a nyelvészet kompetenciáit. Széles körben elfogadottá vált az a belátás, hogy „a konszituáció, az előfeltevések, a világismeret, az appercepció bázis (»észlelő tömeg«) tényezőinek figyelembevételével nem sértjük meg a nyelv immanens vizsgálatának szabályait, hanem ellenkezőleg, általuk tesszük teljesebbé” (Péter 1991: 129). Másodszor azt a(z előzővel összefüggő) tendenciát is említeni kell itt, hogy a szépirodalmi szövegek szinte kizárólagos vizsgálata után jelentős mértékben megnőtt a más típusú szövegek, különösen a hétköznapi szövegtípusok iránti érdeklődés.

Jelen dolgozat a mai stílusleírásnak főképpen azokhoz az irányaihoz igazodva, amelyek a szociokulturális tényezők bemutatásának újabb lehetőségeit keresik, arra a kérdésre fókuszál, hogy miképpen közelíthető meg a régió fogalma a nyelvi stílus szempontjából, illetve – a másik oldalról közelítve – arra a kérdésre, hogy a stílusleírást az elmélet és a gyakorlat (elemzés)

1 A tanulmány az OTKA támogatásával, a 81315. sz., „Kognitív stilisztikai kutatás” című pályázat keretében készült.

szintjén hogyan árnyalhatja, gazdagíthatja a mai magyar régiók meglétének, a regionalitásnak a figyelembe vétele.

Ezek az alapkérdésekben belül számos rész kérdés vethető fel, például a következők:

– Hogyan, milyen értelemben vezethető be a stilisztikába a (nyelvészeti kutatások egyes területein már fontos szerepet kapott) régió fogalom?

– Adott stílus típusokon belül megjelennek-e – és ha igen, milyen – releváns különbségek a régiók nyelvhasználatát összevetve?

– Adott szövegek stílus hatása miképpen módosul attól függően, hogy a befogadó melyik régióhoz kötődik?

Ezek a kérdések egyfelől elméleti jellegű problémákat vetnek fel, másfelől pedig széles körű empirikus kutatásokat igényelnek. A téma újszerűségéből adódóan azonban jelen írás csak problémafelvető jellegű lehet; célja néhány olyan kérdés és megállapítás megfogalmazása, amely a nyelvi stílus és régió viszonya kérdéskörének továbbgondolásához adalékul szolgálhat.

2. Stílus, régió: fogalomértelmezés

2.1. Stílus

Napjainkban a nyelvészeti szakmunkákban mind a stílus, mind a régió fogalmának különböző felfogásaival, eltérő értelmű használatával találkozhatunk, ezért elengedhetetlen annak világossá tétele, hogy ezeket milyen értelemben is használom a következőkben.

Mivel az általam tárgyalt kérdéskör nyilvánvalóan szűkebben értett szociolingvisztikai vonatkozásokat is felvet, mindenekelőtt azt szükséges leszögezni, hogy magam itt a stílusnak nem a szociolingvisztikai, hanem a stilisztikai fogalommagyarázatait veszem alapul. Tehát például másként használom a fogalmat, mint azt alabovihagyománykövető szociolingvisztikai munkák teszik. Ezen munkák egy szempontból, a stílusváltásból kiindulva, csupán a beszélő önmonitorozásának, saját beszédére fordított figyelmének mértékét alapul véve lényegében a formális-nem formális dichotómia mentén jellemzik a stílust, többnyire azzal a további szűkítéssel, hogy a „stílusváltás”-t csak a hangzás tartományában írják le (l. pl. Labov 1991, Trudgill 1997: 71, de vö. Bartha–Hámori 2010). Kiindulópontom Péter (1978: 223) Enkvist nyomán kialakított stílusértelmezése, amely szerint stílus a tág értelemben vett kontextusnak, azaz a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvi változat. Több vonatkozásban is az e meghatározásban foglaltak továbbvitelének, kidolgozásának tekinthető Tolcsvai Nagy (1996: 52–53) stílusfelfogása, amelyet végső soron itt alapul veszek; eszerint „a szöveg stílusa a

következő, felismert és típusokban működtetett kategóriák összejátszatásával hoz létre viszonyrendszert:

- cselekvés (a beszélő és a hallgató céljai és elvárásai),
- szituáció (az érvényesülő forgatókönyv, a beszélő és a hallgató társadalmi szerepviszonyai, habitusuk, pillanatnyi viselkedésük, nyelvi-szociális hálózatuk),
- kontextus (a nyelvi interakció tematikai és konceptuális hálózata),
- szöveg (a nyelvi interakcióban uralkodó szövegtípus jellemzői, az egyes szövegbeli nyelvi elemeknek közeget adó szöveggörnyezet, kapcsolat más szövegekkel),
- stílus (a nyelvi interakcióban uralkodó stílustípus vagy stílustípusok jellemzői),
- [...]
- egyéni nyelvi tudás s az általa lefedett nyelvi horizont (a nyelvi szocializáció során elsajátított általános és a szocializációból eredő egyéni ismeretek, valamint az e rendszerben érvényesülő értékek rendszerei)."

2.2. Régió

Bár a hétköznapiakban többnyire problémamentesen használjuk a régió fogalmát, a terminushoz igen eltérő jelentések kapcsolódnak (összegzően l. pl. Szabó 2005), de különböző jelentéseket látunk akkor is, ha az egyes diszciplínák, például a földrajz-, a történelemtudomány, az etnográfia vagy a szociológia stb. fogalomhasználatát vetjük össze.

A régiók elhatárolásában és jellemzésében a szociológia és a kulturális antropológia a szellemi-tudati, az etnikai-kulturális összetartozást, a mentalitás és a kulturális értékek hasonlóságát tartja fontosnak, a történészek a régiót mint hosszú történelmi folyamatok sajátos termékeket értelmezik, a közigazgatás-tudomány szempontjából az intézményesült hatalmi-irányítási-igazgatási hatáskör a meghatározó jellemző stb. (Süli-Zakar 2010: 15). Nem beszélve most arról, hogy nemegyszer egy-egy tudományágon belül is eltérő jelentések fordulnak elő. Témánk szempontjából természetesen a nyelvészeti fogalomhasználat érdemel elsődlegesen figyelmet, pontosabban szólva ezen belül is az, hogy a magyar nyelv használatát tárgyaló szakirodalomban miképpen jelenik meg a fogalom. Hogy ezt egy viszonylag reprezentatív minta alapján áttekintsem, kiindulásul az előző, VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus nyelvészeti előadásainak első, *Nyelv, nemzet, identitás* című kötetét néztem át (Maticsák szerk. 2007). A következő főbb értelmezésekkel találkoztam:

1. 'a történelmi Magyarország egyik, Trianonnal valamelyik utódállamhoz került része, illetve a mai Magyarország' (l. pl. Benő 2007: 7, Horváth 2007: 50, Kolláth 2007: 82)

Ez a legelterjedtebb értelmezése a fogalomnak. Ilyen értelemben használja a régió fogalmat például Lanstyák (2005a: 180) is a határtalanításról, illetve a *Magyar értelmező kéziszótár* új kiadásáról írva: az egyik a munkálatok során felmerült módszertani probléma a „hét határon túli régió szóanyagának egymással, valamint a magyarországi és az egyetemes magyarral való összehangolása” volt (vö. még pl. Lanstyák 2006: 59, 62 és passim; Lanstyák–Benő–Juhász 2010; stb.).

Részből egybevág ezzel az értelmezéssel A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának definíciója is:

„...»regionális vagy kisebbségi nyelvek« kifejezés alatt azon nyelvek értendők, amelyeket valamely állam adott területén az állam olyan polgárai hagyományosan használnak, akik az állam fennmaradó népességénél számszerűen kisebb csoportot alkotnak, és amelyek különböznek ezen állam hivatalos nyelvétől/ nyelveitől, azonban ez nem foglalja magában sem az állam hivatalos nyelvének/nyelveinek dialektusait, sem a bevándorlók nyelveit; a »regionális vagy kisebbségi nyelv használatának területén« az a földrajzi körzet értendő, ahol ez a nyelv olyan számú személy kifejezési eszköze, amely indokolja a jelen Karta által előírt különböző védelmi és ösztönző intézkedések meghozatalát.” (<http://www.nek.gov.hu/data/files/84193933.pdf>).

A Karta szerinti értelmezésben a magyarországi magyar nyelv természetesen nem regionális, nem beszélhetünk nyelvi régióról. A nyelvészetben viszont széles körben használatos a „külső régió” fogalma (l. pl. Benő 2007: 7, Péntek 2007: 116, Lanstyák–Benő–Juhász 2010: 40 stb.), amelyből következik, hogy számolnak „belső”, vagyis magyarországi régióval is.

2. 'nyelvjárás'

A következő szakirodalmi példában (bár nem egészen egyértelműen) ez a jelentés jelenik meg: „A jelentéstágulás nemcsak a román eredetű szavak jelentés-besugárzásával magyarázható, hanem regionális, nyelvjárási jelenség hatásaként is. A *kap* ige például az erdélyi magyarban 'talál, észrevesz, meg-
lel valakit, valamit' jelentésben elterjedt.” (Benő 2007: 10).

A dialektológiában világos fogalomhasználattal „nyelvjárási régiók”-ról szokás szólni (l. pl. Kiss Jenő [szerk.] 2001, Kiss Jenő 2006).

3. 'tájegység'

Ez a jelentés jelenik meg például itt: „Szociolingvisztikailag az olyan változók tekinthetők transzszilvanizmusoknak, amelyek földrajzilag megoszlanak: vagy a történeti Erdélyre, esetleg annak kisebb régióira (Székelyföld, Belső-Erdély stb.) korlátozódnak” (Péntek 2007: 121, vö. még: Horváth 2007: 42).

Megjegyzendő, hogy Péntek ugyanebben a dolgozatában a *régió*-t az 1. értelemben is használja: „a 20. sz. folyamán a megváltozott államhatárokkal, jelentős közösségek jogi státusának megváltozásával a magyar nyelv mozgása divergenssé vált. Ez előbb úgy fogalmazódott meg, hogy a külső régiók magyar nyelvi változatai különfejlődtek, eltávolodtak egymástól és a mintegy stabil viszonyítási alapnak tekintett magyarországitól” (2007: 116).

Konklúzióként megfogalmazható, hogy a legerencsésebb az, ha nyitottan kezeljük a régió fogalmát. Vagyis általánosságban nem szűkítjük le a jelentését, az adott szövegben azonban mindig világossá kell tenni, hogy melyik értelemben is használjuk a fogalmat. Magam a továbbiakban az első, vagyis 'a történelmi Magyarország egyik, Trianonnal valamelyik utódállamhoz került része,'² illetve a mai Magyarország' értelemben használok a régió kifejezést.

3. A mai magyar régiók nyelvi stílusáról

3.1. Regionális stílusok?

A regionális stílusok vonatkozásában az elsőnek felteendő kérdés az, hogy egyáltalán beszélhetünk-e régiókhoz kötődő stílusokról, „regionális (nyelvi) stílustípus”-okról?

Ha a szakirodalomhoz fordulunk, azt látjuk, hogy stílus és régió kapcsolatát nem tárgyalják a stilisztikai munkák, legalábbis én nem találtam példát erre a téma vizsgálatához átnézett szakirodalomban. Felmerül azonban ez a

2 A „külső régió” szinonimája a „határon túli régió” (l. pl. Benő 2007: 8, Kolláth 2007: 82, 83 stb.). A határon túli régiók között szokás megkülönböztetni (l. pl. Kolláth i. m.) a „nagy-regió”-kat: Felvidék, Kárpátalja, Erdély, Vajdaság és „kisregió”-kat, ilyen az ausztriai (őrvédeli), a horvátországi és a szlovéniai (muravidéki).

kérdéskör, pontosabban szólva a kérdéskör bizonyos aspektusai felmerülnek, a szociolingvisztikai munkákban. Ezek alapján (bővebben l. alább) a válasz „igen” lehet, azaz joggal beszélhetünk regionális stílusokról. Az már más kérdés, hogy milyen mérvűek az eltérések. Amit Péntek János (2008: 145) a kisebbségi nyelvváltozatok szétfejlődéséről mond, a regionális stílusok szempontjából is lényeges: „Az 1990-es évek elején a legtöbb nyelvésznek az volt a véleménye, hogy a kisebbségi nyelvváltozatok végesen szétfejlődtek, eltávolodtak a magyarországitól, a magyar standardtól. [...] A terepkutatás azonban azt igazolta, hogy a magyar nyelv egészében megőrizte viszonylagos szerves egységét.” Ugyanitt idézi Péntek Lanstyák (2000: 229) hasonló értékelését: „Szerencsére a magyar nyelv állami változatainak szétfejlődése csekély mértékű, a magyar standard állami változatai közötti eltérések csak egy-két szakregiszterben számottevőek.”

A vonatkozó stilisztikai vizsgálatok hiánya miatt elvi-módszertani kérdésekre is választ kell keresni. Így például mindenekelőtt arra, hogy milyen modellben, milyen módszertannal vizsgálható ez a kérdéskör? Jól alkalmazhatónak tűnő vizsgálati alapot kínál például Tolcsvai Nagy (l. pl. 1996) stilisztikai modellje, amely a stíluslehetőségeket három nagy kategóriába rendezi:

Szociokulturális változók:	magatartás, helyzet, érték, idő, hagyományozott nyelvváltozatok
A stílus szerkezeti lehetőségei:	hangzás, szó, szótár, mondat, jelentés
A nyelvi tartományok stíluslehetőségei:	szövegszerkezeti stílusjellemzők, módosított alakzatrendszer

Az ebből a modellből adódó sokirányú stílusleírási lehetőségek közül természetesen most csak néhányat van módom érinteni. Annak, hogy éppen az alább tárgyalandó területeket választottam, az a fő oka, hogy ezekben a kérdésekben már alapul vehettem bizonyos szociolingvisztikai munkákat. Mint az a következőkből kitűnik, többnyire az adott régiókban tevékenykedő kutatók: Péntek János, Lanstyák István és más határon túli nyelvészek munkáira támaszkodtam. Egyfelől így közvetlen empirikus adatgyűjtés nélkül is valóban megbízható, nyelvi tényekre, autentikus kutatói véleményekre építhettem. Másfelől, remélem, így releváns kérdéseket érinthetek, hiszen végső soron erre utal az adott jelenségeknek a hivatkozott nyelvészeti szakirodalomban való megjelenése.

3.2. A szótárak stílusminősítései és a regionális stílusérték-különbségek

E résztema tárgyalása előtt érdemes röviden megnéznünk, hogy a fent már említett Tolcsvai Nagy-féle stilisztikai modellnek a stílus szociokulturális rétegzettségére vonatkozó kategóriái, minősítései milyen összefüggésekben vannak a mai magyar lexikográfiában szokásos stílusminősítésekkel. A stílus szociokulturális rétegzettsége Tolcsvai Nagy (1996: 133–166) szerint a következő rendszerben írható le:

A magatartás mentén	durva, bizalmas, közömbös, választékos
A helyzet mentén	informális, közömbös, formális
Az érték mentén	értékmegvonó (ironikus, gúnyos), közömbös, értéktelítő (patetikus)
Az idő mentén	közömbös, régies, újszerű
A hagyományozott, intézményes nyelv-változatok mentén	sztenderd, irodalmi nyelv, nyelvjárások, városi népnyelv, diáknelv, a szépirodalom történeti stílusrétegei stb.

Az új *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai főszerk. 2003) minősítéseiből például a következők érintkeznek a fenti kategóriákkal: a magatartás mentén: *biz[almas]* = a **bizalmas, közvetlen, fesztelen hangú társalgásra** jellemző, a választékosabb vagy a hivatalos érintkezésben nem használatos, *durva* = sértően, megalázóan, gyakran kakofemisztikusan nyers, illetve *vulg[áris]* = kirívóan igénytelen beszédmódra jellemző, bántóan közönséges, alantas, illetve *vál[asztékos]* = a választékos, igényes, emelkedettebb stílusban használatos. Más minősítések is említhetők itt, pl. az idő mentén kategorizál a *rég[ies(en)]*, az érték mentén a *gúny[osan]*.

Mint ismeretes, a *Magyar értelmező kéziszótár* 2003 nyarán megjelent második, átdolgozott kiadása nemcsak az előző, 1972. évi kiadás óta Magyarországon keletkezett új szavakkal gazdagodott, hanem határon túli szavakat, szókapcsolatokat is tartalmaz három régióból, azaz határon túli magyar nyelvváltozatból: az erdélyiből, a szlovákiaiból és a kárpátaljaiból. A szótár határon túli (ht) szavaival, illetve általában a ht-szavakkal foglalkozó szakirodalomból témánk szempontjából különösen figyelemre méltó például Lanstyák István (2009) *A sajátos határon túli magyar szókincs változatosságának dialektális, regiszterbeli, időbeli és stilisztikai aspektusáról* című dolgozata. Lanstyák ebben a határon túli szókincs változatosságának azon aspektusai-val foglalkozik, „amelyek belevetülnek az érintett szavak és állandósult szókapcsolatok stílusértékébe” (i. m. 17).

Adatai a Termini magyar–magyar szótár, illetve adatbázisból származnak, és az e szótár építése során alkalmazott új, többdimenziós stílusminősítési rendszert mutatja be. Ennek az új stílusminősítési rendszernek a részleteiből ismertetésére most nem térek ki, de annyit megjegyzek, hogy az értelmező kéziszótár minősítési rendszerénél is szorosabb összefüggései vannak a stílus szociokulturális rétegzettségét modelláló Tolcsvai Nagy Gábor-féle rendszerrel. A szótár már önmagában, a benne szereplő szóanyaggal is, de különösen stílusminősítési rendszerével jó lehetőségeket kínál a stilisztikai összevetésekre, nevezetesen leginkább arra, hogy a magyarországi nyelvhasználatban megjelenő stílusértékeket összevessük a más régiókban megjelenővel.

Hadd igazoljam néhány példával, hogy az ilyen összevetéseknek ténylegesen van stilisztikai relevanciája.

Péntek (2008: 146, vö. még pl. Péntek 2004a: 221) például a régiókhoz kötődő eltérő stílusértékekre így hívja fel a figyelmet: „A kodifikáció kiterjesztésével merült fel az a szintén jogos igény, amely az ÉKsz. új kiadásával még nem valósulhatott meg, hogy lényegesen módosuljon a szótárak minősítési rendszere. Nem indokolt pl. az Erdélyben, Kárpátalján és Szlovákiában egyaránt használatos *bufet* ‘büfé, falatozó, kocsma’ szó *kissé pongyola* elmarasztaló minősítése. Mint ahogy annak sincs alapja, hogy az ÉrtSz. a *jösztök* igealakot, amely Erdélyben köznyelvi szintű, *bizalmasnak* tekinti a *jöttökhöz* viszonyítva vagy a ‘(húst) ütögetve puhít’ *potyol* igét a budapesti klopfolhoz viszonyítva.”

Idevágó és tanulságos példák azok is, amelyeket Lanstyák (2000: 198) *A magyar nyelv Szlovákiában* című munkájában említ: „A másodnyelv hatására történő jelentésváltozás sokszor csak a szó konnotatív jelentését érinti, többnyire oly módon, hogy az anyaországban elavult vagy régies, esetleg csak a tudományos regiszterekben használatos idegen szó a kontaktusváltozatokban másodnyelvi megfelelőjének stílusértékével rendelkezik, vagyis pl. közhasználatú, semleges stílusértékű. Ilyenkor stílusérték-kölcsönzésről beszélhetünk, pl. *faktúra* ‘áruszámla’, *komisszió* ‘bizottság’, *stipendium* ‘ösztöndíj’, *prokurátor* ‘ügyész’, *advokát* ‘ügyvéd’, *kaszárnya* ‘laktanya’. Ezek szótárainkban régiesként vagy kiveszőben levőként vannak jelölve, miközben egy részük a magyar nyelv szlovákiai változataiban ma is élő, közhasználatú szókészleti elem.”

A magyar nyelv határon túli változataiban lévő kölcsönszavakat rendszerre Lanstyák (2005b: 22) ugyancsak érinti ezt a kérdéskört: „Nagyon sok alaki kölcsönszónak – csaknem mindegyiknek – többé-kevésbé különbözik a stílusértéke a közmagyar megfelelőjétől; ezért ezek stilisztikai kölcsönszavak is egyben. A ht szavak általában a mindennapi beszélt nyelv szavai, s így

bizalmas stílusértékűek, sőt azon belül is sokszor a kevésbé iskolázott beszélőkhöz kötődnek; ezzel szemben közmagyar megfelelőjük vagy közömbös stílusértékű, vagy pedig inkább választékos, sőt régies, elavuló.” Magukat a „stílusbeli kölcsönszavakat” pedig a következőképpen jellemzi: „Ha egy átvéő nyelvi szónak nem a denotatív jelentése változik meg egy átadó nyelvi modell hatására, hanem érzelmi, hangulati értéke, használati köre (konkrét dialektusokhoz és regiszterekhez, ez utóbbin belül stílusváltozatokhoz való kötődése), használati gyakorisága, a megváltozott jelentésű szót stílusbeli kölcsönszónak nevezhetjük. Ilyen pl. újabban az *auditál* ige, amely korábban specializált szakmai regiszterek szava volt ‘vállalat ügykezelését, gazdálkodását (ésszerűsítés végett) vizsgálja; átvilágít’, ma angol hatásra kezd gyakoribbá válni, ami befolyásolja a szó szűkebb értelemben vett stílusértékét is. Szintén stílusbeli kölcsönszóról beszélhetünk, ha egy szó stílusértéke éppenséggel nem változik meg, mert a kontaktushatás megakadályozza, hogy az átadó nyelvvel érintkező nyelvváltozatokban is végbemenjen egy az adott nyelv egynyelvű változataiban bekövetkezett stílusérték-változás” (Lanstyák 2006: 25).

Ezek után szótárak összevetésével is nézzünk meg néhány példát a stílusértékek regionális különbségeire. Ehhez a *Magyar értelmező kéziszótárt* (Pusztai főszerk. 2003) és a határon túli nyelvészeti kutatásokat összefogó Termini Kutatóhálózat honlapján (<http://ht.nyttud.hu/htonline/htlista.php?action=browse>) található ht-adatbázist, illetve -szótárt³, használtam. Szükséges előrebocsátani, hogy a Termini ht-szótára a címszó „stílusváltozati hovatartozására utaló jelzések”-ként a következőket alkalmazza:

(köz)	közömbös
(vál)	választékos
(emelk)	emelkedett
(biz)	bizalmas
(lezs)	lezser

Ezek a minősítések kívül részben vagy egészben stilisztikai érdekűek a címszó (társadalmi, földrajzi vagy életkori) dialektusbeli hovatartozására utaló jelzések: (ált) általános, (nép) népies, (id) idegenes, (táj) tájnyelvi, (gyerm) gyermeknyelvi. A címszó regiszterbeli hovatartozására utaló jelzések: (szak) szaknyelvi, (szépir) szépirodalmi, (sajtó) sajtónyelvi, (közél) köz-

3 Az adatbázis bemutatásához l. pl. Lanstyák–Benő–Juhász 2010.

életi, (szleng) szlenghez tartozó. Az időbeliségre utaló jelzések: (rég) régies, (kissé rég) kissé régies, (elav) elavult, (tört) történeti, (új) új. Az érzelmi viszonyulásra utaló jelzések: (euf) eufemisztikus, szépítő, (kedv) kedveskedő, (tréf) tréfás, humoros, (pejor) pejoratív, rosszalló, (iron) ironikus, gúnyos, (durva) durva, (trágár) trágár és a „relatív gyakoriságára” utaló jelzések: (ritk) ritka, (átv) átvitt.

fakultás 'egyetemi kar, tagozat'

ÉKsz.: választékos

Termini: Er [Erdély] (ált) [általános] (szak) [szaknyelvi] (köz) [közömbös⁴], Fv [Felvidék] (ált) (szak) [szaknyelvi] (köz), Va [Vajdaság] (közél+sajtó) [közéleti + sajtónyelvi] (köz)

Szótár	ÉKsz.	Termini
Régió	Magyarország	Erdély Felvidék Vajdaság
Stílusérték (szociokulturális változó: a helyzet)	választékos	közömbös

familia 'család'

Éksz.: bizalmas

Termini: Óv [Őrvidék] (ált) (köz)

Szótár	ÉKsz.	Termini
Régió	Magyarország	Őrvidék
Stílusérték (szociokulturális változó: a helyzet)	bizalmas	közömbös

4 A Termini szótár a „közömbös” és a „választékos” minősítéseket a következőképp értelmezi: „»Közömbös« stílusértékűek azok a szavak, amelyek bármilyen beszédhelyzetben előfordulhatnak, vagyis sem a nagyon informális stílusú diskurzusokban, sem a nagyon formális diskurzusokban nem hatnak zavaróan. [...] A közömbös stílusértékű szavak – épp »univerzális« jellegükből kifolyólag – a többi dimenzióknak nagyon sok más stílusminősítésével kombinálódnak szabadon.” „»Választékosak« azok a szókészleti elemek, amelyeket elsősorban formális beszédhelyzetekben használunk, inkább írásban, mint szóban. [...] A »választékos« kategória könnyen kombinálódik a formális beszédhelyzetekhez kötődő »szaknyelvi«, »szépirodalmi« és »közéleti« minősítésekkel a regiszterbeli dimenzióról, valamint a »régies«, »elavult« és »történeti« minősítésekkel az időbeli dimenzió, az »eufemisztikus« minősítéssel az érzelmi dimenzió.”

penzió 'nyugdíj'

Éksz.: régies

Termini: Er (*id*) [*idegenes*] (*szak*) (*biz*), Fv (*id*) (*közh*) (*köz*), Va (*id*) (*közh*) (*biz*), Hv [Horvátország] (*ált*) (*közh*) (*biz*), Óv (*köz*), Hu [Magyarország] (*köz*) (*rég*)

Szótár	ÉKsz.	Termini
Régió	Magyarország	Erdély, Felvidék Vajdaság, Horvátország Órvidék, Magyarország
Stílusérték (szociokulturális változó: a helyzet)	régies	bizalmas, közömbös; (közömbös) régies

Ha összevetjük a szócikkben szereplő stílusminősítéseket, azt láthatjuk, hogy a magyarországi, az erdélyi és a kárpátaljai régiókban gyakran lényegesen eltérő stílusértékük van a példaként hozott szavaknak. A szövegek jelentésképzése szempontjából ez természetesen meghatározó tényező lehet.

3.3. A szókészleten túlmutató stíluskülönbségek a régiók között

A lexikográfia eredményeit is felhasználó szóstiliztikai, az egyes szavak, kifejezések stílusértékére fókuszáló megközelítés csak az egyik – bár talán a legfontosabb – a regionális jellegű stíluskülönbségek leírásának lehetőségei között. Nézzük meg röviden most a régiók nyelvi stílusa közötti különbségek más szempontú megközelítéseit is!

Péntek János (2004a) fent már idézett tanulmányában a „nyelvhatáron (és a történelmi országhatáron) belüli”, azaz a Kárpát-medencei külső magyar nyelvi régiók „sajátos helyzeté”-t, nyelvhasználatát elemzi. A dolgozatban több szempontunkból lényeges, azaz stilisztikai érdekű megállapítást is találunk. Így például azt, amely a szóban forgó régiók nyelvének archaikus voltára vonatkozik: „a külső régiók nyelvhasználatáról, nyelvi állapotáról egyöntetű az a megállapítás, hogy archaikusabb, mint a centrumé” (Péntek 2004a: 218; kiemelés tőlem: P. J.). Az archaikus jelleg – tegyük hozzá a fentiekhez – nem csak a szókészlet szintjén jelentkezik, ide tartoznak például a Péntek (uo.) által is említett összetett múlt idejű igealakok is. További vizsgálatot érdemelnek Péntek az erdélyi régió nyelvhasználatának „érzelmi telítettség”-ére és a képszerűségére vonatkozó megállapításai is. Hasonlóan, vizsgálatra szorulnak bizonyos „friss fertőzés”-t jelentő magyarországi stílusjellemzőknek és ezek erdélyi hiányának szembeállításai.

„Erdélyben például regionális használatban érzékelhető a nyelvhasználat fokozottabb érzelmi telítettsége és képszerűsége, de az anyaországban jól ismert »gügyögő« stílus (pl. a *sali* a *saláta* helyett, a *pari* a *paradicsom* helyett, a *kazi* a *kazetta* helyett stb.) egyelőre még nem terjedt el; noha a Magyarországról hazatérők friss fertőzősként hozzák magukkal, még nem váltak itt is divatossá a társalgási sablonkifejezések (*ez egy dolog!*), a kérdőszós kérdő mondatok divatos »felkapó« intonációja...” (Péntek 2004a: 219).

A fenti néhány példa is elegendő lehet annak igazolására, hogy érdemesek a további vizsgálatokra a régiók közötti szókészleten túlmutató stíluskülönbségek. Ugyanakkor itt feltehető az a kérdés is, hogy valójában mennyire régiók közötti különbségekről van szó. A Péntek által kritikusan említett stílussajátosságok egy része („»gügyögő« stílus”, „társalgási sablonkifejezések”) ugyanis lényegében hasonló megosztó (vagyis elfogadó, használó – elutasító, nem használó) dichotomikus csoportokba rendezve jellemzik például a magyarországi nyelvhasználókat, nyelvhasználatot is. Ugyanakkor mégis joggal tehetjük fel, hogy a régiók között valóban vannak jelentős regionális stílusbeli különbségek a szókészleten túl is. A jövő munkája lehet ennek a kérdésnek a pontosabb megválaszolása. A stílus, a stilisztika szempontjából is érvényes az, amit Tolcsvai Nagy 1995-ben a nyelvművelésre vonatkozóan így fogalmazott meg: „Meg kell vizsgálni [...] mekkorák a különbségek a magyarországi sztenderd írott és beszélt változatai, valamint a határon túli magyar régiók sztenderd írott és beszélt változatai között” (Tolcsvai Nagy 1995/1998: 283)

4. Kitekintés

Szépe (Kontra–Saly 1998: 12) a *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról* című kötet előszavában közöl egy „hiánylistát”, amelyben a határon túli magyar nyelvhasználatra vonatkozó jövőbeli kutatások kívánatos irányából jelöl ki néhányat. Egyebek mellett ezt írja itt: „Csak elvétele találhatja az olvasó a stílus és a műfaj szempontját. Sehol sem fordul elő a nyelvi regiszter (amely általában kevéssé ismeretes érrefelé)”. Úgy gondolom, ma is nagyon érdemes az ebben a figyelmeztetésben lévő tanácsot megszívlelni.

Saját gondolatmenetemhez most magam is írhatnék egy „hiánylistát”, hiszen több fontos kérdést éppen csak érintettem, egyesekről pedig nem is szóltam, így például a magyar szépirodalom regionális stílusainak módsze-

res összevető vizsgálatáról vagy stílus és identitás összefüggéseiről stb., a jövőbeli kutatások lehetséges irányairól szólva mindenképpen hangsúlyozni kell a szövegelemzések fontosságát is.

A *Magyar értelmező kéziszótár* új kiadásáról, az abban szereplő ht-szavakról Péntek János (2004b: 724) egyik dolgozatában ezt írja: „a szimbolikus megjelenítés és a gyakorlati hatás mellett a határon túli szavak szótári rögzítése voltaképpen a nyelvleírás része, s így elméleti jelentősége is van: serkentője lehet a magyar szókészlet differenciálódásával kapcsolatos vizsgálatoknak, ezeket egy újabb dimenzióval gazdagíthatja (az eddig is vizsgált regiszterbeli, stilisztikai és nyelvjárási differenciálódáson túl).”

Péntek szavait érdemes továbbgondolnunk, és még szélesebb érvennyel értelmeznünk: nemcsak a lexikográfiára, a szókészlet vizsgálatára vonatkozathatjuk a „serkentés” gondolatát, hanem általában a nyelvleírásra és ezen belül különösen is a stilisztikára. Ugyanis ha a kívánatos cél, a határtalanítás jegyében egy teljességre törekvő magyar nyelvleírást akarunk megvalósítani,⁵ akkor ennek a feladatnak a jegyében el kell végeznünk az idetartozó, itt felvetett kérdések és ezek mellett még sok egyéb idetartozó kérdés megválaszolását is.

Hivatkozások

- A regionális vagy kisebbségi nyelvek kartája. <http://www.nek.gov.hu/data/files/84193933.pdf>, 2011. augusztus 15.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusbán. Nyelvi variabilitás és társas jelentések konstruálása a szociolingvisztika „harmadik hullámában”. *Magyar Nyelvőr* 3: 299–321.
- Benő Attila 2007. Köznyelvi magyar szavak jelentésbővülése az erdélyi magyar nyelvváltozatban. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. kötet. Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság, Debrecen, Budapest. 7–13.
- Horváth Katalin 2007. A kárpátaljai magyar lakosság nyelv- és nyelvváltoztatválasztása. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. kötet. Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság, Debrecen, Budapest. 41–52.
- Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

5 Tolcsvai Nagy (2011: 362) egy, a Magyar Tudományban megjelent interjúban így fogalmaz erről a feladatról: „a határtalanítás folyamatának eredménye és jövőbeli elvárása a teljes magyar nyelv leírásának a követelménye”.

- Kiss Jenő 2006. Nyelvjárásaink, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 517–548.
- Kolláth Anna 2007. Büszkeség vagy balítélet? A határtalanító szótárprogram muravidéki szójegyzékei és fogadtatásuk. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. kötet. Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Debrecen, Budapest. 81–100.
- Kontra Miklós – Saly Noémi 1998. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Labov, William 1991. *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Lanstyák István – Benő Attila – Juhász Tihamér 2010. A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis. *Regio* 3: 37–58.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest–Pozsony.
- Lanstyák István 2005a. Határtalanítás. A Magyar értelmező kéziszótár 2. kiadása után, 3. kiadása előtt. In: Mártonfi Attila – Papp Kornélia – Slíz Mariann: *101 írás Pusztai 101 írás*. Argumentum, Budapest. 179–186.
- Lanstyák István 2005b. Kölcsönszavak a magyar nyelv határon túli változataiban. In: Vörös Ferenc (szerk.): *Regionális dialektusok, kisebbségi nyelvhasználat*. Magyar Nyelvtudományi Társaság – Konstantin Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum, Budapest, Nyitra, Somorja. 21–26.
- Lanstyák István 2006. *Nyelvből nyelvre*. Kalligram, Pozsony.
- Lanstyák István 2009. A sajátos határon túli magyar szókincs változatosságának dialektális, regiszterbeli, időbeli és stilisztikai aspektusáról. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 17–24.
- Péntek János 2004a. A külső régiók esélyei az új évszázad magyar nyelvi kommunikációjában. In: Balázs Géza szerk.: *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője* II. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 213–228.
- Péntek János 2004b. A magyar nyelv szótárai, nyelvtanai, kézikönyvei és a határon túli magyar nyelvváltozatok. *Magyar Tudomány* 7: 724–726.
- Péntek János 2007. Transzszilvanizmusok, romanizmusok és a határtalanítás programja. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. kötet. Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Debrecen, Budapest. 115–124.
- Péntek János 2008. A magyar nyelv erdélyi helyzete és perspektívái. In: Fedinec Csilla (szerk.): *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága, Budapest. 136–152.
- Péter Mihály 1978. Jegyzetek a funkcionális nyelvhasználatról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. XII: 221–231.

- Péter Mihály 1991. *A nyelvi érzelm kifejezés eszközei és módjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Süli-Zakar István 2010. A Partium régió esélyei a csatlakozás után. In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Center for Higher Education Research and Development Hungary, Debrecen. 15–24.
- Szabó Pál 2005. Régió: „meghatározott területi egység”. In: Nemes Nagy József (szerk.): *Régiók távolról és közelről. Regionális tudományi tanulmányok* 12. ELTE Regionális Földrajzi Tanszék – MTA-ELTE Regionális Tudományi Kutatócsoport, Budapest. 7–61.
- Szépe György 1998. Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról.
- Termini Kutatóhálózat. <http://ht.nyttud.hu/htonline/htlista.php?action=browse>, 2012. január 10.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1995/1998. A sztenderd helyzete és a nyelvi tervezés lehetőségei Magyarországon. In: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris Kiadó, Budapest. 1998. 276–284.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2011. Interjú. Az MTA új levelező tagjai. *Magyar Tudomány* 2011. 3: 362–364.
- Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYTF Kiadó, Szeged.

Summary

The present paper mainly follows the tendencies of modern stylistics that are looking for new opportunities to present socio-cultural factors in style. It focuses on the question of how the description of a region can be approached from the point of view of language style. Conversely, the paper also focuses on the ways in which taking the existence of regionality and the present Hungarian regions into account can lead to a more detailed and more exact description of style analysis in theory and in practice. After the interpretation of the notions of style and the region, the paper discusses the style-classification of some Hungarian dictionaries, *The Concise Dictionary of the Hungarian Language* (Magyar értelmező kéziszótár) and online *Dictionary of Termini* (Termini: the network of Hungarian linguistic research centres in the Carpathian Basin) from the aspects of regional differences. Finally, the stylistic differences beyond the lexicon are discussed.

A nyelvi variativitás témaköréhez kapcsolódó tananyag vizsgálata a szlovákiai magyar nyelvten könyvekben

A lexikológiai jelentésviszonyok terminológiai kérdései

A nyelvekben meglévő, a jelformák és a hozzájuk kapcsolódó jelentések többértelműségét a legjobban a szimmetria/aszimmetria fogalmak oppozíciójával írhatjuk le. A kifejezendő tartalom és a nyelvi kifejezések közötti eltérések, azaz a nyelvi aszimmetria következtében jönnek létre például a poliszémia, szinonímia, homonímia, paronímia és a grammatikai variánsok (vö. Gak 1998: 106, Lőrincz 2010).

A lexikológiai-lexikográfiai szakirodalomban gyakran megfigyelhető, hogy a variativitás fogalmát igen tágan értelmezve minden formai és/vagy szemantikai azonosságot vagy hasonlóságot a variativitás körébe sorolnak, ez azonban parttalanná teszi a variativitás fogalmát, és elmossa a határokat az egyes lexikológia jelentéscsoportok között. Így például a szóvariánsok és a paronimák között.

Vizsgáljuk meg most a hasonlóságokat és az alapvető különbségeket a két kiemelt lexikológiai jelentésviszony között. Hogy értékelhető eredményt kapjunk, csak azonos nyelvi szinten végezhetjük el az egybevetést. A nyelvi szintek közül a lexémaszintet választottam ki elemzésre, hiszen a paronímia csak ezen a szinten létezik, az ennél magasabb szinteken pedig már a variativitás is más formában jelentkezik.

A szóvariánsok

A szóvariánsok egyazon lexéma denotatív jelentéseikben azonos, hangalakilag minimálisan különböző, de morfológiai szerkezetükben megegyező változatai. A szóvariánsok a poliszém lexéma alaki szétválásának következményeképpen jönnek létre, s ezt az alaki szétválást a diakrón változási folyamatban a részleges, majd teljes szóhasadás követi. A szóalkotási módok között a szóhasadás jelensége és az ikerszók keletkezése elsődlegesen az alakhasadásra vezethető vissza, majd ezt követi időben a párhuzamos alak-

és jelentéshasadás, azaz a szóhasadás (vö. Grétsy 1962, Elekfi 1996a, b, Juhász 1966, 1980, Lőrincz 2009).

Az egyes alakváltozatok referenciális/denotatív jelentésazonossága mellett pragmatikai jelentéseikben azonban különbségek vannak. Például: *vödör/veder, gyerek/gyermek* stb. Ahhoz, hogy két vagy több szóváltozatot egymás variánsainak tekinthessünk, a következő fontos kritériumoknak kell megfelelniük:

- alapvető alaki azonosság és részleges alaki eltérés, amely azonban nem lehet morfémaértékű (vö. Juhász 1980),
- a denotatív jelentések teljes azonossága,
- a grammatikai jelentések (funkció) teljes azonossága,
- az egyes variánsok között csak pragmatikai jelentésbeli eltérés lehet.

A szóalakvariánsokat a nyelvhasználók a leggyakrabban a lexikai szinonimákkal tévesztik össze, de gyakran összekeverik őket a paronimákkal is. Előadásomban ez utóbbi jelenségről szólok részletesebben.

A paronimák

A paronimák között olyan mértékű a jelentéskülönbség, amely nemcsak az egyes alakok pragmatikai jelentését érinti, mint a szóvariánsok esetében, hanem denotatív jelentéseik is eltérnek. A paronimák nem egy lexéma különböző változatai, nem is szóalakváltozatok, hanem különböző denotatív jelentésű önálló lexémák. Például: *szível* 'kedvel' és a *szívelel* 'megfogad'; idegen eredetű átvételek esetén ilyen például a *datál* 'keltez' és a *dotál* 'pénzbeli támogatást nyújt', valamint az idegen eredetű *adaptál* 'átvesz, alkalmaz' és *adoptál* 'örökbe fogad' (vö. még Zimányi 1999: 34–37). A paronimák vizsgálata a gyakorlati nyelvoktatás szempontjából is lényeges szemantikai és nyelvhelyességi kérdés nemcsak az anyanyelv, hanem az idegen nyelvek oktatásában is (vö. Grétsy 1980, Zimányi 1999, Balázs–Zimányi 2007).

A lexikológiai jelentésviszonyok a szlovákiai magyar tantervekben, tankönyvekben és gyakorlókönyvekben

A fentebb röviden bemutatott lexikológiai jelentésviszonyoknak fontos szerepük van a tanulók szövegalkotási és kommunikációs készségének kialakításában is. Az anyanyelvoktatás egész folyamatában fontos hely illeti meg ezért a nyelvi variativitás kérdéskörét is. A nyelvi variativitás kérdésének a

grammatikai és a jelentéstani ismeretek tanításában kiemelt helyet kell kapnia az általános és középiskolai magyar nyelvtan anyagában egyaránt. Ugyanakkor a vizsgált jelenséget a hasonlóaktól – mint például a paronímia is – egyértelműen meg kell tudni különböztetni.

Előadásom következő részében a jelenleg forgalomban lévő szlovákiai középiskolai tantervek és nyelvtankönyvek anyagát elemzem. Az általános iskolai nyelvtankönyvek idevonatkozó részeit csak röviden érintem, mivel ezek elemzését két korábbi tanulmányomban részletesen elvégeztem (vö. Lőrincz 2010, 2011).

A négyosztályos gimnázium magyar nyelv- és irodalom tanterve (Tanterv 2003) a 2. osztály nyelvtan anyagának bemutatásakor foglalkozik a szóképzlet és a szókincs tanításával (5 óra). Ebben az anyagban helyet kaphat a különböző jelentésviszonyok közül a szinonímia, a variativitás és a paronímia kérdése is. A szorosabb értelemben vett jelentéstani ismereteket a tanterv a 3. osztály anyagában írja le, a témára fordítandó időkeretet heti 6 órában határozva meg. A hangalak és a jelentés viszonya szerinti kapcsolatban a következő lexikológiai jelentésviszonyokat tárgyalja: egyjelentésű, többjelentésű, azonos alakú, rokon értelmű, eltérő jelentésű és ellentétes jelentésű szavak. A többjelentésű és az azonos alakú szavak közti különbség.

A paronimák a tanterv által említett eltérő jelentésű szavak csoportjába sorolhatók. A kommunikációs/szövegalkotási készség kialakulásában fontos, hogy a tanulók különbséget tudjanak tenni az egyes lexikológiai jelentésviszonyok, így a paronimák és a szóvariánsok között is. A szóvariánsokkal a tanterv külön nem foglalkozik, de úgy vélem, a szövegalkotási készség kialakításához az ezekre vonatkozó ismeretek is elengedhetetlenek. A szóvariánsokkal azonban nemcsak a jelentéstan tanításakor lehet foglalkozni, hanem a nyelvhelyességi ismeretek elsajátíttatásakor, a fogalmazás tanításában, a szókincsbővítési gyakorlatokban is. A lexikológiai jelenségek adekvát használatával minden anyanyelvi, irodalom-, sőt más órán is folyamatosan lehet és kell bővíteni a tanulók ismereteit, hogy anyanyelvi kompetenciájuk, adekvát szövegalkotási és kommunikációs készségük kialakulhasson.

A tantervhez adott módszertani ajánlás arra hívja fel a tanárok figyelmét, hogy nem a szabályok ismeretét, hanem az egyes nyelvtani anyagok kreatív felhasználását kell megtanítani a tanulókkal. Ezzel összhangban vannak az érettségi feladatok is, pl. a 2005-ös érettségi írásbeli feladatok között nem volt olyan, amelyben szabályokat kellett volna megfogalmazniuk a tanulóknak.

Nézzük meg, hogyan tárgyalja a szóvariánsokat és a paronimákat Kovács László *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára* című tankönyve (1997).

A tankönyv *A nyelv egysége: a szó* című fejezetben foglalkozik az egyes lexicológiai jelentésviszonyokkal. Az azonos alakú szavak (homonimák) tárgyalásakor csak mellékesen említi a tankönyvszerző a többi alaki hasonlóságot mutató nyelvi jelenséget is:

„A szavak hangalakjával kapcsolatban megemlíthető még, hogy vannak olyan szavaink is, amelyek:

- hasonló alakúak, ám jelentésük eltérő (paronimák):

egyelőre (most még egy kis ideig) – *egyenlőre* (egyenlő alakúra),

helység (település) – *helyiség* (terem),

fáradtság (fáradozás) – *fáradtság* (fáradt állapot)

- többalakúak, a jelentésük ugyanaz, csupán stilisztikai különbségek vannak köztük:

lány – *leány*,

oly – *olyan*,

alszik – *aluszik*.” (130. o.)

A szintén Kovács László által írt, a *Magyar nyelv. Gyakorlókönyv a középiskolák 3. osztálya számára* (1998) című oktatási dokumentum a hasonló alakúnak nevezett szavak, a paronimák jelentésbeli eltéréseire hívja fel a tanulók figyelmét a 3. gyakorlatban. A példákat azonban szövegkörnyezetbe is kellene helyezniük a tanulóknak a jelentésük értelmezése után. Ugyanis a szavak jelentésértelmezéséhez szükséges a szavak aktuális jelentéseinek ismerete is, nem elég csak a szótárakban található alapjelentéseké, hiszen a szó aktuális jelentése a kontextusban derül ki.

1. feladat: Értelmezzük a következő hasonló hangalakú szavakat! (9–10. o.):

Pl. *válság* (súlyos helyzet)

váltság (fogva tartott személy elengedéséért fizetett összeg)

gondtalan – *gondatlan*

faláda – *fásláda*

jelentése – *jelentősége*

értetlen – *érthetetlen*

szível – *szívelel*

különböző – *különféle*

járatos – *jártas*

Elméleti ismerethiány, hogy a gyakorlatban felsorolt szópárok nem mindegyike paronima. Az azonos töből származó *különböző* – *különféle* szópár tagjai azonos tövű szinonimák, hiszen morfológiai összetételükben eltérés van köztük, a különbség tehát nem csak fonéma-, hanem morfémaértékű, a sza-

vak jelentése pedig szinonim. Az ilyen típusú szópárokat szokták a gyakorlatban összetéveszteni a szóalakvariánsokkal is.

A gyakorlókönyv 2. feladatában ugyanaz az ismeretanyag szerepel, de itt már el kell helyezniük a tanulóknak a szópárokat egy-egy minimális kontextusban, és azokat úgy kell megalkotniuk, hogy a jelentéskülönbség egyértelmű legyen.

2. feladat: A szavak hasonló hangalakja szótévesztés kiváltója is lehet. Fogalmazd meg egy-egy mondatban az alábbi szavak jelentéskülönbségeit! (11. o.):

biztos – bizonyos
egyelőre – egyenlőre
egyhangúan – egyhangúlag
helység – helyiség
ébren – éberen
fáradtság – fáradság

A feladat a szóvariánsokat gyakoroltatja, de az instrukciójuk szemantikai szempontból kifogásolható, ugyanis a különböző kommunikációs helyzetekben alkalmazott szóvariánsok más-más pragmatikai jelentés hordozói.

A 1. feladat a tankönyvtől eltérően már különbséget tesz az elsődleges fogalmi és a pragmatikai jelentések között. A hasonló alakú szavak jelentése, ha azonos is, mégsem mindegy, hogy melyiket választjuk beszéd vagy írás közben. Jellemezd a beszédhelyzetet, amelyikben egyik vagy másik változatot alkalmaznád!

tepertő – töpörtyű
fejfájás – főfájás
arc – orca
lesz – leszen

Az alábbiakkal alkoss mondatokat!

magános – magányos
búvik – bújik
szállnak – szállanak

A 4. feladatban felsorolt többalakú szavak szóvariánsok, amelyek között azonban nem csak stilisztikai különbség van. A stilisztikai különbség a pragmatikai jelentés egyik fajtája, de más pragmatikai jelentéskülönbség is van a szóvariánsok között, pl. nyelvrétegbeli. A *lány* sztenderd változat, a *leány* népnyelvi, illetve archaikus. A tanárnak az értelmező szótár felhasználásával ehhez a feladathoz kapcsolódóan az egyes szavak stílusminősítésére is rá kell vezetnie a tanulókat. Ez jó alkalom lehet arra, hogy felhívja a figyelmet a tárgyalt téma gyakorlati alkalmazására is.

Mind a tankönyv, mind pedig a munkafüzet anyaga felvet elméleti nyelvészeti és nyelvfilozófiai kérdéseket is (vö. Verécze 2010).

A hagyományos leíró szemantika felfogására építő tankönyvek nem veszik eléggé figyelembe a nemzeti nyelv rétegződését. A példaanyagban többnyire sztenderd vagy irodalmi példák szerepelnek, kisebb számban nyelvjárásiak. És ami a legszembetűnőbb: nem tükrözik a mindennapi nyelvhasználatot, hiányoznak belőlük az élőnyelvi példák, elméletükben pedig a szociolingvisztikai háttér. Ez azért van, mert a saussure-i strukturalista nyelvelméletre épülnek, amely a nyelvet és a beszédet élesen elválasztja egymástól. Ha megnézzük a magyarországi forgalomban lévő tankönyveket, ugyancsak azt állapíthatjuk meg, hogy nagy részük ugyanezt a nyelvelméletet veszi alapul (vö. Antalné Raácz 2002, 2004; Hajas 2001; Honti–Jobbágyiné 2001). Az ilyen szemléletű tankönyvek alapján nem tükröződik reálisan a nyelv kommunikatív funkciója, mert nem valós a nyelvhasználatot, hanem egy eszményi normához való igazodást tart szem előtt. Mind a grammatikát, mind pedig a szemantikát társas kognitív nyelvészeti alapon lehetne hatékonyabban tanítani. Erre tesz kísérletet Verécze Viktória szakdolgozatának egy fejezete (Verécze 2010).

A jelentéstani ismeretek tanításához a tanárnak is megfelelő szemantikai előképzettséggel kell rendelkeznie. Mivel azonban a különböző tanárképző intézmények magyar szakjain különböző elméleti alapú szemantikát tanítanak, ez elég nehéz feladat számukra is.

A 8 osztályos gimnázium magyar nyelv és irodalom tantervét Csicsay Károly és Csicsay Sarolta dolgozta ki (2005). A nyelvтан anyagában a nyelv-művelés, nyelvhelyesség minden évfolyamon szerepel. Mivel a tanár szabad kezét kap abban, hogy az előírt anyagot milyen arányban, mikor tanítja, hogyan gyakoroltatja, ebben a témakörben akár minden évfolyamon kisebb-nagyobb terjedelemben lehet foglalkozni a lexikológiai jelentésviszonyok megkülönböztetésével, ezek adekvát használatával. Erre lehetőséget adnak az első 4 évfolyamon a különböző szövegalkotási feladatok, ahol a teljes nyelvтан anyagot áttekintik a pedagógusok a tanulókkal, de különösen alkalmas erre az 5–8. osztályok anyaga, ahol lehetőség van a tananyag súlypontosítására a tanulók egyéni képességeinek, ismereteinek figyelembevételével.

„A nyelvтан esetében két részre osztottuk a tananyagot. Az első négy évben átvesszük a teljes magyar nyelvтан, majd a következő négy évben a diákok korához igazodva kibővítjük ismereteiket. Ez utóbbi esetében Kovács László *Magyar nyelv* című 1997-ben kiadott tankönyvére építettük a tananyagot; igazodva a munkafüzetek tartalmához, felépítéséhez... Külön figyelmet szentelünk a helyesírásnak, nyelvhelyességnek, nyelv-művelésnek és termé-

szetesen fontos szerepet kap a szóbeli és az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése is” (Tanterv 2005: 16).

A tanterv az 1. osztályban a szójelentéstani anyagra kötelezően 12 órát ír elő: „Ennek a tananyagrésznek a szókincsfejlesztésben lesz nagy szerepe. Az egy- és többjelentésű, az azonos alakú, a rokon értelmű, valamint az ellentétes jelentésű szavak mellett foglalkozunk a hangutánzó és a hangulatfestő szavakkal is. Külön térjünk ki a többjelentésű és az azonos alakú szavak közötti különbségre!” (Tanterv 2005: 23).

A tanterv az 5. osztályban a nyelvi változásokra is ráirányítja a figyelmet: „Anyanyelvünk életéből (5 óra). ... A nyelv állandó változása, fejlődése (Tanterv 2005: 35)”.

Ez utóbbi ismeretanyag kapcsán a tanulókkal tudatosítani lehet a diakrón nyelvi változások lényegét is, valamint azt, hogy a szinkrón nyelvi variánsok állandóan jelen vannak a nyelv különböző változataiban.

A Szójelentéstani a 7. osztályban mindössze 4 órában kap szerepet. A tananyag a következő (Tanterv 2005: 41): A nyelvi jel és a jelentés. A betű és a hang közti különbség. A hangalak és a szó jelentése közti reális viszony a hangutánzó és a hangulatfestő szavak esetében. A hangutánzó és a hangulatfestő szavak jelentősége beszédünkben. A szó alakja és jelentéstartalma. A szavak csoportjai a hangalak és a jelentés viszonyai szerint: egyjelentésű, többjelentésű, azonos alakú, rokon értelmű, eltérő jelentésű és ellentétes jelentésű szavak. A többjelentésű és az azonos alakú szavak közti különbség. A rokon értelmű szavak szókincsgyarapító szerepe.

A szlovákiai magyar nyelvten könyvekkel kapcsolatos problémák

A 2008-as közoktatási törvény, amely még 2011-ben is érvényben van, egyetlen tankönyv használatát teszi lehetővé a magyar tanítási nyelvű iskolákban. Ez vonatkozik mind az általános, mind pedig a középiskolákra. „Az Oktatásiügyi Minisztérium, ahelyett hogy liberalizálta volna a tankönyvpiacot, iskolatípusonként és fokozatonként csak egy tankönyv elkészítését, használatát támogatja. Ezzel a lépéssel például megszüntette azt a korábbi állapotot, hogy a (szlovákiai magyar) iskolák irodalmi nevelésből két tankönyvcsomag közül választhattak (Simon 2010: 83)”.

Meg kell jegyeznünk, hogy a középiskolák számára új tankönyvek is készülnek, amelyek sorában az 1. osztályos tankönyvet Misad-Szabó Mihály-Simon írták, 2009-ben jelent meg az első osztályos tankönyv. Tudomásom szerint azonban még nem került bevezetésre.

Összegzés

Az alakjukat tekintve hasonló, de referenciális jelentésükben különböző eltéréseket mutató lexikológiai elemek elsősorban a gyakorlati nyelvhasználatban okoznak gondot. Különösen két aszimmetrikus nyelvi jelenséget kell kiemelnünk, amelyek között alaki hasonlóság figyelhető meg, de szemantikai jelentésüket tekintve alapvetően különböznek egymástól: a szóvariánsokat és a paronimákat.

A szóvariánsok referenciális jelentéseikben azonos változatok, amelyek pragmatikai jelentéseikben azonban eltérnek egymástól. Például: *ismer/ösmer, megy/megyen*. A paronimákat véletlen alaki hasonlóság hozza kapcsolatba egymással az iskolázatlan vagy nyelvileg képzetlen nyelvhasználó tudatában, a jelentéseik azonban eltérnek. Például: *helység – helyiség, kies – kietlen, notórius – nótárius*. A paronimák sokszor közös töből származnak, de ennek ellenére denotatív jelentéseikben is eltérnek egymástól. Például: *sótlan – sótalan, időtlen – idétlen*.

A funkcionális szempontú anyanyelvoktatás elsődleges feladata, hogy olyan ismereteket adjon a tanulóknak, amelyeket a különböző kommunikációs helyzetekben létrehozandó szövegekben adekvátan tudnak használni. A tanárnak azonban az anyanyelvi nevelésre jutó kis óraszám mellett nagyon oda kell figyelnie a megtanítandó ismeretanyag arányaira is. Az oktatás különböző szintjein különböző mértékben súlypontoszva, a tananyagban a tantervhez igazodva, valamint a tantárgyi integráció elvét is figyelembe véve kell megtanítani az elméleti és gyakorlati ismeretek alkalmazását is.

A kommunikáció-központú anyanyelvoktatás, a kreatív szövegalkotás és szövegértés elsajátíttatása, a nyelvi, stilisztikai szempontból is adekvát szövegek létrehozásának (szövegprodukciónak) megtanítása a tanártól is megfelelő felkészülést, következetes szakmai önképzést követel. A vizsgált tankönyv és gyakorlókönyv nem felel meg teljes mértékben a funkcionális szempontú anyanyelvoktatás követelményeinek. A készülő új tantervek és tankönyvek remélhetőleg ilyen szempontból is adekvátabbak lesznek.

Hivatkozások

- Balázs Géza 2004. A változás és a változat mint nyelvstratégiai alapkérdés. In: Gecső Tamás (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXXIV. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 7–13.
- Balázs Géza – Zimányi Árpád 2007. *Hogyan mondjuk? Hogyan írjuk? Magyar nyelvhasználati szótár*. PAUZ–Westermann Kiadó, Celldömölk.

- Gak, V. G. – Гак, В. Г. 1998. *Языковые преобразования* (Nyelvi változások) Школа «Языки русской культуры», Москва.
- Elekfi László 1996a. Részleges szóhasadások mint határesetek (Alakváltozat vagy két lexéma?). *Magyar Nyelv* XCII. 2: 15–158.
- Elekfi László 1996b. Részleges szóhasadások mint határesetek. *Magyar Nyelv* XCII. 3: 286–296.
- Grétsy László 1962. *A szóhasadás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Grétsy László (szerk.) 1980. *Nyelvművelő kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Juhász József 1966. Az alakváltozatok és az írásváltozatok. In: Országh László (szerk.): *A szótárírás elmélete és gyakorlata a Magyar Nyelv Értelmező Szótárában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 30–35.
- Juhász József 1980. Vázlatok a szó portréjához. In: Rácz Endre és Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 99–120.
- Lőrincz Julianna 2009. *Nyelvi jelentés és variativitás*. Szemantikai alapismeretek. Selye János Egyetem, Komárom.
- Lőrincz Julianna 2010. A nyelvi aszimmetria: a variativitás és néhány lexikológiai jelentésviszony összefüggései. In: Hári Gyula (szerk.): *„Végtelen a tér, mely munkára hív”*. Köszöntő kötet Révay Valéria 60. születésnapjára. A Pannon Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Kiadványai II., Pannon Egyetem Nyomdája, Veszprém. 154–159.
- Lőrincz Julianna 2011. A nyelvi variánsok helye és szerepe az anyanyelvoktatásban. In: Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *Az Alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. A XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Debrecen, 2010. augusztus 26–28. I. kötete. MANYE–Debreceni Egyetem, Budapest–Debrecen. 352–359.
- Simon Szabolcs 2010. Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In: *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely. 81–96.
- Verécze Viktória 2011. *Nyelvtanítás – társas-kognitív nyelvészeti alapon*. Záródolgozat. Debreceni Egyetem, Debrecen. Kézirat.
- Zimányi Árpád 1999. *Nyelvhelyesség*. EKF Líceum Kiadó, Eger.

Az elemzett tankönyvek és oktatási dokumentumok

- Antalné Szabó Ágnes – Rácz Judit 2002. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9. és 10. évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Rácz Judit 2004. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11. és 12. évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- Hajas Zsuzsa 2009. *Magyar nyelv* 9. Pedellus. Debrecen.
- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin 2001. *Magyar nyelv 1. osztály*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kovács László 1997. *Magyar nyelv a gimnáziumok 1–4. osztályok számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella 2009. *Magyar nyelv 1*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Tanterv a négyosztályos gimnáziumok számára. Magyar nyelv és irodalom. 2003.
- Učebné osnovy pre štvorročné gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským. Maďarský jazyk a literatúra.
- Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 9. decembra 2003 rozhodnutím číslo 522/2003-094 ako učebné osnovy maďarského jazyka a literatúry pre štvorročné gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským. Bratislava.
- Tanterv a nyolcosztályos gimnáziumok számára. Magyar nyelv és irodalom.
- Učebné osnovy pre osemročné gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským. Maďarský jazyk a literatúra. Bratislava, 2005. Összeállította Csicsay Károly és Csicsay Sarolta.
- Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 31. marca 2005 rozhodnutím číslo CD – 2005 – 4637/7087 – 1: 094 ako učebné osnovy maďarského jazyka a literatúry pre osemročné gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským s platnosťou od 1. sept. 2005.

Summary

The paper examines the questions of grammar variants and the paronyms in the Slovakian grammar school curricula in the course books and workbooks of Hungarian grammar. The author tries to answer how the theoretical substance appears in exact course books and workbooks as well as how the exercises, tasks and the theory relate to each other.

The 2008 educational law, which is still valid in 2011, regulates the usage of the course books: only one type of course book must be used in each type of school.

In this work, the author analyzed the course books for the four and eight class grammar schools. In addition, the contracted grammar books from 1 to 4 years and the theoretical substance of course books for 3rd grade had been analyzed too.

Very important tasks on each level of education are the communication-centered mother tongue teaching; the creative text writing and understanding; creation of stylistically and linguistically adequate texts. The examined course book and workbooks do not clearly meet these requirements. Hopefully, the grammar books in preparation will be more adequate from these viewpoints.

Az elemisták és általános iskolások tanulási technikái és szövegértési eredményei közötti összefüggések

Tanulmányom témája az elemisták és általános iskolások tanulási technikái és szövegértési eredményei közötti összefüggések vizsgálata különös tekintettel a tanulók nyelvi és kulturális környezetére.

Azt vizsgálom, hogy a kisiskolások képesek-e felismerni és megnevezni tanulási szokásaikat, milyen módszereket használnak annak érdekében, hogy új fogalmakat sajátítsanak el, új ismeretekre tegyenek szert.

Választ keresek arra, hogy milyen kapcsolat fedezhető fel az információ szövegből való kinyerése, valamint a lényeges információk kiemelése, és a mindennapi életben való tájékozódási célú alkalmazása között. Lehetővé teszi-e az olvasás színvonala azt, hogy az olvasás az élményszerzés eszköze legyen? Az elemista szövegértése milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy az élményszerű olvasás egyéniség- és személyiségformáló eszköz lehessen?

Azért választottam a tanulás témakörét és problematikáját, mivel a tanulás áthatja egész életünket, fontos szerepet játszik az iskolai teljesítményben, szerepet játszik az új készségek kialakulásában, az érzelmi fejlődésben és a személyiségfejlődésben.

Az egyén tanulással sajátítja el azokat az ismereteket, amelyekre szüksége van a világban való tájékozódáshoz; ismeri meg azokat a társadalmi, kulturális mintákat, amelyek segítik a társadalomba való beilleszkedésben. Modern társadalmakban az önálló tanulás nélkülözhetetlen eszköze az értő olvasás. Ezért is érdemes vizsgálni azt, hogy milyen összefüggés van az olvasási teljesítmény és a választott tanulási technika között. A tanulási stílus, stratégia kialakításában fontos szerepet tölt be az egyéni pszichikus sajátosság, de az iskolai fejlesztő munkának segítenie kell a tanulót abban, hogy az egyéni képességeihez a legjobban igazodó stratégiát tudja választani.

1. Elméleti háttér

Az emberi tanulás fogalmának tisztázására sokféle próbálkozás született (l. pl. Báthory 1992; Bernáth 2004; Kelemen 1984; Tóth 2000, in Balogh 1995). Ezek közül kiemelném Báthoryt, aki szerint a tanulás fogalmának tág értelmezése eredményezheti az iskolai tanulás jellegének megváltoztatását, az aktív és produktív tanulás előtérbe kerülését a passzív és reprodukzív iskolai tanulással szemben. A hatékony tanítási stratégiák előtt nyit utat a problémamegoldásnak, a felfedezéssel tanulásnak, a belátásos tanulásnak a pedagógiai tevékenységbe való integrálása. A gondolkodási képességek fejlesztése nagymértékben függ a cselekvés és a gondolkodás szerves és folyamatos összekapcsolásától (Balogh 2006: 73).

Allport (1980) szerint a pszichológiai kutatások célja az általános mentális képességek feltérképezése volt, közben keresték a teljesítményre hatást gyakorló kognitív és affektív jellemzőket.

A tanulási módszerek közül megemlíteném a gyakorlatban leggyakrabban alkalmazottakat: a szó szerinti tanulás (verseknél, szabályoknál, törvényeknél); folyamatrögzítés (pl. fizikai, kémiai kísérletek, történelmi esemény tanulásakor a folyamat elemzése a cél); jegyzetelés; vázlatírás; rajzok készítése (kép formájában megjeleníthető ismeretek); válasz a kérdésekre (a lecke kérdéseire történő válaszadás, írásban); feleletvázlat.

Kozéki–Entwistle (1986: 271–292) a következő tanulási stratégiákat részletezi:

- Mélyreható tanulási stratégia: megértésre való törekvés, új anyag kapcsolása a régihez, saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotásban nyilvánul meg, ugyanakkor holisztikus, nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, gyors következtetések levonása jellemzi. Intrinzikus, feltételezi a tantárgy iránti érdeklődést, a tanulás iránti lelkesedést.

- A reprodukáló tanulási stratégia: mechanikus tanulás, a részletek megjegyzése, a szerialitás, a tényekre, részletekre koncentráció, a formális kedvelése, rendszeresség jellemzi.

- A szervezett tanulási stratégia jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérésére való törekvés. Sikerorientált, törekvés a legjobb teljesítményre, az önértékelés fenntartása érdekében.

A stratégiákban megnyilvánuló legegyszerűbb tanulási technikákat a következőképpen csoportosítják (Szitó 1987: 13–16): szöveg hangos olvasása; néma olvasás; az elolvasott szöveg elmondása; az elolvasott vagy elmondott anyag néma átismétlése szövegbeli támpont nélkül; elmondás más személynek; elolvasott vagy elmondott szövegről magnófelvétel készítése és vissza-

játszása; ismétlés (bármely módon); beszélgetés a társakkal tanult információkról; áttekintés, ismeretlen szó meghatározása; aláhúzás a fontosabb részek kiemelése céljából; parafrázis: egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása; kulcsfogalmak kiírása; kulcsfogalmak definíciója; jegyzetelés; tanári vázlat vagy ábra értelmezése; fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ennek rögzítése; összefoglalás készítése; kérdések feltevése; ábra készítése; az anyag elmondása jegyzet vagy vázlat alapján.

Szitó szerint abban az esetben, ha a tanulók információfeldolgozása nem elég hatékony, akkor ez többféle oknak köszönhető, mint például:

- a tanuló előzetes ismeretei nem megfelelő szintűek, ami azt jelenti, hogy a tanítási órán elhangzott információkat nem tudja kapcsolatba hozni a korábban elsajátított tudásanyaggal;
- nem megfelelő motivációs szint;
- a tanuló képességei és erőfeszítése szintén befolyásolják a teljesítményt.

A tanulás a tanuló ember *aktív, értelmezést kívánó, értelmezést létrehozó* tevékenysége. A modern társadalom olyan tudást, felkészültséget vár el, amely csakis az értelmes tanulás keretei között sajátítható el.

A tanulás eredményességét és hatékonyságát döntő mértékben a külső tényezők mellett *a tanuló által már birtokolt előzetes tudás* határozza meg. A tanuló ember előzetes tudása segítségével értelmezi az őt ért hatásokat, s ezzel tapasztalatokat formál; előzetes tudása szabja meg viszonyulását a megismerendő területekhez és magához a megismeréshez is.

A tanuláshoz való viszonyt, illetve a tanulás eredményességét és hatékonyságát is jelentős mértékben meghatározza továbbá *a tanulásról kialakított elképzelés rendszere*. Az elsajátítható, begyakorolható tanulási módszerek – legyenek azok bármily korszerűek is – csak a tanulás-elképzelések „szűrőjén” keresztül érvényesülhetnek. Az a fontos, hogy mit gondolok, mit tartok a tanulásról, s ennek minősége szabja meg, hogy az általam ismert tanulási módszerek miképpen érvényesülnek.

A *kognitív* fejlődés tekintetében a legnagyobb jelentőséggel az iskolával és a tanulással kapcsolatos beállítódások, attitűdök kialakulása bír ebben az életkorban. A kisiskolás gyerekek egyre inkább képesek figyelembe venni a sajátjuktól eltérő nézőpontokat is, amikor egyes eseményeket értelmeznek. Figyelmük terjedelme és időtartama egyre jobban alkalmazkodik az iskolai feladatokhoz és elvárásokhoz. Rövid és hosszú távú emlékezetük rohamosan fejlődik: egyre több ismeretet és egyre hatékonyabban képesek raktározni, az emlékezetüket segítő módszereket próbálnak alkalmazni vagy kialakítani. A 7-8 éveseknek már az emlékezés folyamatáról, saját emlékezeti kapa-

citásuk határaitól is vannak elképzeléseik (l. Vajda 1999; Cole–Cole 1998: 787; Tóth 2000: 372).

A tanulásnak a gondolkodás jellege, jellegzetességei szerint – Kolb elmélete értelmében – legalább négyféle stílusát különíthetjük el: (a) konkrét, tevékenységen alapuló stílus, (b) absztrakt, elméletalkotó stílus, (c) aktív, kísérletező stílus és (d) reflektív, megfigyelő stílus. Ha pedig a tanulási stílust az információkkal való bánásmód még több területére kiterjedően vizsgáljuk, akkor – Felder és Soloman elmélete szerint – az információk érzékelése, felvétele, feldolgozása, megértése és az információk közötti következtetések alapján is egyéni jellegzetességeket különíthetünk el. Saját gondolkodásunk, tanulási stílusunk ismerete rendkívül fontos szerepet tölt be a hatékony és sikeres tanulási folyamatban, mivel információfeldolgozásunk sajátosságai befolyásolják azt is, hogy milyen módszerekkel, eszközökkel és milyen körülmények között tudunk jól tanulni. (M. Nádas 2006: 35).

A fejlődépszichológusok szerint a kisiskolások gondolkodása „kétoldalúvá” válik, vagyis a gyerekek egy tárgyról képesek több perspektívában is gondolkodni, vagy képesek fejben tartani a helyzet egy jellemzőjét, míg összehasonlítják azt egy másikkal. Piaget a gondolkodásnak ezt a formáját konkrét műveleteknek nevezte, melyek logikai rendszerbe illeszkedő, koordinált mentális cselekvések, így lehetővé teszik a gondolkodás egységesebb formáját (Cole 2003: 481).

A serdülőkor intellektuális jellemzői közül az érzékelés, az észlelés magas fokú differenciálódása emelhető ki, párhuzamosan az emlékezeti szelektivitás fokozódásával és a korábbinál jobban ellenőrzött, megfontoltabb képalkotást eredményező képzelet fejlődésével. A gondolkodásban egészen új sajátosság jelenik meg, a formális gondolkodás, így a külső cselekvések belsővé válnak. Új távlatok nyílnak meg a serdülő előtt a gondolkodás absztrakttá válásával, új lehetőségek jelennek meg az ismeretszerzésben, saját világkép kialakításában, ezek nyomán kritikusabb lesz az érő személyiség a világgal szemben (Koncz 2005: 11).

2. Az empirikus vizsgálat bemutatása

A forrásanyag a 2009–2010-es tanévben lebonyolított diagnosztikus országos hatókörű eredménymérés anyagából származik. A mérés átfogta az iskolai oktatás minden szakaszát, de vizsgálatomban csak az elemisták és általános iskolások dokumentumait (adatlapok és olvasási tesztek) tanulmányozom, mert kutatásom célpopulációját ez a két korosztály alkotja.

A vizsgálatban 792 elemista és 812 általános iskolás diák vett részt. A mintából kiszűrtük azokat a tanulókat, akik hiányosan töltötték ki az adatlapjukat, tehát a végső számok: elemisták 789, általános iskolások 809; régiók szerinti lebontásban:

1. táblázat: *A tanulók régiók szerinti eloszlása*

Régiók	elemi osztályok	általános iskola osztályai
szórvány	128	153
átmeneti	265	271
tömb	396	385

A mérés eszközeiként nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívet, valamint két olvasási tesztet (narratív, illetve dokumentumszöveghez kapcsolódó feladatsorok) alkalmaztunk. A kérdőívből az 5-ös kérdésre adott válaszokat dolgoztam fel, mert ezek kapcsolódtak a tanulás kérdésköréhez. Ezeket az adatokat viszonyítottam a két olvasási teszten elért eredményekkel.

3. Hipotézisek

1. Feltételezem, hogy a tanulási stílus alakítja a teljesítményt. A választott tanulási stílust illetően szignifikáns különbség jelentkezik a régiók között.

2. Feltételezem, hogy azok a tanulók, akik a mélyreható tanulási stílust választották, valamint a dolgok megértésére törekszenek és az összefüggések megragadására, jobban teljesítettek a narratív szövegértési feladatban.

3. Az emlékezetből való felidézést választó tanulók, amely a mechanikus tanulási feltételezi, jobb eredményt érnek el a dokumentumszövegben, mint azok, akik a mélyreható vagy strukturális tanulási stílust jelölik be.

4. Feltételezem, hogy az elemi osztályokban többen választják a mechanikus tanulási stílust, mint az általános iskolában.

5. Feltételezem, hogy az általános iskolások tudatosabban és differenciáltabban választják a tanulási stílust, mint az elemisták.

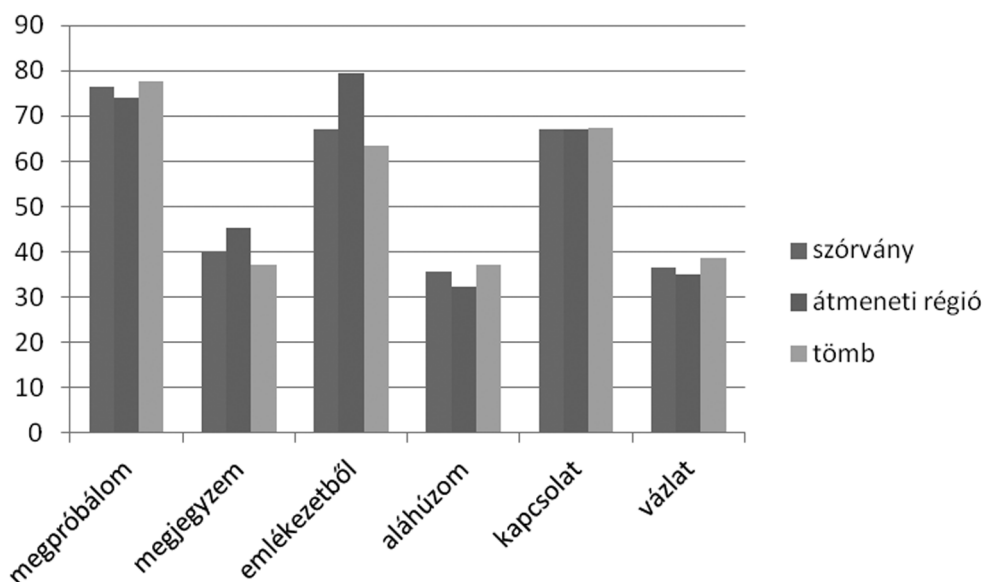
6. Feltételezem, hogy az olvasott könyvek száma pozitívan befolyásolja a szövegértési feladatoknál elért eredményeket, kiváltképpen a narratív szövegértési feladatban elért eredményt.

4. Az eredményadatok feldolgozása

Az adatok feldolgozásában figyelemmel követtem a tanulók átlagon aluli, illetve átlagon felüli teljesítményét mind a dokumentumszöveg, mind a narratív szövegértési feladatnál, és ennek alakulását a három régióban (szórvány, átmeneti régió, tömb). Azt követem nyomon, hogy az átlag felett, illetve alatt teljesítő tanulók választott tanulási stílusai között van-e jelentős különbség, és ha igen, akkor az milyen mértékű. Az eredményadatok értékelését oktatási szintek szerint végzem el.

Elemi iskola

Az első grafikon az elemisták választott tanulási stílusait ábrázolja a három régióra lebontva és az elért teljesítmény szerint két csoportra osztva: átlagon alul teljesítők és átlagon felül teljesítők, valamint a szövegértési feladat típusa szerint (dokumentumszöveg és a narratív szöveg).



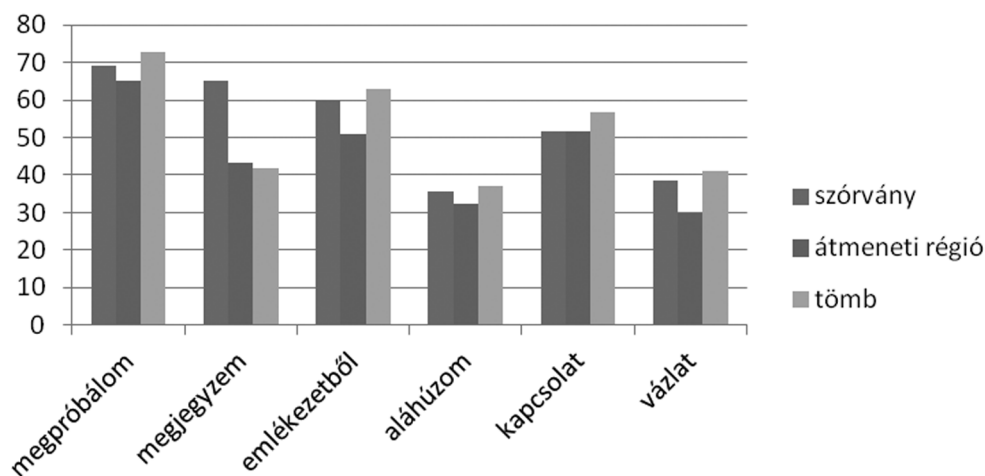
1.1. A dokumentumszövegben átlagon felül teljesítő elemisták tanulási stílusai

Elemiben nincs jelentős különbség a régiók között a választott tanulási stílus tekintetében. Az átmeneti régióban az átlagon felül teljesítők 79,6%-ban a mechanikus tanulási stílust választotta, ami jelzi a felszínes tanulás előnyben részesítését ebben az életkorban. A dokumentumszöveg értelmezése nagyobb mértékben támaszkodik a képi memóriára, illetve a kép segítheti a rö-

vid verbális szöveg megjegyzését, ezért a mechanikus tanulási stílussal is lehet jó eredményeket elérni. Hasonló százalékban, 77%-ban választják mindhárom régióban a mélyreható tanulási stílust jelölő, *megpróbálom kapcsolni az anyagot a tanultakkal*, kérdést.

Mindhárom régióban, 35-36%-ban választják a strukturális tanulási stílust jelölő, *aláhúzom a fontosabb részeket és vázlatot készítek* kérdéseket.

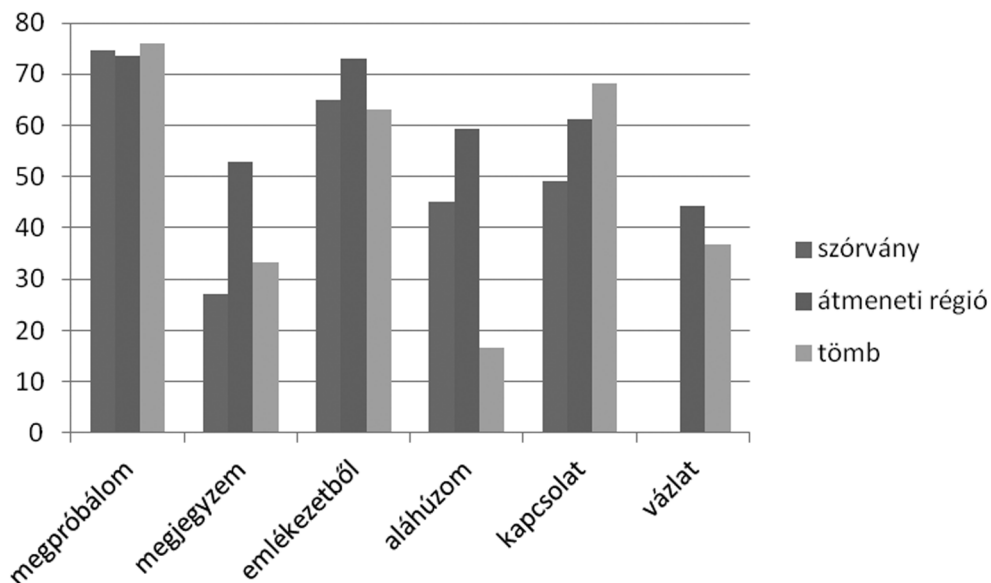
Az átlagon alul teljesítő elemisták választott tanulási stílusai nagyon megosztottak. Legnagyobb százalékban, mindhárom régióban a mélyreható tanulási stílust jelölték be a tanulók: 69,2%; 65%; illetve 72,8% százalékban (*megpróbálom kapcsolni az új anyagot a tanultakhoz és kapcsolatot keresek a fogalmak között*). A szórványban 65–60%-ban választották a mechanikus tanulási stílusra vonatkozó kérdéseket (a szöveget szó szerint megjegyzem és felmondom, valamint a szöveget emlékezetből elmondom).



1.2. A dokumentumszövegben átlagon alul teljesítő elemisták tanulási stílusai

Feltűnő, hogy mind az átlag felett, mind az átlag alatt teljesítők mindhárom régióban 36–41%-ban választották a vázlatkészítést. Ez mindenképpen arra utal, hogy az iskolában nem szentelnek kellő figyelmet ennek a műveletnek, amellyel pedig a lényeges és kevésbé lényeges elemek elkülönítésének a gyakorlatát is erősíteni lehet. A narratív szövegértési feladatban elért teljesítményeket összevetve a választott tanulási stílussal az alábbi eredményeket kapjuk.

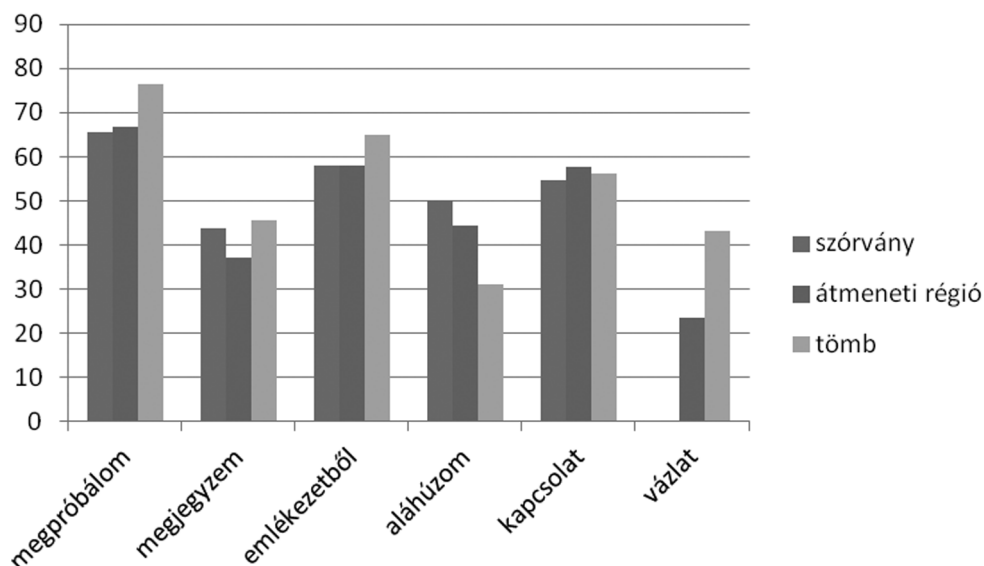
Az elemiben a következő tanulási stílusokat részesítették előnyben az átlagon felül teljesítő tanulók a narratív szövegértési feladatokban:



1.3. A narratív szövegértési feladatban átlagon felül teljesítő elemisták tanulási stílusai

Az átmeneti régióban 73%-ban a mechanikus tanulási stílust választották az átlagon felül teljesítő elemisták, a tömbben 75,9%–68,2%-ban a mélyreható és a strukturális tanulási stílust részesítették előnyben. A vázlatkészítés teljes mértékben hiányzik a szórványban, ami a strukturális tanulási stílus hiányára utal.

Érdekes módon, a mélyreható tanulási stílust jelölő kérdést (megpróbálom kapcsolni az új anyagot a tanultakkal) ugyanolyan arányban választották mind a három régióban. Az átmeneti régióban 73,7%-ban választották a mechanikus tanulási stílust, és 73%-ban a strukturális tanulási stílust az átlagon felül teljesítő tanulók, ami a tanulási stílusok közötti különbségtétel hiányosságára utal, valamint arra, hogy az elemistáknál jó eredményeket lehet elérni az anyag szó szerinti megjegyzésével és emlékezetből való felmondásával egyaránt. A tömbben 16,7%-ban jelölték be a strukturális tanulási stílushoz tartozó, *aláhúzom a fontosabb részeket* kérdést, míg 68,2%-ban fordul elő a mélyreható tanulási stílus választása.

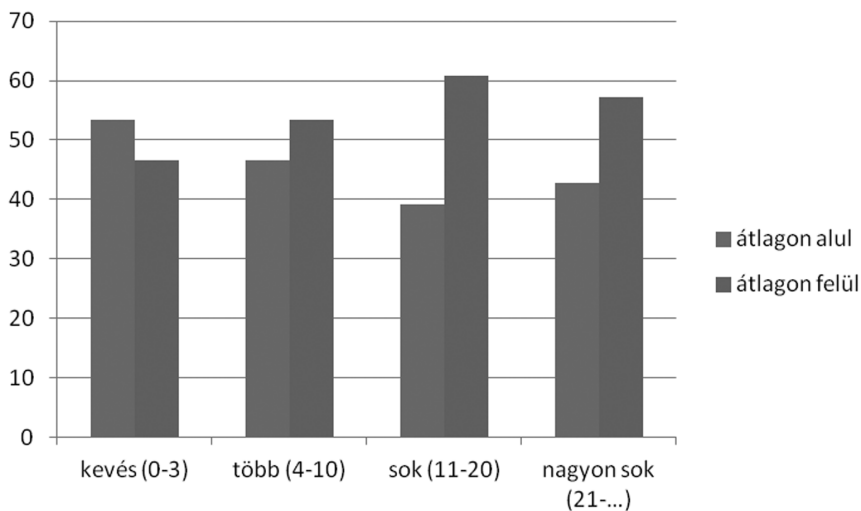


1.4. A narratív szövegértési feladatban átlagon alul teljesítő elemisták tanulási stílusai

A narratív szövegértési feladatban átlagon alul teljesítő tanulók választott tanulási stílusai szerint nincs számottevő különbség a régiók között, kivételt képez a vázlatkészítés, hiszen az nem szerepel a szórvány diákjainál a megjelölt stílusok között.

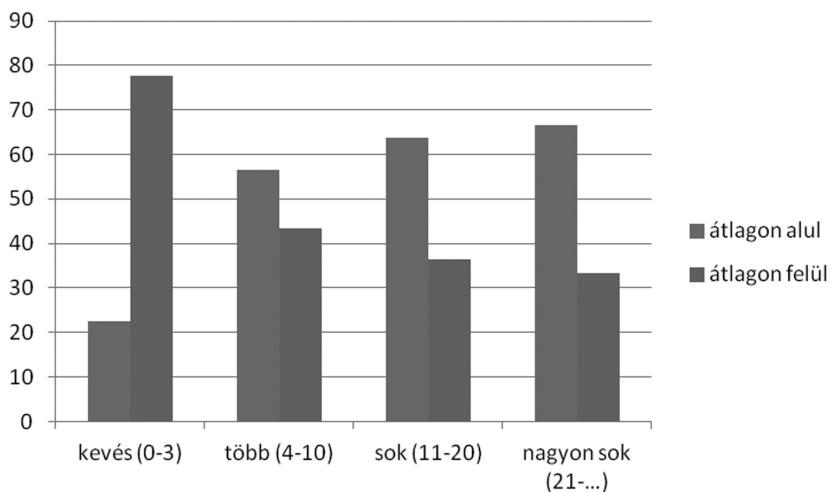
Az adatok azt is tükrözik, hogy a gyengén, átlagon alul teljesítő tanulók nem tudják pontosan megjelölni azt a módszert, amely szerint tanulnak, legalábbis erre enged következtetni az, hogy körülbelül ugyanolyan arányban (76,5%–64,8%) jelenik meg a mélyreható tanulási stílus, mint a mechanikus.

A következőkben elemzem az elolvasott könyvek számának korrelációját az elemisták szövegértési feladataiban nyújtott teljesítményükkel.



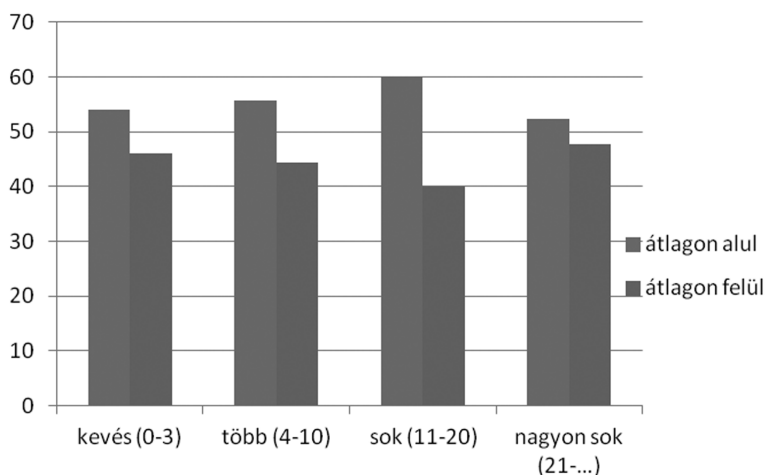
1.5. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a narratív szövegértési feladatban, a szórványban elemistáknál

A szórványban a narratív szövegértési feladatban a teljesítmény egyenes arányban nő az olvasott könyvek számának növekedésével. Az átlagon felül teljesítők 60,8%-a sok könyvet, az átlagon alul teljesítők 53,3%-a kevés könyvet olvas.



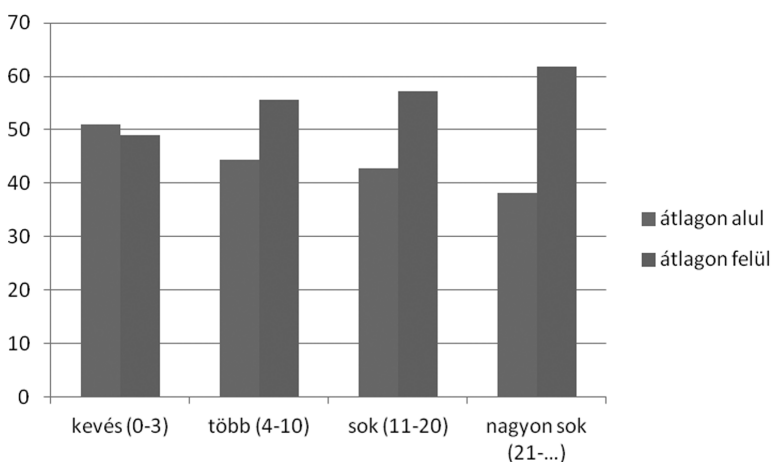
1.6. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a dokumentumszövegben, a szórványban elemistáknál

A dokumentumszövegben fordított az arány a teljesítmény és az olvasott könyvek száma között, hiszen minél kevesebb könyvet olvasnak, annál nagyobb az átlagon felül teljesítők száma (77,58%). Az átlagon alul teljesítő elemisták 66,66%-a nagyon sok könyvet (21 fölött) olvas.



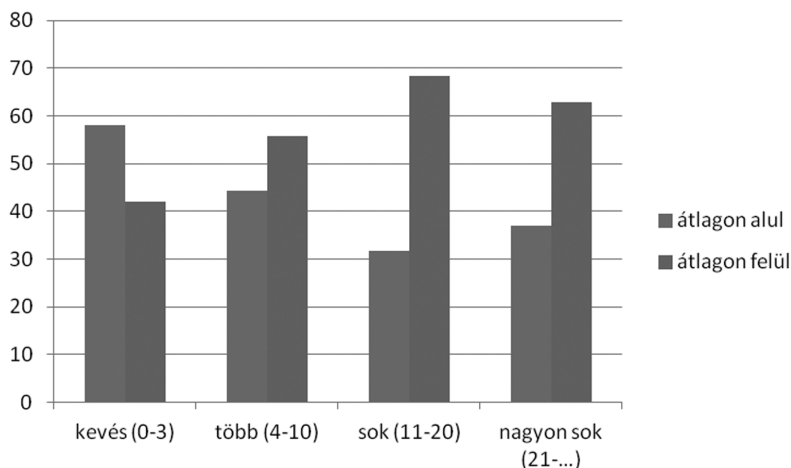
1.7. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a narratív szövegértési feladatban, az átmeneti régióban, elemistáknál

A narratív szövegértési feladatban, a több vagy sok könyvet olvasó elemisták 55–60% százaléka teljesített átlagon alul, míg 40%-a teljesített átlagon felül.



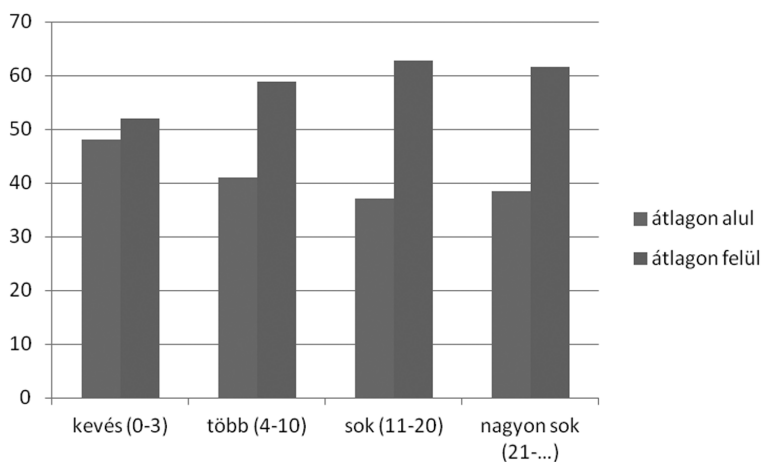
1.8. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a dokumentumszövegben, az átmeneti régióban, elemistáknál

Az átmeneti régióban, a dokumentumszövegben, az elemisták 51%-a olvas kevés könyvet (0–3) és teljesített átlagon alul, míg 47,61%-a nagyon sok könyvet olvas és átlagon felül teljesített.



1.9. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a narratív szövegértési feladatban, a tömbben, elemistáknál

A narratív szövegértési feladatban átlagon alul teljesítő elemisták 57,93%-a kevés könyvet olvas, míg az átlagon felül teljesítők 68,35–62,96%-a sok, illetve nagyon sok könyvet olvas.

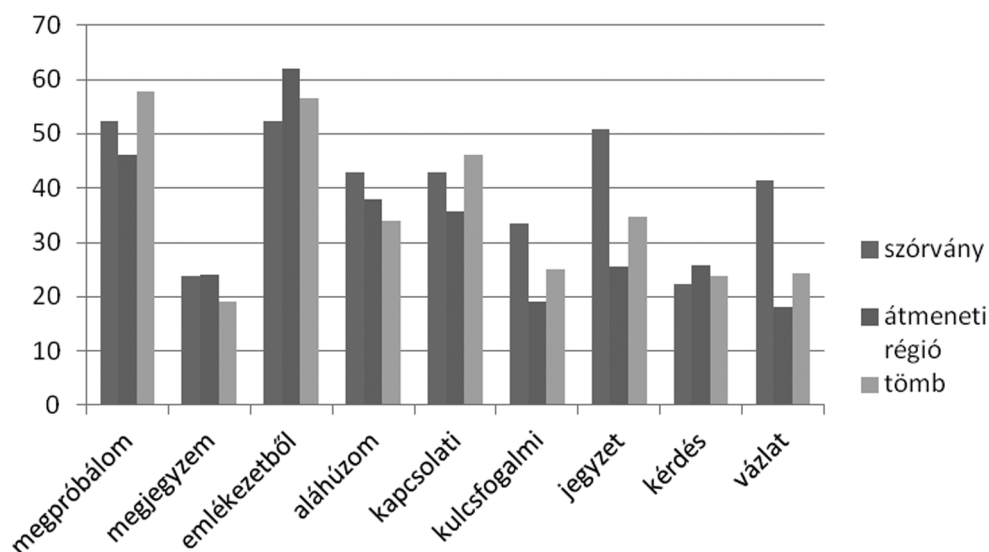


1.10. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a dokumentumszövegben, a tömbben, elemistáknál

A tömbben, a dokumentumszövegénél is egyenes arányban nő a teljesítmény az olvasott könyvek számával, az átlagon alul teljesítő elemisták 48%-a kevés könyvet olvas, míg az átlagon felül teljesítők 61,53%-a sok könyvet olvas.

Általános iskola

Az általános iskolásoknál a választott tanulási módszerek skálája bővül, hiszen olyan tanulási stílusokra jellemző kérdések jelennek meg, amelyek az elemistáknál nem szerepelnek, például: kiírom a kulcsfogalmakat; jegyzetelek; kérdéseket fogalmazok meg a tanultak alapján, amelyek a strukturális és mélyreható tanulási stílusra vonatkoznak.



2.1. A dokumentumszövegben átlagon felül teljesítő általános iskolások tanulási stílusai

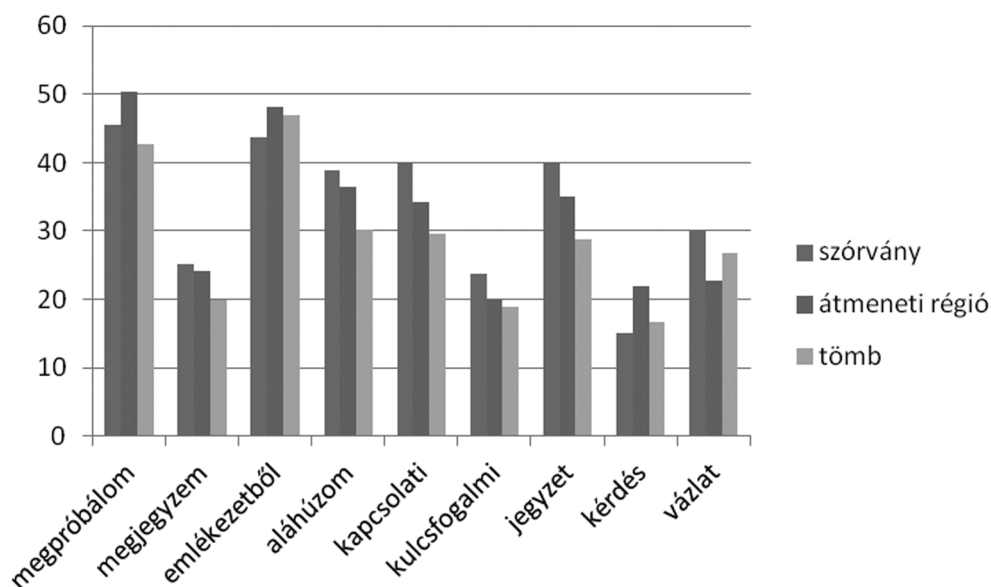
A választott tanulási stílus tekintetében az általános iskolában sincs számottevő különbség a régiók között, ami a kérdésfeltevésre és a szöveg szó szerinti felmondására vonatkozik.

A szórványban 41,3%-ban választották a vázlatkészítést és 50,8%-ban a jegyzetelést az átlagon felül teljesítő általános iskolások, ami a strukturális tanulási stílus előnyben részesítését jelenti a többi régióval szemben. Ugyanígy 33,4%-ban választják a kulcsfogalmak kiírását és 42,8%-ban a fontosabb részek aláhúzását, ami a mélyreható tanulási stílust feltételezi.

Az átmeneti régióban az átlagon felül teljesítő tanulók 62%-a a mechanikus tanulási stílust jelölte be, de megjelenik a kapcsolati és kisebb mértékben a kulcsfogalmi kategória is 35,8%, illetve 19,1% százalékos eloszlásban.

A tömbben az átlagon felül teljesítő tanulóknál a mélyreható tanulási stílushoz tartozó módszerek skálája gazdagodik: megjelenik az új anyag kapcsolása a régihez, illetve a fogalmak közti kapcsolatok felfedezése.

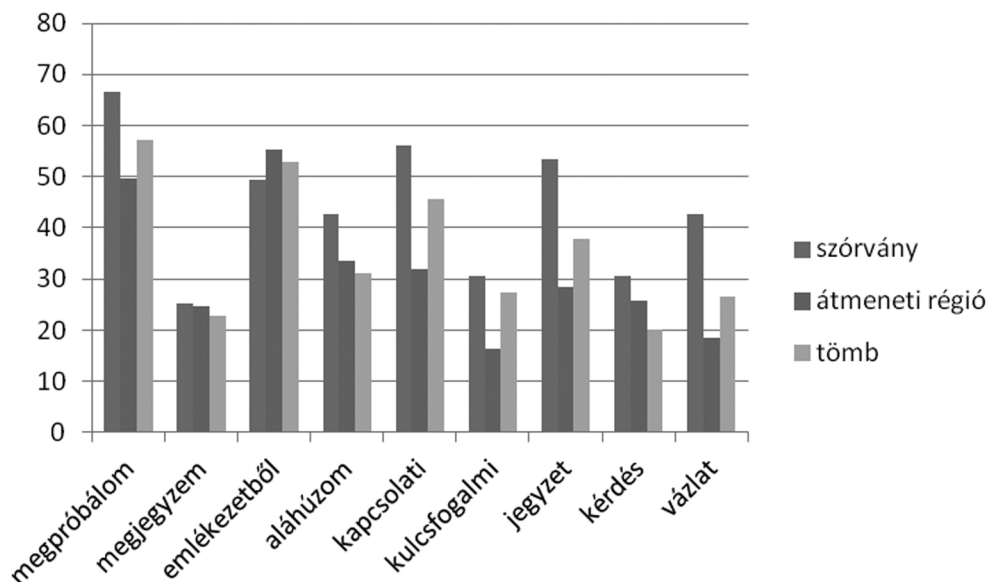
A *megpróbálom kapcsolni az új anyagot a tanultakkal* kategória, ugyanígy a *kapcsolatokat keresek a fogalmak között* 57,9% és 46,1%-ban jelenik meg a választott kérdések között.



2.2. A dokumentumszövegben átlagon alul teljesítő általános iskolások tanulási stílusai

A dokumentumszövegben átlagon alul teljesítő általános iskolások választott tanulási stílusa nagymértékben megegyezik a három régióban.

Hasonló százalékban választják a különböző tanulási stílusokat, ami arra utal, hogy a tanulók nem tudják pontosan megkülönböztetni ezeket. Az átmeneti régióban átlagon alul teljesítő tanulók ugyanolyan százalékban választották a mélyreható tanulási stílust (50,4%), mint a mechanikus tanulási stílust (48%), ugyanez a jelenség megállapítható a tömbben is. A szórványban 40,1%-ban jelölték be a jegyzetelést és 30%-ban a vázlatkészítést, ami a strukturális tanulási stílus jellemzője.

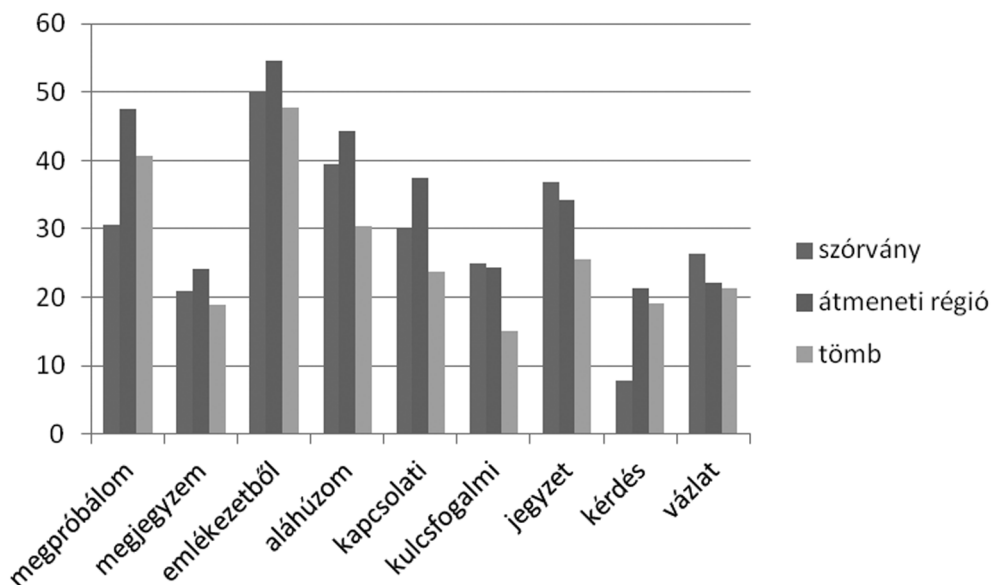


2.3. A narratív szövegértési feladatban átlagon felül teljesítő általános iskolások tanulási stílusai

A narratív szövegértési feladatban az átlagnál jobb eredményt elért tanulóknál főleg a szórványban hasonló százalékban fordul elő mind a mechanikus, mind a mélyreható és strukturális tanulási stílus bejelölése, ami a tudatos választás hiányára utal. A szórványban 66,7%-ban jelölték be az új anyag kapcsolását a régihez, 56%-ban választják a kapcsolatok felfedezését a fogalmak között, míg a jegyzetelést és a vázlatkészítést 53,3%-ban és 42,6%-ban jelölik be, ami jelentősen sokkal nagyobb százalékban jelenik meg, mint az átmeneti régióban, vagy a tömbben.

Az átmeneti régióban az átlagon felül teljesítő tanulók 55,3%-ban a mechanikus tanulási stílust jelölik be, míg a szórványban 49,3%-ban és a tömbben 52,9%-ban választják.

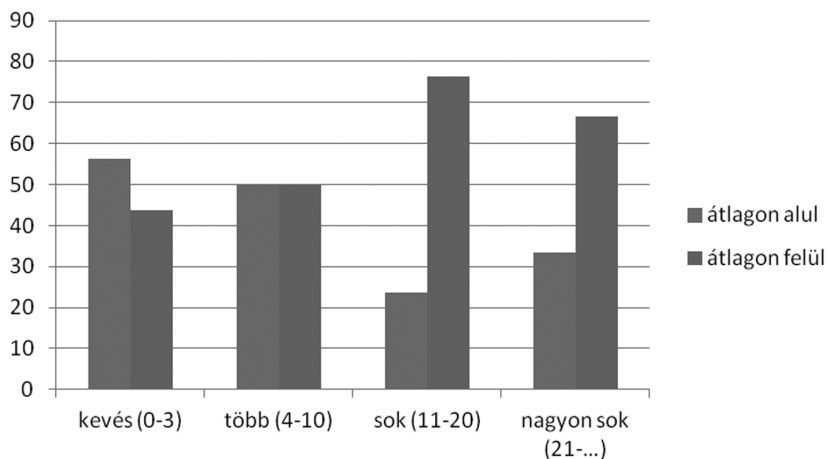
A tömbben szintén mindhárom tanulási stílus megjelenik, 57,3%-ban a mélyreható tanulási stílus és 52,9%-ban a mechanikus tanulási stílus. A strukturális tanulási stílus csak 27,5%-ban képviselteti magát.



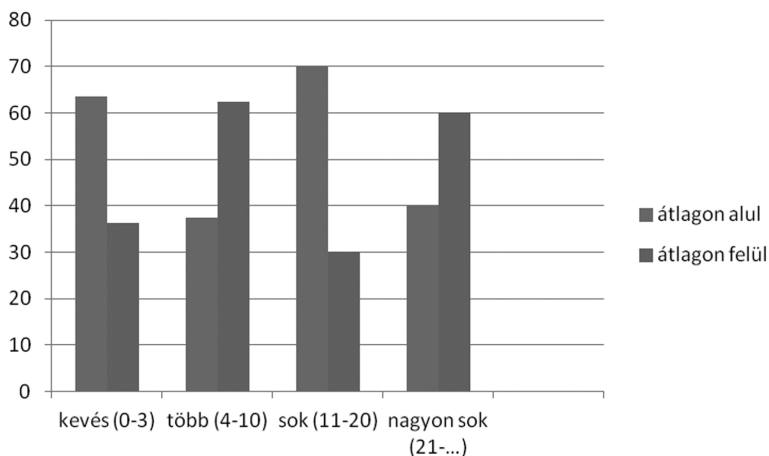
2.4. A narratív szövegértési feladatban átlagon alul teljesítő általános iskolások tanulási stílusai

A szórványban átlagon alul teljesítő általános iskolások 50%-a választja a szöveg emlékezetből való felmondását, míg 7,9%-ban a kérdésfeltevést, ami jelzi, hogy a mechanikus tanulási stílus előnyben részesítése átlagon aluli teljesítményhez vezethet a narratív szövegértési feladatokban. Az átmeneti régióban 54,6%-ban választják a mechanikus tanulási stílust, és 47,6%-ban a mélyreható tanulási stílust. A tömbben 47,7%-ban a szöveg emlékezetből való felmondását, míg 40,7%-ban a *megpróbálom kapcsolni az új anyagot a tanultakkal* kérdéseket jelölték be, ami azt jelzi, hogy nem tesznek különbséget a mechanikus és a mélyreható tanulási stílus között.

A szórványban, az általános iskolások átlagon felüli teljesítménye a narratív szövegértési feladatban, növekedő tendenciát mutat az elolvasott könyvek számával. Az átlagon felül teljesítők 76,47%-a sok könyvet olvas.

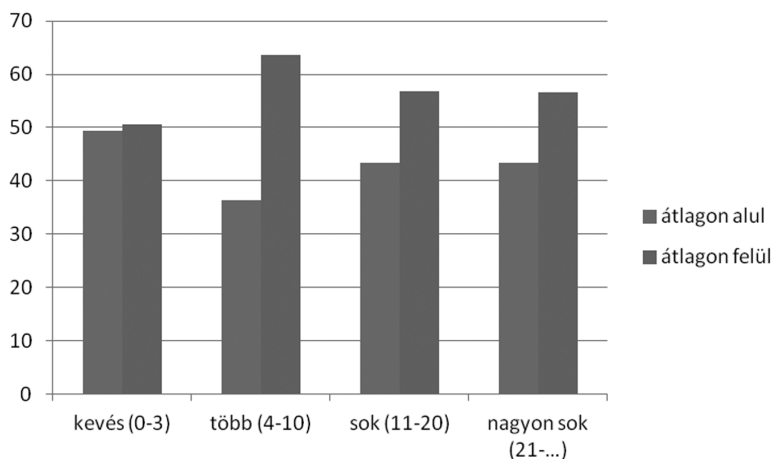


2.5. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a narratív szövegértési feladatban, a szórványban általános iskolásoknál



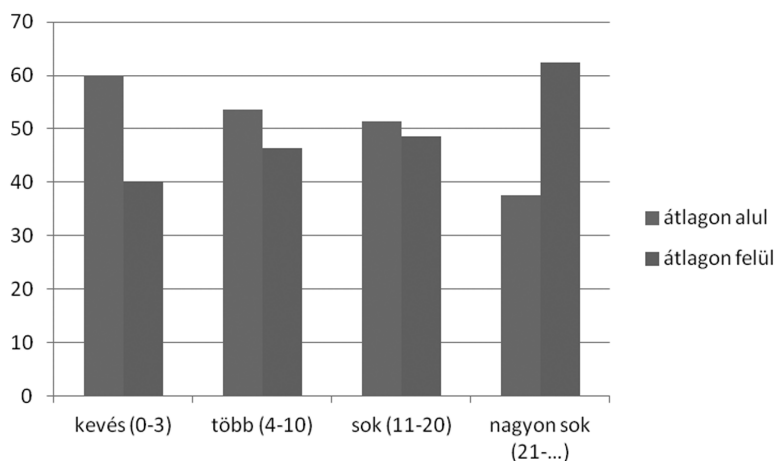
2.6. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a dokumentumszövegben, a szórványban általános iskolásoknál

A dokumentumszövegben átlagon aluli teljesítményt az általános iskolások 70%-a ért el, akik bevallásuk szerint sok könyvet olvasnak. Átlagon felüli teljesítményt 60%-ban azok a tanulók értek el, akik nagyon sok könyvet olvasnak.



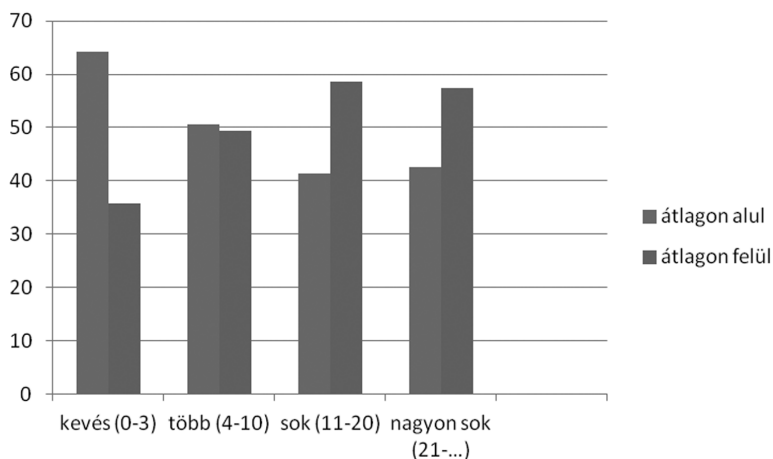
2.7. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a narratív szövegértési feladatban, az átmeneti régióban, általános iskolásoknál

Az átmeneti régióban a narratív szövegértési feladatban átlagon felül teljesítő általános iskolások 63,63%-a több vagy nagyon sok könyvet olvas.



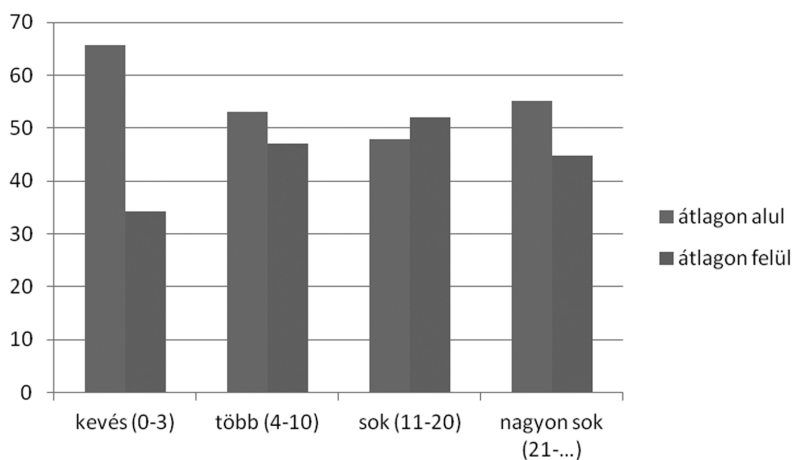
2.8. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a dokumentumszövegben, az átmeneti régióban, általános iskolásoknál

A dokumentumszövegben csak azok az általános iskolások teljesítettek átlagon felül 62,5%-ban, akik nagyon sok könyvet olvastak (húsz fölött). Az átlagon alul teljesítő tanulók 53,62%-a kevés vagy több (4–10) könyvet olvas.



2.9. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a narratív szövegértési feladatban, a tömbben, általános iskolásoknál

A tömbben, a narratív szövegértési feladatban az általános iskolások teljesítménye egyenes arányban nőtt az olvasott könyvek számával. Az átlagon felül teljesítők 58,66%-a sok könyvet, míg az átlagon alul teljesítők 64,28%-a kevés könyvet olvas.



2.10. Az elolvasott könyvek számának korrelációja a teljesítménnyel a dokumentumszövegben, tömbben, általános iskolásoknál

A dokumentumszövegben az átlagon alul teljesítők 55,12%-a olvas nagyon sok könyvet (húsz fölött), míg az átlagon felül teljesítők 52,11%-a sok könyvet olvas (11–20).

Következtetések

Az adatok feldolgozása és értékelése alapján, megállapítható:

H1. Mind elemiben, mind az általános iskolában nincs szignifikáns különbség a régiók között, ami valószínűleg azzal magyarázható, hogy a tanulók még nem tudnak különbséget tenni a mélyreható, a mechanikus és a strukturális tanulási stílusok között, mint például a szórványban és az átmeneti régióban. A szórványban átlagon felül teljesítő tanulók nagy százaléka mindhárom tanulási stílusra vonatkozó kérdéseket bejelölte.

Az átmeneti régióban az átlagon felül teljesítők többsége a mechanikus tanulási stílust választotta, ami jelzi a gondolkodási szint fejletlenségét, a felszínes tanulás előnyben részesítését ebben az életkorban. A dokumentumszöveg értelmezése jobban támaszkodik a képi memóriára, illetve a mechanikus tanulási stílussal is lehet jó eredményeket elérni.

A tömbben átlagon felül teljesítő tanulók a mélyreható tanulási stílust választották, főleg az új anyag kapcsolását a régihez, a fogalmak közötti kapcsolatok felfedezését. Az átlagon alul teljesítő tanulók többsége a mechanikus tanulási stílust részesítette előnyben, mind a szórványban, mind az átmeneti régióban.

A tömbben az átlagon alul teljesítő tanulóknál mindhárom tanulási stílus megjelenik.

H2. Feltételezésem, miszerint azok a tanulók, akik a mélyreható tanulási stílust választották, jobban teljesítenek a narratív szövegértési feladatokban, részben igazolódott be. Főleg a tömbben az átlagon felül teljesítő tanulók nagy százaléka jelölte be az új anyag kapcsolását a régihez, valamint a fogalmak közti kapcsolatok felfedezését. Nem igazolódott be az átmeneti régióban és a szórványban.

H3. Feltételezésem, miszerint a mechanikus tanulási stílust választó tanulók jobb eredményt érnek el a dokumentumszövegben, részben igazolódott be, hiszen az átmeneti régióban az átlagon felül teljesítők többsége a mechanikus tanulási stílust választotta. A dokumentumszövegnél más az olvasási stratégia, mint a narratív szöveg olvasásánál.

H4. Feltételezésem, miszerint az elemi osztályokban többen választják a mechanikus tanulási stílust, mint az általános iskolában nem igazolódott be, hiszen mindkét évfolyam ugyanolyan arányban választotta a szöveg szó szerinti megjegyzését és felmondását, ami arra utal, hogy az iskolákban még mindig támogatják a tananyag bemagolását a mélyreható gondolkodás és a strukturális tanulási stílus rovására.

H5. Az a feltételezésem, hogy az általános iskolások tudatosabbak és differenciáltabban választják a tanulási stílust, mint ez elemisták, nem igazolódott be, hiszen mindkét évfolyam ugyanolyan arányban jelölte be a tanulási stílusokat, mindhárom régióban.

H6. Feltételezésem, hogy az olvasott könyvek száma pozitívan befolyásolja a szövegértési feladatoknál elért eredményeket, kiváltképpen a narratív szövegértési feladatban elért eredményt, beigazolódott. Kiváltképpen a tömbben, mindkét szövegértési feladatnál egyenes arányban nő az átlagon felül teljesítő tanulók száma az olvasott könyvek számával.

Az elemisták által bejelölt elolvasott könyvek magas száma nem felel meg a valóságnak, feltehetőleg összetévesztették a hány könyvet olvasol egy évben kérdést, az elolvasott mesék számával.

A szórványban viszont a dokumentumszövegben fordított az arány a teljesítmény és az olvasott könyvek számával, hiszen a kevesebbet olvasók közül kerülnek ki nagyobb arányban az átlagon felül teljesítők. A narratív szöveg esetében ugyanaz a fordított arány jelentkezik az átmeneti régióban is.

Hivatkozások

- Allport, G. W. 1980. *A személyiség alakulása*. Gondolat, Budapest.
- Atkinson, R. – Atkinson, Richard C. – Smith, E. 2001. *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Balogh László – Tóth László (szerk.) 2000. *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I–II*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László 1995. *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. KLTE, Debrecen.
- Balogh László 2006. *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán 1992. *Tanulók, iskolák-különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) 1997. *Pedagógiai Lexikon I–III*. Keraban Kiadó, Budapest.

- Cole, M. 2003. *Fejlődéslélektan*, Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Cole, M. – Cole, Sh. R. 1998. *Fejlődéslélektan*, Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Kelemen László 1984. *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Koncz István 2005. *Kamaszkapaszkodó*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Kozéki Béla – Entwistle, Noel J. 1986. Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. In: *Pszichológia* 2. 271–292.
- M. Nádaszi Mária 2006. *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Szitó Imre 1987. A tanulási stratégiák fejlesztése. In: *Iskolapszichológiai füzetek* 2. ELTE, Budapest.
- Tóth László 2000. *Pszichológia a tanításban*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Vajda Zsuzsanna 1999. *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna 2000. Kellemes és kellemetlen kötelességeink. A jutalmazás és büntetés hatása a viselkedésre. In: *Tanári létkérdések* 33. kötet D5.1. Raabe Kiadó. 1–24.

Summary

Being a school psychologist, I find it interesting to search the correlation between the way of thinking of primary school children, cognition skills, learning strategies and text comprehension accomplishment in three different regions. I would like to find out how primary school children can recognize and name their learning strategy, which strategies they use when they learn new concepts, and how they apply it every day. I am also interested how their text comprehension skills contribute to reading, which may become a resource both in gaining experience and forming their personality and individuality.

Az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonala

Az anyanyelvoktatásban az olvasás- és szövegértést kiemelten kell kezelni, mert olyan kulturális eszköztudás, amely a közoktatás hatékonysága szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem, hiszen alapvetően befolyásolja az iskolai tanulás eredményességét.

Tanulmányom témája az olvasási és szövegértési képesség színvonalának a vizsgálata a romániai magyar diákság körében. Ez a kutatás az anyanyelvi írásbeliség alapvető kulturális kompetenciáinak színvonalát tanulmányozó felméréssorozatban új szakaszt jelent, hiszen az eddigi országos hatókörű pedagógiai értékelésekben a fő mérési terület az írásbeli kifejezőképesség volt.

A bemutatásra kerülő vizsgálati anyag alapját a 2009–2010-es tanévben lebonyolított országos hatókörű eredménymérés alkotja, amely az olvasási és szövegértési képesség színvonalát vizsgálta.

1. Az eredménymérés megtervezése és lebonyolítása

A vizsgálat szükségességét az indokolta, hogy nincs empirikus adatokon alapuló, hiteles látteletünk az erdélyi magyar diákok szövegértési képességének színvonaláról. A vizsgálat időszerűségére két tényező is figyelmeztetett. Egyrészt az erdélyi magyar diákok sorra kimaradtak azokból a nemzetközi olvasási és szövegértési mérésekből, amelyekben Magyarország és Románia is részt vett; másrészt évről évre magasabb a bukók, illetve gyengén teljesítők aránya az általános, illetve középiskolai záróvizsgán.

Az eredménymérés megtervezésekor a következő célokat fogalmaztuk meg: felmérjük az olvasás- és szövegértés képességének színvonalát a romániai iskolahálózatban tanuló magyar diákság körében; összefüggéseket állapítunk meg a tanulók szövegértési teljesítményei és az eredményeket alakító háttérváltozók között (az oktatás kulturális, nyelvi környezete, nyelvhasználati szokások, olvasási stratégiák alkalmazása).

A következő előfeltevések fogalmazhatók meg:

- A szövegértési képesség színvonala a kiválasztott célpopulációk egyikében sem éri el az elvárható szintet. Az elvárható szint meghatározásában a nemzetközi mérések adott korosztályra vonatkozó, kifejezetten a vizsgálat szempontjából értelmezett olvasási és szövegértési definíciót tekintettük kiindulópontnak.

- A szövegértési képesség színvonala a szövegtípus függvényében jelentős eltéréseket mutathat.

- A teljesítménybeli különbségek nem lesznek szignifikánsak a régiók között; viszont jelentős különbségek jelentkeznek a falun és városon tanuló diákok eredményei között.

- A teljesítmények eloszlása nem kiegyensúlyozott. A teljesítmények eloszlásában jelentős különbségek jelentkezhetnek a régiók között.

- A mérés tárgya az olvasás- és szövegértés képessége.

A fogalomnak sokféle, időben is változó, jelentéstartalmában gazdagodó definíciója ismert. A fogalom definíciójának változásait a különböző olvasásvizsgálatok tartalmi kereteiben követem nyomon, hiszen ezekben úgy határozzák meg a fogalmat, hogy kijelölik a mért tudásterülethez tartozó tartalmakat és jellemző gondolkodási műveleteket; rögzítik azokat a szituációkat és kontextusokat, amelyekben a mért képességeket használni szokták a tanulók; megadják azokat a szempontokat, amelyek mentén mérni akarják a teljesítményt.

A következőkben csak azokat a definíciókat tekintem át, amelyeket a számkra orientáló mintaként szolgáló nemzetközi mérésekben fogalmaztak meg, és amelyek kifejezetten az adott vizsgálat szempontjából értelmezik az olvasás és szövegértés képességét.

A PIRLS mérésekben a tízéves tanulók szövegértési képességét vizsgálják, azt a korosztályt célozzák meg, amikor a szövegértési képesség körülbelül azt a szintet éri el, amelynek birtokában már tanulás céljából vagy kedvtelésből olvasnak. A szövegértés meghatározása a következő: „Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom megkíván, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapi életben, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből.” (PIRLS 2006: 12.)

A PISA mérések célpopulációja a tizenöt éves korosztály, azok a tanulók, akik kötelező tanulmányaik befejezéséhez közelednek. A mérés célja az alkalmazásképes tudás vizsgálata, tehát a mérés nem az elsajátított tananyag számonkérésére irányul, hanem arra, hogy a tanulók képesek-e tudásukat az életben hasznosítani. A megfogalmazott célok szellemében a következőkép-

pen módosul a szövegértés definíciója: „A szövegértés írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Vári 2003: 5).

A SIALS olvasásvizsgálat a képesség gyakorlati alkalmazását mérte a felnőtt lakosság körében (tizenhat éves kortól kezdődően). A kutatási tervben a következőképpen definiálják az olvasás-szövegértés fogalmát: „az egyén azon képessége, hogy megérti és alkalmazni tudja a nyomtatott információkat –mindennapi tevékenysége során: otthon, munkában és a közösségi életben –, hogy elérje céljait, fejlessze tudását és javítsa lehetőségeit” (Vári 2001: 4).

A meghatározások fő jellemzői a különböző célpopulációkhoz igazított feladatsorokban és az értékelés szempontjaiban tükröződnek.

A mintavétel eljárásainak alkalmazásában igyekeztünk tiszteletben tartani a minta rétegzettségét alakító szempontokat (településtípus, iskolatípus), de nem tekinthettünk el attól, hogy a kisebbségi körülmények között megvalósuló anyanyelvoktatás helyzetéből fakadóan, a régiók szerinti megoszlásnak kell alárendelnünk az előbbi két szempontot.

A régiók szerinti mintavételben korábbi méréseink (1995–1996, 2005–2006: a fogalmazási képesség színvonalának vizsgálata) tapasztalataira támaszkodtunk, tehát módosított arányokkal dolgoztunk (szórvány: 15%; átmeneti régió: 32%; tömb: 53%) azért, hogy a szórvány minden megyéje bekerülhessen a mintába.

Úgy állítottuk össze a mintát, hogy az országos helyzetnek megfelelő arányban szerepeljenek benne a magyar vagy magyar tagozattal rendelkező iskolák. Az egymásra épülő képzési szakaszoknak megfelelően a következő évfolyamokat választottuk ki: az elemi iskolából a 3., az általános iskolából a 7., a középiskolából a 11. osztályt.

A felmérés eszközeit a szövegértési tesztek és a háttér-információkra vonatkozó kérdőívek alkották.

A szövegértési tesztek összeállításában több szempont egyeztetésére törekedtünk. Kiindulópontnak tekintettük azt az elvet, amelyet mind a magyarországi kompetenciamérések, mind a nemzetközi olvasási és szövegértési vizsgálatok megfogalmaztak, vagyis azt, hogy a működőképes tudás vizsgálatára kell összpontosítani. Ennek következtében a mérésben alkalmazott feladatok nem az adott tudományterület tudástartalma elsajátításának mértékét mérik, hanem azt, hogy a tanulók milyen mértékben tudják aktualizálni és aktivizálni a közoktatásban addig megszerzett ismereteiket a mindennapi életből vett feladatok megoldásában.

A különböző olvasási célú szövegek kiválasztásában igazodnunk kellett a célpopulációnak kiválasztott korosztályhoz, ezt a szempontot érvényesítettük az oktatás különböző szintjein tanuló diákok reprezentatív mintájához rendelt szövegek és a hozzájuk kapcsolódó feladatok esetében. Ez azért fontos, mert az oktatás különböző szakaszaiban különböző életkorú tanulók olvasási és szövegértési képességét kívántuk vizsgálni, tehát tekintettel kellett lennünk arra, hogy az adott iskolai szakaszban milyen az elvárható olvasási és szövegértési színvonal.

A szövegértési tesztek összeállításában azt a három jellemzőt vettük alapul, amelyekre a nemzetközi mérések feladatsorai is épültek: szöveg, gondolkodási művelet, szituáció.

A szövegek kiválasztásában a következő szempontokat vettük alapul:

- formátum szerint: folyamatos, nem folyamatos, illetve kevert szövegek;
- típus szerint: elbeszélés, ismertetés, érvelés, útmutató.

Az olvasás célja szerint a kiválasztott szövegeket két fő csoportba sorolhatjuk: élményszerzés, valamint információszerzés.

A szövegekhez kapcsolódó itemek két csoportba sorolhatók: feleletválasztós és nyílt végű. A feleletválasztós itemek közül csak az egyik fajtát alkalmaztuk: az egyszerű feleletválasztóst. A nyílt végű itemek mindkét fajtája szerepelt a feladatsorban: a rövid válaszos, illetve kifejtős itemek.

A feladatok megoldásához szükséges gondolkodási műveletek kategóriáinak meghatározásában az elemisták tesztjeinél a PIRLS mérésekhez igazodtunk, az általános és középiskolások feladatainál a PISA mérésekhez.

Ennek megfelelően az elemistáknak információkat kellett visszakeresniük és egyenes következtetéseket levonniuk, illetve értelmezniük, összefoglalniuk és értékelniük kellett a szöveg egészét és egyes részeit.

Az általános és középiskolások tesztjeinek kérdéseit gondolkodási műveletek szerint úgy állítottuk össze, hogy a következő csoportosítást követtük: információhoz való hozzáférés és visszakeresés; az olvasottak értelmezése és integrációja; reflexió és értékelés: az olvasottak összevetése saját tapasztalatokkal, ítéletalkotás.

Az olvasási szituáció azért fontos, mert biztosítja, hogy a szövegértési tesztekben változatos szituációkban jelenjenek meg a feladatok. A PISA mérések négy szituációs kategóriájából hármat (a személyes, nyilvános és munka célú) alkalmaztunk.

Az olvasási és szövegértési tesztek a közoktatás egymást követő szakaszaira terveztük. A szövegek kiválasztásában, a hozzájuk rendelt itemek megalkotásában, az olvasási szituáció megteremtésében azt vettük figyelembe, hogy milyen korosztály alkotja a célpopulációt.

A kiválasztott évfolyamok mindegyikén a szövegértési teszt egy narratív és egy dokumentum jellegű szöveget tartalmazott. Az olvasás célja az első esetben az élményszerzés, a második esetben az információszerzés. Azért tartottuk célszerűnek ezt a két szövegtípust, mert az élménykínáló és informáló szövegek köznyelvi fogalomrendszert használnak és a szociális kommunikáció dominanciája jellemzi őket (Nagy 2006: 30).

Szövegformátum szerint az első szöveg folyamatos, a második nem folyamatos (az elemiben), illetve kevert szöveg (az általános és középiskolában). A situáció szerint az első személyes, a második nyilvános célú.

Az elemiben a két szövegértési teszt: *Kőleves* (népmese), 11 item; *V. Gyermekeirodalmi fesztivál és vásár* (plakát), 9 item.

Az általános iskola tesztjei: Karinthy Frigyes: *Röhög az egész osztály* (szépirodalmi szöveg), 12 item; *A világörökség kincsei a Kárpát-medencében* – esszé-pályázat diákoknak (2010 januárjában meghirdetett pályázat), 9 item.

A középiskola feladatai: Karel Čapek: *A költő* (szépirodalmi szöveg), 12 item; *Hogyan válasszak szakot* (útmutató), 10 item.

A szövegértési tesztek összesített itemjeinek megoszlása olvasási műveletek szerint a következőképpen alakul:

- információ-visszakeresés: 28;
- szövegértelmezés: 23;
- reflektálás és értékelés: 12.

A kérdőíves formát a tudásszintre hatást gyakorló háttérváltozók vizsgálatára alkalmaztuk. A diákok nyelvi szocializációjával (nyelvhasználat a családban, baráti körben, a különböző nyelvi regiszterekkel való megismerkedés lehetőségei), a szülők végzettségével, illetve foglalkozásával kapcsolatos kérdéseket foglalmaztunk meg a kérdőívekben. Rákérdeztünk az olvasási szokásaikra (milyen nyelven, milyen rendszerességgel, mit és mennyit olvasnak); a tanulásban alkalmazott stratégiáikra, tanulási szokásaikra és attitűdjeikre, a kedvelt és elutasított tantárgyakra. Az általános és középiskolában a kérdőív még tartalmazott a továbbtanulási szándékkal, illetve a pályaválasztással kapcsolatos kérdéseket is.

A mérést a 2009–2010-es tanév második félévében bonyolítottuk le. Az országos reprezentatív minta nagysága kizárta, hogy személyesen jelen legyünk az adatgyűjtésben. A három régió különböző megyéiben a magyar szakos tanfelügyelők segítségével szerveztük meg, hogy az évfolyamok szerint borítékolt tesztek, kérdőívek és a lebonyolítás forgatókönyvei eljuthassanak a kisorsolt iskolákba. A felmérést a tanítók és magyartanárok segítségével valósítottuk meg, akik vállalták, hogy egy hónapon belül megoldatják a szövegértési teszteket, betartva a forgatókönyv előírásait. A feladatok megoldására két tanítási órát, a kérdőívek kitöltésére 30 percet szántunk. A meg-

oldott tesztek, kitöltött kérdőíveket iskolai szinten évfolyamok szerint rendszerezve gyűjtötték össze, javítatlanul kerültek vissza az egyes megyékből.

2. Az értékelés megszervezése

A megoldatott olvasásteszteket régiók, iskolatípusok, és évfolyamok szerint csoportosítottuk, majd kódoltuk. Minden tesztre felvezettük a régió, megye, iskolatípus, településtípus, évfolyam kódjelét, illetve a tanuló kódjelét. A diákok által kitöltött kérdőíveket ugyanilyen módon kódoltuk, hogy az olvasástesztek azonosíthatóak legyenek a kérdőíves válaszokkal, hiszen csak így tudjuk vizsgálni a teljesítmények és a tudásszintre hatást gyakorló háttérváltozók közötti összefüggéseket.

A javítók értékelési útmutató alapján végezték az értékelést. Minden bíráló kézhez kapta a javítókulcsot és a tesztek megoldásait. A javítókulcs a megoldásokat a következőképpen csoportosította: helyes és teljes értékű, helyes és részleges, helytelen (nem elfogadható) megoldás. A meg nem oldott itemekre nulla pontszámot adtunk. Az osztályozásban száz pontos rendszerben dolgoztunk.

Valamennyi olvasásteszthez külön értékelési útmutató készült. Kiszűrtük azokat a tesztek, amelyek írása olvashatatlan volt, illetve azokat, amelyekhez a tanulók nem töltötték ki a kérdőíveket.

Az értékelés szempontjai alapján készültek el a javító(pontozó)lapok, a bírálók ezekre vezették fel a pontszámokat. A javítók iskolatípusokra szakosodtak (elemi, általános iskola, líceum), ezt az indokolta, hogy életkor szerint különböztek a célpopulációk. A dolgozatok szétosztásában érvényesítettük azt a szempontot, hogy minden javítóhoz kerüljenek dolgozatok mind a három régióból, illetve mind faluról, mind városról. Az olvasástesztek javítását pedagógia szakos hallgatók végezték, a kérdőívek adatainak feldolgozását kommunikáció szakos egyetemisták. A bírálók javítómunkára való felkészítése időigényes és körütekintő munkát igénylő feladat volt, mivel az egyetemi hallgatók ilyen jellegű értékelési munkában nem rendelkeztek semmilyen tapasztalattal.

A javítólapokra felvezetett adatokat számítógépbe tápláltuk, az adatfeldolgozás számítógéppel valósult meg.

3. A vizsgálati minta

Az iskolák országos jegyzékéből (magyar vagy magyar tagozattal rendelkező intézmények) úgy sorsoltuk ki az iskolákat, hogy tükrözzék az országos helyzetet régiók, településtípus és iskolatípus szempontjából. 183 intézményt kértünk fel arra, hogy vegyenek részt a vizsgálatban. A felmérésben részt vett 92 iskola, tehát a részvételi arány 50,2%.

A résztvevő iskolák százalékos arányai oktatási szintek és régiók szerint a következőképpen alakul: elemi: 21% (szórvány), 30% (átmeneti régió), 49% (tömb); általános iskola: 21%, 32%, 47%; középiskola: 20%, 32%, 48%. Tehát a vizsgálati minta reprezentatívnak tekinthető, mert nem csak a kisorsolt iskolák képezik le a régiók országos arányait, hanem a résztvevő iskolák is. A régiók arányai közel azonosak az iskola típusa szerint is, amelyek az oktatási szinteket követik.

A mérésben 2350 tanuló vett részt. Iskolatípusok szerint a következőképpen oszlanak meg: elemisták 792, általános iskolások 812, középiskolások 746. Ezek közül kilenc tanuló hiányosan töltötte ki a kérdőívet, olyan fontos információkat nem adtak meg (azonosító a kitöltött teszttel, régió, megye), amelyek miatt kiszűrtük őket a mintából.

A kitöltött kérdőívek alapján településtípusok szerint a következőképpen alakul a tanulók száma és százalékos aránya:

1. táblázat. *A minta településtípus szerint*

Településtípus	3. osztály		7. osztály		11. osztály		Összesen	
Falu	110	14%	252	31%	184	25%	546	23%
Város	679	86%	557	69%	559	75%	1795	77%
Összeg	789	100%	809	100%	743	100%	2341	100%

A falu és város aránya az összesítésben: a tanulók körülbelül negyede vidéki környezetben, körülbelül háromnegyede városi környezetben tanul.

A tanulói minta a kitöltött kérdőívek, megoldott szövegértési tesztek (dokumentum-, illetve narratív szöveg) szerint a következőképpen alakul évfolyamok és régiók szerinti bontásban:

2. táblázat. *A minta régiók és osztályok szerint (K+D+N)*

Régió	3. osztály	7. osztály	11. osztály	Összesen
Szórvány	386	459	376	1221
Átmeneti	816	820	1072	2708
Tömb	1181	1195	830	3206
Összesen	2383	2474	2278	7135

Ha a kitöltött kérdőívek és megoldott tesztek alapján számítjuk ki a régiók arányait, akkor is reprezentatívnak tekinthető a minta: a szórvány 17%, az átmeneti régió 38%, a tömb 45%.

A megoldott és értékelhető szövegértési tesztek száma nem azonos. A tanulói teljesítményeket csak az értékelhető tesztek alapján lehet mérni, ezért fontos megvizsgálni a beérkezett és értékelhető tesztek közötti különbséget, illetve az értékelhetetlenség okait. Az alábbi táblázatok a két szövegértési teszt típusa (D – dokumentum jellegű szöveg és a kapcsolódó itemek; N – narratív szöveg és a hozzá tartozó feladatok) szerint összesítik a különbségeket régiók szerinti bontásban, megadva az értékelhetőség százalékos arányait.

3. táblázat. *Beérkezett és értékelhető tesztek (D)*

Régió	Összes	Értékelhető	%
Szórvány	415	404	97,35%
Átmeneti	909	870	95,71%
Tömb	1068	990	92,70%
Összesen	2392	2264	94,65%

4. táblázat. *Beérkezett és értékelhető tesztek (N)*

Régió	Összes	Értékelhető	%
Szórvány	412	410	99,51%
Átmeneti	907	875	96,47%
Tömb	1083	994	91,78%
Összesen	2402	2279	94,88%

Az értékelhetőség százalékos arányait vizsgálva megállapítható, hogy nincs szignifikáns különbség a két szövegértési teszt között; az értékelhetőség szempontjából a régiók sorrendje is ugyanaz marad: szórvány, átmeneti régió, tömb.

4. Az eredmények értékelése

A vizsgálat normaorientált diagnosztikus országos hatókörű mérés volt, ezért eredményadatai alapján általános helyzetkép vázolható fel az erdélyi magyar anyanyelvű tanulók olvasási és szövegértési képességének színvonaláról.

A mérésben részt vevő diákok értékelhető tesztjeinek eredményadatait használtuk fel az országos átlagok kiszámításában. Minden évfolyamon a diákok két olvasási tesztet (dokumentum és narratív jellegű szöveg) oldottak meg, tehát a tanulónkénti pontszámátlag a két teszt osztályzatait összesíti. Minden teszt esetében az elérhető maximális pontszám 100 pont volt.

4.1. Az olvasási és szövegértési képesség színvonala

4.1.1. Először a tanulók átlagos olvasási és szövegértési képességéről vázolok fel általános képet az országos átlagok segítségével, majd különböző szempontú lebontásban árnyalom a helyzetképet.

Az alábbi táblázat az országos átlagokat összesíti évfolyamok és régiók szerinti lebontásban:

5. táblázat. *Országos átlagok*

Régiók	3. osztály	7. osztály	11. osztály	Átlag
Szórvány	43,5	40,6	35,5	39,8
Átmeneti	45,7	40,2	41,5	42,2
Tömb	52,2	39,6	35,9	43,5
Átlag	47,1	40,1	37,6	-

Az átlagok minden régióban és minden évfolyamon alacsonyak, egyetlen kivétellel (elemi iskola – tömb) még az ötven pontot sem éri el, ami az elérhető pontszám felét jelenti. A pontszámátlagok csökkenni az egymásra épülő képzési szakaszok sorrendjében. A csökkenés mértéke régióként változó: a tömbben 12,6 pont az elemi és általános iskola között, 3,7 pont az általános és középiskola között; a szórványban 2,9 pont az elemi és általános iskola, 5,1 pont az általános és középiskola között; az átmeneti régióban 5,5 pont az elemi és általános iskola között, csekély mértékben, de nő az átlag az általános és középiskola között, 1,3 ponttal. Az iskolai képzés kezdő és befejező szakasza között a különbségek: a tömbben 16,3 pont, az átmeneti régióban 8 pont, a szórványban 4,2 pont.

Az adatok azt jelzik, hogy az olvasási és szövegértési képesség színvonala nem fejlődik a kívánt mértékben, hiszen a feladatok képzési szakaszhoz igazított nehézségi foka minden régióban nem csupán a pontszámátlagok stagnálásához, hanem azok csökkenéséhez vezet. Ez azt is jelenti, hogy a képesség fejlődése nem tart lépést azzal az igénnyel, amelyet az iskola mindig is támasztott a tanulókkal szemben, vagyis hogy önálló módon olvasással tanuljanak (tankönyvükből tanulják meg a tananyagot, vagy más írott forrásból – a nyomtatott sajtó kiadványai, szótárak, lexikonok, vagy az interneten hozzáférhető oktatási/ tanulási célú honlapokból – gyarapítsák tudásukat).

Az alábbi táblázat az országos átlagokat településtípusok szerinti csoportosításban mutatja be:

6. táblázat. Országos átlagok településtípus szerint

Településtípus	3. osztály	7. osztály	11. osztály
Falu	47,0	40,5	39,0
Város	47,4	39,9	37,6

Az adatok tanúsága szerint egyetlen évfolyamon sincs szignifikáns különbség a falun, illetve városon tanuló diákok átlagai között. Az eredmények egyformán gyengék mind a két településtípus esetében. A településtípus szerinti adatok különböznek az írásbeli kifejezőképességet vizsgáló országos felmérés (2005–2006) eredményeitől, mert a falun, illetve városon tanuló diákok átlagai között szignifikáns különbség jelentkezett minden régióban és minden műfajban.

4.1.2. Átlag – szövegtípus szerinti feladat – régió

Elemi iskola

Az elemisták olvasási tesztjeinek szövegei terjedelmükben, tartalmukban igazodtak az életkori sajátosságokhoz. A dokumentumszöveg egy olyan plakát volt, amely hirdetésével a kisiskolásokat célozta meg: gyermekirodalmi fesztiválra és vásárra invitálta őket, változatos programokat kínált fel a hasznos és szórakoztató kikapcsolódásra. Témájával kapcsolódott az olvasáshoz, hiszen a rendezvény célja a gyermekirodalom népszerűsítése volt. A narratív szöveg egy rövid terjedelmű népmese volt, tehát olyan műfajú szöveg, amelylyel a szóbeliség szintjén már az óvodában megismerkedtek, amelynek írott változatával leggyakrabban találkoznak az iskolában. Az elemisták olvasókönyvei nagy százalékban meséket vagy meseszerű olvasmányokat tartalmaznak.

Az elemisták pontszámátlagait az alábbi táblázat összesíti:

7. táblázat. *Átlagok feladattípus és régió szerint*

Régió	3. osztály	
	Dokumentum	Narratív
Szórvány	51,3	35,7
Átmeneti	49,0	42,4
Tömb	60,0	44,4

A pontszámátlagok alacsonyak minden régióban és mind a két feladattípus esetében. Tíz pontnál nagyobb különbség az átlagok között egyetlen esetben fordul elő: az átmeneti régió és tömb között a dokumentumszövegtesztnél. A különbségek csekélyek a szórvány és átmeneti régió között: 2,3 pont, illetve 6,7 pont; valamivel nagyobbak, de tíz pont alattiak a szórvány és tömb között: 8,7 pont mind a két feladat esetében.

8. táblázat. *Szignifikanciaszint régiók szerint*

Régió	Szignifikanciaszint	
	Dokumentum	Narratív
Szórvány, átmeneti	p=0,614	p=0,422
Szórvány, tömb	p=0,687	p=0,301
Átmeneti, tömb	P=0,230	P=0,017

Ha azt vizsgáljuk, hogy a diákok hány százaléka található az átlag alatt, illetve felett, akkor is egyetlen esetben mutatható ki a régiók közötti szignifikáns különbség: az átmeneti régió és tömb között, a narratívszövegtesztnél.

Az a tény, hogy körülbelül azonos arányban teljesítenek átlag alatt és felett a tanulók (különösen ennyire alacsony átlagok esetében), arra utal, hogy a diákok jelentős részének az olvasási képessége alacsony színvonalú. Tehát a célpopuláció felénél az elemiben tanult szövegelemző műveletek (információ-kiemelés, összefüggések felismerése, következtetések értelmezése) alkalmazási szintje nem megfelelő.

Minden régióban szignifikáns különbség van a két feladat átlagai között. A szórvány esetében p=0,001, az átmeneti régióban p=0,000, a tömbben p=0,000. A dokumentumszöveg feladatainak megoldásaira kapott pontszámok minden esetben magasabbak, mint a narratív szövegnél elért pontszámok. A különbség mértéke változó: a szórvány és tömb esetében nagy: 15,6 pont, az átmeneti régió esetében 6,6 pont.

Általános iskola

Az általános iskolások olvasási tesztjeinek szövegei témájukkal az életkori sajátosságokhoz, terjedelmükkel, megformáltságukkal, stílusukkal az iskolai képzés során szerzett olvasói tapasztalatokhoz igazodott. A dokumentumszöveg egy olyan, kifejezetten általános iskolás diákoknak szóló pályázati felhívás volt, amellyel iskolában, de iskolán kívül is (interneten megtalálható, onnan letölthető szöveg) találkozhattak. A narratív jellegű szöveg szépirodalmi alkotás Karinthy Frigyes: *Röhög az osztály* volt, olyan kötetből, amely szerepel az ajánlott olvasmányok között (*Tanár úr kérem*). A műfaj számukra ismert, hiszen a kisepikai műfajokat ötödik osztálytól kezdve tanulják az iskolában.

9. táblázat. Átlagok feladattípus és régió szerint

Régió	7. osztály	
	Dokumentum	Narratív
Szórvány	37,4	43,9
Átmeneti	40,2	40,3
Tömb	36,7	42,6

A pontszámátlagok alacsonyak minden régióban és mind a két feladattípus esetében. A különbségek minden esetben csekélyek: egy és négy pont között váltakoznak.

10. táblázat. Szignifikanciaszint régiók szerint

Régió	Szignifikanciaszint	
	Dokumentum	Narratív
Szórvány,átmeneti	p=0,220	p=0,362
Szórvány, tömb	p=0,967	p=0,794
Átmeneti, tömb	P=0,126	P=0,145

Ha az átlag alatt, illetve átlag felett teljesítő tanulók arányát vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy nincs különbség a régiók között. Minden régióra jellemző, hogy a tanulók körülbelül fele az országos átlag alatt teljesít. Az arányok tehát nem változtak az elemihez viszonyítva.

Azok a tanulók, akik úgy lépnek át az elemiből az általános iskolába, hogy olvasáskészségük alacsony színvonalú, nem tudják a szövegértés és -feldolgozás műveleteiben a korosztályuktól elvárható teljesítményt nyújtani.

ni. Ez azt jelenti, hogy amit a szövegből ki tudnak nyerni, az nem teszi lehetővé a megfelelő tanulást, vagyis olvasási-szövegértési képességeik nem elegendők további tudás és információ önálló megszerzéséhez.

A feladatok átlagai között szignifikáns különbség csak a szórvány és tömb esetében mutatható ki, a szórványban $p=0,000$, tömbben $p=0,000$, az átmeneti régióban $p=0,356$. Az általános iskolások a narratív szöveg feladatainak megoldásában teljesítenek jobban. A különbség a szórványban 6,5 pont, a tömbben 5,9. Az átmeneti régió esetében a két feladattípus átlaga szinte ugyanaz.

Az elemihez viszonyítva változást jelent, hogy az elbeszélő szöveg teszten érnek el jobb pontszámátlagot. Valószínű, hogy a dokumentumszöveg tartalmi telítettsége és bonyolultsága (többlepéses utasítást kellett megérteni), okozott gondot az általános iskolásoknak; az elemisták hasonló típusú szövege egyszerűbb volt, néhány elemet és viszonyt kellett csupán megragadni.

Líceum

A középiskolások olvasási tesztjeinek szövegei a korosztály érdeklődési körének megfelelően kerültek kiválasztásra. A dokumentumszöveg a pályaválasztás előtt állók számára nyújtott információkat a szakválasztással kapcsolatban. A narratív szöveg történetformálásával (bűnügyi nyomozást bontakoztat ki az eseménysor) a szórakoztató olvasmányokhoz, igényes szerkezeti és nyelvi megformáltságával az irodalmi alkotásokhoz kapcsolódott. A szöveg kiválasztásában fontosnak tartottuk azt is, hogy a cselekménybonyolítás felhívja a figyelmet a megfelelő szövegértelmezés fontosságára, hiszen a bűnügyi eset megoldását éppen a helyes szövegértelmezés adja meg.

11. táblázat. *Átlagok feladattípus és régió szerint*

Régió	11. osztály	
	Dokumentum	Narratív
Szórvány	38,0	33,0
Átmeneti	41,5	41,4
Tömb	41,8	30,0

Akárcsak az előző évfolyamokon, a középiskolások pontszámátlagai is rendkívül alacsonyak, az országos átlagok a maximális 100 pontnak még a felét sem érték el. A régiók átlagai között egyetlen esetben van tíz pontnál nagyobb különbség: az átmeneti régió és tömb között a narratív-szöveg-teszt esetében.

12. táblázat. Szignifikanciaszint régiók szerint

Régió	Szignifikanciaszint	
	Dokumentum	Narratív
Szórvány, átmeneti	p=0,553	p=0,584
Szórvány, tömb	p=0,720	p=0,173
Átmeneti, tömb	P=0,248	P=0,014

Ha az átlag alatt, illetve átlag felett teljesítő tanulók arányát vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy nincs különbség a régiók között, egyetlen kivétel fordul elő: az átmeneti régió és tömb között megjelenik a szignifikáns különbség a narratívszöveg-tesztnél. Az átmeneti régióban többen teljesítenek az átlag fölött és kevesebben az átlag alatt, a tömbben éppen fordítva, többen az átlag alatt és kevesebben az átlag fölött.

Az a sajátosság, hogy körülbelül azonos arányú az átlag alatt, illetve felett teljesítők aránya, jellemző a középiskolásokra is. Ezt a várható eredményt előrevetítették az általános iskolai adatok, amelyek jelezték, hogy az elemiből érkező azon tanulók, akik alacsony színvonalú olvasási képességgel rendelkeznek, az általános iskolában már nem tudnak felzárkózni. Az általános iskolában gyengébb eredményt elérő tanulók jelentős része a szakközépiskolába kerül, ahol szintén nincs esélye arra, hogy szövegértési és -feldolgozási képessége fejlődjön. Ezeknek a diákoknak a verbális és képi információ feldolgozása egyaránt gondot okoz, szövegértési képességeik színvonala nem elegendő arra, hogy önállóan tankönyvi szövegeket fel tudjanak dolgozni, számukra járható út a felszínes tanulás. A magolással elsajátított tananyag értékét az érettségi eredmények tükrözik: sok szakközépiskolában a diákok 60–70%-ának nem sikerült az érettségije.

A feladatok átlagai között szignifikáns különbség csak a szórvány (p=0,003) és tömb (p=0,000) esetében állapítható meg, a dokumentumszöveg tesztjein elért átlag nagyobb, mint a narratív szöveg feladatainak átlaga. Az átmeneti régióban (p=0,442), akárcsak az általános iskolában, a két feladat pontszámátlagai megegyeznek.

Az általános iskolához viszonyítva változás abban mutatkozik, hogy a középiskolások a dokumentumszöveg-teszten érnek el jobb eredményt, és az elbeszélő szöveg-teszt eredményei gyengébbek. Nincs változás abban, hogy csak a szórványban és a tömbben van jelentős eltérés a feladattípusok átlagai között, az átmeneti régióban ugyanolyan csekély a különbség, mint az általános iskolában: 0,1 pont.

4.1.3. Átlag – szövegtípus szerinti feladat – településtípus Elemi iskola

13. táblázat. *Átlagok feladat- és településtípus szerint*

Régió	Szórvány		Átmeneti		Tömb	
	D	N	D	N	D	N
	III. osztály					
Falu	58,1	40,5	45,4	37,1	58,2	42,9
Város	49,4	33,2	50,8	44,0	60,7	45,4

A településtípus szerinti átlagok sajátosan alakulnak régióként. A szórványban a falun tanuló diákoknak magasabb a pontszámátalaga, mint a városon tanulóké, mind a két feladattípus esetében: 8,7 pont a dokumentum-szöveg-teszt, 7,3 pont a narratív-szöveg-teszt eredményei között. Valószínű, hogy a falun tanulók azért érnek el jobb eredményeket, mert a tanítónak több ideje jut egy-egy diákra (a szórvány falusi iskoláiban a minimális megengedett létszámmal indulnak osztályok).

Az átmeneti régióban a városon tanuló diákok érnek el magasabb átlagokat szintén mind a két feladattípus esetében; a különbség 5,4 pont a dokumentum-szöveg, 6,9 pont az elbeszélő szöveg esetében. A tömbben a feladatok átlagai között jelentéktelen a különbség.

14. táblázat. *Szignifikanciaszint településtípus szerint*

Régió	Szignifikanciaszint	
	Dokumentum	Narratív
Szórvány	p=0,017	p=0,078
Átmeneti	p=0,482	p=0,000
Tömb	P=0,710	P=0,854

Az átlag alatt, illetve felett teljesítők arányait vizsgálva megállapítható, hogy a szórványban szignifikáns különbség van a falu és város között: a falun élő diákok nagyobb arányban teljesítenek az átlag fölött a dokumentum-szöveg-tesztben, mint városon élő társaik; az átmeneti régióban a városi diákok teljesítenek nagyobb arányban az átlag fölött, mint falun élő társaik, a narratív szöveg feladataiban.

Általános iskola

15. táblázat. *Átlagok feladat és településtípus szerint*

Régió	Szórvány		Átmeneti		Tömb	
	D	N	D	N	D	N
	VII. osztály					
Falu	36,2	46,1	42,7	36,8	37,8	43,2
Város	38,4	42,6	38,6	41,1	35,9	42,5

Az általános iskolások dokumentumszöveg-tesztjeinek pontszámátlagai között nincs jelentős különbség településtípus szerint. A narratívszöveg-tesztjeinek pontszámátlagai között már nagyobb a különbség: a szórványban a falusi tanulók magasabb átlagokat érnek el, mint a városiak. Az átmeneti régióban a városiak átlagai magasabbak, mint a falusi tanulóké. A tömbben jelentéktelen a különbség.

Az előző iskolai ciklushoz viszonyítva változást jelent az, hogy falu és város között eltűnik a szignifikáns különbség a dokumentumszöveg tesztjein elért átlagok esetében. Állandónak bizonyul az a jellemző, hogy a szignifikáns különbség úgy marad meg az elbeszélő szöveg tesztjein elért pontszámok esetében, hogy szórványban a falun, míg az átmeneti régióban a városban tanulók őrzik előnyüket.

16. táblázat. *Szignifikanciaszint településtípus szerint*

Régió	Szignifikanciaszint	
	Dokumentum	Narratív
Szórvány	p=0,682	p=0,042
Átmeneti	p=0,196	p=0,006
Tömb	P=0,788	P=0,633

Az átlag alatt, illetve felett teljesítők aránya között a dokumentumszöveg esetében nincs szignifikáns különbség településtípus szerint. A narratív szöveg esetében a szórvány és az átmeneti régiónál jelenik meg szignifikáns különbség: az első esetben a falusi diákok nagyobb arányban teljesítenek az átlag fölött, mint városi társaik; a második esetben városiak nagyobb arányban teljesítenek az átlag fölött, mint a falun tanulók.

Líceum

17. táblázat. Átlagok feladat- és településtípus szerint

Régió	Szórvány		Átmeneti		Tömb	
	D	N	D	N	D	N
	XI. osztály					
Falu	41,5	35,6	40,3	47,0	39,8	25,8
Város	38,2	33,2	40,6	39,9	41,7	32,0

A líceum esetében az átlagok településtípus szerinti csoportosítása nem ugyanazt jelenti, mint az elemi, illetve általános iskola adatai; falun nem működik líceum. A középiskolások az állandó lakhelyhez tüntették fel a falut, tehát a falu adatai a városon tanuló, faluról ingázó, vagy bentlakásban lakó diákok átlagait jelentik. Az átlagok között nincs jelentős különbség, minden esetben 10 pont alattiak.

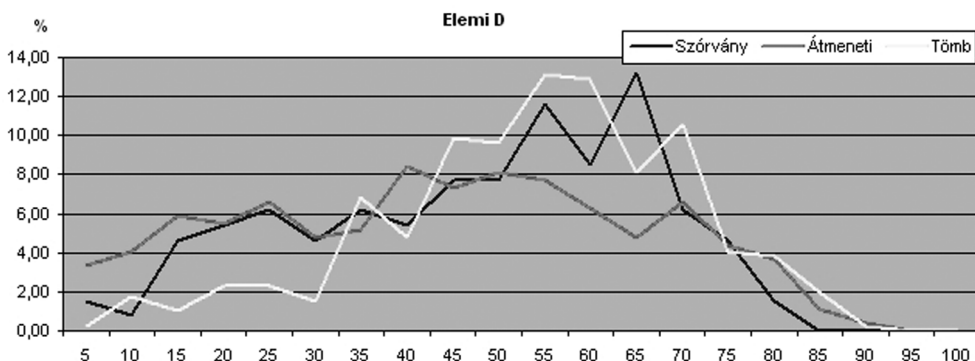
4. 2. A teljesítmények eloszlása

A tanulói teljesítményeket úgy számoltuk ki, hogy a megoldandó tesztre adható maximális pontszámot tekintettük 100%-nak, ehhez viszonyítottuk a diák által elért pontszámot. Az eloszlási mutatók azt tükrözik, hogy a diákok hány százaléka található az egyes értéktartományokban. A teljesítmények eloszlását vizsgáltuk olvasási teszt (dokumentum-, illetve narratív típusú szöveg) szerint, mert ezek tükrözik, hogy a különböző típusú szövegek milyen mértékben bizonyulnak könnyűnek vagy nehéznek adott tanulócsoportok számára. Az eloszlás régiók szerinti vizsgálata lehetővé teszi annak tanulmányozását, hogy hogyan alakul a szövegértési képesség színvonala régióként.

Az eloszlási mutatók alakulását oktatási szintek szerint követem nyomon.

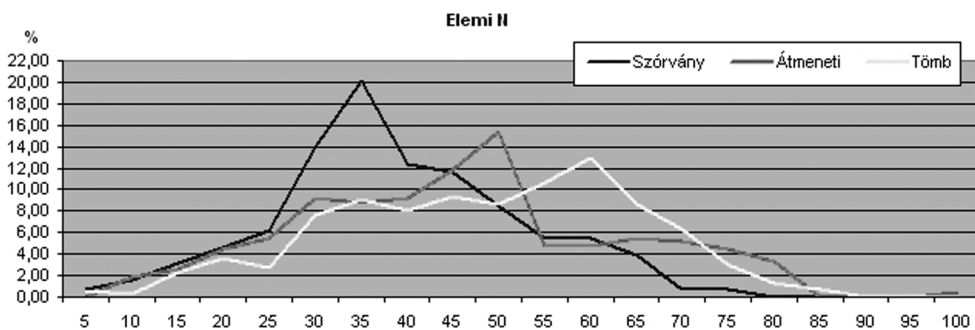
4.2.1. Elemi iskola

A dokumentumszöveg-olvasási tesztjének régiók szerinti eloszlási adatai szignifikáns különbséget mutatnak a két szélső értéksávban a tömb és a másik két régió között. A szórványban és az átmeneti régióban háromszor több diáknak nagyon gyenge a teljesítménye (30 pont), mint a tömbben; kétszer több tanuló teljesít jól (75 pont) a tömbben, mint a másik két régióban. Középréteg csak a tömbben alakul ki a 40 és 70 pontok közötti intervallumban.



1. ábra. A dokumentumszöveg-olvasási teszt eloszlási görbéi

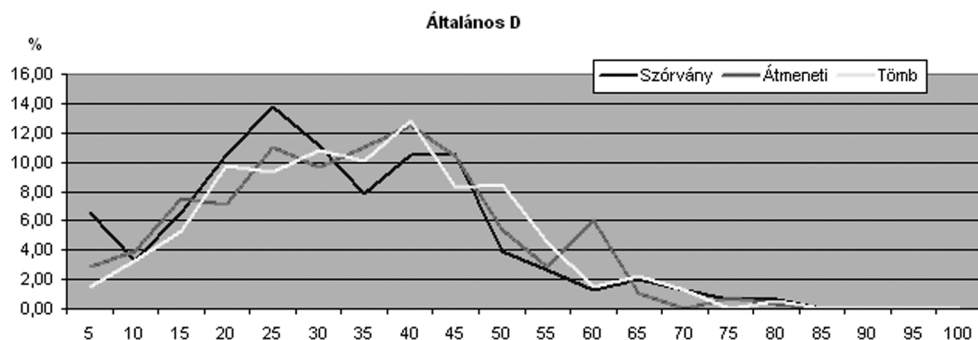
A régiók szerinti eloszlási görbék (narratívszöveg-teszt) hasonlóságot mutatnak abban, hogy jelzik: nem alakult ki középréteg egyik régióban sem; a két szélső értéksávban nincs különbség a régiók között. Jelentős eltérések a 25 és 50 pont közötti, illetve az 50 és 75 pont közötti sávban jelentkeznek. Az első esetben a szórvány és a másik két régió között szignifikáns a különbség: a szórványból kétszer több diák található ebben az intervallumban, mint az átmeneti régióból és a tömbből. A második esetben kétszer több tanuló ér el a tömbben 50 és 75 pont közötti értékeket, mint a másik két régió diákjai.



2. ábra. A narratívszöveg-olvasási teszt eloszlási görbéi

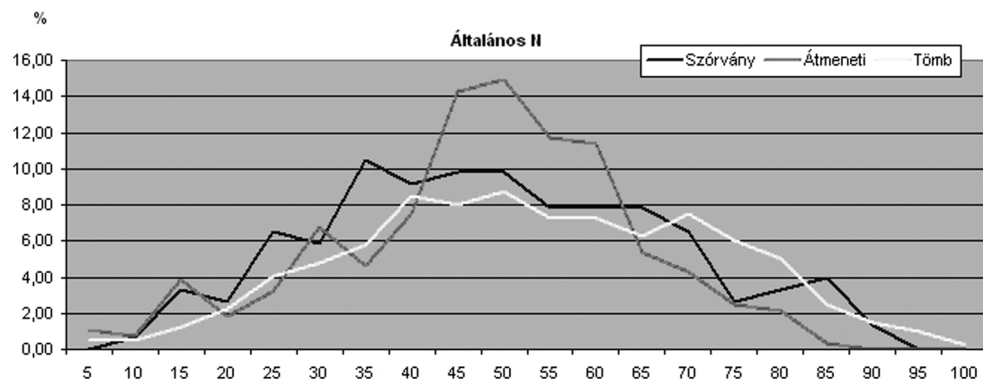
4.2.2. Általános iskola

Az általános iskolások dokumentumszöveg-olvasási tesztjén elért gyenge eredményeit tükrözik az eloszlási adatok. Az 5 és 50 pont közötti sávban helyezkedik el a tanulók több mint háromnegyede. A régiók között nincs szignifikáns eltérés: a középréteg mind a három régióban a 15 és 45 pont közötti sávban alakul ki, tehát nem véletlen a gyenge országos átlag.



3. ábra. A dokumentumszöveg-olvasási teszt eloszlási görbéi

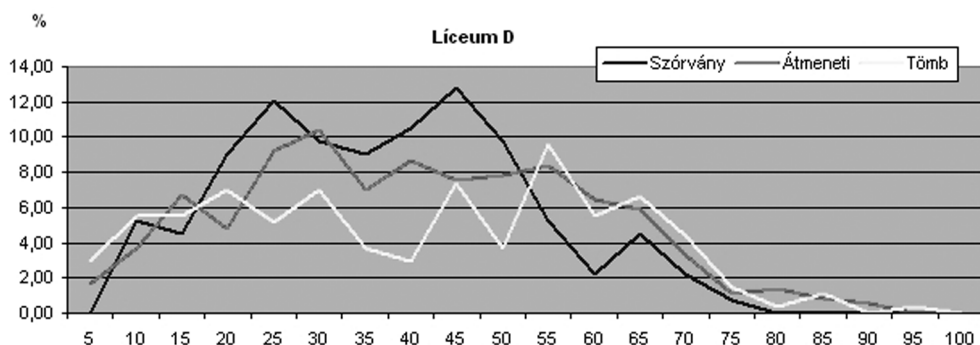
A narratívszöveg-olvasási tesztjének eloszlási adatai különbséget jeleznek a régiók között. Középréteg csak az átmeneti régióban alakul ki, a 35 és 65 pont közötti intervallumban. A tömbben kétszer több diák található a 75 és 100 pont közötti sávban, mint a másik két régióban. A szórványban másfélszer több tanuló helyezkedik el az 5 és 35 pont közötti intervallumban, mint a másik két régióban.



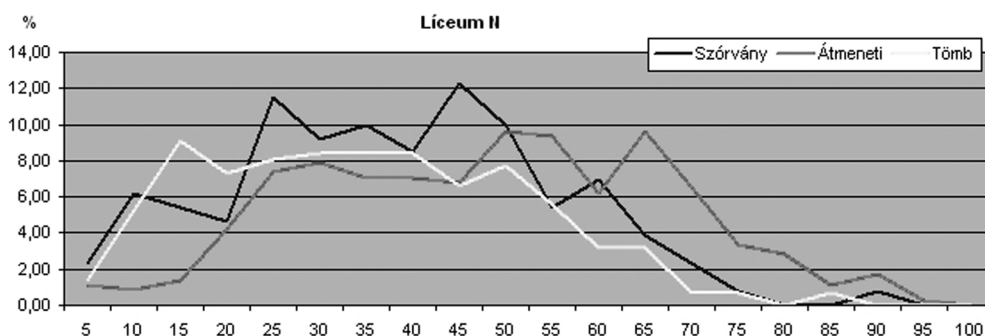
4. ábra. A narratívszöveg-teszt eloszlási görbéi

4.2.3. Középiskola

A középiskolások a dokumentumszöveg feladatsorainak megoldásában az elvárhatónál jóval gyengébben teljesítettek. Ezt tükrözik az eloszlási adatok, hiszen mind a három régióban a diákok zöme az 50 pont alatti sávban található, magas pontszámot tanulók 5%-a ér el.



5. ábra. A dokumentumszöveg-olvasási teszt eloszlási görbéi



6. ábra. A narratívszöveg-olvasási teszt eloszlási görbéi

A narratívszöveg-teszt eloszlási görbéi hasonlóságot mutatnak a dokumentumszöveg tesztjének eloszlási adataival, a középréteg hiányát jelzik. Különbőség abban mutatkozik, hogy a tanulók 15%-a közepes eredményt valósít meg.

Összegzés. Következtetések

A 2009–2010-es mérés megtervezésekor fő célkitűzésként fogalmaztunk meg az olvasási és szövegértési képesség színvonalának felmérését a romániai iskolahálózatban tanuló magyar diákság körében.

A rétegzett reprezentatív minta biztosítja az olvasási és szövegértési képesség színvonalának általános bemutatását, amely az országos átlagokkal, a tanulói teljesítmények eloszlási adataival valósítható meg. A mérés megter-

vezésekor megfogalmazott előfeltevések ezen adatok változásaihoz kapcsolódnak.

Az első hipotézis, miszerint a szövegértési képesség színvonala a mért populáció egyikében sem éri el az elvárható szintet, igaznak bizonyult.

Az elemisták (tízévesek) szövegértési képességének el kell érnie azt a szintet, amelynek birtokában már további ismeretszerzés, tanulás céljából vagy kedvtelésből olvasnak. Az alacsony országos pontszámátlag sejteti, az eloszlási mutatók bizonyítják, hogy a tanulók jelentős részének szövegértési képessége nem teszi lehetővé, hogy az olvasás az önálló ismeretszerzés eszköze legyen. Az a tény, hogy az elemisták fele az átlag alatt teljesít, jelzi, hogy népes táborot alkotnak az olvasással nehezen boldogulók. Azok pedig nem olvasnak kedvtelésből, akiknek nehéz feladatot jelent a szöveg elolvasása.

Az általános iskolásoktól (tizennégy-tizenöt évesek) már elvárható, hogy képesek legyenek információt megkeresni, válogatni, értelmezni és értékelni iskolán kívüli helyzetekben is. Szövegértési képességüknek el kell érnie azt a szintet, hogy az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás fejlessze az egyén tudását és képességeit. Az általános iskolások országos pontszámátlagja is alacsony, az eloszlási adatok sem mutatnak javuló tendenciát, akárcsak az elemiben, a tanulók fele az átlag alatt teljesít.

A középiskolások esetében a szövegértés tartalmi kerete azokra a készségekre összpontosít, amelyek segítségével a tanulók megértik, és alkalmazni tudják a nyomtatott információkat mindennapi tevékenységük során azzal a céllal, hogy fejlesszék tudásukat és javítsák lehetőségeiket. Az országos pontszámátlagok és az átlag alatt teljesítők még mindig magas aránya azt jelzik, hogy az elvárható szintet a diákoknak jelentős hányada nem éri el.

A második előfeltevés, hogy a szövegértési képesség színvonala a szöveg-típus függvényében jelentős eltéréseket mutathat, beigazolódott. A szövegtípus szerinti pontszámátlagok minden képzési szakaszban szignifikáns különbségeket mutatnak. Ez viszont a régiók szintjén különbözőképpen jelentkezik. Az elemiben minden régióban szignifikáns különbség van a két teszt eredményei között: a dokumentumszöveg-teszt pontszámátlagai magasabbak, mint a narratívszöveg-teszt eredményei. Az általános és középiskolában csak két régióban (a szórványban és tömbben) jelentkezik jelentős különbség a két teszt pontszámátlagai között: a dokumentumszöveg-teszt eredményei jobbak, mint a narratívszöveg-teszté. Az átmeneti régióban nincs szignifikáns különbség.

A harmadik hipotézis az volt, hogy a teljesítménybeli különbségek nem lesznek szignifikánsak a régiók között, de településtípus szerint megjelennek a jelentős különbségek.

Ez az előfeltevés csak részben igazolódott be. Az elemiben szignifikáns különbség csak az átmeneti régió és tömb között fordul elő a narratívszöveg-teszt estében; nincs szignifikáns különbség a dokumentumszöveg-teszt esetében. Az általános iskolában nincs szignifikáns különbség a régiók között (érvényes mind a két teszt esetében). A középiskolában a régiók közötti jelentős különbség csak a narratívszöveg-teszt esetében jelenik meg az átmeneti régió és tömb között.

Településtípus szerint szintén sajátosan alakulnak a különbségek. Az elemiben nincs szignifikáns különbség a falun, illetve városban tanuló diákok eredményei között a tömbben. A másik két régióban jelentős különbség mutatható ki a falu és város között; a szórványban a falun tanuló diákok jobban teljesítenek, mint városban élő társaik; az átmeneti régióban a városi diákok teljesítménye jobb, mint a falusiaké. Ez a jellemző érvényes mind a két teszt eredményeire.

Az általános iskolában nincs szignifikáns különbség a falu és város között a dokumentumszöveg-teszt esetében; ez érvényes mind a három régióban. A narratívszöveg-teszt eredményei azt jelzik, hogy két régióban szignifikáns különbség van a falusi és városi tanulók teljesítményei között: a szórványban a falun tanuló diákok jobban teljesítenek, mint városban élő társaik; az átmeneti régióban a városi diákok teljesítménye jobb, mint a falusiaké. A tömbben nincs jelentős különbség.

A teljesítménybeli különbségekre vonatkozó adatok arra hívják fel a figyelmet: az eredmények nagy mértékben függnek a feladat (szöveg) típusától. A két teszt eloszlási mutatói közötti különbségek vetülnek rá a régiókra, illetve a településtípusra.

Negyedik hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy a teljesítmények eloszlása nem kiegyensúlyozott; a teljesítmények eloszlásában jelentős különbségek jelentkezhetnek a régiók között. Az előfeltevés első állítása igaznak bizonyult: az eloszlási görbék minden oktatási szinten és mind a két szövegtípus esetében azt bizonyítják, hogy nincs középréteg, kivételt képez az elemi iskola a dokumentumszöveg esetében. A hipotézis második állítását, miszerint a teljesítmények eloszlása szignifikáns különbségeket mutat a régiók szintjén, nem lehet egyértelműen igazolni.

Hivatkozások

Nagy József 2006. Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Szerzők: Balázs Ildikó, Balkányi Péter, Felvégi Emese, Szabó Vilmos. Oktatási Hivatal, Budapest. 2007.

Vári Péter (szerk.) 2000. *PISA–Vizsgálat*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Summary

This research tries to present the development of reading and text comprehension abilities of the Hungarian students based on a national research made in 2009–2010. The study was conducted in schools of all grades, beginning from primary school up to high school. The study presents the plan and the method of the evaluation, the processing and systematization of the material and data, then – considering the results – it describes the general level of the students' reading and text comprehension abilities based on school sections, regions and years of study.

A fogalmazási képesség fejlődése és a vizsgálati és értékelési szempontrendszer változása a fogalmazások értékelésében

Románia későn kapcsolódott be a nemzetközi vizsgálatokba (PISA 2000, TIMSS 2003, PIRLS 2001, 2006). Az eredmények rámutattak arra, hogy a nemzetközi összehasonlításban mind a magyarországi, mind a romániai diákok olvasási képessége fejletlen.

Mivel az értő olvasás, a szövegfeldolgozás képességének fejlesztése nem szerves része a román oktatási rendszerben az iskolai nevelésnek, ezek a hiányosságok együtt járnak a szövegalkotási képesség fejletlenségével is. A román országos vizsgálatok a román populációra összpontosítanak, a magyar kisebbségre vonatkozó adatok nem szerepelnek a kiértékelésekben. A nemzetközi felmérések adatai kiindulópontját képezhetik a megoldási útkereséseknek. Csapó (2003: 1) is felhívja a figyelmet arra, hogy az értékelés eredményei visszajelzést nyújthatnak a tanulók, tanárok, iskolák, tantervek készítői, tankönyvírók, pedagógiai programok kidolgozói számára egyaránt. A diagnózistól azonban el kell jutni a terápiáig is. A reform akár alulról jövő kezdeményezések hatására is megkezdődhet, konkrét kutatások, fejlesztőprogramok, módszertani útmutatók, munkafüzetek kidolgozása által, ami révén különböző kísérleti programok is beindíthatók és ezek eredményei használhatók a tantervek valamint tankönyvek készítésében.

A fogalmazási képesség fejlődése két megközelítésben jelenik meg: az elsőben a különböző, egymásra épülő folyamatok folyamatos megjelenése áll a középpontban, a másodikban a szövegalkotási szakértelem növekedése. Míg az első esetben a szerzők a fogalmazás folyamata oldaláról közelítenek, a folyamat érettebbé válását jellemzik újabb funkciókat betöltő folyamatok működésének elindulásával, a másodikban a szövegalkotás tudásbázisának a bővülését, illetve a komplexitásának fokozódását emelik ki.

Mivel a tudásbázis működtetése hozza létre a folyamatot, nem beszélhetünk ellentétes nézetekről. Az újabb folyamatok lefutását a szövegalkotással kapcsolatos szakértelem bővülése teszi lehetővé. Az egyik megközelítés a

megformálás folyamatának kibontakozására összpontosít, a második a tervezési folyamat éréseinek tulajdonítja a szövegalkotási képesség fejlődését.

A szövegalkotás 13 éves korig nagy nehézségekbe ütközik az olvasó szemzőgének figyelembevétele miatt. A kezdő írók a beszélt nyelvet „átírják”, a közönség figyelembevétele nélkül (Martlew 1983). A haladó írók képesek csak az olvasó-alapú szöveg alkotására (reader-based prose), míg a kezdők csak az alacsonyabb szintű aspektusokra képesek összpontosítani, íróköz-pontú prózát alkotnak (writer-based prose, vö. Hartley 1991). A kezdő írók nehézségei két faktornak tulajdoníthatók. Az első faktor a szövegalkotási problémával kapcsolatos tudatosság hiánya (pl. a szöveg céljának figyelembevétele); a második, a folyamatok automatizációjának és a hibák felismerésének a hiánya (Martlew 1983).

Az első megközelítés (a szövegalkotási folyamatok progresszív fejlődése) értelmében a szövegalkotási folyamatok lassan, fokozatosan lépnek működésbe. Ezen perspektíva képviselői Martlew (1983) valamint Berninger és Swanson (1994). Ebben az elméleti keretben a tervezés, megformálás, átdolgozás műveletei nem működőképesek egyidőben, meghatározott sorrendben jelennek meg. A kezdő írók esetében a megformálás folyamata a tervezés és átdolgozás nélkül is lehetővé teszi a szöveg kivitelezését. Különböző kísérleti eredmények kimutatták, hogy kezdetben a megformálási folyamat nem különül el a tervezéstől (Berninger–Swanson 1994, McCutchen 1988). A tervezés az elemi oktatás szintjén on-line algoritmusok és sémák alapján működik, mint külön alfolyamat, és csak a második szinten előzi meg a megformálást és mondatgenerálást, előzetes tervezés formájában. Míg eleinte mondatról mondatra történik a tervezés, később globálissá válik és egyre nagyobb szövegrészt fog át.

A második megközelítésben a szakértővé fejlődés a folyamatok működésének összetettségét jelenti. Mindkét perspektíva esetében a fejlődés legfőbb „motorja” (Bereiter–Scardamalia 1987) a munkamemória kapacitásának növekedése, ami a kognitív rendszer általános fejlődéséhez kapcsolódik, valamint a gyakorlás és tréning hatásának köszönhető. Az írásbeli szövegalkotás fejlődésében Bereiter és Scardamalia tudás-elmondó és tudás-átalakító modellt különböztetnek meg. A tudás-elmondó modellben a gyerek előhívja a témával kapcsolatos ismereteit és ezeket a tervezés, szervezés, a koherencia létrehozásának igénye nélkül írja le. A fejlődés abban is megmutatkozik, hogy kezdő írók csupán a beszélt nyelvet tudják az írott nyelvbe átültetni, a tapasztalt írók esetében figyelembe tudják venni a potenciális olvasót, olvasóköz-pontú prózát (writer-based prose) tudnak alkotni, szemben a kezdőkkel, akik csak az írás alacsonyabb szintű összetevőire képesek fókuszálni, mint nyelvhelyesség, nyelvtan, helyesírás (Hartley 1991).

Az egyetemi hallgatók szövegalkotással kapcsolatos problémáinak gyökerét Molnár és Czachesz (2003) nem a képességek és motívumok fejletlenségében, hanem az uralkodó műveltségképben látják. Az anyanyelvi fejlesztés középpontjában egy olyan kultúraközpontú nézet állt, amelyben a nyelvi képességek fejlesztése az irodalom tanításának rendelődött alá, amelyben a bölcséleti tudás, az identitásfejlesztés, az irodalmi kánon dominál a kommunikáció rovására: „*A magyar iskolarendszerben az anyanyelvi képességek fejlesztése hagyományosan az önkifejezéshez és az esztétikai neveléshez kapcsolódik*” (Molnár–Czachesz 2003: 56).

Az erdélyi magyar kisebbségi oktatás keretében is hasonló tendenciával találkozunk. Mivel az irodalom a nemzeti identitás megerősítésének fontos eszköze, a fogalmazás tanításában az irodalmi minták és témák dominálnak. Emiatt a szövegalkotás nem lesz az önálló feldolgozás, megértés forrása, a tanulás érdekében történő felhasználása akadályozott.

A magyar és erdélyi magyar iskola műveltségkonceptiója a szövegalkotást nyelvi kifejezésként értelmezi, azt a jártassági szintet értékeli, ahogy a diákok köznyelvhasználatban boldogulnak. A szövegalkotás hatékonyságának fokát ezzel ellenétben leginkább a képesség alkalmazhatósága jelzi. Az oktatásban a nyelvi-logikai műveletek fejlesztése is helyet kellene kapjon, mivel a szövegértés és a szövegalkotás nem pusztán nyelvi probléma, megkívánja az információ strukturálását, megértését, az alkotást valamint szövegértést is. Az irodalmi-nyelvtani paradigma kommunikatív-funkcionális szemlélet irányába történő váltása lassú folyamat eredménye. A kommunikatív-funkcionális szemlélet nem zárja ki a nemzeti identitás tényezőinek érvényesülését, hiszen ezek az értékek hozzájárulnak a tanulói személyiség gazdagításához.

Czachesz (2001) véleményében a hazai és a nemzetközi nyelvi kifejezés felmérése mellett az információstruktúra mentális reprezentációi megkonstruálásának feltérképezése is megtörténik. Ahhoz, hogy megvalósuljon a váltás és a hangsúly elmozduljon a magyar irodalom, nyelv, történelem tanítása irányából, nem elégségesek a tantervi, vizsgarendi változtatások. Ezt a megújuló tanító- és tanárképzéssel lehet megvalósítani, amely keretében a pedagógusnak rendelkezésére állnak a jól felépített, konkrét fejlesztésre összpontosító, gyakorlati-módszertani programok.

A fogalmazás produktum-orientált képe módosul, a hangsúly a kiforrott gondolatokból felépített szövegen van (Molnár 1996). De Beaugrande (1984) véleménye szerint a fogalmazási képesség fejlesztésében egy más utat kell választani: nem a jó szöveg alkotását kellene természetesnek tekinteni, a szövegalkotónak javítania kellene a szövegeit, a hibákat felismerve indulhat el a jó szövegek irányába. Meglátásomban a pedagógus folyamatos visszajelzése

a szövegalkotási folyamat szakaszaiban, a hibák konstruktív szempontú megközelítése sokat segíthet ebből a szempontból.

Bereiter (1980) hipotézise alapján, amennyiben az alacsonyabb rendű folyamatok automatizálódnak (írás technika, helyesírás), akkor lehetőség van a magasabb rendű folyamatok kivitelezésére is (a szöveg célja és a potenciális olvasó figyelembe vétele). Egyetértek Molnár (1996) azon véleményével, hogy az iskola a fogalmazástanítás keretében csupán az alsóbb rendű feladatok kialakítására koncentrál, viszont hatékony szöveg csak a magasabb rendű feladatok figyelembevételével születhet: a szöveg és címzett viszonyának helyes becslésével, valamint az írott beszéd sajátosságainak érvényesítésével. Az iskolában az optimális körülmények között megszületett fogalmazás jelenti az etalont, amit az átlagos képességű diákoktól is elvárnak (Bereiter 1980).

Mindez nagy akadályokat gördít a fejlesztés elé, a szöveg a közvetlen visszacsatolás hiányában számos hibát tartalmazhat (de Beaugrande 1984). A szövegalkotási folyamatok és ezek fejlődésének figyelembevétele lehetőséget teremt a korrekcióra, ehhez azonban nem elég a szövegalkotási folyamatok tudatosítása, hanem a tanár többletmunkája is szükséges: a folyamatok megtervezése, előkészítése és ellenőrzése. Ha ez nem történik meg, akkor a *„tanári elvárás továbbra is a hagyományos kanonizált szövegeket és formákat követő tanulói fogalmazás marad”* (Molnár 1996).

A vizsgálati és értékelési szempontrendszer változása a fogalmazásvizsgálatokban

Magyarországon a hetvenes években történő szemléletváltás az anyanyelvi oktatás helyett az anyanyelvi nevelést állítja előtérbe. Egységes, integrált anyanyelvi nevelésről a hetvenes évek közepétől beszélhetünk. A nyelvhasználat fejlesztése arra is rávilágított, hogy nem ismerjük kellőképpen ennek minőségi jegyeit és mérésére sincs egy megbízható módszer. Az írott nyelvhasználat fejlettségének vizsgálatára elsőként Baranyai és Lénárt (1959) vállalkoztak.

Mint a kognitív megközelítés hívei, a fogalmazást a közlés tudata által meghatározott, egyenes és egyirányú konstruktumként definiálják, és az írásbeli szövegalkotásban szerepet játszó kognitív folyamatokra és ezek fejlődésére összpontosítottak, vizsgálva a szöveget létrehozó gondolkodási műveletek működését. A logikus vonások a közlés révén előálló minőségek. A szövegalkotás folyamatában azonosították az egyes műveleteket, valamint ezek megjelenéséből illetve hiányából származó nyelvi jelenségeket.

Ami nehéznek bizonyult a 10–14 éves tanulóknak, az a tartalomsűrités, szintetizálás, a rész-egész viszonyok feltérképezése, általános és absztrakt fogalmak kezelése, hipotézisek megfogalmazása, a közlési attitűd tekintetében pedig a személytelen hang használata. Ezeknek a tényezőknek a fejlődése a szerzők véleménye szerint életkor és gyakorlás függvénye. Az óvodáskorú gyerek beszéde szituatív, csak iskoláskorban kerül előtérbe a közlő (referenciális) funkció. A hallgató szempontjának figyelembevétele, a mondanivaló szituációtól való függetlenítése a közlés tudatának köszönhető, ami a szerzők véleményében „(...) arra indítja az író, hogy mondanivalóját az olvasó számára alakítsa. Az, hogy az író valamit előbb mond, vagy később mond, hogy mivel kapcsolatban mond valamit, hogy milyen tónusra hangolja a mondanivalóját, hogy ennek a tónusnak milyen a kerete vagy milyen a sajátos kicsengése stb. ...ezek mind az alakítás módjai; az író pedig azért alkalmazza ezeket a módusokat, hogy az olvasó az ő mondanivalóját megértse, felfogja, hogy abba beleélje magát, hogy az ő igazságát meglássa” (Baranyai-Lénárt 1959: 109–110).

Orosz (1972) nevéhez fűződik a fogalmazástechnika mérésének egzakt módszere, aki 18 művelet minősítésével országos helyzetképet adott a fogalmazási képesség fejlettségéről. A mérés konklúziói között szerepelt, hogy a fogalmazásfajták (leírás, elbeszélés, jellemzés) tekintetében csak néhány művelet szintjén mutatkozik eltérés (témához tartozó tényanyag összegyűjtése és szelektálása, viszonyító elemek megválasztása). Nyolc év folyamán csupán a szerkesztés elvének megfelelő anyagelrendezésében, a szintagmák szerkesztésében, valamint a viszonyító elemek megválasztásában van eltérés az egyes évfolyamok között. Kismértékű a fejlődés a fogalmak kiválasztásában, az ítéletalkotásban, az ítéletkapcsolás és következtetés műveleteiben, az egyeztetésben, a szavak kiválogatásában, a képhatású kifejezések használatában és a mondatok szelektálásában. Ezek a műveletek szoros kapcsolatban vannak a képességek általános fejlődésével, a színvonal emelkedése az általános képességfejlesztés következménye.

Stagnálás mutatkozott a helyes szórend kialakításában, a szerkesztés elvének megfelelő anyagelrendezésében az általános iskola felső tagozatán, a szintagmák szerkesztésében a középiskola alsó évfolyamain, a toldalékok használatában pedig az általános iskola felső tagozatán. Időszakos visszaesés volt tapasztalható az ítéletkapcsolás és következtetés műveleteiben, a bekezdésekre tagolásban, a mondatok szelektálásában a leíró fogalmazásokban és jellemzésekben az általános iskola 8. és a középiskola 11. osztálya között. Visszaesés mutatkozott a témához tartozó anyag összegyűjtésében és szelektálásában, a leíró fogalmazásokban és jellemzésben a 8. és 11. osztály között. A negyedikeseknél a leggyengébb a viszonyító elemek használata, a szavak szelektálása esetében pedig a tizenegyedikesek végeztek a legalacso-

nyabb szinten. A legnagyobb ingadozás a szóismétlések kiküszöbölésében volt tapasztalható; nyolcadikban erős volt a hanyatlás, majd ezt fejlődés követi a tizenegyedik osztályig, ahonnan szintén visszaesés figyelhető meg.

A felmérés egyik legfontosabb következtetése, hogy *„az információ mennyiségének növekedésével nem tart lépést a képességek fejlesztése, a személyiség kibontakoztatására irányuló pedagógiai tevékenység”* (Orosz 1970: 14). A diákok bonyolultabb összefüggéseket is észrevesznek, viszont hiányzanak ennek kifejezéséhez szükséges eszközeik. Az ismeretgyarapodás és az információ-felvétel fokozódásával a fogalmazástechnika fejlődése nem tud lépést tartani. Minél kisebb a gyerek, annál erősebben érvényesül a környezeti tényezők teljesítményt befolyásoló hatása, ezért a hátrányos helyzetű tanulók segítése minél korábban kell megtörténjen. A szerző nem talált szignifikáns különbséget nemek tekintetében, a fogalmazási teljesítményre nem hatott a rádió vagy televízió birtoklásának ténye. A magánkönyvtár csak 100 könyv fölött van hatással a tanulók teljesítményére. Az apa végzettségének hatása a teljesítményre évek során gyengül, az anyák esetében pedig nem annyira hangsúlyozottan, de ugyanez a jelenség nyilvánul meg. A háztartásbeli anya és a több testvér alacsonyabb teljesítménnyel jár együtt.

Orosz módszere alkalmasnak bizonyult azon műveletek fejlettségi szintjének megállapítására, amelyek segítségével megtörténik a mondanivaló megformálása, valamint a fogalmazási hibák feltárása. Az eredmények visszacsatolást nyújtottak a pedagógusnak ahhoz, hogy következtetni tudjanak a munkájuk gyenge pontjaira.

A szövegutáni kutatásokban Békési (1982: 16) szerint két nagy irányzat bontakozott ki: *„Az egyik konstrukcionális szemléletű: a kész szövegek megszerkesztettségét, tagoltságát, azaz felépítő elemeinek beépítettségét (beszerkesztettség, beágyazottság) vizsgálja; a másik a szövegfelépülés elvi modellálására, a felszíni struktúra generálási szabályainak leírására törekszik.”*

A funkcionális-konstrukcionális szövegvizsgálatok magyarországi képviselői B. Fejes Katalin és Deme László, akik a mondat szerkezeti sajátosságok összhangjában kutatják a szöveg meghatározó jegyeit. B. Fejes (1981) a 3–5. osztályos tanulók fogalmazásaiban a mondat szerkezeti sajátosságokat Deme (1971) mondatutáni munkáira támaszkodva vizsgálta. Orosz (1972) munkájához képest nem a műveletek oldaláról, hanem a kész fogalmazás szempontjából tárta fel a nyelvhasználati jellegzetességeket. A fogalmazás mondat szerkezeti sajátosságainak összefüggésében jellemzi a tanulók szövegalkotásának minőségét, ami révén következtethetünk a fogalmazástechnika minőségére. Minél magasabb ez a mutató, annál fejlettebb a technika, ami által a szöveg létrejön. A mutatók rávilágítanak, hogy a megnyilatkozás szöveg vagy csupán mondatok sorozata. A tanulók ötödikes korukra már gyakrab-

ban használnak összetett mondatokat és alárendelő szerkezeteket. A magasabb komplexitást jelző mondat szerkezeti mutatókkal jellemezhető fogalmazások rövidebbek, a tartalom jobban strukturált formában jelenik meg. A terjedelem az 5. osztályban 8–15 mondat, a vizsgált műfajokon belül az elbeszélés esetében mutatkozott nagyobb teljesítmény a jellemzéshez és leíráshoz viszonyítva. A vizsgálat fontos következtetése volt, hogy a 3–5. osztályosok a mondathalmazoktól haladnak a szöveggé válás stádiumába.

Baranyai és Lénárt (1959) logikus vonásaiból kiindulva Kernya (1988) a szövegkonstrukciós sajátosságokat keresi a tanulók munkáiban. A logikus vonások a mondanivaló megszerkesztésének eszközei, a logikus vonások hibái együtt járnak a közlés szerepének károsodásával. A lineáris kohézió a gondolatmenet egyenessége, megszakíthatatlansága és a szöveg előremozgása által vizsgálható. A globális koherencia a relevanciában, a részek összefüggésében és konvergenciájában érhető tetten, ami a szöveg makroszerkezetét tükrözi. A kutató eredményei alapján a 8–10 évesek még nem rendelkeznek a közlés tudatával, a tanulók nyelvhasználata inkább szituatív jellegű. A személytelen hang azokat a fogalmazásokat jellemzi, amelyek a kontextusos beszédhez állnak közel. A logikus vonások és a mondat szerkezeti sajátosságok között nincs egyértelmű összefüggés, azok a fogalmazások, amelyek mondat szerkezeti szempontból színvonalasak, azok hibásak logikai szempontból. Az összefüggés reciprok jellegű, a jobb grammatikai megoldások a logikai vonások hibáival járnak együtt.

Ami ebben az életkorban a tanulók számára nem okoz nehézséget, az a globális kohézió, ami a témataartásban nyilvánul meg, ugyanakkor nehézségekbe ütközik a megfelelő bevezető kivitelezése és a szerkezeti egységek konvergenciájának megteremtése.

Kádárné (1990) vizsgálata az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálatok keretében végzett mérés. A kutatás eredményei alapján a közlési helyzet jelentősen befolyásolja a teljesítményt. Az élményfogalmazások esetében a tanulók inkább eseménysorra hasonló történeteket írtak, a dolgozatok többsége pedig inkább a híradás és élménybeszámoló kategóriába tartozott.

A legalacsonyabb teljesítmények az érvelési feladatban találhatók, ahol a tanulóknak csak 5%-a ért el 3,5% fölötti eredményt; a gimnáziumban már 40%-ra emelkedik ez a teljesítmény. A gyenge fogalmazásokat az egocentrizmus, a témataartás képtelensége, a gyenge mondatfűzés jellemzi.

Az esszéfeladatok elemzése rámutatott arra, hogy a műfajon belül erősen érvényesül a tartalmi hatás. Az esszé feladat lehetőséget ad arra, hogy a szerző eredeti gondolatvilágát mutassa be, amit a felsőfokú tanulmányokra való képesség egyik alapvető kritériumának tekintenek.

Az esszé fogalmazások esetében 8. osztályban többen megkerülték a feladatot, helyette élményfogalmazást írtak, ami lényegesen csökken a gimnázium végzős osztályában. A diákok itt tanulják meg, hogy hogyan kell nézőpontokat kifejezni, kifejtetni, valamint ütköztetni.

A tanács esetében nemcsak a fogalmazási képesség vizsgálata történt meg, hanem az is felmérhető, hogy milyen elsajátított fogalmazási műveleteket tudnak mozgósítani a tanulók. A tanács-feladatok keretében elvégzett tartalomelemzés azt mutatja, hogy a tanulók leggyakrabban a helyesírás, külalak, hármas és bekezdésekre való tagolást említik, felhívják a figyelmet a mondatfajták válogatására, a szóismétlés elkerülésére, a témataratásra, az elbeszélés időrendjére, a tömörség, hihetőség, illetve a hitelesség fontosságára.

A nyolcadikosok tanácsaikban leginkább a fogalmazástechnikai követelményekre helyezik a hangsúlyt, mint szerkesztés, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás és külalak, a gimnazista dolgozatokban pedig a tartalomra utaló követelmények jelennek meg leggyakrabban.

A vizsgálat keretében helyet kapott a településtípusok és a fogalmazási teljesítmény összefüggésének vizsgálata. A településtípusok közötti különbségeket az ott lakó szülők iskolai végzettségében mutatkozó különbségek kifejeződéseként értelmezi a szerző. A nemzetközi összehasonlítás keretében kapott eredmények rámutattak arra, hogy míg a magyar diákok számára az érvelés jelentette egyik legnehezebb feladatot, a feladat keretében a holland diákok jobban teljesítettek, az angol diákok számára csak közepes nehézségűnek bizonyult a feladat. A magyarországi válogatott középiskolás diákok érvelési színvonala érettségi előtt alacsonyabb volt, mint a 15–16 éves angol diákoké. Az élményfogalmazás, esszé és tanácsadás átlaga jobb volt a holland diákokhoz viszonyítva, de gyengébb az angol diákokkal való összehasonlításban.

A teljesítmények egybevetése azt bizonyította, hogy a kötelező iskolázás végén a magyar gyerekek átlagosan gyengébben fogalmaznak, mint az angol, de jobban, mint a holland diákok.

Horváth (1998) vizsgálata egy holland–magyar nemzetközi összehasonlító kutatás szempontjából vizsgálja az érvelés esszéfeladatban nyújtott teljesítményt. A holland diákokhoz képest a magyar diákok kevesebb tapasztalattal rendelkeznek ilyen típusú szövegek alkotása esetén és nem eléggé megbízhatóak az írásbeli kifejezés tekintetében.

A vizsgálat középpontjában nem a diákok teljesítménye, hanem az értékelő tanárok gondolkodásmódja állt. A kutatás egyik legfontosabb tapasztalata, hogy a kommunikációs tevékenységek fontos problématerülete a *nyilvánosság*, a felmért fiatal felnőttek, tanárok és munkaadók egyaránt elégedet-

lenek a nyelvi képviselő minőségével, az érdekek érvényesítésével, az álláspontjuk kifejtésével. Az érettségizett diákok nehezen használják az önkifejezés eszközeit, és nehezen nyilatkoznak a saját gondolataikról. Ugyancsak problémákba ütközik az úrlap kitöltése és elolvasása, valamint ismerős és barát érvekkel történő meggyőzés.

A 32 szempont mentén történő elemzés (minden szempont esetében négyfokú értékelési skála) eredményei a szöveget összbemelés, tartalmi, szerkezeti és nyelvi aspektusaira koncentráltak. A felmért diákok jelentős hányada (70,8%) nem érvelő fogalmazást írt, többen nem is adtak címet a fogalmazásuknak. Az érvelés nehézségét jelezte az a tény, hogy a diákok több mint fele elfelejtette a kért indoklásokat, jöllehet itt az egyik legfontosabb feladat az érvek és ellenérvek ütköztetése. A tájékozottság szempontjából a feladatok egyike sem haladta meg a diákok kompetenciáját. A hitelesség, a téma tárgyyszerű értelmezésében a diákok egyötöde ért el jó eredményt. Gondot okozott az indoklások kifejtése valamint a saját álláspont képviselése. A közhelyes szóhasználat, a stílusbeli egyenlőtlenség, a hangnem megtörése a felmért diákok 30–35%-át jellemzi. A helyesírás tekintetében 66–68%-ban fordulnak elő központozási hibák, a dolgozatok 53–58%-a jól olvasható, rendezett írásképpel társul.

Az értékelők tekintetében Horváth (1998) kimutatta, hogy ezek inkább a diákok világmérete, mint a fogalmazási képességekre összpontosítottak. Az értékelési szempontok azt tükrözték, amit az értékelő a legfontosabbnak ítélt meg, alátámasztva azt az állítását, miszerint a minőség az, amit a bíráló annak értékeli. Ez nem túl pozitív, mivel az értékelőn múlik, hogy miként alkalmazza a 32 kritériumot, aminek pontosan az ellenkezője kellene érvényes legyen, a kritérium értékelőtől való függetlensége. A tanárok pedagógiai prioritását jelzi az a tény, hogy a dolgozatok leginkább tartalom szempontjából különböznek el, amit a szerkezet és a nyelvezet szempontjai követnek.

Molnár (2000) vizsgálatában a fogalmazási képesség feltérképezése történik meg az iskolai műveltség kontextusában, általános és középiskolás, VII. és XI. osztályos diákok körében, akiket négy almintába csoportosítottak (7. és 11. évfolyamon a leszakadók és továbblépők csoportja). A diákok tévéreklámokkal kapcsolatos véleményüket fejtették ki egy kereskedelmi csatornához intézett levélben. A szövegeket két független bíráló értékelt az IEA szempontok szerint, ötfokú skálán. A helyesírás a nyelvhelyességtől elkülönített kategóriaként jelent meg. A reliabilitás-vizsgálat azt mutatta, hogy a kódolók között tapasztalt különbségek ellenére megbízható volt a szövegek értékelése. A szülők iskolai végzettsége a 7. évfolyamon mutatott különbséget az összbemelésjegyen tükröződő teljesítménnyel. A leszakadók esetében csak az apa végzettsége mutatott összefüggést a teljesítménnyel, a to-

váblépők esetében mindkét szülőé. Érdekes eredmény a külalak esetében található negatív korreláció: minél iskolázottabb a szülő, a gyerek annál kevésbé törődik az írásképpel.

Mind a négy mintában a tanulmányi átlaggal és a nyelvi-irodalom jegyekkel közepesen erősen korrelálnak a fogalmazási változók, a nyelvtan jegy és nyelvhelyesség erős együttjárást mutat a 7. évfolyam mindkét csoportjában. A nyelvtan és irodalom iránti attitűddel csak helyenként mutatkozik gyenge összefüggés. A hetedikes leszakadók esetén a külalak közepesen erősen korrelál mindkét attitűdmutatóval, amiből arra következtethetünk, hogy a szép íráskép a jó fogalmazás fokmérője. A magas iskolai teljesítményű csoportokban a magatartásjegy szorosan együtt jár a fogalmazási teljesítménnyel.

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a szignifikáns különbségek vannak a továbblépő és leszakadó hetedikes teljesítménye között, azok a tanulók, akik nem tanulnak tovább, gyengébb verbális képességekkel rendelkeznek. Ugyancsak szignifikáns a különbség a gimnazisták és a szakközépiskolások között, mind az iskolai teljesítmény, attitűd, mind a magatartásjegy és a szülők iskolai végzettsége tekintetében. A regresszioelemzés a magatartásjegy (variancia 5%-át magyarázza) és nyelvtan (variancia 11%-át magyarázza) hatását mutatta az összbenyomásjegyben. A továbblépő hetedikesek valamint a középiskolások között a stílus és nyelvhelyesség szempontjából van szignifikáns eltérés, amit a szerző a nyelvi kifejezés igényességeként tart számon. A szakközépiskolásoknak nincs előnyük a fogalmi kidolgozottság tekintetében. A szöveg jellemzői a két életkor között lassú előrehaladást mutatnak, legnagyobb a fejlődés a nyelvhelyesség szempontjából, ez csökken a stílus, tartalom és szerkezet irányában.

Az életkorral csökken az átgondolatlan, strukturálatlan fogalmazások aránya, a bevezetés már előrevetíti a tárgyalni kívánt szempontokat. A befejezéseknél megjelenik a szöveg lezárása, de a szöveg teljes strukturálására még nem történik meg. A középiskolások esetében jobb stílustartással találkozunk. A leírt szövegek nem tanúskodnak arról, hogy a téma mélyebb átgondolása megtörtént volna. Az eredmények tükrözik Orosz (1972) azon megállapítását, miszerint a fogalmazási képesség fejlődése elmarad a gondolkodás képességének fejlődése mögött.

Csapó (2003) véleményében az írásbeli kifejezőképességnek a fejlettsége döntő szerepet tölt be a későbbi lehetőségek tekintetében, mint a továbbtanulás, magánélet, munkavállalás. A megoldást a szerző a diagnosztikus értékelés megvalósításában, a készségek fejlődésének folyamatos nyomon követésében látja, ahol a lemaradás okai személyre szóló fejlesztési programmal orvosolhatók. *„Az iskolai hatékonyságdiagnosztika – melynek módszereit Vidákovich Tibor (1990) már több mint egy évtizeddel ezelőtt kidolgozta, a nemzetközi ered-*

ményeket a magyarországi feltételekre adaptálta, eszközeit széles körben kipróbálta – következetes megvalósítására van szükség ahhoz, hogy a kitűzött célokat elérjük, a fejlődés folyamatai ne álljanak meg félúton” (Csapó 2003: 8). A vizsgálati és értékelési szempontrendszer változását a fogalmazásvizsgálatokban a mellékletben levő táblázat foglalja össze.

A kutatás bemutatása

Az elemzésem célja az írásbeli közlés logikai vonásainak feltárása a kisiskolások szabadon írt meséiben. Azt feltételeztem, hogy a 10-11 éves diákok szabadon írt meséiben fellelhetők lesznek a logikai hibák, mivel a közlés tudata még nem alakult ki teljesen. Ugyanakkor feltételezem, hogy a logikai vonások jelenléte tekintetében különbség lesz a régiók között. A mintát a 2005-ös eredménymérés adatai képezték.

Az elemzés szempontjait a Baranyai és Lénárt (1959) által megállapított logikai vonások biztosították. A tárgyalás gondolatvezetésére vonatkozóan elemeztem a relevancia, gondolatmenet egyenessége, valamint a gondolatmenet megszakíthatatlanságának és a gondolatmenet előremozgásának jelenlétét a fogalmazásokban. A részek közötti kapcsolat tekintetében vizsgáltam az összefüggést valamint a konvergenciát a szabadon írt fogalmazásokban.

A logikai vonások elemzése esetén a legmagasabb érték a *relevanciában* mutatkozott, akárcsak a Kernya (1988) által végzett vizsgálat esetében. Ez jelzi, hogy a kisiskolásnak van mondanivalója a témáról, de ennek jelenlétéből vagy hiányából még nem tudunk következtetni a többi logikai vonás meglétére.

A relevancia arra vonatkozik, hogy van-e összefüggés a gondolatmenet és a fogalmazás tárgya között, vagyis az írás a címben megjelölt témáról szól-e. A relevancia szempontjából két hibával találkozhatunk: a relevancia teljes hiánya, amikor a szövegalkotó a fogalmazásban nem a címben megjelölt témát fejtegeti, valamint a gondolatmenet törése, amikor a szövegalkotó áttér egy másik témára vagy a résztema kifejtése esetében hirtelen szempontot vált.

A relevancia kritériumának a fogalmazások döntő többsége megfelel; a legmagasabb a relevancia értéke a tömbben (92,6%), míg az átmeneti régióban (74,4%) és a szórványban (77,7%) a dolgozatok kétharmada teljesíti ezt a kritériumot. Ritkán fordul elő törés a gondolatmenetben, a relevancia teljes hiánya az átmeneti régióban (23,5%) írt fogalmazásokra jellemzőbb. A gondolatmenet törése esetében a diákok túl sok információt szerettek volna átadni, a relevancia hiánya esetében a cím pedig egyáltalán nem fedte a tartal-

mat. A diákok által írt mesékben azért találkozhatunk a relevancia kritériumának teljesítésével, mivel a mesecímek nagyon általánosak voltak, amelyek lefedték a tartalmat (pl. a Királyfi kalandja, vagy a szereplők megnevezése: A róka és az egér).

A *gondolatmenet egyenessége* azt tükrözi, hogy a fogalmazásokban a gondolatok valamilyen alapelv szerint rendeződnek, ami révén a mondanivaló egységes egésznek hat. A mesében az események időbeli sorrendje biztosítja ezt a logikai vonást. A mesélés három típusával találkozunk: egyidejű időrend, amikor a mesélő úgy mutatja be az eseményeket, mintha azok a jelen időben történének meg, visszapillantás az eseményekre, amikor az előadásmód múlt idejű, valamint az *in medias res* kezdetű elbeszélés, amikor mesélés az események közepébe való csapással kezdődik, majd megtörténik a visszaváltása valóságos időbe (Kernya 1988). *In medias res* típusú kezdés nem fordult elő a kisiskolások meséiben, a mesék majdnem teljes mértékben múlt időben íródtak.

A *gondolatmenet egyenessége* alacsonyabb értékeket mutat, jelezve, hogy bár működik a közlés tudata ebben az életkorban, mégis vannak törések a szabadon írt fogalmazásokban. A *gondolatmenet megszakíthatatlansága* és *előremozgása* bizonyítja, hogy a diákok egy része képes figyelembe venni az olvasó szempontjait, ugyanakkor a legtöbb dolgozatban itt mutatkoznak hiányosságok.

A *gondolatmenet egyenességének hibái* közül az első az alap teljes hiánya, amikor a gondolatok elrendezésében semmilyen alapelv nem ismerhető fel, a fogalmazás csupán egy mondathalmaz. A második hibatípus az eltérülés, amikor a fogalmazó elkalandozik a témától, olyan részletekbe bonyolódik, amelyek nélkül is érthető volna a mondanivalója. A kitérülés hasonló az eltérüléshez, annyi különbséggel, hogy a fogalmazó visszatér az eredeti *gondolatmenet*hez.

A *gondolatmenet egyenessége* a szórványban az elemzett fogalmazások felét jellemezte (55,5%), a legmagasabb az arány a tömbben (83,3%), az átmeneti régióban 48,7%. Az alap hiánya az átmeneti régióban érte el a legnagyobb értéket (20,5%), a szórványban 4,4%, átmeneti régióban 7,4%. A kitérülés és eltérülés a dolgozatok közel egyharmadában van jelen.

A régiók közötti különbségek arra is rámutatnak, hogy melyik logikai vonás fejlesztésére érdemes jobban koncentrálnunk, amelynek hiánya a sajátos nyelvi környezet számlájára is írható. A legtöbb hiba a logikai vonások tekintetében az átmeneti régióban tapasztalható. A *gondolatmenet egyenessége* segít abban, hogy egyre közelebb vigye az olvasót a téma teljes megismeréséhez, ami általában a hézagmentes fogalmazásokat jellemzi.

Amennyiben a szövegalkotó nem lépésenként, hanem ugrásszerűen halad a kifejtésben, akkor az előreugrás logikai hibáját követi el. Ugyanakkor az ismétlés is a gondolatmenet egyenességének hibája, amikor a szövegalkotó visszakanyarodik a már kifejtett témához.

A *gondolatmenet megszakíthatatlansága* biztosítja, hogy a gondolatok láncszem módjára kapcsolódni egymáshoz, ami akkor lehetséges, ha a fogalmazás a közlés tudatával készül és a fogalmazó szem előtt tartja az olvasó szempontját. Ha a fogalmazásból egy vagy több láncszem hiányzik, akkor a gondolatmenetben hézag keletkezik. Ebben a tekintetben is az átmeneti régióban valamint a szórványban mutatkoznak a legnagyobb hiányosságok. Az elemzett dolgozatok legnagyobb hányadában a gondolatmenet hézagos, hiányoznak olyan kisebb részletek, amelyek az eseménysor részét kellett volna képezniük. A legtöbb hézagos szöveg a szórványban írt mesék esetében található (84,4%). Legjobb az arány a gondolat megszakíthatatlansága tekintetében a tömbben (40,7%), az átmeneti régióban 25,6%, és szórványban 15,5%.

Az *egyenest gondolatmenet* egyre közelebb viszi az olvasót a téma teljes megismeréséhez. Ez előremozgás általában a hézagmentes fogalmazásokat jellemezi. Amennyiben a szövegalkotó nem lépésenként, hanem ugrásszerűen halad a kifejtésben, akkor az előreugrás logikai hibáját követi el. Ha a szövegalkotó észreveszi ezt a hiányosságot és pótolja, akkor ismét egy logikai hibát követ el, amit visszanyúlásnak nevezünk. Emellett a gondolatmenet előremozgását az ismétlés is megakadályozhatja.

A fogalmazások nagy hányadát jellemzi az előremozgás, a legkisebb értékeket az átmeneti régióban tapasztalhatjuk (53,8%), a szórványban 86,6%, a tömbben pedig 83,3%. Ezzel állhat összefüggésbe az ismétlésben megnyilvánuló logikai vonás hiánya, ami szintén az átmeneti régióban a legmagasabb (25,8%). Visszanyúlással egyáltalán nem találkoztunk a kisiskolások fogalmazásaiban, az előrenyúlás logikai hibájának előfordulása is alacsony. A mese sajátos szerkezete magyarázatot adhat erre, mivel a cselekménysor felépítése, kidolgozása biztosítja ennek a logikai vonásnak a jelenlétét.

A *konvergencia* azt jelzi, hogy az a beállítás, amely a bevezetésben fellelhető, azt a befejezés fenntartja-e vagy megmásítja (Baranyai-Lénárt 1959). Ez egy szerkesztési fogás, amellyel keretbe foglalható a mondanivaló. A meseformulák alkalmazása kiválóan biztosítja ezt a logikai vonást a fogalmazásokban. A konvergencia abban az esetben nem valósul meg, ha a bevezetés az előzményt tartalmazza, a befejezés pedig valamilyen reflektációt a témára vonatkozóan. Az elemzett fogalmazások felénél magasabb arányban konvergensek (szórvány 55,5%, átmeneti régió 69,2%, szórvány 61,1%).

A *részek összefüggése* arra vonatkozik, hogy a fogalmazás fő részei szoros egységet alkotnak-e, összekapcsolódnak-e. A negyedikesek meséiben vagy a

bevezetés vagy a befejezés hiányzik. A régiók között ebben a tekintetben közel azonos megoszlás tapasztalható (szórvány 40%, átmeneti régió 66,6%, tömb 59%).

Megbeszélés

A logikai vonások a mondanivaló megszerkesztésének eszközei, amennyiben ezek a hibák előfordulnak egy szövegben, akkor az már nem tudja betölteni a közlés szerepét. Erős beavatkozás esetén a folyamat túlszabályozottá válik, viszont ha nem avatkozunk be, a hibák „újra termelődnek”. Az iskolai fogalmazástanításban azonban nem kerülhetjük meg a logikai vonások tudatosítását és gyakorlását, mivel a típushibák a gondolkodás hibáival függenek össze. Ezáltal a fogalmazástanítás egyben a gondolkodás iskolájává is válik. Ebből a megközelítésből kiindulva a fogalmazás fejlesztése nemcsak kizárólag az anyanyelvi nevelés feladata.

Nagy (1996, 2000) a fogalmazási képesség fejlődését a személyiség fejlődéséhez, gazdagodásához köti. Egyetértve a szerzővel, a fogalmazási képesség fejlesztésében szükséges egy, minden évfolyamot átívelő fejlesztési program kidolgozása és megvalósítása, mivel *„e feladat eredményes megoldása nélkül az értelem kiművelésének szándéka üres szólam marad”* (Nagy 1996: 64). A fejlesztés kiindulópontja az uralkodó műveltségkép átgondolása, mivel a magyar anyanyelvi nevelés középpontjában egy kultúráközpontú nézet áll, ami miatt a fogalmazás tanításában az irodalmi minták és témák dominálnak. Mindez akadályozza a szöveg önálló feldolgozását, megértését és a tanulás érdekében történő felhasználását.

Az irodalmi-nyelvtani paradigma kommunikatív-funkcionális szemlélet irányába történő váltása a fejlesztés alapja, ami tantervi követelményekben konkretizálódik.

Véleményem szerint az igazi reform megvalósítása érdekében a tankönyv tartalmának és a tanítási módszer régiónkénti differenciálása szükséges. A didaktikai módszerek középpontjában a diák kell álljon. Ugyanakkor a fejlesztési program csakis akkor lehet igazán hatékony, ha az írás szubjektív oldalát hangsúlyozzuk a folyamatorientált didaktika révén. Így a figyelem a szövegalkotási folyamatra és nem az írás nyelvi formáira, a produktumra helyeződik. A szemléletváltás és megújult didaktikai módszerek mellett a tanár értékelése is ugyanolyan fontos szerepet tölt be ebben a folyamatban.

Hivatkozások

- B. Fejes Katalin 1981. *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baranyai Erzsébet – Lénárt Edit 1959. *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Békési Imre 1982. *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bereiter, C. 1980. Development in writing. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Bereiter, C. – Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Berninger, V. W. – Swanson, H. I. 1994. Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In: Butterfield, E. (ed.): *Advances in cognition and Educational Practice*. Vol. 2. *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing*, Greenwich, CT, JAI Press. 57–82.
- Czachesz Erzsébet 2001. Ki tud olvasni? *Iskolakultúra* 11. 5: 21–30.
- Csapó Benő 2003. A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terapia. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 12–27.
- de Beaugrande, R. 1984. *Text production: Toward a science of text production*. Ablex, Norwood.
- Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata (Magyar szövegek alapján)*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Hartley, J. 1991. Psychology: Writing and computers: a review of research. *Visible Language* 25. 4: 339–375.
- Horváth Zsuzsanna 1998. *Anyanyelvi tudástérkép. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III. Mérés – értékelés – vizsga* 4. Országos Közoktatási Intézet.
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kernya Róza 1988. *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Martlew, M. 1983. Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects on writing. In: Martlew, M. (szerk.): *The psychology of written language*. Wiley and Sons, London.
- McCutchen, D. 1988. Functional automaticity in children's writing: a problem of metacognitive control. *Written Communication* 5: 306–324.
- Molnár Edit Katalin 1996. Három kognitív pszichológiai fogalmazásmodell. *Magyar Pedagógia* 2: 139–156.

- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 10.8: 49–59.
- Molnár Edit Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet 2003. Tanulás és nyelvi fejlesztés. *Iskolakultúra* 10.
- Nagy József 1996. *Nevelési kézikönyv: Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor 1977. *A helyesírás fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Summary

The aim of the study is to analyse the cognitive processes which are part of storytelling and the evolution of the processes in the light of different theoretical approaches, as well as to unveil the logical traits (relevance, directness of thinking, continuity of thinking, forward motion of thinking, coherence, convergence) described by Baranyai and Lénárt. I have supposed that the free tales of 10–11-year-old pupils would contain logical mistakes, since the conscience of communication had not been completely developed, and there would be differences per regions regarding the presence of logical traits. The sample was formed based on the 2005 survey data. The results showed that written communication at this age is similar to situational speaking. In case of developing the written communicative-expressive ability, we have to consider the conformity of thinking during composition, thus teaching composition becomes a course for thinking as well.

Az írásbeli kifejezőképesség alakulása a szövegtervezés, illetve szövegszerkesztés tükrében

1. A vizsgálat témája, céljai

Tanulmányomban a fogalmazási képesség színvonalának alakulását vizsgálom a szövegtervezés, illetve szövegszerkesztés műveleteinek aspektusából. A kutatás témája egy országos hatókörű empirikus vizsgálat (2005–2006) anyagának feldolgozása és értékelése során körvonalazódott, amikor reprezentatív tanulóminták eredményadatai alapján vizsgáltuk a fogalmazás egyes évfolyamokra jellemző átlagos fejlettségi szintjét az anyanyelven tanuló magyar diákok körében. Az adatok arról tanúskodtak, hogy az elinduló és kibontakozó pozitív folyamatok (középréteg kialakulása, régiók közötti különbségek kiegyensúlyozódása) ellenére az eredmények az elvárt szint alatt maradnak minden évfolyamon, illetve túl népes táborat alkotnak a gyengén fogalmazók már az elemiben, és számuk növekedik az általános iskolában is.

Az iskolai fogalmazásórán szerzett tudás alkalmazhatóságának a vizsgálata pedig arra mutatott rá, hogy a tanulók teljesítményei zuhanásszerűen romlanak, ha a begyakorolttól eltérő feladathelyzetben kell szöveget alkotniuk.

A fogalmazások jellegzetességeit vizsgálva feltűntek olyan sajátosságok, amelyek állandóaknak tekinthetők, mert függetlenek az iskola típusától, régiótól és településtípustól. Ezek a sajátosságok a szövegalkotás műveleti aspektusaihoz kötődnek. A tartalmi megfelelés elvét általában érvényesítik, de az anyaggyűjtésben gondot okoz a válogatás, vagyis az, hogy a témának megfelelően szükséges és elégséges információkat adjanak meg. A szerkesztésben a műfaj megkövetelte nagy szerkezeti egységeket betartják, de a szöveg kidolgozottsága az elvárható szint alatt marad. A kommunikációs helyzetnek megfelelő hangnemet általában eltalálják, de a stílustartás követelménye gondot okoz. A stílusban nem érvényesül az árnyaltság és választékoság. A különböző típusú szövegekben jól érzékelhető, hogy a szegényes szókincs gátolja az önkifejezést. A helyesírási teljesítmény régiótól függetlenül romlik minden olyan esetben, amikor a szövegalkotási feladat nehéznek bizonyul.

Ha az eredményadatok értékeléséből levonható tanulságokat hasznosítani akarjuk, akkor meg kell vizsgálni, hogy a diákok milyen jártassággal rendelkeznek a szövegtervezésben és szöveg-szerkesztésben; fel kell mérni azt, hogy a fogalmazási tevékenységben működtetett készségek milyen fejlettségi szinten állnak; a fogalmazási teljesítmény egészéhez viszonyítva kell elemezni részteljesítmények értékeit, illetve ezek egymáshoz való viszonyát. Ezek elemzése fedheti fel, hogy milyen területeken kielégítő színvonalú a diákok fogalmazási tudása, hol bizonytalan vagy hiányos, milyen területen nem rendelkeznek kellő jártassággal ahhoz, hogy társadalmilag érvényes módon fejezzék ki mondanivalójukat, milyen nyelvi és írástechnikai készségek nem működnek összehangoltan.

Tehát fel lehet tární azt, hogy hol, milyen területeken van szükség korrekcióra a fogalmazástanításban, milyen alapvető készségek nem alakultak rutinná, milyen készségek fejlesztése igényel további gyakorlást. A hibák, hiányok feltérképezése alapot szolgáltat a hatékony fejlesztéshez.

Arra keresem a választ, hogy milyen ismeretek nem hasznosulnak, milyen jártasságok és készségek nem működnek adott fogalmazási feladat megoldásában, amikor a diáknak a kommunikációs problémahelyzetet értékelve, a szövegmű alkotásának műveleteit készségszinten kellene működtetnie; milyen kommunikatív funkciók és szövegalkotási műveletek nem működnek összehangoltan, amelyek a sikeres megoldást tennék lehetővé akár az iskolai, akár a „felnőtt” feladathelyzetekben.

2. A minta és az értékelés szempontjai

A vizsgálat teljes mintáját az országos eredménymérés adatfelvételéből származó írásos dokumentumanyag alkotja. A keresztmetszeti adatvételben 4., 5., 8., 12. osztályos tanulók vettek részt, összesen 2953 diák. Az általuk megírt, megfelelő változatosságú fogalmazásfeladatok megoldásaként keletkezett szövegművek száma 8021. Az értékelhető dolgozatok alapján a szövegművek száma műfajonként a következőképpen alakul:

- mese: 615;
- élménybeszámoló: 1647;
- levél: 1570;
- személyleírás: 1642;
- tanács: 1312;
- esszé: 653;
- tudósítás: 582.

Az értékelés arra a felismerésre épül, amely szerint ha a fogalmazási tevékenység összetevőit rendszerként lehet jellemezni, akkor a képesség működésének értékelésében a rendszer komponensei alkothatják a vizsgált változókat. Az IEA vizsgálatok a Takala modell (Kádárné 1990: 19) alapján állapították meg az értékelés kritériumait oly módon, hogy az írásbeli képességet alkotó ismeretek, készségek és jártasságok rendszerezése alapján meghatározták a vizsgált változókat, majd ezekhez rendelték az értékelés szempontjait.

A vizsgált változók közül a tartalom, szerkesztés, stílus a szövegtervezésben való jártasságot, a nyelvhelyesség, helyesírás, külalak a szövegszerkesztésben való jártasságot fedik le. Aszerint, hogy a szövegtervezésben, illetve -szerkesztésben való jártasság milyen intellektuális, társas-együttműködési, nyelvi, írás- és szövegelrendezési készségek működését és a hozzájuk kapcsolható ismeretek (fogalmak, gondolkodásmódok, retorikai szabályok, kommunikációs normák, stíluseszközök, nyelvhasználati, jelhasználati normák ismerete) mozgósítását követelik meg, leírható, hogy az egyes változók esetében milyen értékelési kritériumokat kell érvényesíteni.

Az írásbeli kifejezőképesség komponensei színvonalának az alakulását az analitikus átlagok és a belőlük számolt teljesítmény átlagok alapján vizsgálom.

Az analitikus átlagok értékelésével fel lehet mérni azt, hogy a fogalmazási képességet alkotó készségek a begyakoroltság milyen szintjét érik el. A teljesítmény átlagok alapján pedig azt lehet feltárni, hogy az adott részteljesítmény milyen színvonalú, milyen százalékban felel meg az elvárásoknak, vagy marad el azoktól.

A vizsgált változók adatainak értékelésében figyelembe veszem a fogalmazásfeladatok típusát. Egyrészt azért, mert feladattípusonként eltérések vannak az értékelés kritériumaiban (például a szövegmű szerkezetének minősítésében az anyag elrendezésében szabály az egység, teljesség, haladási logika betartása, de ez utóbbit meghatározza az, hogy leírásról vagy elbeszélésről van szó). Másrészt a tapasztalat azt mutatja, hogy a feladatok nehézségi foka nagymértékben befolyásolja a teljesítmények alakulását. A diákok számára nehéznek bizonyuló feladatokban romlik a szövegek fogalmazástechnikai színvonala (a helyesírási, nyelvhelyességi vétségek száma növekedik minden évfolyamon, az alsó tagozaton romlik a szövegek olvashatósága és áttekinthetősége). A feladatok nehézségi foka összefüggésben van azzal, hogy a megadott kommunikációs helyzet milyen műfajú szöveg alkotását feltételezi. Ezért a műfaji bontásban vizsgált változók értékei azt is megmutatják, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a különböző szövegmodel-

lekkel illetve műfajokkal kapcsolatban, és ezek az ismeretek hogyan hasznosulnak a kommunikációs problémahelyzet megoldásában.

Az analitikus átlagok az adott változókra kapott pontszámok számtani középátlamosai. Az analitikus teljesítmény átlagokat a vizsgált változókra kapott pontszámok összegéből úgy számítottuk ki, hogy az adott változóra kapható maximális pontszámhoz viszonyítottuk a megvalósított pontszámot. A tízes osztályozási skálán a következőképpen alakult a pontszám: tartalom: 3 pont; szerkezet: 2 pont; stílus: 2 pont; nyelvhelyesség: 1 pont; helyesírás: 1 pont; külalak: 1 pont.

A tartalom, szerkezet, stílus változók esetében a fogalmazási feladat jellege (kommunikációs helyzet, műfaj, kommunikatív funkció) alakította az osztályozási követelményeket, a nyelvhelyesség, helyesírás, külalak változók esetében az adott oktatási szinten érvényes tantervi követelmények.

3. Az írásbeli kifejezőképesség színvonala a szövegalkotás műveleti aspektusából

A teljes mintának csak egy szeletét mutatom be: az általános iskola 8., és a középiskola 12. osztályának eredményeit. Az adatok értékelésében esetenként támaszkodok a teljes minta feldolgozása alapján levont tanulságokra. Azért választottam ezt a két évfolyamot, mert a Tanács feladatban a levél kommunikációs helyzetet jelölő keretében a tanulóknak a jó fogalmazás ismerveiről kellett írniuk úgy, ahogy az saját tanáruk követelményeiből körvonalazódott. A feladat megoldásaként keletkezett szövegek tükrözik, hogy milyen szempontokat tartanak fontosnak és milyen eljárások alkalmazását tartják célravezetőnek a szöveg alkotásakor, tehát feltárul a „rejtett tanterv”. A különböző műfajokban keletkezett szövegművek pedig azt mutatják meg, hogy az elméleti ismeretekből mit tudnak alkalmazni, illetve az elképzelésekből mi valósul meg a gyakorlatban.

3.1. Az általános iskola

A nyolcadikosok abban a feladatban (Tanács) teljesítettek a leggyengébben, amelyben a szövegalkotással kapcsolatos ismereteiket kellett volna működtetniük. A feladat azt kérte, ami jogosan elvárható az általános iskolai tanulmányok végén: a diáknak egy általa jól ismert keretben (a levél műfaja) kellett számot adnia arról, hogy mit tud a fogalmazás megírásának folyamatáról, illetve arról, hogy milyennek kell lennie a kívánatos végeredménynek (írásműnek).

A tanács feladat tartalmi vonatkozásai jól tükrözik azt, hogy a diákok mit tudnak és mit nem az írásbeli szövegalkotásról, milyen elképzeléseik vannak a jó írásműről, mennyire tartják fontosnak, műveltségük részének a fogalmazási képességet, milyen mértékben tudják konkrét helyzetben hasznosítani azt az iskolai tudást, amelyet átadtak nekik. Ugyanakkor arról is árulkodik, hogy milyen minőségű az a fogalmazástanítás, amelyben részük volt.

A gyenge eredmények (részteljesítményük ennél a változónál csak 51%-os) alapvető hiányosságokra mutatnak rá. Legalább öt szempontot kellett megadniuk a jó fogalmazással kapcsolatban. Az értékelésben egyaránt elfogadhatónak tartottuk a megírás folyamatára (mit, hogyan csinálj) és a kívánatos végeredményre (milyen legyen a szövegmű) vonatkozó tanácsokat. Kevesen választották azt a megoldást, hogy a fogalmazási folyamat szempontjából rendszerezék tanácsaikat, a többség inkább arról írt, hogy milyen jellemzők teszik értékesé a fogalmazást.

Az öt követelményhez általában ragaszkodnak, de a diákok negyede csak három szempontot tudott felsorolni. Sokatmondó az, hogy mit tartanak fontosnak. Kiemelten kezelik a helyesírást (ami egyébként valóban fontos), a szépírást (a szövegösszefüggés alapján arra lehet következtetni, hogy a szöveg olvashatóságát, az íráskép rendezettségét és áttekinthetőségét fedik le a fogalommal), a köznyelvi normák betartását (sokan úgy fogalmaznak, hogy a nyelvtani szabályok betartására fokozottan figyelni kell írás közben). Tehát a szövegszerkesztéssel kapcsolatos követelményeket ismerik, elméletben tudják, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelniük, ha jó jegyet szeretnének kapni fogalmazásaikra.

A szövegtervezés szakaszával nemcsak kevesebbet foglalkoznak, hanem nagyon leegyszerűsítve kezelik. Ebből derül ki, hogy a tanulók nem érzékelik a szövegalkotás sokrétű, bonyolult voltát, nem ismerik azokat az eljárásokat, amelyek a szöveggépzés folyamatát jellemzik. A szövegalkotás előkészítő fázisát (a témaválasztást, az ehhez kapcsolódó anyaggyűjtést) meg sem említik, nem foglalkoznak a szövegalkotást befolyásoló tényezőkkel (beszédhelyzet, szöveggörnyezet), egyetlen tanács sem érinti azt, hogy a szöveg kapcsolatteremtő céllal születik, hogy az együttműködési elv alapján tekintettel kell lenni a befogadóra. Az írásos szövegalkotás lépései közül a műfajválasztást egyetlen diák sem említi meg, a címválasztás fontosságát néhányan hangsúlyozzák, az elrendezés és megformálás szerepével is kevesen foglalkoznak. A szöveggépző szabályok közül csak a tagoltságra és az arányosságra hivatkoznak, a többi mintha nem is létezne. Mindez egyben azt is magyarázza, hogy a többség miért a kész „termék”, a fogalmazás jellemzésére vállalkozott.

A tartalmi vonatkozásokkal kapcsolatban egyetlen tényezőt emelnek ki: a cím és a szöveg tartalma között összefüggésnek kell lennie, a témataartás követelményéről viszont nem beszélnek.

A szerkezeti felépítésnél általánosságban azt tanácsolják, hogy legyen három része: bevezetés, tárgyalás, befejezés. Vannak, akik kiemelik azt is, hogy a szöveget bekezdésekre kell tagolni, a szöveg kidolgozottságával kapcsolatban egyetlen észrevételük sincs.

A stílussal kapcsolatban legfontosabb közlendőjük az, hogy fogalmazz szépen, illetve használj stílus eszközöket. A bővebb kifejtés legtöbb esetben hiányzik, így nem lehet pontosan tudni, mire gondolnak, mikor arra figyelmeztetik fiatalabb társukat, hogy fontos a szép fogalmazás.

A szövegtervezés műveleteivel kapcsolatos hézagok, hiányosságokat felmutató tudásuk következménye, hogy a diákok megelégedtek az általuk ismert kritériumok pusztá felsorolásával, nem tudták bővebben kifejteni, hogy egy-egy követelmény mit jelent.

A fogalmazás szerkezetében betartják a levélforma felépítési szabályait, tulajdonképpen ez a keret óvja meg a szövegeket a teljes formátlanságtól, hiszen a téma kibontásában, az anyag tárgyalásában nem érvényesítenek valamiféle rendszerességet; tanácsaik nem valamilyen átgondolt szerkesztési elv mentén sorjáznak, hanem úgy írják le őket, ahogy eszükbe jut (például: „a helyesírás nagyon fontos” megállapítását ezért követheti a következő figyelmeztetés: „jelzőkkel díszítsd stílusodat”). Ez magyarázza az elvárhatónál jóval gyengébb teljesítményt a vizsgált változónál.

A levelek stílusa igazodik a megadott kommunikációs helyzethez: hangvételük és előadásmódjuk megfelel a fiatalabb, segítséget kérő társal szembeni hangnemnek. A gyenge fogalmazóknak gondot okoz a stílustartás követelményének betartása: hangvételük a téma tárgyalásában megváltozik, vagy a túl hivatalos, vagy a túlságosan bizalmas stílusba csap át.

A választékosság és árnyaltság kíváncsalmi nemcsak a tanácsok között nem szerepelnek, nem érvényesülnek a nyelvi megformáltságban sem.

Helyesírási teljesítményük gyenge, annak ellenére, hogy nem győzik hangsúlyozni annak fontosságát, a tanácsok között az első helyen a helyesírás áll.

A Tanács feladat jellemzői, amelyek mintegy sűrítetten mutatják a „rejtett tanterv” hatásait, többé-kevésbé visszaköszönnek a más műfajú szövegekben is. Részteljesítményeik összevont adatai a legjobb bizonyítékai ennek.

Az analitikus átlagok alapján számolt részteljesítményeket az alábbi táblázat adja meg:

1. táblázat. *Részteljesítmények műfajok szerint*

Változók	Élménybeszámoló	Levél	Személyleírás	Tanács
Tartalom	72%	68%	71%	51%
Szerkezet	70%	73%	64%	63%
Stílus	69%	66%	63%	65%
Nyelvhelyesség	76%	76%	80%	78%
Helyesírás	58%	54%	62%	57%
Külsőalak	78%	78%	76%	78%

Az adatok tükrözik, hogy a szövegtervezés műveleteiben gyengébbek az eredmények, mint a szövegszerkesztés műveleteiben. Műfajonként szignifikáns különbség a szövegtervezés műveleteiben fordul elő, a szövegszerkesztés változóinál a különbségek jelentéktelenek.

Az adatok azt is jelzik, hogy a feladat nehézségi foka nagyobb mértékben befolyásolja a teljesítményt a szövegtervezés, mint a szövegszerkesztés változóinál. A tartalom, szerkezet, stílus változóknál a különbségek szignifikánsak lehetnek: a tartalomnál 72% (élménybeszámoló), 51% (tanács); szerkezetnél 73% (levél), 63% (tanács); stílusnál: 69% (élménybeszámoló), 63% (személyleírás). A különbségek mérséklődnek a stílus változó esetében.

Az adatok arról is tanúskodnak, hogy feladathelyzettől függően azokon a területeken romlik látványosan a teljesítményük, ahol az ismereteik hézagosak (például fogalmak ismerete), ahol az intellektuális és társas együttműködési készségeik nem megfelelően kialakítottak, ahol nem szerezték meg azt a jártasságot, amely biztosítaná számukra az elvárható szint megközelítését.

A szövegszerkesztés műveleteiben az egyes változók közötti különbségek kisebbek, 5% alattiak. Az adatok szerint a különbségeket nem annyira a feladattípus nehézségi foka, mint inkább a szövegtípus alakítja. Ezt jól tükrözi a helyesírási teljesítmény. A levél műfajában gyengébb a teljesítményük (54%), mint a személyleírás szövegében (62%), pedig az első feladat könnyűnek, a második a legnehezebbnek bizonyult.

A nyolcadikosok a legjobban az élménybeszámoló feladatát oldották meg, az átlagok alapján számolt részteljesítmények ebben a fogalmazásban a legkiegyensúlyozottabbak, kivételt képez a helyesírási teljesítmény, amely gyenge és ugyanolyan szinten mozog, mint az ötödikeseké. A feladat ugyanaz volt, mint az ötödikeseknél, de a szövegek elbírálásában a nyolcadikos tanterv követelményeihez igazodott az osztályozás.

Az elbeszélő jellegű fogalmazásban már magabiztosan alkalmazzák a tartalmi megfelelés követelményét, a gyenge fogalmazók is betartják, hogy valóban a kiválasztott témáról írjanak. Általában érvényesítik azt a kritériumot,

hogy az elbeszéli események az általános címet példázzák. Körültekintőbben oldják meg azt is, hogy a választott témához milyen történetet rendeljenek. A többség olyan alaphelyzetre építi az élménybeszámolót, amely legalább a kibontás lehetőségét magában rejt (ha a megvalósítás nem is mindig sikerül).

A történetformálásban bonyolultabb időszervezetet építenek ki, mint az ötödikesek, nemcsak lineáris, hanem retrospektív felépítést is alkalmaznak. Azoknál a tanulóknál, akik az emlékező magatartásra építik élménybeszámolóikat, már megfigyelhető az elbeszélés ideje és az elbeszéli idő közötti különbségtétel.

Ami az események helyszínének a bemutatását illeti, többféle eljárás körvonalazódik. A fogalmazások egy jelentős csoportjában ugyanaz tapasztalható, mint az ötödikeseknél, vagyis a diákok a térbeli viszonyokat csak utalásszerűen jelzik (fal, város, utca, erdő, mező), semmilyen sajátos vonást, jellemzőt nem kapcsolnak hozzá. A tanulók egy másik jelentős része viszont már megjeleníti az események helyszínét, környezetet ábrázoló rövid leíró részek ékelődnek az elbeszélő szövegbe. Vannak olyan fogalmazások, amelyekben a környezetábrázolás fontosabb szerepet (hangulatkeltő funkció) kap; azokban, amelyekben valamilyen táj, helyszín indítja el az emlékezést.

Az egyes szám első személyű előadásmód nyújtotta lehetőségeket az események élményszerű elbeszélésének a megvalósításában tudatosabban kihasználják, mint az ötödikesek. Az érzelmek kifejezésére való törekvés a fogalmazások zömében jelentkezik, de a megvalósítás már csak keveseknek sikerül. A szegény szókincs akadály a szabad önkifejezésnek: a sok ismétlést a nyolcadikosok sem tudják elkerülni; az érzelmek intenzitását ők sem tudják szinonimákkal érzékeltetni.

A szereplők árnyaltabb jellemzése viszont csak a legjobbaknak sikerült. A nyolcadikosoknál is a jellemzés legfőbb eszköze a cselekedtetés. Ritkán iktatnak be ők is, akárcsak az ötödikesek, párbeszédet. Az élményfogalmazásokban viszont megjelenik a monológ, mint az önjellemzés eszköze.

A fogalmazások kompozíciója igazodik az elbeszélő szerkezet jellegzetességeihez. A bevezetés, tárgyalás, befejezés nagy egységei megtalálhatóak a szövegművekben, de az arányosság követelménye nem mindig érvényesül az egymáshoz való viszonyukban. A gyengébb fogalmazásokban gyakori, hogy a bevezető túlzottan elnyújtják, hosszadalmas a bonyodalom indítása, majd felgyorsítják az események bemutatását, és úgy fejezik be, mintha kifogytak volna az írásra szánt időből. A fogalmazások harmadában a bevezető terjedelme majdnem akkora, mint a tárgyalásé, a befejezés gyakran egy- vagy kétmondatos. Az arányos felépítésű fogalmazásokban viszont találkozunk olyanokkal, amelyekben a szövegalkotó az elbeszélés fordulatosságá-

nak a megteremtésével magabiztosan halad a tetőpontig, majd találó fordulattal zárja az eseménysort.

Az ötödikeseknél tapasztalt szerkesztési hibával, amely nem veszi figyelembe az egész és rész viszonyának dialektikáját, itt is találkozunk. A téma szempontjából nem releváns részletek beemelése, a történetformálás szempontjából lényegtelen epizódok beiktatása a jó fogalmazóknál ugyanúgy előfordul, mint a gyengéknél. A különbség az, hogy az egyébként fordulatossá, hatásos elbeszélésekben feleslegesen terheli a szerkezetet, lazítja annak feszességét, csökkenti az eseménysort előreivó feszültséget; a gyengébb fogalmazásokban, amelyekben a szerkezet gerincét az események szürke felsorolása alkotja, ugyanez a szerkesztési hiba vagy a már említett aránytalansághoz vezet, vagy szétzilálja a felépítést.

A témához és műfajhoz illő hangvétel megválasztásával jól boldogulnak, de a stílustartás követelménye ellen többen és többször vétének, mint az ötödikesek. Ennek több oka van. A diákok egy részénél jól érzékelhető a választékosságra való törekvés, ami dicséretre méltó és helyeselhető, csak az okoz gondot, mikor kiderül, hogy választékos nyelvhasználaton nem pontos, szabatos, az árnyalatokat kifejező fogalmazást értenek, hanem mesterkélt díszítettséget, hamis pátoszt. Az elbeszélő és leíró szövegrészek közötti váltáskor gyakori a stílustörés. Például a diák az elbeszélői előadásmód természetességéből átvált a lelkiállapot ábrázolásában szentimentális utánérzéseket megszólaltató érzelgősségbe; vagy a környezetet bemutató leírás stílusa cikornyás; vagy az érzelmeket kifejező reflexiók lapossága ellentétben áll a stílus ünnepélyességével. A művészi kifejezés eszközeinek az alkalmazására is törekednek, de aránylag kevesen tudják a téma jellegével összefüggésben, megfelelő helyen, megfelelő módon a megfelelő stílus eszközt alkalmazni.

A nyolcadikosok helyesírási teljesítménye az elvárható szintet nem éri el. Sokféle és változatos helyesírási vétséget követnek el. A legtöbbit és a legtöbben a központosítás műveletében hibáznak. A központosítási vétségekben új jelenség a feleslegesen és értelemzavaró módon kitett központosítási jelek nagy száma. A gyenge helyesíróknál szinte kaotikussá válik a központosítási jelek használata. Az időtartam jelölésében még mindig megengedhetetlenül nagy a hibák száma.

A levélben a feladat által megjelölt téma tartalmi elemeinek az összegyűjtését jobban megoldják, mint az ötödikesek. Az eseményt vagy rendezvényt, amelyre meghívják a címzettet, több lényeges jellemző felvázolásával tudják megjeleníteni, de a személyes élmények, tapasztalatok beemelése nekik sem sikerül.

A meghívást megfogalmazzák, de ők sem adnak meg kellő mennyiségű információt vele kapcsolatban (például: milyen közlekedési eszközt vehet-

nek igénybe az utazáshoz, hol szállnának meg, hol étkeznének stb.). A címmel szembeni figyelmesség is hiányzik a levelekből, nyoma sincs udvariasági gesztusoknak.

A levél formai szabályait betartják, a kötelező egységek megtalálhatóak. A megszólítás után megtörténik a kapcsolatteremtés, majd rátérnek a témára, ennek kibontásában viszont nem figyelnek arra, hogy valamilyen szinten fenntartsák a kapcsolatot; a búcsúzó záradékot követi az aláírás; a diákok negyede elfelejt kelteztetést írni a levélre.

A meghívás alapjául szolgáló esemény bemutatásában általában az időrend szerint csoportosítják a rendezvény mozzanatait, ez az eljárás megkönnyíti a nevezetes esemény felidézését, de nem alkalmas arra, hogy élményszerűen ábrázoljon. A többség egyszerűen figyelmen kívül hagyja a feladatban megfogalmazott tanácsot: úgy írjon, hogy a meghívott kapjon kedvet a részvételre.

A levelek stílusa a hangnem megválasztásában igazodik a kommunikációs helyzethez (barátnak, barátnőnek írja a levelet), a stílustartás követelményét könnyen teljesítik a diákok. A társalgási stílus élőnyelvi fordulatait jó érzékkel emelik be a személyes hang megteremtéséhez; néhol játékos, humoros hatást is elérnek diáknyelvi szavak találó és helyénvaló alkalmazásával. A mondatszerkesztésben nem használják ki a műfaji forma nyújtotta lehetőségeket, a mondatfajták változatosságával nem teszik elevenebbé előadásukat.

A nyelvhelyesség vonatkozásában a beszélt nyelv jellegzetes vétségeit követik el: a szövegekben találkozunk a felszólító és kijelentő mód felcserélésével (más műfajban alkotott szövegekben ezt a hibát elkerülik), az igeikötő helytelen használatával, a határozóragok nem megfelelő alkalmazásával.

Helyesírási teljesítményük ebben a feladatban a leggyengébb. Az eddig előforduló hibák mellett újak jelentkeznek. Úgy tűnik, mintha elfelejtették volna a központosási jelek használatának szabályait a levélformában, sokat hibáznak a keltezésben, semmilyen írásjelet nem tesznek ki a megszólítás után, nem zárják központosással a búcsúzó sorokat.

A személyleírásban lényegesen többet tudnak tartalmi vonatkozásokról, mint az ötdikések. Az önportrék megformálásában sajátos kettősség érvényesül: a külső portrék jól felépítettek, tömör megfogalmazásúak, de nem tartalmaznak elégséges információt a megjelenésről; a belső portrék megfelelő mennyiségű információ alapján rajzolják meg a jellem alapvető vonásait, viszont az információk elrendezése nélkülözi az áttekinthető logikai felépítést biztosító rendezőelvet, a nyelvi megformáltságra a bőbeszédűség és pontatlanság jellemző.

Az ötödikesekhez viszonyítva pozitívumként értékelhető az, hogy nem okoz gondot a szövegszerű leírás megalkotása, viszont a rész-egész megfelelő egyensúlyát még mindig nem tudják megteremteni, az információk közötti válogatás sem megfelelően működik, a belső portré megformálásában a jellemzés szempontjából túl sok irreveláns elemet emelnek be.

A nyolcadikosok szubjektív jellegű személyleírásokat alkottak, és ennek megfelelően választották meg a hangnemet, a stílustartás követelményéhez sikerül igazodniuk, de a szemléletes, érzékletes megjelenítés hiányzik a leírásokból, stílusukat a nyelvi igénytelenség határozza meg. Az aránylag rövid terjedelmű szövegekben feltűnően sok az ismétlés, különösen a szóismétlés, szinonimák használatával vagy a szövegbeli helyettesítés más eszközeivel meg sem próbálják elkerülni az egyhangúságot.

A nyelvhelyesség és helyesírás változónál ebben a feladatban a legjobb a teljesítményük, akárcsak az ötödikeseknek, ugyanazon okokból: a tómondatok, illetve az egyszerű bővített mondatok használata révén a felére csökken a központosági vétségek száma. Az árnyaltságot, összetettséget nélkülöző fogalmazás megóvjá a szövegalkotót a nyelvhelyességi vétségektől.

3.2. A középiskola

A tizenkettedikesek a Tanács feladathelyzetét jobban értették, ezért jobban is oldották meg, mint a nyolcadikosok, akik ebben a feladatban nyújtották a leggyengébb teljesítményt. A tartalom változónál elért teljesítményük (68%) bizonyítja, hogy elméletileg többet tudnak a jó fogalmazás követelményeiről, mint az általános iskola végzősei, és törekednek arra, hogy állításukat érvekkel, konkrét példákkal támasszák alá. Abban folytatják az általános iskolások gyakorlatát, hogy ők is a fogalmazástechnikai követelményeket állítják előtérbe, a fontossági sorrend is változatlan: helyesírás, nyelvhelyesség, külalak. Gyakorlati tanácsokat is megfogalmaznak azzal kapcsolatban, hogy a kész írásmű átnézésével és a hibák javításával hogyan lehet eleget tenni a követelményeknek. Az is kiderül, hogy az általános műveltség mutatójának tartják a kifogástalan helyesírást és a köznyelvi normák ismeretét, azok betartását.

A tartalmi vonatkozásokkal foglalkoznak a legkevesebbet, érintik a téma-választás jelentőségét, hangsúlyozzák a tartalmi megfelelés elvének a fontosságát, de „jóindulatú” tanácsokat fogalmaznak meg arra vonatkozóan, hogyan kell eljárni akkor, ha a diáknak nincsenek meg a kellő háttérismeretei a témával kapcsolatban. Azt javasolják, hogy mindenképpen írni kell (hogy ne kapjanak elégtelent a dolgozatra), az ismeretek és gondolatok hiányosságait a stílussal lehet leplezni, díszíteni kell. A témával kapcsolatban meg sem em-

lítik az anyaggyűjtés szerepét, viszont hangsúlyozzák, hogy a szövegnek kellő terjedelemmel kell rendelkeznie, ha jó jegyet akarnak kapni rá.

Nem azt emelik ki, hogy a szövegnek a témával kapcsolatban hiteles mondanivalóval kell rendelkeznie, hogy lényeges a gondolati mélység és gazdagság, hanem azt, hogy bőven és részletezve kell írni a témáról. Sokszor hangzik el, hogy rövid írásra nem adnak jó jegyet. Úgy tűnik, nem véletlen az, hogy a tartalmi relevancia kérdése fel sem merül, hogy a stílusnál még véletlenül sem szerepel a tömörség és pontosság, mint követelmény.

A szerkesztéssel kapcsolatban általánosítva fogalmazzák meg utasításait: rendezd mondanivalód, szerkeszd meg fogalmazásodat, a pontosítás csak a hármas tagolás elvének érvényesítésére vonatkozik: szövegednek legyen bevezetése, tárgyalása és befejezése. A makroszerkezeti egységeken belüli tagolás kérdéseit csak annyiban érintik, hogy bekezdésekre kell tagolni a szöveget. Tehát az sem véletlen, hogy országos szinten gond van a szövegek kidolgozottságával.

A stílusra vonatkozóan több kritériumot sorolnak fel, mint a nyolcadikosok. Nagyon fontosnak tartják a választékosságot, amely követelményt viszont ők maguk feltűnő módon nem tartanak be. Az irodalmi nyelvhasználat normáihoz való igazodás követelményét bővebben kifejtik, nemcsak a nyelvhelyességi szabályok betartását sorolják ide, hanem a stílusesszközök alkalmazását is. A nyelvi eszközöknek nem a célszerű és mértéktartó alkalmazását ajánlják, hanem a díszítést. Nagyra értékelik a „művészi jelző” alkalmazását, buzdítanak a képek használatára is (nagyvonalúan ide sorolják a hasonlatot), tanácsolják, hogy az irodalomórán tanultakat hasznosítsák, építsenek be szép idézeteket (a tanárok értékelik, ezt az osztályzás is tükrözi). Az alakzatok közül egyedül a halmozás szerepét emelik ki, a jelző és képek alkalmazásánál említik meg, hogy szebbé teszi a stílust, ha halmozzák a művészi eszközöket.

A stílusra vonatkozó tanácsok között új elemként szerepel az eredetiség, ezt nem fejtik ki, hogy mit jelent, talán az egyéni stílust értik alatta. A diákok szerint az eredetiséggel különösen meg lehet nyerni a tanárok tetszését. A magyarázatokból az körvonalazódik, hogy eredetiséggel pótolni lehet a tárgyi tudást.

A fogalmazások szerkezeti felépítése követi a levélforma szabályait. Az anyag tárgyalásában sikeresebben oldják meg a tanácsok rendszerezését, mint a nyolcadikosok. Azok, akik arra keresik a választ, hogy milyennek kell lennie a jó fogalmazásnak, a szövegmű külső értékeitől haladnak a belső értékek felé úgy, hogy az előbbieket részletezik, az utóbbiakkal kevesebbet foglalkoznak; akik úgy teszik fel a kérdést: hogyan kell jó fogalmazást írni,

azok a szövegalkotási folyamat sorrendjében próbálják rendezni tanácsaikat, a szövegalkotás előkészítő fázisát teljes mértékben mellőzve.

A levelek hangvétele és előadásmódja megfelel a kommunikációs helyzetnek, a stílustartás követelményét betartják.

A jó fogalmazás követelményeiről alkotott elképzelések visszaköszönnek a másik két feladat megoldásaként keletkezett szövegművekben. A tartalmi követelményekkel kapcsolatos ismereteik hiányosságai magyarázzák, hogy az esszé műfajában miért csak 54%-os a teljesítményük.

Az analitikus átlagok alapján számolt részteljesítmények adatait az alábbi táblázat összesíti:

2. táblázat. *Részteljesítmények műfajok szerint*

Változók	Esszé	Tanács	Tudósítás
Tartalom	54%	68%	73%
Szerkezet	74%	75%	76%
Stílus	75%	79%	73%
Nyelvhelyesség	83%	84%	84%
Helyesírás	65%	73%	72%
Külsőalak	82%	85%	81%

Az adatokat összehasonlítva a nyolcadikosok mutatóival megállapítható, hogy a szövegszerkesztés műveleteiben csekély mértékű javulás tapasztalható. A feladat nehézségi foka a legnagyobb mértékben a helyesírást befolyásolja, az összetettebb, átfogóbb anyaggyűjtést, körültekintőbb megformálást igénylő szövegalkotási gyakorlatban 10–15%-kal romlik a helyesírási teljesítményük. A szövegtervezés változóinál csak a stílus és a szerkezet esetében jobb a teljesítmény néhány százalékkal, a tartalom esetében pedig nincs változás. Akárcsak a nyolcadikosoknál, a nehéznek bizonyuló feladatban (esszé) 50% körüli a teljesítményük, a könnyűnek minősülő feladatban (tudósítás) 70% körüli eredményt érnek el.

A tizenkettedikesek a leggyengébb eredményt az esszé feladatban nyújtották, annak ellenére, hogy az esszé a középiskola felső szakaszában központi tananyag, hiszen az esszéírás képességét világszerte a felsőfokú tanulmányokra való képesség egyik alapvető kritériumának tekintik.

A tizenkettedikesek öt téma közül szabadon választhattak. Az általuk írt esszék színvonalbeli különbségei azt jelzik, hogy a diákok nem mindig tudják helyesen felmérni azt, hogy mi könnyű és mi nehéz számukra. Ez jól bizonyítja azt, hogy nem szoktatták őket hozzá ahhoz, hogy megfelelő körültekintéssel válasszanak témát, szűkítsék le írásművük tárgyát, gondosan

gyűjtsenek anyagot a témához, majd a műfaji követelményeket figyelembe véve átgondolt vázlat alapján fogjanak hozzá a feldolgozáshoz.

A *család és karrier* téma gondolatébresztőnek bizonyult, feldolgozásából keletkeztek a legjobb esszék. Sok gyenge fogalmazás keletkezett a *tévénézéssel* kapcsolatos témafeldolgozásból, mert a diákok nem tudták a témát a maga összetettségében kibontani, megelégedtek a közhelyek felsorakoztatásával, és ennek margójára jegyezték le saját kinyilatkoztatásaikat. A *diákok beleszólása a tananyagba* témából olyan szövegművek jöttek létre, amelyek műfaji szempontból nem feleltek meg a követelményeknek; vagy leltárt készítettek a változtatásokra irányuló javaslatokból, vagy szatírárt írtak az aktuális tananyagról. A legrosszabbul azok választottak, akik a *hagyomány és modernitás* problémájához nyúltak, a legtöbb elégtelen osztályzatot kapó vagy értékelhetetlen fogalmazás ebben a témában keletkezett.

Azok a diákok, akik az esszéírás követelményeinek tudatában választottak fogalmazásuknak témát, általában érvényesítették a tartalmi relevancia elvét. Nehezen boldogultak viszont a példaanyag bekapcsolásával. A feladat utasítása, hogy utalhatnak személyes megfigyeléseikre, olvasmányélményeikre, filmekre vagy bármire, ami segíti őket a mondanivalójuk kifejtésében, irányította őket abban, hogy honnan merítsenek példákat gondolataik megvilágítására, illetve érvelésük alátámasztására.

A válogatás gondot okozott két vonatkozásban is. Először: a témához kapcsolódó, a gondolatmenet szempontjából releváns példákat kellett találni, amelyekkel hitelesen támaszthatták alá véleményüket, gondolataikat. Másodszor: megfelelő arányérzékkel kellett a példaanyagot beemelni és csoportosítani úgy, hogy eredeti funkcióját megtartsa (hitelesítsen, nyomatékosítsa), de ne önállósuljon (például történetként), ne terelje el a figyelmet az alaptémától (például, ha túl sok van belőle). A két szempont egyeztetése csak ritka esetekben sikerült, a jó fogalmazók azt, hogy találó konkrét példával hitelesítsék mondanivalójukat, még megoldották, de gyakran engedtek a részletezés kísértésének, belemelegedtek a példák kifejtésébe, illetve füzérszerűen kapcsolódó több példát emeltek be.

Míg a közepes értékű fogalmazásokban azzal a jelenséggel találkoztunk, hogy túl sok példával dolgoztak, gyakran nem tudták szervesen bekapcsolni a tárgyalás fő irányvonalába, addig a gyenge fogalmazások egyik sajátossága a célszerűen megválasztott példaanyag hiánya.

Az a követelmény, amely a gondolatok kifejtésének minőségére vonatkozott, csak a jeles és jó osztályzatú fogalmazásokban érvényesült. Azok a szövegalkotók tudták egyáltalán érvényesíteni a kifejtés alaposságára vonatkozó szempontot, akik érzékelték az általuk tárgyalt téma komplexitását és képesek voltak a lehetséges nézőpontok jelzésére. A gyenge fogalmazásokban

a téma leegyszerűsítése eleve korlátozta a többféle szempontú megközelítés, kibontás lehetőségét.

A szerkesztésben még a gyenge fogalmazók is betartották a hármas tagolás elvét. A gyenge fogalmazásokban előfordul, hogy a bevezető nem megfelelően alapozza meg és készíti elő a tárgyalást, és a befejezés formális csupán, mert nem fogalmaz meg semmiféle összegzést, konklúziót. Nemcsak a gyengéknél, hanem a jobbaknál is előfordul, hogy a tárgyalás anyaga nem kellően szelektált és elrendezett. Ez nyilván kapcsolatban van azokkal a tartalmi vonatkozású problémákkal, amelyekkel a diákok küszködtek akkor, amikor a felvázolt eszmék alátámasztására szolgáló példaanyag válogatását, rendezését kellett megoldaniuk.

A gondolategységek szerkesztettségére, kidolgozottságára és a köztük létrejövő összefüggésre vonatkozó szerkesztési elvet már sokkal kevesebben vették figyelembe. A nagy szerkezeti részekben belül a szöveg gondolategységekre (bekezdésekre) tagolása, illetve ezeknek a nagyobb szövegszerkezeti egységbe való beágyazása (beszerkesztése) az általános iskolai szakaszban is problémát jelentett a diákoknak. Úgy tűnik, ez a kérdés nem rendeződik megnyugtató módon a középiskolában sem, pontosabban: akik nem szereztek kellő jártasságot a szöveg mikroszerkezeti egységeinek a kidolgozásában, azok ezt már nem pótolják az elkövetkezendőkben sem.

A stílus változónál elért teljesítmény közepesnek mondható. A hangvétel megválasztása általában megfelel az esszéfogalmazás jellegének (elmélkedő vagy meggyőző akcentusú). A stílustartás követelménye azokban a dolgozatokban érvényesül, amelyekben a téma alapos és átgondolt kifejtése megvalósul; a stílustörés gyakori azokban a fogalmazásokban, amelyekben a téma tárgyalása nem átlátható rendezőelv szerint valósul meg, a gondolatmenet nem követhető könnyen nyomon.

Ezekben az esetekben gyakori, hogy az indító elmélkedő hangnemből a diák átvált vagy a társalgási stílus köznapi megnyilatkozásainak hangvételére, vagy a retorikai stílus emelkedett hangnemére. Az is gyakori, hogy az értekező jelleg megváltozik, a stílus átvált a kinyilatkoztatás hangnemére.

Az irodalmi nyelv stílusnormáihoz való igazodás törekvése nyomon követhető a szövegekben (ez tükröződik a nyelvhelyesség változónál elért jó teljesítményben is), de a stílus árnyaltsága és választékossága nem érénye az esszéeknek. A megfogalmazás tömörsége, szabatosága, a nyelvi megformálásnak a könnyedsége hiányzik a fogalmazásokból.

A tizenkettedikesek helyesírási teljesítménye ebben a feladatban a leggyengébb, nem véletlenül, hiszen a három szövegalkotási feladat közül ez volt a legnehezebb a számukra. Ez viszont azt is jelzi, hogy a középiskola végzősei között szép számban vannak olyanok, akiknél a helyesírási készség

még mindig nem érte el a maximális begyakoroltság szintjét. A központosítási hibák magas száma arra utal, hogy az általános iskolához viszonyítva nem történt előrelépés.

A harmadik feladat, a tudósítás ugyanazt a szituációt adta meg, amelyet az ötödikesek és a nyolcadikosok is feldolgoztak a levélben, ebben az esetben a műfaji keret változott meg. Tartalmi vonatkozásban igazodtak a feladat alaphelyzetéhez: a lakhely valamilyen nevezetes kulturális eseményéről tudósítottak. Az esemény bemutatásában több lényeges információt adtak meg, mint az általános iskolások (megjelölték a megrendezés időpontját, utaltak arra, hogy alkalmi vagy évi rendszerességgel ismétlődő rendezvényről van szó, bemutatták a szervezőket). A lényeges mozzanatok megragadásával igyekeztek felvázolni az esemény kibontakozását, írtak a rendezvény fontosságáról, szerepéről a közösségi életben, hatásáról.

A szerkezet kialakításában igazodtak a hármas tagoláshoz, a bevezetésben a rendezvénnyel kapcsolatos legfontosabb információkat adták meg; a tárgyalás anyagának áttekinthető, világos rendszerezését azzal biztosították, hogy az események bemutatásában az időrendhez igazodtak; a befejezésben vagy a rendezvény jelentőségét emelték ki, vagy az eseménymozzanatok lezárása egyben a tudósítás befejezését is jelentette (ez esetben tulajdonképpen hiányzik a harmadik szerkezeti rész).

A stílus változónál elért gyengébb eredmény oka az lehet, hogy nem tudták eldönteni, milyen mértékben érvényesülhet a szubjektív hangvétel, milyen mértékben kell ragaszkodniuk az objektivitáshoz. Ezt a bizonytalanságot tükrözi a stílus, a tanuló nem ragaszkodott következetesen a választott hangvételhez, így az egyenletesség követelménye sem juthatott érvényre. Az előadásban nem valósul meg az érzékletes megjelenítés, a stílusból hiányzik az árnyaltság, változatosság és választékosság.

4. Összegzés

Az általános és középiskolások fogalmazásról írt „fogalmazásai” az iskolai fogalmazástanításról kiállított bizonyítványok. Feltárják azokat a hiányosságokat, amelyekről az adatok is tanúskodnak.

A részteljesítmények adatai alapján megállapítható, hogy szignifikáns különbségek vannak a vizsgált változók átlagai között: a szövegtervezés műveleteiben jóval gyengébbek az eredmények, mint a szövegszerkesztés műveleteiben. Minden évfolyamon, régiótól függetlenül, a feladat nehézségi foka alakítja az analitikus átlagokat; a szövegtervezés műveletei közül a tartalom és szerkezet változó reagál a legérzékenyebben a feladat nehézségi fokára (a

nehéznek bizonyuló feladatokban 50%-os vagy annál is gyengébb a teljesítményátlag).

A szövegszerkesztés műveleteiben nem annyira a feladattípus nehézségi foka, hanem a szövegtípus alakítja az analitikus átlagokat és teljesítményeket (ezt a helyesírás változó alakulása bizonyítja a legjobban).

Hivatkozások

Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* Az IEA fogalmazás-vizsgálat Magyarországon, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Summary

The aim of the study is connected to mother tongue writing skills. I analyse the evolution of stylistic skills from the perspective of composition as an act. Comparing the data of the tasks, I follow the evolution of abilities that are part of the stylistic skill set in the overlapping phases of teaching. By analysing the correlations between the partial performances of the stylistic performance, I try to find out which are the abilities and talents that do not function in harmony while solving the task of composition-creation. The data of the study was based on the results of the 2005–2006 national student survey.

Plurale tantumok a magyarban

0. Bevezetés

A természetes nyelvek szókincsében, így a magyaréban is vannak olyan lexémák, amelyeknek ragozási sora hiányos: paradigmájukból hiányoznak bizonyos szóalakok, olyanok, amelyek az azonos szófajba tartozó lexémák többségénél egyébként megvannak (pl. *sok* – **sokabb*, *szokott* – **szokik*, *van* – **vanni* (bár vö. *vanni van*), *van* – **nem van*, *csuklik* – **ne csukolj!*, *eszik* – **eendő* / **evendő*).

A hiányt pótlandó vagy szuppletív alakokkal élünk (pl. *sok* – *több*, *van* – *lenni*), vagy rokon értelmű alakot keresünk (pl. *eszik* – *elfogyasztandó*), esetleg körülírást alkalmazhatunk (pl. *csuklik* – *hagyd abba a csuklást!*).

Jelen dolgozatban a magyar szókészlet hiányos paradigmájú főnevei közül azokkal kívánok foglalkozni, amelyeknek a számrendszere hiányos; közülük is elsősorban azokkal, amelyek „plurale tantum”-ok (lat. *pluralis* ’többszörös’, *tantum* ’csak’), azaz csak többes számú paradigmával rendelkeznek.

1. A plurale tantum

A plurale tantum-jelenség a világ számos nyelvében megtalálható, de számuk és szerepük nyelvenként változó. Általánosságban elmondható, hogy ezek a szavak a teljes szókincsnek csak töredékét alkotják, a velük jelzett szemantikai mezők nem töltenek be jelentős szerepet a nyelvhasználatban, és legtöbbször meglehetősen ritkán fordulnak elő. Ingo szerint az ezer leggyakoribb szóból a franciában és a svédben 4-4 (*gens* ’emberek’, *vacances* ’szünidő’, *parents* ’szülők’, *Pâques* ’húsvét’, *förälder* ’szülők’, *myndigheter* ’hivatalos szervek’, *pengar* ’pénz’, *resurser* ’anyagi eszközök’), az angolban 3 (*clothes* ’ruházat’, *heavens* ’mennyei bolt’, *news* ’hírek’), a németben és az oroszban pedig csak 2-2 (*Leute* ’emberek’, *Kosten* ’költségek’, *lüdi* ’emberek’, *xasy* ’óra’) adat sorolható ide (vö. Ingo 1978 és 1997 alapján Maticsák 2004: 266).

Úgy tűnik, hogy a leíró grammatikák és a nyelvészeti kézikönyvek is viszonylag keveset foglalkoznak ezzel a nyelvi jelenséggel. A magyarban külön-

nösen periférikus helyzetben vannak, annál is inkább, mert a magyar szókincsben relatíve kevés ilyen elemet találunk (az ÉrtSz.-ban „tbsz-ú fn” megjelöléssel ugyan 20-nál is kevesebbet, valójában ennél azért jóval többet), szemben pl. az orosz, amelyben kb. 600-ra tehető a plurale tantumok száma (vö. Papp 1979: 133), vagy az angol, ahol százegynéhány plurale tantumot tartanak számon (http://en.wiktionary.org/wiki/Category:English_pluralia_tantum). Ingo (1978: 33–35) hat indoeurópai (latin, angol, német, svéd, francia, orosz) nyelvben vizsgálta a plurale tantumokat; számításai szerint ezekben a nyelvekben 100 és 700 között van az ide sorolható szavak száma. Meglepő, hogy a plurale tantumok a finnben – számukat és használati körük fontosságát tekintve is – mintha egyre jelentősebb szerephez jutnának az utóbbi időben (vö. Maticsák: 2004: 264). Az északi lapp plurale tantumairól – Kelemen jóvoltából – ismertek a számadatok: Pekka Sammalhti lapp–finn szótárában (1989) 319 plurale tantum található (vö. Kelemen 2008: 42).

Az a jelentős és rendszerszerű eltérés, amely a többes számú alakok számában mutatkozik meg a magyar és az indoeurópai nyelvek között, talán azal magyarázható, hogy a magyar általában az egyes szám használatát kedveli. Amit csak lehet, egyes számban hagyunk, pl. *Virággal díszítjük a termet* (és nem *virágokkal*); *Szép a szeme* (és nem *Szépek a szemei*); *Rágja a körmét*; *Fogat mos*; *Tetű ment a hajába*; *A ruhámat megette a moly*; *Bélyeget / jelvényt / szalvétát gyűjt*, *Folyik a szó belőle*. A fenti mondatokban szereplő *szem*, *tetű*, *moly*, *szó* stb. jelentésánál nem egyes számú, „hanem sokkal inkább határozatlan számosságú: azaz lehet egy, lehet több, nem tudom, vagy nem releváns. Grammatikailag azonban ezek a példák egyes számú egyeztetők” (Kádár 2007: 136–137).

Ilyen esetekben persze nem kizárt a többes szám használata sem, vö. pl. *„Minek nevezzelek, Ha a merengés alkonyában Szép szemeidnek esti csillagát Bámulva nézik szemeim”* (Petőfi) vagy *„látom... megrezzenni lágy emléidet...; újra látom, hogy fakad a kerek fehér köveken fogaidon a tündér nevetés...”* (József Attila: Óda). Az egyes számú használat kedvelése arra enged következtetni, hogy a magyar nyelvhasználó mintha nagy(obb) egységben látná a dolgokat, inkább kategóriákban gondolkodna. Nádasdy szerint is „ha a magyar nyelv az egyes számmal olyasmit is jelöl, amiből több van, akkor az nem is »egyes szám« – a név pontatlan. A *könyv* alak akárhány könyvre vonatkozhat, így számilag közömbös, vagyis jelöletlen. (Inkább »semleges számnak« kéne hívni.) A többes szám a jelölt alternatíva: a *könyvek* alak mindenképpen több könyvre vonatkozik” (Nádasdy 2003: 192).

A több dologra alkalmazott egyes szám használata több esetben is nagyon tipikus a magyarban:

(a) számjelző után, pl. *öt / sok / minden alma*. Az egyes szám használata ebben az esetben valójában nyelvspecifikus vonás, amelyben: „a kommunikáció logikája érvényesül: ha már egyszer jelöltem a többes számot a számnévvel, felesleges még egyszer jelölnöm” (Károly 1970: 32). A „kommunikáció logikájá”-t persze a gazdaságosság igénye is támogatja: „A magyar gazdaságosabb, mert a számbeli kifejezésekben nincsen redundancia” (Lotz 1976: 125); a megtakarított egyeztetés a többes szám redundáns ismétlésének ellenében hat. A számjelző utáni egyes szám használatának a háttérében voltaképpen nem is az indoeurópai nyelvekből ismert egyes-többes szám szembenállása húzódik meg, hanem „az alapvető ellentét egy számbelileg nem jellemzett csoportot állít szembe az általános számmal, amely vonatkozik egy dologra, több dologra, ha számbeli jelző vonatkozik rá (pl. *sok hajó, öt hajó*; generikus jelenségre, pl. az *ember*; vagy nem számolható dolgokra, pl. *víz*)” (Lotz 1976: 125). Nyelvi tudatunk magyaros szemléletében mintha az *öt hajó* vagy akár a *sok hajó* „mentális képe egységes halmazként jelenne meg (az ún. aggregátum-elv jegyében), s ekként nem tartjuk indokoltnak a többes számnak a főnéven történő külön megjelölését (a pluralitás más nyelvekben szokásos sokaság-többszörösség-elvének értelmében)” (Szűcs 2009: 77).

(b) Gyakran két vagy több dolgot egységként, egy kategóriaként értelmezzünk; természetesen ilyenkor is egyes számot használunk pl. *szem, fül, kar, láb, váll* (páros testrészek), *hangya, tetű, bolha, köröm, fog*. A páros testrészekkel kapcsolatban megemlíthetjük még azt a nyelvspecifikus vonást, hogy a páros testrészek egyikének megjelölése nem az *egy*, hanem a *fél* szóval történik, pl. *félszemű, fél lábbal, fél fogára (!) sem elég*. Ilyesmi az indoeurópai nyelvekben elképzelhetetlen lenne.

(c) Az anyagnevek (egyes élelmiszerek, a betakarított gabona, a kicsépel mag) használatában is az egyes szám dominanciája figyelhető meg. Bármennyire sok van belőlük, a *hó*, a *sár*, a *homok*, a *szén*, az *olaj*, a *alma*, a *kukorica*, a *paradicsom*, a *tej* stb., akkor is csak egyes számban létezik, pl. *A kukorica már a magtárban van, A rozst már learatták, Bogyót szed, Epret eszik*. A példaként itt szereplő főneveknek elvileg, nyelvtanilag van (lehetséges) ugyan többes számuk, de meglehetősen szokatlanok. A *homok*, *levegő*, *zsír*, *víz*, *tej* többes számát csak akkor használjuk, ha mennyiség helyett fajtát jelölnek, pl. *murvás homokok, ipari levegők, nyomástűrő zsírok, ásványvizek, anyatejek*. Ez utóbbi Papp Ferenc nevezetes példája, melyet egy népszerű tudományos hetilap (*Élet és Tudomány* 1970/18: 856) egyik cikkének címében talált; a cikk azt tárgyalta, miben különbözik az emberi anyatej a különféle állatok anyatejétől. Papp kommentárja: „kellett az »anyatejek« szóalak, talán ezer évben egyszer, de képezhettük” (Papp 1979: 132).

Az anyagnévi minősítő jelentésű névszói állítmány is mindig egyes számban marad, és ilyenkor elmarad a számbeli egyeztetés, pl. *Csupa sár vagytok! Tiszta víz lettünk a nagy eső miatt!*

(d) Általában egyes számot használunk akkor is, ha több birtokosnak egy-egy birtokáról van szó, pl. *A képviselők feleségükkel együtt érkeztek a fogadásra* (szemben *A sejkék feleségeikkel együtt érkeztek* mondattal), *A férfiak megemelték kalapjukat* (nem *kalapjaikat*).

(e) Bizonyos kopulatív kifejezésekben a várt pluralisi forma helyett inkább singularisi áll, pl. *Ezek a párok szinonimának tekinthetők* (vagy *szinonimáknak*), *Ezeket a lexémákat nevezem én valódi plurale tantumnak* (vagy *plurale tantumoknak*).

2. A plurale tantumok csoportosítása alakjuk szerint

Annak érdekében, hogy teljes biztonsággal ki tudjuk választani a grammatikai szám szempontjából hiányos paradigmájú, csak többes számban létező lexémákat, objektív kritériumokra van szükségünk. A plurale tantumok esetében következetlennek és elégtelennek tűnik az az állítás, miszerint bizonyos lexémákat azért használunk többes számban, mert olyan tárgyakat jelölnek, amelyekből rendszerint több van, pl. *hópelyhek, könnycseppek, tüdőhólyagocskák*. Az igaz, hogy *hópehelyből, könnycseppből, tüdőhólyagocskából* általában több szokott lenni, de belőlük – szükség esetén, ha a szituáció úgy kívánja meg – minden nehézség nélkül képezhetők egyes számú formák is, pl. *hópehely, könnycsepp, tüdőhólyagocska*. Az ÉrtSz.-ban ezek mellett a szavak mellett általában a „főleg vagy rendszerint többes számban” megjegyzés áll. Ezekre a lexémákra Papp is a „*pluralia saepe*” (*saepe* 'gyakori, ismételt') elnevezést javasolja, jöllehet maga állapítja meg: „egy ilyen elnevezés részint elég semmitmondó, részint még mindig magán hordozza a forma és a jelentés összekeverésének jegyét” (Papp 1975: 188).

A magyar plurale tantumokat jórészt Papp szóvégmutato szótárából (1969) gyűjtöttem össze (amely „A magyar nyelv értelmező szótára” [1959–1962] alapján készült). Az abban talált plurale tantumokat igyekeztem kiegészíteni azokkal a főnevekkel, amelyeknek léteznek mind egyes, mind többes számú alakjai, csakhogy azok eltérő jelentést hordoznak. Ez utóbbiak csak lexikai jelentésük miatt tartoz(hat)nak ebbe a kategóriába. Az így kialakított korpusz adatait vizsgálva úgy tűnik, célszerű a plurale tantumok szűkebb és tágabb értelmezését elkülöníteni.

3. A plurale tantumok szűk(ebb) értelmezése (az ún. valódi plurale tantumok)

3.1. Klasszikus értelemben azokat a lexémákat tekintjük plurale tantumnak, amelyeket azért használunk csak többes számban, mert egyes számú alakja-
inak a létrehozása grammatikailag lehetetlen, pl. *elei, léptek, üzemek*. Ha ezek-
hez a lexémákhoz rokon jelentésű szavakat keresünk, azt tapasztaljuk, hogy
a szinonim lexémákból létre lehet hozni – a nekik mindenben megfelelő –
egyes számú nominativusi szóalakokat, pl. *elei* ~ *ősei* → sg. *ős, léptek* ~ *lépések*
→ sg. *lépés, üzemek* ~ *ügyek* → sg. *ügy, skacok* ~ *fiúk* → sg. *fiú, gázművek* ~ *gáz-
szolgáltatók* → *gázzszolgáltató, összülők* ~ *az első emberpár* → sg. *Ádám vagy Éva,
történetek* ~ *esetek* → sg. *eset, javak* ~ *jóságok* → sg. *jóság*¹.

Míg a szinonim lexémákból létre lehet hozni egyes számú szóalakokat,
addig a plurale tantum-alakokból nem: *elei* → **elej? *elő?*, *léptei* → **lép(e)t?*,
skacok → **skac, üzemek* → **üzel(e)m?*, *történetek* → **történt?*, *javak* → **jó?*, *gáz-
művek* → **gázmű?*. A fenti példák igazolják, hogy a nyelv – kikerülendő a hi-
ányzó alakot, a „lyuk”-at – mégiscsak meg tudja valósítani a feladatot: a hi-
ányzó egyes számú alakokat egyéb eszközökkel, pl. más lexémával juttatja
kifejezésre. A rokon jelentésű párhuzamok meggyőzően mutatják, hogy az
elei, léptek, skacok lexémák esetén nem a mögöttük meghúzódó fogalom/jelen-
tés gátolja az őket jelző lexéma egyes számba kerülését (vö. Papp 1975: 189).
Ez is azt a feltételezést látszik igazolni, miszerint a nyelvtani kategóriák nem
tartalmi-jelentésbeli, nem is logikai kategóriák, hanem a nyelv belső rend-
szeréből kiszakított egységek.

A fenti példák aligha állhatnak számjelző után a magyarban (pl. **Több ké-
tes üzemek is fűződnek hozzá, *Ebben a városban három gázművek is van*), és mi-
vel nincs voltaképpen egyes számuk, így szemantikailag utalhatnak egy
vagy több denotátumra is, pl. *A gázművek dolgozói sztrájkkal fenyegetőznek*
mondatban a *gázművek* főnév egy vagy több áramszolgáltató cégre is utalhat:
'egyetlen áramszolgáltató vállalat dolgozói' vagy 'több áramszolgáltató vál-
lalat dolgozói'.

A valóságos plurale tantumok közé sorolhatók azok a tulajdonnevek is,
amelyekből lehetetlenség egyes számú alakokat létrehozni. A magyarban ezt

1 Ez utóbbi példához egy rövid megjegyzés: a mikroökonómiában a pénzért vehető legkü-
lönfélébb dolgokat *goods*-nak hívják angolul; ennek a magyar fordítása a *javak*. Ennek
egyes számaként a közgazdasági szakirodalom, a tankönyvek a *jóság*-ot használják,
vagyis a hiányzó egyes számot szuppletív alakkal, egy másik szóval igyekeznek pótolni.
Úgy tűnik, a mindennapi szakszóhasználatban a többes számú *javak*-at kezdi kiszorítani
a szabályosan képzett *jóságok* többes szám.

a névátvételek egy sajátos csoportjában, a teljes vagy a részleges tükörnevekben figyelhetjük meg, pl. *Alpok* (*Alpesek*) ~ sg **Alp*, *Kárpátok* ~ sg **Kárpát* (bár Kölcsey „Himnusz”-ában: *Őseinket felhozád Kárpát szent bércére*; családnévként is az egyes számú alak szolgál a képzés bázisául: *Kárpáti*), *Pireneusok* ~ sg **Pireneus*, *Dardanellák* ~ sg **Dardanella*, *Antillák* ~ sg **Antilla*, *Amerikai Egyesült Államok* ~ sg **Amerikai Egyesült Állam*, *Fülöp-szigetek* ~ sg **Fülöp-sziget*.

3.2. A valódi plurale tantumokat érdemes további vizsgálatoknak alávetni, ugyanis ezek a többes számú lexémák nem minden esetben rendelkeznek teljes esetrendszerrel: vannak olyanok, amelyek csak egy vagy több függő esetet engednek meg, nominativusuk nincs. Így tehát „nemcsak »plurale tantumok«-ról beszélhetünk, hanem ezzel egyidejűleg »plurale obliquus tantumok«-ról is” (Papp 1975: 190).

Plurale tantumok, amelyek csak (bizonyos) függő eset(ek)ben használatosak: *világméreteken fertőz*, *a fertőzés világméreteket ölt* (vö. **világméretek*); *ólomlábakon jár az idő* (vö. **ólomlábak*); *katonáéknál* ('a katonaságnál', vö. **katonáék*) *móresre tanítják a fiatalembereket*; *rohamléptekkel* v. *rohamléptekben* ('nagyon gyorsan, rohamlépésben', vö. **rohamléptek*). A *skacok* plurale tantum leggyakrabban vocativusi funkcióban használatos, pl. *Hé, skacok!* (bár más függő esetben is előfordul, pl. *Elmentem a skacokkal moziba*, *Vettem a skacoknak ajándékot* stb.).

A *Sándorék*, *szomszédék*, *keresztanyámék* stb. teljes esetrendszerű tulajdonnévi plurale tantumok. Sajátos ragozásukra legfeljebb a tájnyelvben találhatunk példát: „az irodalmi nyelvi *-ékhOz*, valamint *-éknÁl* helyett csupán *-ék* toldalékot találunk a Tiszántúl középső részein – sőt a Tisza vonalán is átjutva – valamint a Tiszántúl délkeleti részén” (Szabó 1990: 85). Ezeken a területeken a „hová?” és a „hol?” kérdésre egyaránt az *-ék* rag válaszol, pl. (*megytek, voltak*) *Sándorék*, *szomszédék*, *keresztanyámék*.

3.3. A plurale tantumok osztályozásába a szám és az eset kategóriáján kívül érdemes figyelembe vennünk a (birtokos) személyét is, ugyanis előfordulnak olyan plurale tantumok, amelyek csak (vagy leggyakrabban) birtokos személyjeles, Px-es nominativusi alakban léteznek, pl. *szeretteim*, *szeretteid*, *szerettei...* (vö. **szerettek*); *eleim*, *eleid*, *elei...* (vö. **elek*); *szavaim*, *szavaid*, *szavai...*; *védőszárnyaim*, *védőszárnyaid*, *védőszárnyai...*; *arcvonásaim*, *arcvonásaid*, *arcvonásai...*

Ezek a lexémák már alapjelentésükben is utalnak valamiféle „összetartozás”-ra (pl. rokoni, családi kapcsolatra, inherens birtoklásra), tehát szemantikai szerkezetükben eleve benne foglaltatik a „kiegészülésgény”, amely szintaktikailag a birtokos személyjel használatában realizálódik. Ezek a 'va-

lamihez/valakihez tartozást' jelentő, egy birtokos meglétét eleve feltételező relációfogalmak a megnyilatkozásokban, önmagukban tehát nemigen fordulnak elő. A birtokos személyjel megjelenése mindig arra utal, hogy a vele ellátott főnév valamilyen kapcsolat részesévé válik. Ez a viszony a birtokos szerkezetben válik explicitté, amelyben a viszony másik pólusát leggyakrabban a birtokos jelző nevezi meg. Ezekkel a plurale tantumokkal szemben pl. a *szűzérmék* olyan plurale tantum, amelynek aligha képezhető birtokos személyjeles alakja, pl. **A te szűzérméid finomabbak*. Helyette inkább átépítjük a mondat szerkezetet, pl. így: *Az általad készített szűzérmék finomabbak vagy A neked hozott szűzérmék finomabbak*.

4. A plurale tantumok tág(abb) értelmezése

A tapasztalat azt mutatja, hogy meglehetősen nehéz szétválasztani a valóságos plurale tantumokat azoktól, amelyek csak lexikai jelentésük miatt tartoznak ebbe a kategóriába. Tágabb értelemben plurale tantumnak tekinthetők azok a teljes paradigmával rendelkező szavak is, amelyeknek mind egyes számú, mind többes számú alakjaik léteznek, csak hogy azok eltérő jelentést hordoznak.

4.1. Ebbe a csoportba azokat a lexémákat sorolom, amelyeknek elvben léteznek egyes számú alakjuk, de az egyes és a többes számú alak jelentései elkülönülnek egymástól, jelentésmegoszlás lép fel, pl.:

– *alábbiak* (fn) 'a szöveg további részei, illetve tartalmuk' ~ *alábbi* (mn) 'következő';

– *eddigiek* (fn) 'előzmények' ~ *eddig* (mn) 'eddig tartó';

– *későbbiek* (fn) 'a későbbi dolgok, események' ~ *későbbi* (mn) 'a később következő';

– *továbbiak* (fn) 'a további dolgok, körülmények, események' ~ *további* (mn) 'időrendben vmi után következő';

– *emlősök* (fn) 'az élőlények egyik osztálya: mammalia' (a zoológiában és a botanikában a faj-, fajta-, osztály- stb. kategóriák megnevezéseként) ~ *emlős* (fn és mn) 'gerinces élőlény, amelynek nősténye az utódát emlőiből táplálja';

– *hívek* 'valamely felekezethez, párthoz, csoportosuláshoz tartozó emberek összessége' ~ *hívő* 'istenhívő, vallásos ember';

– *hamvak* 'valakinek elporladt maradványai, holtteste' ~ *hamv-* ritk. 1. 'hamu', 2. 'gyümölcs héján finom viaszos réteg', 3. 'valaminek fiatalos üdesége, tisztasága';

- *havasok* (fn) '(csúcsain nyáron is havas) magas hegy(ség) ~ *havas* (mn) 'hóval borított, havazással együttjáró';
- *ikrek* (fn) 'egy terhességből született két vagy több utód' ~ *iker* (mn) 'kettős';
- *javak* (fn) 1. közg. 'mindenféle pénzért vehető dolgok, amelyek emberi szükségleteket elégítenek ki', 2. 'vagyon tárgyak' ~ *jó* (mn) 'megfelelő, alkalmas';
- *filharmonikusok* (fn) zen. 'kiváló hivatásos zenészek hangverseny-zene-kara' ~ *filharmonikus* (mn) 'a filharmonikusokkal kapcsolatos';
- *szavak* / *szavai* 'kifejezés, szóhasználat, mondandó', pl. *Keresetlen szavak, Valakinek a szavaiba kapaszkodik, Félreérti valakinek a szavait* ~ szó 'a nyelv hang-alakkal és önálló jelentéssel bíró egysége', (vö. német sg. *das Wort* 'a szó' ~ pl. *die Wörter* 'a szavak' / *die Worte* 'valaki szavai');
- *választások* pol. 'vezető testületnek szavazással való megválasztása' ~ *választás* 'az a tény, hogy valaki több személy vagy dolog közül választ'.

4.2. Plurale tantum jellegűek azok a főnevek is, amelyek többes száma nem egyszerűen többséget, mint inkább összességet, rendszert jelent. A többes számú alakok gyakran összetételi utótagok, illetve a jelzős szintagma alaptagjai, pl.:

- (*éghajlati, ár-, élet-, köz-, lakás-, osztály-*)*viszonyok* 'azon körülmények összessége, amelyek közt valaki él, lakik', pl. *Magyarország éghajlati viszonyai* (**viszonya*) *kedveznek a mezőgazdaságnak* ~ *viszony* 'kapcsolat';
- *körülmények* 'valamely jelenséget alakító vagy meghatározó viszonyok, összefüggések összessége', pl. *a körülményekhez* (**körülményhez*) *képest, rendezett körülmények* (**körülmény*) *között él* ~ *körülmény* 'valamivel összefüggő, valamivel együttjáró jelenség';
- *feltételek* 'teljesítendő követelmények összessége', pl. *Hiányoznak a szükséges feltételek* (**feltétel*) ~ *feltétel* 'valaminek a létezéséhez, megvalósulásához, fejlődéséhez szükséges körülmény', pl. *A szerves élet feltétele*;
- *egyetemi évek* / *diákévek* / *jogászévek* 'diákként töltött időszak' ~ *egyetemi év* 'két szemeszterből álló oktatási időszak';
- *normák* 'az élet valamely területén kialakult szabályok, irányelvek összessége', pl. *erkölcsi normák* (**norma*), *hőmérsékleti normák* ~ *norma* 'egységnyi érték', pl. *munkanorma*;

Az e csoportba tartozó példák egyes és többes számú alakjainak gyakoriságát ellenőrizendő a Google-t hívtam segítségül. A következő megfeleléseket találtam:

	egyes szám	többes szám
éghajlati viszony(ok)	3 950	10 200
rendezett körülmény(ek)	12 600	42 600
életfeltétel(ek)	4 670	6140
diákév(ek)	119	1250
erkölcsi normá(k)	4 850	15 800

Úgy tűnik, a fenti megfeleltetések igazolják azt a feltételezést, hogy az ebbe a csoportba sorolt főnevek többes számban (jóval) gyakrabban fordulnak elő, mint egyes számban (összehasonlításképpen: *könyv* 1 660 000 – *könyvek* 861 000 vagy *ablak* 1 941 000 – *ablakok* 332 000).

4.3. Még bonyolultabb a helyzet, amikor a pluralia tantum összetett szó; ilyenkor a többes számú és az (elvileg) lehetséges egyes számú forma grammatikailag ugyan kapcsolódik egymáshoz, de megszűnik az összetétel: az egyes számú formák szó szerkezetre esnek szét, és jelentésük különbözik, pl. *mézesetek* ~ ?*mézes hét*, *mindenszentek* ~ *minden szent*, *aprószentek* ~ *apró szent*, *háromkirályok* ~ *három király*, *szűzémék* ~ ?*szűz érem*, *krokodilkönnye* ~ *a krokodil könnye*, *jogászévek* ~ ?*jogász év*, *párthívek* ~ *a párt híve*.

Nyilvánvaló, hogy ezekben a párokban az egyes szám ~ többes szám opozíció jelentésbeli különbséget eredményezett. A plurale tantum alakok sajátos, lexikalizálódott jelentéssel rendelkeznek, míg az egyes számú formák vagy nem léteznek (pl. **mézes hét*, **szűz érem*, **jogász év*), vagy jelentésük konkrét, pl. *háromkirályok* 'ünnepnap: Vízkereszt' ~ *három király* 'három uralkodó', *hozzávalók* 'valaminek az alkotórészei' ~ *hozzá való* 'illik hozzá'; *krokodilkönnye* 'képmutató, őszintétlen sajnálkozás, képmutatás' ~ *a krokodil könnye* 'a hulló könnyimirigyének nedve'.

5. A plurale tantumok főbb szemantikai csoportjai

A Rune Ingo által vizsgált hat indoeurópai nyelv, illetőleg a finn nyelv adatai alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a plurale tantumok jelentésmezeje a legtöbb nyelvben hasonló (vö. pl. a páros testrészek nevei: ang. *lungs*, or. *legkie*; a páros testrészekkel kapcsolatos ruhaneműk, lábbelik nevei: ang. *trousers*, fr. arch. *chausses* 'rövid nadrág [és harisnya]', ném. *Hosen*, sv. *Benkläder*, or. *Ētany*, fi. *housut* 'nadrág'). Maticsák szerint mindez azt bizonyítja, hogy „ezek a szavak nem véletlenszerűen születtek, hanem bizonyos logikai-szemantikai folyamatok révén jöttek létre” (2004: 266). A különböző

nyelvekben (latin, angol, német, svéd, francia, orosz, finn, észt, mordvin, északi-lapp) végzett kutatások adatai alapján (Papp 1979, Ingo 1978, Palo 2001, Maticsák 2004, Kelemen 2008) a plurale tantumok legfőbb szemantikai csoportjait a következőképpen jelölhetjük ki: 1. ünnepek, rendezvények, 2. összetett tárgyak, munkaeszközök, szerszámok, 3. (páros) testrészek, 4. (páros testrészekkel kapcsolatos) ruhaneműk, lábbelik, 5. betegségek, 6. anyagnevek, élelmiszerek, árucikkek, 7. emberek, élőlények csoportja, 8. időtartamok, 9. földrajzi nevek, 10. állatnevek, 11. növénynevek, 12. természeti jelenségek.

Arra voltam kíváncsi, vajon a magyar plurale tantumok szemantikai csoportjai megegyeznek-e a fenti szemantikai kategóriákkal, vagy különböznek-e tőlük. Vajon vannak-e jelentősnek mondható eltérések a vizsgált nyelvekben felállított szemantikai csoportok és a magyar között. Ami első látásra megjósolható, az az, hogy a magyarban hiányozni fognak a testrészeket, a ruházatot, az anyagneveket, élelmiszereket jelentő plurale tantumok (l., 2. (a), (b), (c) szemantikai csoportok). A korpusz alapján a magyarban a következő szemantikai csoportok állapíthatók meg:

1. ünnepek, rendezvények: *aprószentek, háromkirályok, mindenszentek* (a keresztény egyházak terminusai), *olimpiai játékok, pánamerikai játékok*,

2. idő(tartam) kifejezése: *egyetemi évek, jogászévek, mézeshetek*,

3. tulajdonnevek:

– földrajzi nevek: *Alpok (Alpesek), Dardanellák, Fülöp-szigetek, Gyergyói-havasok, Karácsony-szigetek, Kárpátok, Pireneusok*,

– országnevek, pl. *Amerikai Egyesült Államok, Fülöp-szigetek*,

– intézménynevek, pl. *Fővárosi Csatornázási Művek, Gázművek, Budapesti Filharmonikusok, Ózdi Kohászati Művek*,

– címek, pl. *A Karamazov testvérek, A Pál utcai fiúk, A nagyidai cigányok, Színek és évek, Évgűrűk, Életképek* (televízió-műsor), *Vasárnapi Hírek* (újság),

– sportegyesületek, pl. *Bácskai Sasok*,

4. párt alkotó dolgok nevei (párban alkotnak egységet), pl. *ikrek*,

5. emberek, élőlények csoportja, pl. *elei, jelenvoltak, megjelentek, hívek, skacok, (visegrádi) négyek, huszonhetek* ('az EU tagországai'), *Jánosék / szomszéd-ék / keresztanyámék* 'János / a szomszéd / keresztanyám rokoni, baráti köre', *ízeltlábúak / puhatestűek / emlősök stb.*,

6. összességet, rendszert jelentő főnevek, pl. *(ár-, élet-, kor-, köz-, lakás, osztály)viszonyok, körülmények, feltételek, normák, (roham)léptek, üzelmek*,

7. szervek, betegségek, pl. *légutak* 'üreges szervek, amelyeken át a levegő a tüdőbe jut'; *emésztési / légzési zavarok* 'az emésztés / légzés működésében, folyamatában beálló szabálytalanság, rendellenesség' (de: *memória-zavar*),

8. cselekvést kifejező elvont főnevek, pl. *történetek, választások*,

9. konyhai terminológiába tartozó szavak, pl. *szűzermék* 'szűzpecsenyéből kis, kerek szeletekben sült húsétel', *hozzávalók*.

6. Az egyeztetés kérdése a plurale tantumokkal kapcsolatban

A korpuszban található plurale tantum alanyok és állítmányaik között alakí és értelmi egyeztetésre is találunk példát.

6.1. A plurale tantum alannyal általában alakilag egyeztetjük az állítmányt, pl. *léptek hallatszottak, a diákevek emlékeztetések maradnak, a körülményeim kedvezőek, a választások számunkra kedvezően alakultak, a történetek nem léptek meg*.

6.2. Nem egyeztetjük az állítmányt az olyan többes számú (plurale tantum) alannyal, amely egyetlen, egységes, egyes számú fogalmat fejez ki. Ilyen esetben az alakilag többes számú alanyoknak az egyes számú állítmánnyal történő egyeztetése logikátlannak tűnhet (hiszen az egyeztetett tag az irányító tagnak nem az alakjához, hanem a jelentéséhez igazodik), de éppen nem logikátlan, hiszen a többes számú alanyok csak forma szerint többes számúak, de tulajdonképpen egyetlen egységes fogalmat fejeznek ki, pl. *A mindenszentek szép ünnepnap, Az Amerikai Egyesült Államok elnökválasztásra készül, A Bácskai Sasok elvesztette ezt a mérkőzést, A Pál utcai fiúk érdekes olvasmány, a Vársárnapi Hírek nagy példányszámban jelenik meg*.

A magyar nyelvérzék ezekben az esetekben úgy döntött, hogy a tartalmi (értelmi) egyezést tartja lényegesnek, nem a formait (vö. Lőrincze 1968: 306).

7. Záró gondolatok

A „numerus” kategória elemzése, értelmezése a nyelvek nagy részében nagyon komplex feladat (Lyons 1968: 283). Jespersen érdekes kettősséget fogalmaz meg a nyelvek szám-kategóriájáról: „Ez az egyik legegyszerűbb természetes kategória, olyan könnyűnek tűnik, mint az egyszer egy. Csak több vizsgálgatások során derül fény arra, mennyi nehézséget jelent az értelmezése mind logikai, mind nyelvészeti szempontból” (Jespersen 1924: 188) (saját fordítás, H. V. M.).

A nyelvtipológiai vizsgálatok eredményei azt igazolják, hogy a számjelölés nem tekinthető nyelvi univerzálénak, bár a nyelvek túlnyomó része rendelkezik a grammatikai szám kategóriájával. A grammatikai számjelölés a nyelvek többségében az egyes szám ~ többes szám oppozícióban jut kifejező-

désre, pl. ang. *paper* ~ *papers*, ném. *das Papier* ~ *die Papiere*, ol. *la carta* ~ *le carte*, or. *bumaga* ~ *bumagi*, m. *papír* ~ *papírok*. Léteznek azonban olyan nyelvek is, amelyekben az Európában beszélt (ismertebb) nyelvek kötelező „egyes szám ~ többes szám” distinkciója mellett több opposíció is létezik: a gazdagabb számrendszerrel rendelkező nyelvek a két egység jelölésére a duálist (pl. a máltai), három egység jelölésére a triális alkalmazzák (pl. némely óceániai nyelv), megint mások pedig a kis mennyiség jelölésére képesek: erre a „paucal”-t (lat. *pauculus* ‘csekély, édeskevé’) használják (pl. a Szudáni Köztársaságban beszélt baygo nyelvben). Még különlegesebb lehetőségekre is olvashatunk példákat: vannak olyan kiterjedt rendszerek, amelyek ötféle szám jelölésére alkalmasak (pl. a Pápua Új-Guineában beszélt sursurunga nyelv). A numerus-jelölés szabadon választhatóságára is találunk példákat: a baygo nyelvben vannak olyan speciális formák, amelyek lehetővé teszik a főnévi használatot az entitások számjelölésére való utalás nélkül (vö. Corbett 2000: 2). A fenti példákból és a magyar plurale tantumokkal kapcsolatos vizsgálódásokból is látható, hogy a számjelölés meglehetősen nagy tarkaságot mutat, és a számjelölés eszközei is rendkívül sokfélék és változatosak a különböző nyelvekben.

Hivatkozások

- Bárczi Géza – Országh László (főszerk.) 1959-1962. *A magyar nyelv értelmező szótára I–VII*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Corbett, Greville G. 2000. *Number*. Cambridge University Press, Cambridge.
http://en.wiktionary.org/wiki/Category:English_pluralia_tantum, 2011.03.24.
- Ingo, Rune 1978. *Suomen kielen pluratiivit eli monikkosanat*. Numeeris-semanttinen tutkimus I. Väenkokouksia ja teknisiä laitteita tarkoittavat sanat, Turku.
- Ingo, Rune 1997. *Suomen kielen pluratiivit eli monikkosanat*. Numeeris-semanttinen tutkimus II. Ruumiinosa ja vaatteita tarkoittavat sanat. Åbo Akademi, Turku.
- Jespersen, Otto 1924. *The Philosophy of Grammar*. Allen and Unwin, London.
- Kádár Edit 2007. *Alaktan és szófajtan*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.
- Károly Sándor 1970. *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Kelemen Ivett 2008. A pluralia tantum az északi lappban. *Folia Uralica Debrecensiensia* 15: 35–49.
- Lotz János 1976. *Szonettkosorú a nyelvről*. Gondolat, Budapest.

- Lőrincze Lajos 1968. *Nyelvőrségen*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lyons, John 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Maticsák Sándor 2004. A pluralia tantum a mordvinban. In: Csepregi Márta – Várady Eszter (szerk.) *Permiek, finnek, magyarok. Írások Szij Enikő 60. születésnapjára*. ELTE BTK Finnugor Tanszék, Budapest. 264–276.
- Nádasdy Ádám 2003. Számháború. In: Nádasdy 2003. *Ízlések és szabályok. Írások nyelvről, nyelvészetről 1990–2002*. Magvető, Budapest. 191–194.
- Palo, Triinu 2001. Suomen ja viron pluratiivit eli monikkosanat. In: *CIFU* 9/6: 22–28.
- Papp Ferenc 1969. *A magyar nyelv szóvéghmutató szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Papp Ferenc 1975. *A magyar főnév paradigmatis rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Papp Ferenc 1979. *Könyv az orosz nyelvről*. Gondolat, Budapest.
- Sammallahti, Pekka 1989. *Sámi-suoma sátnegirji. Saamelais-suomalainen sanakirja*. Jorgaleaddji Oy, Ohcejohka.
- Szabó Géza 1990. *A magyar nyelvjárások*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szűcs Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. *Hungarológiai Évkönyv* 10: 68–78.

Summary

The paper deals with the Hungarian nouns appearing only in the plural form (*pluralia tantum*). The author presents and describes several features of these lexemes and both their form and function are taken into consideration.

It is remarkable and surprising that these Hungarian lexemes are less numerous than in the Indo-European languages in general. The author tries to explain the causes of this fact by collecting typical cases when the singular forms are used instead of the plural forms in Hungarian (e.g. in connection with the parts of the body or nouns following a number other than *one*).

The classification of the gathered data according to form and function seems to be interesting: apart from the “classical group” of “pluralia tantum” (lexemes not having singular forms at all, e.g. *elei* ‘forefathers’ ~ sg. **élő* / **elej*, *léptek* ‘footsteps’ ~ sg. **lépet* / **lépt*, *törtétek* ‘happenings’ ~ sg. **történt*), there are some other categories as well, e.g. lexemes theoretically having singular forms. Nevertheless, considering singular and plural forms, a clear difference in meaning can be observed (e.g. *ikrek* ‘twins’ ~ *iker* ‘Gemini’; *választások* ‘elections’ ~ *választás* ‘choice’). Furthermore, abstract compound lexemes are identified (not having a compound singular form at all, e.g. *szűzérmeik* ‘small veal chops’ ~ ? *szűz érme* ‘small veal chop’), or a large gap can be observed between the meanings of their singular and plural forms, e.g. *mindenszentek* ‘All Saints’ Day’ ~ *minden szent* ‘all saints’, *aprószentek* ‘Holy Innocents’ Day’ ~ *apró szent* ‘small saint’, *háromkirályok* ‘the Three Magi’ ~ *három király* ‘three kings’.

Az elbeszélő múltú igealak mint a szövegértést befolyásoló tényező

A PISA-vizsgálatok legfrissebb összegzése szerint a magyar diákok olvasás-szövegértése javult 2006-os eredményeikhez képest, és ezzel az európai középmezőnybe jutottunk – adták hírül 2010. december elején a közszolgálati és kereskedelmi csatornák. Az egyes fórumok különböző oldalról közelítették meg e tényt, míg a Népszabadság cikke (Móricz 2010) a javítás tényére koncentrált, addig a Heti világ gazdaság (Riba 2011) a társadalmi összetevőket elemezte. Az oktatással kapcsolatos fórumokról (l. Eduline) megtudhatuk azt is, hogy miből áll a PISA-felmérés szövegértés része, s hogy csupán az európai középmezőny alsó részén állunk, még a javítás után is, valamint elemezték a nagyot javító országok oktatási stratégiáját. A magyar médiában egyértelműen pozitívan értékelt változást tehát a szakemberek árnyaltabban ítélték meg, s az olvasás-szövegértési képesség színvonalának javítását szorgalmazzák.

Ahogyan a média is több irányból közelítette meg ezt a kérdést, úgy mi is azt gondoljuk, hogy a tantárgy-pedagógia mellett a nyelvészet számos területén folyó kutatás segítheti az olvasás-szövegértés fejlesztését. Ezért vállalkozunk arra, hogy az elbeszélő múltú igék felismerésének problémáit feltáró kutatásunkat bemutatjuk azzal a szándékkal, hogy eredményeink hasznosíthatóvá váljanak az anyanyelvtanítás metodikájában.

Kiindulópontunk szerint az elbeszélő múlt a nyelvi kompetencia része, a köznyelvi kommunikációban nem használjuk, de még megértjük az ezzel a morfémaival alkotott (pl. *látá ~ láta, kéré ~ kére, tón, vala*) igealakokat. Erre a szempontra reflektált nyitócikkünk: *Valóban felismerik a mai diákok az elbeszélő múltat?* (Kecskés 2006: 362–5). A cím már formájában is jelezte mindazon kételeyeket, amelyeket egyetlen szövegen, a *Szózat*on, egy szűk körű (34, tizedik osztályos diákkal végzett) felmérés ébresztett bennünk. Elgondolkodtatott és kutatásra ösztönzött az a tény, hogy ha még a grammatikailag képzetesebb középiskolások egy részének is reprodukálási, szövegértési gondot okoz az elbeszélő múlt egy olyan szövegben, amellyel folyamatosan találkozunk, vajon milyen problémát jelenthet ugyanez a kisiskolásoknak.

Az első felmérés világított rá arra is, hogy az elbeszélő igealak múlt idejű voltát nagyobb mértékben ismerik fel a tanulók, ha a közvetlen szövegkörnyezetben szerepel egy *-t* jeles ige; és rontja a felismerést a szövegkörnyezetben előforduló *most* vagy más, az átképzeléses jelenre utaló határozószó. A dolgozatok tükrözték azt is, hogy a szavak hangtani hasonlósága miatt (pl. *hordozák* – *hordozzák*) a diákok gyakran modális tévedést követnek el.

Mindezeket figyelembe véve a további kutatás alapjául öt kérdést tettünk fel: 1. Felismerik-e a válaszadók a morféma alapfunkcióját, a múlt időhöz tudják-e kapcsolni az igét? 2. Milyen mértékben változtat az alapvető funkció felismerésén a szövegkörnyezet? 3. Vajon a szemantikailag transzparens vagy nem transzparens igék felismerése az eredményesebb? 4. Hogyan befolyásolják a felismerést a hangtani csapdák? 5. Tudnak-e funkciót társítani az alaki változatokhoz a válaszadók? Ezen kérdések mentén kezdődött meg a kérdőívek kidolgozása.

Első célcsoportnak az általános iskola felső tagozatát jelöltük, a kutatási terep kiválasztásakor azonban további szempontokat is érvényesíteni kívántunk:

a) olyan területen készüljön a felmérés, ahol a nyelvjárás nem támogatja az elbeszélő múltat,

b) eltérő településtípusok (megyejogi város, város, falu) iskoláinak tanulói vegyenek részt benne,

c) kiemelt tanulócsoporthok, vegyes osztályok és többségében szociálisan hátrányos helyzetű tanulókból álló osztályok is képviselve legyenek,

d) az eltérő iskolaszervezetek (hagyományos nyolcosztályos általános iskola, 6 + 6 osztályos gimnázium) jelenjen meg az iskolák között.

Így a második felmérésben nyolc Borsod-Abaúj-Zemplén megyei település kilenc iskolájából összesen 594 kisdíák vett részt.

A felmérést Schvirján Renáta és Tóth Marianna volt hallgatókkal végeztük el, eredményeinket a 14. Élőnyelvi konferencián (2007) mutattuk be.

2008-ban kontrollvizsgálat készült 179 tanulóval a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Gávavencsellőn, amelyhez az adatokat Türkné Nagy Mariann gyűjtötte. A kontrollanyag egyetlen településről származott, mégis alkalmas az összevetésre, mert három település diákjai jártak a kiválasztott nyolcosztályos általános és művészeti képzést is nyújtó iskolába.

A diákok számára kidolgoztunk egy tíz feladatból álló, körülbelül harminc perc alatt megoldható tesztet. A tíz feladat a kutatás öt kérdésének megfelelően öt feladattípusba tartozott. Az egyes feladattípusokra adott válaszok relevanciáját az ismétlőkérdések is biztosították. A szövegek kiválasztásakor figyelembe vettük a célcsoport életkori sajátosságait, ezért az általuk használt irodalomtankönyvekből válogattunk, valamint a szövegrészlet ter-

jedelmének meghatározásakor szem előtt tartottuk, hogy az iskolai szövegértési, szövegértés-fejlesztési gyakorlatok ajánlott legkisebb szintje a mondat (Tóth 2006: 466–468). Így a terjedelem maximumát egy strófában, minimumát egy mondatban vagy egy gondolati egységet tartalmazó mellérendelő tagmondatban jelöltük meg.

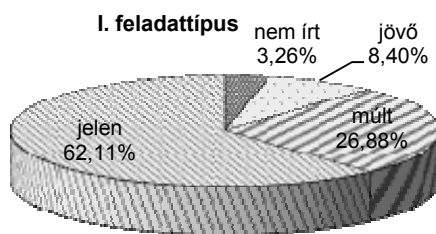
Feladattípusok és válaszok:

Az **I. feladattípusban** a gyerekek azt az utasítást kapták, hogy a szövegrészletből kiemelt cselekvés idejét határozzák meg. Válaszaikban a jelen, múlt és jövő idő megjelölése közül válogathattak. Eredményeinket az I. diagram mutatja.

Pl. Húzd alá, mikor zajlik a cselekvés!
jelenben, múltban, jövőben

*Szóla Magyar: hej! Ki tudja
Merre van a hazánk útja?
(Arany János: Rege a csodaszarvasról)*

A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei kisdíákoknak csak a negyede tudta a múlt idősíkjához kötni az elbeszélő igealakot, míg többségük jelen idejűnek vélte a cselekvést.



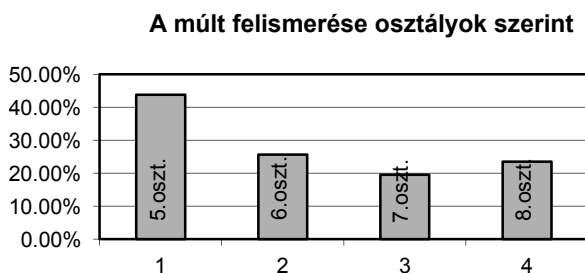
I. diagram

A kontrollcsoportnál még rosszabb volt az arány: 19%-os volt a múlt idő felismerése, ~64% a jelen időt húzta alá.

Az eredmény súlyát azonban csak akkor érzékelhetjük, ha belátjuk, hogy az általános iskolai nyelvtankönyvek a morféma történetisége miatt nem szánnak teret az elbeszélő múlt funkcionális vagy stilisztikai szerepének ismertetésére, alakváltozatainak a bemutatására. Ezzel szemben az irodalmi tananyag központi része ötödiktől hetedik osztályig olyan művekből áll,

amelyekben hemzseg az elbeszélő múlt. A teszteléssel párhuzamosan öt közkedvelt tankönyv-családot vizsgáltam meg e tekintetben (Kecskés–Schvirján–Tóth 2007, Kecskés 2008).

A kisiskolások tesztjeit osztályok szerint is feldolgoztuk, mivel azt feltételeztük, hogy az életkor növekedésével fejlődik a szövegértés, és fokozódik az elbeszélő múlt felismerése. Feltevésünk azonban nem igazolódott, amint azt a II. diagramból is láthatják. A legjobb eredményt az ötödikesek produkálták (43,79%), ez hatodikban csökkent 25,59%-ra, s a hetedikesek teljesítettek a leggyöngébben, mindössze 19,1% tudta a múlthoz kötni a kijelölt igéket. A nyolcadikosoknál valamelyest javult a felismerési arány (23,47%).



II. diagram

A felismerési görbe íve kissé eltér a kontrollanyagban (18,33% > 15,96% > 21% > 20,63%). És noha az életkor emelkedésével itt minimális javulást látunk, mégis figyelembe kell vennünk, hogy ötödikben nem mutatkozott a borsodihoz hasonlóan jó felismerési arány, s átlagában mindkét csoport 20% körül teljesített.

A felismerések görbéjét a tankönyvi szövegek áttekintése teszi értelmezhetővé. Ötödikben a gyerekek lényegében egyetlen mű, Petőfi János *vitéze* kapcsán folyamatosan és egész tanéven át találkozhatnak efféle igékkel. Hatodikban kiszélesedik azon művek köre, amelyek hordozzák az elbeszélő múltat, de nem folyamatos a morfémaival való találkozás. Hetedikről nyolcadikig nagyon eltér az egyes tankönyvcsaládok szövegválogatása, folyamatában azonban redukálódik, egy-két kisebb szövegre szűkül le a morféma megjelenése. Így az ötödik osztályos tananyagban lehetne megalapozni a jel felismerését, mert ezen az évfolyamon egy koherens struktúrában kapja a gyerek az információt: egyazon műben, egyazon funkcióban szerepelnek az igealakok. S mivel Petőfi korában már csak stilisztikai elem e morféma, a szöveggörnyezetben előforduló, azonos időszakra utaló *-t* jeles igealakok segíthetnék a múlthoz kötést.

A II. feladattípusban a diákoknak a szövegkörnyezetből kiemelt szó azonos módú és ragozása megfelelőjét kellett kiválasztaniuk. Ide olyan szövegek kerültek, amelyek további differenciálásra adtak lehetőséget aszerint, hogy:

- a) az elbeszélő múltú ige mellett nem állt másik ige,
- b) valamely jelenre utaló határozószó áll mellette,
- c) *-t* jeles múltú ige segítette a felismerést.

Pl. Húzd alá, melyik szóval helyettesítenéd a szövegrészletben aláhúzott szavakat! Vigyázz, hogy a cselekvések ideje, módja ne változzon meg!

Leszállott lováról, királylányhoz lépe,
És beletekintett gyönyörű szemébe,
Melyet a királylány éppen most nyit ki,
Mialatt ily szokat mondának ajaki:
(Petőfi Sándor: János vitéz)

<i>lép,</i>	<i>lépett,</i>	<i>lépni fog;</i>
<i>nyit,</i>	<i>nyitott,</i>	<i>nyitni fog;</i>
<i>mond</i>	<i>mondott</i>	<i>mondani fog</i>

A második feladat (eredményeit l. I. táblázat) azt mutatta, hogy a szövegkörnyezetbe való behelyettesítés jelentősen javította a felismerést, bár a válaszok még ugyanolyan arányban oszlottak meg mindkét diákcsoportban a múlt és a jelen között.

I. táblázat

	-t jeles múlt	jelen idejű ige	jövő idejű ige/hat.szó	nem választott
B-A-Z. megye	46,64%	42,30%	6,00%	4,77%
Sz-Sz-B. megye	39, 12%	39,22%	10,95%	8,16%

Az átlagok mögött azonban differenciált eredmények húzódnak: a szövegkörnyezetben előforduló *-t* jeles múlt minden csoportban szignifikánsan javította a helyes igeidő-választást (a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei csoportban ~10%-kal, míg a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeieknek ~6%-kal). Míg a *most* időhatározó arra készítette a tanulókat, hogy jelen idejű igealakot helyettesítsék be a legtöbben (a borsodiak ~41%-a, a kontrollcsoport ~38%-a).

A **III. feladattípus** az alaki hasonlóság okozta módbeli tévedéseket mérte. Felszólító vagy feltételes módú igékhez nagyon hasonló, de elbeszélő múltú kijelentő igékről pl. *kapának, kirohana, menének; hordozák* kellett a válaszadónak eldöntenie, hogy milyen módú.

Pl. Milyen módú az aláhúzott szó/cselekvés?

No hisz keletkezett cifra zenebona,
A boszorkány sereg gyorsan *kirohana*,
(Petőfi Sándor: *János vitéz*)

kijelentő módú, felszólító módú, feltételes módú

Az ötödikes és hatodikos tesztek a feltételes módhoz hasonló igéket, a hetedikes, nyolcadikos tesztekben pedig felszólító módhoz hasonlókat tartalmaztak. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyeiek átlag 72%-ban, a gávavencsellői diákok 51%-ban ismerték fel a helyes igemódot. Tehát kifejezetten jónak, szilárdnak mondható mindkét csoportban az igemódok használata (ezt mutatja a II. táblázat). Megállapíthatjuk azt is, hogy nem különbözik jelentős mértékben a feltételes vagy felszólító mód irányába való elmozdulás, mivel az ötödik-hatodikosoknál a feltételes mód választása átlag ~19% százalékos a borsodiaknál és ~27% a kontrollcsoportnál. A hetedik-nyolcadikosoknál pedig a *hordozák* igét a borsodiak ~17%-a, a gávavencsellőiek ~15%-a minősítette felszólító módúnak.

II. táblázat

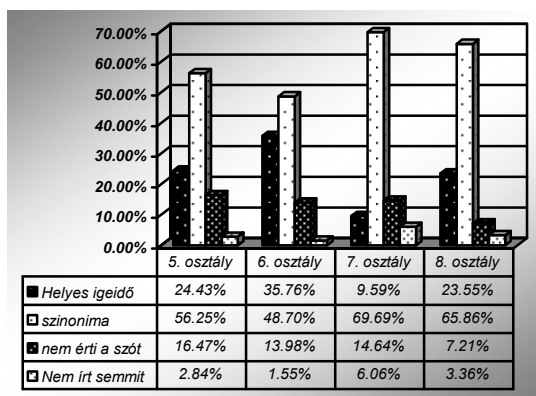
	5. osztály		6. osztály	
mód	kijelentő	feltételes	kijelentő	feltételes
B-A-Z. megye	71,43%	14,28%	63,3%	22,58%
Sz-Sz-B. megye	52,5%	20%	41,66%	34,37%
	7. osztály		8. osztály	
	kijelentő	felszólító	kijelentő	felszólító
B-A-Z. megye	79,21%	16,29%	74,71%	17,41%
Sz-Sz-B. megye	69,38%	18,36%	50%	11,9%

A **IV. feladattípusban** a diákoknak saját szavaikkal kellett leírniuk, mit jelent a szövegben kiemelt szó, úgy, hogy leírásukban az igeidőt és módot nem volt szabad megváltoztatniuk. Ebben a feladatban egyaránt szerepelt szemantikailag transzparens (pl. *lépe, telék*) és nem transzparens (pl. *vala, lőn*) ige is.

Pl. Írd le saját szavaiddal, mit jelent az alábbi szövegrészlet!

Amint Döbrögi úr ekkor *sétála* alá s fel
A mi Matyink és a szép húsz liba *tűne* szemébe,
(Fazekas Mihály: *Lúdas Matyi*)

A feldolgozáskor mértük a helyes igeidő-használatot és az alapszó felismerését is (l. III. diagram). Ez utóbbit eredményesnek minősítettük, ha a diák megismételte az alapszó *-t* jeles változatát, vagy ha szinonimát használt. Értékelésünk szerint nem értette a szót, ha a szöveggörnyezetbe tartalmi vagy szófaji tekintetben oda nem illő lexémát helyezett. Mindegyik csoportban azt tapasztaltuk, hogy a gyerekeknek nem az alapszó, hanem a helyes igeidő felismerése okozta a nagyobb problémát.



III. diagram

Szignifikáns különbségeket azonban a transzparens és nem transzparens igék felismerésében nem találtunk. A válaszok pedig arra utalnak, hogy a nem transzparens szavakhoz, mint egy lexikai egységhez rendelnek jelentést a gyerekek, s ennek következtében az idősíkhöz kapcsolása az ilyen szavaknak gyakran jobb eredményt mutatott, mint a szemantikailag átlátszó szavaké.

Az életkor előrehaladtával csökkent a szófajilag, majd a tartalmilag nem a szöveggörnyezetbe illő szavak száma. A miértek ismét csak az irodalmi tankönyvekben keresendők, amelyek *archaikus*, *régies*, *szokatlan*, *veretes megfogalmazású* vagy *nehézkés nyelvezetűnek* nevezik azokat a szövegeket, amelyekben előfordul az elbeszélő múlt. Legtöbbször lábjegyzetben jelentésmegadással utalnak az ismeretlen szóra, anélkül, hogy annak morfológiai tagolt-

ságát ismertetnék. Ez elősegíti az adott szó bevézését, de nem alakítja ki az elemzési készséget, továbbá nem alapozza meg az elbeszélő múlt jelének biztos tudását (Kecskés 2008: 116).

Az **V. feladattípussal** arra kívántunk választ kapni, hogy a morféma alaki eltéréseihez tudnak-e funkcionális különbségeket társítani a diákok. *A fiú kére egy pohár vizet. A fiú kérte a pohár vizet.* mondatok szembeállításával arra kértük a diákokat, hogy indokolják meg, miért különbözik e mondatokban a *kére* ~ *kérte* igealak. Ezt a kérdést azonban csak a grammatikailag képzetesebb hetedikes, nyolcadikos tanulóknak tettük fel. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei hetedikeseknek csupán ~9%, a nyolcadikosoknak 0,62%-a tudta az eltérés okát, s a kontrollcsoport is hasonló eredményeket produkált: ~10% és ~5% volt a helyesen válaszolók aránya.

A kutatás 2008-ban lépett második szakaszába, amelyben először a középiskolás célcsoportot jelöltük ki. Az elvek, feladattípusok maradtak, csupán az életkornak megfelelő változásokat követtük. Így a középiskolai tankönyvekből válogattuk ki a tesztek szövegrészeit. Nagyobb szerepet szántunk a grammatikai kompetenciának, egy ismétlőkérdésbe olyan szöveget is tettünk, amely bár nem tananyag, formai sajátosságait vagy tartalmi elemeit ismerték a diákok (pl. népballada, Biblia-részlet). Az alaki változatokhoz társuló funkcionális eltérések vizsgálatához az általános iskolai tesztetől eltérően nem köznyelvi szöveget használtunk, hanem a tankönyvből kiemelt prózarészletet.

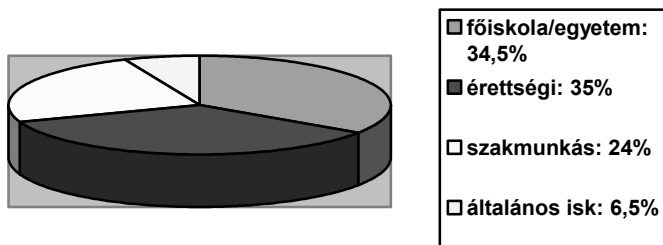
A vizsgálatban Karasz Brigitta volt segítségünkre. Az anyagot a Miskolci Avasi Gimnáziumban, Földes Ferenc Gimnáziumban, Lévay József Református Gimnáziumban, Újgyőri Gimnázium és Szakképző Iskolában, valamint a tiszajvárosi Eötvös József Gimnázium Szakképző Iskola és Kollégiumban gyűjtöttük. Az államtól az egyháziig, a hagyományostól a hatosztályoson keresztül, a szakképzési feladatokat ellátó intézményig minden iskolatípusból válogattunk, s végül 150 középiskolás töltötte ki tesztjeinket.

A továbblépés a felnőtt korcsoport felé ezzel egyidőben fogalmazódott meg. Ennek az iskolázottság és életkor szerint is nagy különbségeket mutató csoportnak azonban nem volt egyértelmű, hogy milyen szövegek alapján történjen meg a felmérése. Ekkor csatlakozott a kutatáshoz dr. Kovács Mária, akivel a felnőtt korosztály grammatikai tudását megalapozó nyelvtankönyveket tekintettük át.

Az előkészületek során arra a következtetésre jutottunk, hogy ehhez a célcsoporthoz az általános iskolások számára kidolgozott teszteket fogjuk – minimális változtatással, l. III. feladattípus – felhasználni, mivel a felmérésben részt vevők zöme utoljára az általános iskolai tanulmányai során találkozhatott fokozott mértékben az elbeszélő múltú igékkel. Magunk 162 felnőtt vála-

szát dolgoztuk fel (Kovács–Kecskés 2009: 209–223), amelyet a miskolci regionális munkaügyi központ segítségével gyűjtöttünk.

Kontrollcsoportként felhasználtuk Üveges Nóra volt hallgatónk gyűjtését, aki a Robert Bosch Energy and Bodysystem Kft. 100 dolgozójával töltötte ki a tesztet. A két forrás összedolgozásával kiegyensúlyozottabbá tettük az iskolai végzettség szerinti megoszlást, amelyet az alábbi IV. diagram szemléltet.



IV. diagram

A továbbiakban a három vizsgálati csoport eredményeinek lényegi különbségét vagy párhuzamosságát kívánjuk bemutatni, s ezek tükrében választ adni a kutatás elején feltett 5 kérdésre.

Az I. feladattípus összesítő adatait a III. táblázatban láthatják, amely azt mutatja, hogy az általános iskolai gyenge felismerési szint (~27%) a középiskolában még csökken (~24%-ra), s csak a felnőtteknél mutatható ki jobb arány (~38%). Az adatok értékelésekor azonban megfogalmazódott bennünk az a kétely, hogy talán mégsem tekinthetünk folyamatos fejlődési mutatóként e számokra, mivel az idősebb korosztály még a papíralapú irodalmon nőtt fel, iskolai olvasmányaiknak nagyobb rétegét alkotta a régi magyar irodalom, vallásának vagy népi hagyományaink gyakorlása során archaikus szövegekkel is találkoz(hat)ott.

A mai iskolások azonban a régi magyar szövegeket sokszor nyelvileg megújított formában ismerik meg a tankönyvekben, a hitoktatásban szintén a köznyelvi szövegmagyarázatokon van a hangsúly, s nemcsak a népszokásainkhoz fűződő szövegek, hanem maguknak a népszokásoknak az ismerete is egyre csökken körükben.

III. táblázat

	Múlt	Jelen	Jövő	Nem válaszolt
Felső tagozatosok	26,8%	62,1%	8,4%	3,2%
Középiskolások	22,5%	76%	1,5%	0%
Felnőttek	37,5%	32,1%	29,6%	0,6%

Az első kérdésre tehát a számszerű válaszuk, hogy a vizsgálatban részt vevő személyek ~29%-a tudja a múlt idősíkjához kapcsolni az igét, amely erősen megkérdőjelezi annak a nézetnek a létjogosultságát, miszerint az elbeszélő múlt a nyelvi kompetenciánk része, nem használjuk, de felismerjük, megértjük.

A II. feladattípus eredményei szerint a szöveggörnyezet lényegesen befolyásolta az elbeszélő múlt felismerésének szintjét. Egyfelől maga a behelyettesítés módszere is arra készítette az olvasót, hogy az egész szövegrészletre figyeljen, ne csak a kiemelt szó alapján formálja meg a választát. Ebben a feladatban az általános iskolások 46,6%-a választotta az elbeszélő igealak helyére ugyanannak az igének a *-t* jeles változatát, míg a középiskolásoknak már 53,7%-a és a felnőttek 65,8%-a. A rendkívül magas átlagok mögött két jelenség áll. A szöveggörnyezeten belüli *-t* jeles múltú igealak szinte kijelölte az egész részlet idősíkját, nagymértékben javította a felismerést. Másfelől az átképzeléses jelen, amelynek a felismerése a kisiskolásoknak még gondot okozott, a magasabb korosztályoknál sikeresebb. Az általános iskolások a szövegben szereplő *most* határozószó mellett álló elbeszélő múltú igét 52%-ban értelmezték jelen idejűnek, a középiskolások már csak 44%-ban, s a felnőttek 27%-ban.

A modális tévedéseket mérő III. feladattípus minden célcsoportnál kiemelkedően jó eredményeket mutatott, mivel az általános iskolások ~72%-a, a középiskolások ~80%-a és a felnőttek ~86%-a ismerte fel az igék kijelentő módját. A *köszönék*, *kirohana*, *menének* igék hangalaki hasonlósága a feltételes mód irányába főként a középiskolásokat térítette el. (Ez a jelenség az általános iskolásoknál 18,43%, a középiskolásoknál 33,3%, a felnőtteknél csupán 8,9%). Ugyanakkor pont a középiskolás korosztály volt az, amelyik a *hordozák* igealak kapcsán a legkevésbé esett a felszólító mód hangtani hasonlóságának csapdájába, s a felnőtteknél is jobban teljesített (általános iskolás: 16,43%, középiskolás: 4,7%, felnőtt: 7,25%). A feladatból önmagából nem magyarázhatjuk az eredményt, mivel a felnőttek tesztjeinek minimális változtatása éppen az volt, hogy a módra utaló kérdéseket a középiskolás tesztekben emeltük át. Mivel a középiskolai kutatáshoz nem csatlakozott kontrollanyag, az okok további keresése még várat magára.

A negyedik kérdésre adott válasz eszerint: a hangtani hasonlóság okozta csapdákat sikeresen kerüli el mindhárom vizsgálati csoport, s összesen ~21%-os a modális tévedés.

A IV. feladattípus minden célcsoportban hasonló eredményt mutatott. A transzparens és nem transzparens szavak felismerésének mértéke ~10%-os különbségű a nem áttetsző igealakok javára (a középiskolásoknál 37,3% : 28,8%; a felnőtteknél 48,4% : 39,5%). Összességében a felnőttek teljesítettek a legjobban mindkét típus felismerésében, mivel a jelentés + igeidővel rögzült lexémákból (*tőn, lőn*) életük során többet sajátítottak el, s jobbak az elbeszélő múlt jelének idősíkhöz kötésében is.

Teljesítményük másik sajátossága, hogy nem távolodtak el a szövegben kiemelt ige szófajától: mindössze egyetlen tesztben szerepelt a *lőn* ige helyett a *nagyon* névszó. A kutatás elején feltett kérdésre ugyan az a válasz, hogy matematikailag a nem transzparens szavak felismerése az eredményesebb, de e feladat kapcsán mégsem ezt tartjuk a fontosabb felismerésnek, hanem ezen szavak lexikális egységként való rögzülését.

Az V. feladattípusban jelentkezett a legrosszabb eredmény mindhárom vizsgálati csoportban (l. a részleteket a IV. táblázatban). Az alakváltozatok (*kéré : kére*) funkcionális különbségére a kisiskolások még a köznyelvi mondatokból sem tudtak következtetni, noha a mondatban szereplő határozott és határozatlan névelők segíthették volna őket. A középiskolások átlageredménye alig haladta meg az általános iskolásokét. E feladattípus nehézségéről árulkodik továbbá az is, hogy 32% fölötti volt a kérdést megválaszolatlanul hagyó középiskolások aránya, holott az egész vizsgálat során ennek a célcsoportnak volt a legnagyobb feladattudata. A felnőttek adták a legtöbb helyes választ (30,2%), de eredményük elemzésekor figyelembe kell vennünk, hogy több mint kétszer ennyi helytelen választ is produkáltak!

Tudnak-e funkciót társítani az alaki változatokhoz a válaszadók? - tettem fel a kérdést a kutatás legelején, s azt gondolom, hogy a táblázatból kiolvasható átlag 14%-os jó megoldás csupán egyetlen szóra jogosít fel: alig.

IV. táblázat

	Alanyi-tárgyas ragozás	Helytelen válasz	Nem válaszolt
Felső tagozatosok	4,8%	76,5%	18,8%
Középiskolások	6,7%	60,7%	32,7%
Felnőttek	30,2%	64,5%	5,3%

A tömény, számszerű elemzésből milyen konzekvenciát vonhatunk le? Vizsgálatunk főként Borsod-Abaúj-Zemplén megyére terjedt ki, így nem tekintjük általános érvényűnek mutatóinkat, amelyek arra engednek következtetni, hogy az elbeszélő múlt a nyelvi kompetenciánk perifériájára szorult.

Ha a Nemzeti Alaptanterv által előírt iskolai szövegek nem változnak, akkor vagy a nyelvtantanításba vagy az irodalomtanítás módszertanába lenne célszerű beépíteni a segítséget, s célcsoportnak az általános iskola felső tagozatát javasoljuk.

Hivatkozások

- Eduline* 2010. PISA: most először vittük át a lécet. http://eduline.hu/kozoktatas/2010/12/8/20100108_pisafelmeres_szovegertes_matematika_eredm., 2010. 12. 08.
- Kecskés Judit 2006. Valóban megértik a mai diákok az elbeszélő múlt idejű igealakokat? *Magyar Nyelvőr* 130: 362–5.
- Kecskés Judit – Schvirján Renáta – Tóth Marianna 2007. Az elbeszélő múltú igealakok felismerésének problémái. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 228: 227–86.
- Kecskés Judit 2008. Mit kezdünk, mit kezdjünk az elbeszélő múlttal az általános iskolai oktatásban? *Módszertani Közlemények* XLVIII/3: 112–117.
- Kovács Mária – Kecskés Judit 2009. Az elbeszélő múltú igeák felismerési problémái. In: Zimányi Árpád (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*. Líceum Kiadó, Eger. Nova Series Tom. XXXVI: 216–224.
- Móricz Simon 2010. PISA-felmérés, javítottak a magyar diákok. *Népszabadság*. http://www.nol.hu/belfold/pisa_felmeres_del-korea_es_finnorszag_az_elen., 2010. 12. 07.
- Riba István 2011. Iskolai teljesítmény: a szegények esélytelenek? *Heti Világgazdaság*. http://hvg.hu/hvgfriss/2011.02/201102_iskolai-teljesitmeny_es_csaladi_hatter_oszt, 2011. 01. 14.
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 130: 466–8.

Summary

This paper describes the effect that archaic past simple verbs have on text comprehension. Current descriptive grammars consider it a part of the language competence that is not used in everyday communication, but it is nevertheless understood. The present paper reconsiders the statement.

Having started in 2006, the research has been investigating five issues with a wide range of age groups: 1) Are the test persons able to recognize the basic function of the morpheme and connect the verb to the past tense? 2) To what extent the recognition of the basic function is influenced by the context? 3) What is more effective: the recognition of semantically transparent or non-transparent verbs? 4) How phonological traps are influencing the recognition? 5) Are the test persons able to connect function to the different verb forms (*láta : látá*)? The answers suggest that the recognition of the *archaic simple past tense* is on the periphery of the speakers' language competencies, therefore causing problems in text comprehension.

A *meg* igekötő funkciója a *megszeret* igében kognitív nyelvészeti szempontból

1. Bevezetés

A magyar igekötők használatát a japán tanulók rendkívül nehezen sajátítják el. Különösen a *meg* igekötő okoz nehézséget, amikor nem egyszerűen perfektív aspektust (1a), hanem állapotváltozást fejez ki, mint például a *megszeret* vagy *megáll* ige esetében.

- (1) a. *Laci megírja a levelet.*
b. *Laci megszerette Marit.*
c. *A vonat megállt.*

Az (1b) és (1c) mondatban a *meg* igekötőt a szakirodalom általában kezdő (inchoatív) akcióminőség-képzőnek tartja, amely egy állapot beállását fejezi ki. A tanításban is a perfektív és a kezdő funkciót szoktuk említeni a *meg* igekötő két külön használataként. Az előadásomban viszont azt szeretném bemutatni, hogy ez a kétfajta használat egy folyamat végpontjának fókuszba helyezéseként magyarázható.

2. A *meg* igekötő funkciója a szakirodalomban

J. Soltész (1959: 40) a *meg* igekötőnek a cselekvés megkezdődését, beállását kifejező funkcióját említi Budenzre utalva. „Helyesen állapítja meg Budenz (1863: 184), hogy az ilyen funkciójú *meg* rendesen »nyugvási«, azaz tartós, nem változó testi vagy lelki állapotot jelentő igékhez járul (*áll, érez, szeret* stb.) és ezeket »mozgásivá«, dinamikus, fejlődő cselekvést vagy állapotot jelentővé változtatja (*megáll, megérez, megszeret* stb.)”.

A francia nyelvész Perrot (1966: 38) szerint a *megszeret* a *szeret* igével kifejezett folyamat megindulására utal, arra az egyszerű tényre, hogy valakiben szeretet, szerelem ébred valaki iránt, illetőleg, ha dologról van szó, vonzódni kezd valamihez, megbarátkozik vele.

Kiefer (1992: 830) az igekötők háromféle funkcióját különbözteti meg: az akcióminőségképzést, a perfektiválást és a szóképzést. Az akcióminőséget a morfológiailag összetett ige toldalékolással vagy igekötővel bevezetett járulékos tulajdonságaként határozza meg (Kiefer 2000: 291). Az akcióminőség a cselekvés vagy a történés módjának morfológiai eszközökkel való kifejeződése, az aspektus viszont mondatsemantikai kategória, amely a mondat belső időszerkezetét jellemzi.

Kiefer (1992: 819) szerint a *meg* igekötő általában befejezett szemléletű igeket képez, de csak ritkán van tiszta aspektuális funkciója, többnyire a perfektiválás akcióminőségbeli változással is együtt jár. Így a *meg* igekötő egy állapot beállását (*megszomjazik, megszeret, megtud*), pillanatnyi cselekvést (*megmozdul, meglenget, meglendül*), vagy a cselekvés eredményességet (*megépít, megír, megkeres*) fejezheti ki. A *meg* igekötő segítségével tehát legalább háromféle akcióminőséget képezhetünk. E három közül a *megszeret* igének a *meg* igekötője kezdő akcióminőséget jelöl, azaz a cselekvés vagy folyamat kezdetét fejezi ki.

Ugyanő azonban egy későbbi publikációjában már más szemléletet képvisel. Kiefer (2000: 291) amellet érvel, hogy a szóban forgó igék nem lehetnek kezdő akcióminőségűek: „Az érzelmi vagy kognitív állapot beálltát a *meg* igekötővel fejezzük ki: *megszeret, meggyűlöl, megtud, megismer*.”

Felmerül a kérdés, hogy beszélhetünk-e ebben az esetben kezdő akcióminőségről? Figyeljük meg, hogy az igekötő nem az alapige jelentését módosítja, nem annak egy járulékos tulajdonságát fejezi ki, hanem az igével kifejezett állapot beálltát jelzi. A *megszeret* ige azt jelenti, hogy 'valaki szeretni kezd valakit', akit előtte nem szeretett. A *megszeret* ige tehát állapotváltozást fejez ki, ami nem az alapige jelentésének módosítása. Következésképp az említett igék nem fejeznek ki akcióminőséget.

Továbbá Kiefer (2006: 169) azt írja, hogy a *megszeret, megkedvel, meggyűlöl* igék a 'kezd V-ni'-vel parafrázálhatóak, a szóban forgó emotív igék osztálya azonban szabadon nem bővíthető, ezért ebben az esetben sem beszélhetünk akcióminőségről.

Ezeknek az igéknek az esetében perfektiválásról sem lehet szó, ugyanis az alapigékkel denotált állapotok nem tehetők befejezetté, bár egy állapotnak kezdő-, illetve végpontjuk természetesen lehet befejezett (Kiefer 2000: 280).

Mindezek után Eszes (2005: 115) az igekötő funkcióját a kérdéses igék esetében nem egy speciális akcióminőség (rezultatív, inchoatív stb.) bevezetésében, hanem a telicizálásban látja. A telikus események természetes végponttal rendelkeznek és a szóban forgó igék *meg* igekötőjét telikus eseményleírásokat létrehozó módosítónak tekinti.

Véleményem szerint a magyar igekötő az esemény telikusságát jelöli nem csak a szóban forgó esetben, hanem általánosan más esetekben is, és ez a funkció a térbeli viszonyt jelölő prototipikus igekötő jelentéséből vezethető le. Ennek indokolásához az irányt jelölő igekötő jelentésének a kognitív módszerrel való elemzését tartom szükségesnek.

3. Az igekötő kognitív elemzése

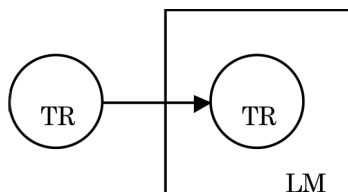
Mint ismeretes, az igekötők határozói funkciót betöltő elemből váltak az ige jelentésének kiegészítőivé. Alapjelentésük irányjelölés, azaz konkrét vagy átvitt értelemű mozgásoknak az irányjelölése.

Elsősorban az igekötő struktúráját fogom megvizsgálni a kognitív nyelvészeti módszert, a Langacker-féle elméletet alkalmazva (Langacker 1987, Tolcsvai Nagy 2005). A kognitív nyelvészet, eltérően a generatív grammatikától, különböző nyelvi viszonyok szemantikai vizsgálatával is foglalkozik, ezen belül különösen a különböző térbeli viszonyokat kifejező nyelvi eszközökkel, például angol elöljárószók kapcsán (Lakoff 1987, Brugman 1981, Dewell 1944, Tyler & Vyvyan 2003).

Vegyük példának a *be* igekötőt.

- (2) a. *Péter bemegy a szobába.*
b. *Besötétedett.*

A (2a) mondat jelentését a Langacker-féle modellben a következőképpen lehet ábrázolni:



1. A *be* igekötő sémája

Az 1. ábra *be* térviszonyát ábrázolja, amelyet két entitás jelez. Az egyik a *trajector* (TR), amely egy eseményben a legfontosabb szerepet játszó, a beszélői figyelem előterében álló elsődleges figura, a másik a *landmark* (LM), amely a *trajector*nak a tájékozódási pontot jelölő másodlagos figurája. A *trajector* a

*landmark*hoz képest előtérbe kerül és a *trajector* a *landmark* viszonyában határozható meg.

Az 1. ábrában a *trajector* mozgó tárgy és a *landmark* valamilyen mértékben zárt és körülhatárolt tér. A vonal a *trajectornak* a *landmark*ba haladó útját, útvonalát jelöli. Tehát a *landmark* és a *trajector* közötti viszony a kiindulópont és a cél közötti útvonalként jellemezhető. A *trajector* a *landmark*ba, valamely zárt térbe előrehalad, azaz térbeli végpontba ér, amely egyben időbeli végpont is. A *trajectorból*, a *landmarkból* és az *útvonalból* álló sémát a *be* igekötő prototipikus sémájának mondhatjuk. Azt is mondhatjuk, hogy ez az esemény telikus, mivel végponttal rendelkezik.

A befejezettség, elvégezettség, teljesítettség, perfektiválás funkciója az igekötő alapvető tulajdonsága (2b). Az igekötő perfektív aspektusjelölő elemmé válása a *bemegy* ige térbeli ábrázolásában is kifejeződik. A *megy* ige eredetileg imperfektív, tér- és időbeli végpont nélküli temporális viszonyt jelöl. Az ige a *be* igekötő révén befejezetté és telikussá válik, mert a *landmark*ba való bejutással az útvonal véget ér, a *trajector* eljut a céljáig, vagyis az útvonal térbeli és ezáltal időbeli végpontot is kap. A *bemegy* ige által leírt cselekvés a tér egy meghatározott pontjának elérésekor befejeződik időben is (Tolcsvai Nagy 2005: 33).

Ezáltal az igekötő az igt befejezett aspektusúvá és az eseményt telikussá teszi. Ha a *besötétedés* eseményét összevetjük a *bemegy* mozgás folyamatával, egyértelmű, hogy a *besötétedés* folyamatának is van kezdete és végpontja. A *be* igekötő funkciója éppen az, hogy sötétedés folyamatának a végpontját a figyelem előtérbe helyezi. Véleményem szerint az aspektust jelölő igekötő funkciója a folyamat végpontjának fókuszba helyezéséből, ezen esemény észlelésének előtérbe helyezéséből adódik.

A kognitív nyelvészet alaptétele az, hogy a nyelv szorosan összefügg a kognitív folyamatokkal. A helyzet vagy esemény észlelése különbözhet aszerint, hogy a beszélő mit tart fontosnak kiemelni az adott helyzetben, mi van számára előtérben, illetve mi szorul háttérbe. A *bemegy* esetében a befelé haladó mozgás, mozgásirány és a bent való elhelyezkedés egyaránt a helyzet észlelésének előtérbe kerül, azaz a folyamat kezdete, maga a folyamat és annak vége mind fókuszba kerül.

Ezzel szemben a *besötétedik* esetében a figyelem központja csupán a sötétedés folyamatának végpontja. Itt tehát az esemény végpontja kiemelkedő fontosságúvá válik, és az észlelés előtérbe, azaz fókuszába kerül, míg a kiindulópont és az útvonal a háttérbe szorul. Itt nem beszélhetünk egy reális térben történő eseményről, hanem csupán metaforikusan, egy mozgásvonal szerkezetét követő eseményről. Ez egyben a térviszonyból az időviszonyba,

és ugyanakkor a térbeli mozgásból az időbeli állapotváltozásba való metaforikus átvitel példája is.

A kognitív nyelvészetben a *metafora* az egyik legfontosabb terminus, és a metaforikus folyamatokat a különböző konceptuális és észlelési területek közötti átvitelnek tekintik (Lakoff–Johnson 1980). Más szóval: nem térbeli mozgásesemények jelzésére is a mozgásvonal sémáját alkalmazzuk, mivel minden eseménynek van egy kezdete, folyamata (azaz útvonala) és van egy vége. Éppen ezért azt az állapotváltozást, hogy a sötétedés *véget ért*, az észlelő a *be* térbeli viszony segítségével fejezi ki, mivel olyasvalamit észlel, amely strukturális hasonlóságot mutat a térbeli mozgást kifejező mozgásvonal sémájával.

Joggal feltételezhető, hogy a *meg* igekötő perfektiváló elemmé válása is hasonlóképpen, azaz az útvonal végpontjának a fókuszba tételeből eredeztethető. Mint ismeretes, a *meg* igekötő történetileg a *mögé* határozószóból alakult. Eredetileg irányt jelölő elem volt, mint a *be* igekötő. Budenz (1863: 181) szerint, *az utat megjárni* valóban nem más, mint „az utat hátmegé járni”, vagyis járással eszközölni, hogy az út „hátmögött” legyen.

A *meg* funkciója elsősorban a végpont elérésének a jelölése volt, és abból fejlődött a befejezettség funkciója, azaz a cselekvés-, történés-, állapotváltozást a beszéd idejéhez képest befejeződött, lezárult, és már csak az eredményét, hatását érezzük.

A majdnem teljesen grammatikalizálódott *meg* esetében a „hát mögé haladó” útvonalnak a végpontja került az észlelés fókuszába, és az útvonal, azaz a térbeli folyamat a háttérbe szorult, sőt el is tűnt.

Véleményem szerint úgy lehet értelmezni, hogy a mozgó entitás helyváltoztatása metaforája révén a *megszeret* ige olyan állapotváltozás-eseményt ábrázol, hogy a *trajector* (az alany) a 'nem szeret'-állapotból indulva a 'szeret'-állapothoz halad és ennek az útvonalnak a végpontjára kerül. Tehát egy folyamat végén teljesedik be az igekötős igében kifejezett állapot, mivel a *meg* igekötő az állapotváltozás végét jelöli és telikussá teszi az eseményt. Az útvonal (folyamat) létét igazolja a következő mondat (3a). Szóval a *meg* igekötő nem a folyamat kezdetét fejezi ki, hanem a folyamat végét.

- (3) a. Szép lassan megszerettem Magyarországot.
b. Egyre jobban megszerettem Magyarországot.

Értelmezésem szerint a (3b) mondat azt állítja, hogy a folyamat kezdetén már valamennyire szerettem Magyarországot, idő folyamán a szeretet mértéke növekedett és végül kiteljesedett. Tehát egy fokozatos eseménynek, azaz folyamatnak a végpontját is jelölheti a *meg* igekötő.

Egyetértek Eszessel (2005), aki a *meg* igekötős mentális állapotváltozást kifejező igék jelentését skalárisan, azaz egy bizonyos skála mentén értelmezi; egy mentális állapotváltozásnak a kezdőpontja a közömbösség állapota (a skála 0 pontja) és a végpontja az alapigével jelölt érzelmi állapot. A *megszeret*, *megkedvel*, *megsajnál* igék esetében a pozitív attitűd (rokonszenv) mértéke növekszik.

4. Összefoglalás

A magyar *meg* igekötő polifunkcionalitása nehézséget okoz a japán tanulók számára. A tanításban a perfektív funkció mellett a kezdő funkciót szoktuk említeni, például *megszeret* vagy *megáll* igekötős igékben.

A tanulmányomban viszont azt szerettem volna bemutatni, hogy az igekötőnek ez a kétfajta használata mind egy folyamat végpontjának fókuszba helyezéseként magyarázható. Az irányt jelölő igekötő jelentését kognitív módszerrel elemezve arra a következtetésre jutottam, hogy a perfektív aspektust jelölő igekötő funkciója a folyamat végpontjának fókuszba helyezéséből, ezen esemény észlelésének előtérbe helyezéséből adódik. Ily módon a *megszeret* ige esetében a *meg* igekötő jelentése az állapotváltozás folyamatának végpontjaként értelmezhető, tehát egységes magyarázatot tudunk adni a tanulóknak.

A tanulhatóság szempontját nézve a végleges megoldást csak a szótár adja, és tanácsos új szóként, egyenként megtanulni az igekötős igéket. Ha azonban a látszólag igen eltérő jelentések között valami kapcsolat található, ez sokat segítene a tanulásban. Úgy vélem, hogy a középhaladóknak sokat segíthet az igekötő elsajátításában egy olyan egységes magyarázat, amely ugyanazon alaknak több, eltérő funkcióját koherens jelenségként értelmezi.

Hivatkozások

- Brugman, Claudia 1981. *Story of OVER*. Garland, New York.
- Budenz József 1863. A magyar *meg* igekötőről. *Nyelvtudományi Közlemények* 2: 161–188.
- Dewell, Robert B. 1944. *Over* again: Image-schema transformations in semantic analysis. *Cognitive Linguistics* 5-4: 351–380.
- Eszes Boldizsár 2005. *Experiens* alanyú *meg* igekötős igék szemantikája. *Nyelvtudományi Közlemények* 102: 113–135.

- J. Soltész Katalin 1959. *Az ősi magyar igekötők (meg, el, ki, be, fel, le)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc 1992. Az aspektus és a mondat szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 797–886.
- Kiefer Ferenc 2000. *Jelentélmélet*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc 2006. *Aspektus és akcióminőség – különös tekintettel a magyar nyelvre*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lakoff, George & Mark Johnson 1980. *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, George 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1, Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford.
- Perrot, Jean 1966. *Adalékok a meg igekötő funkciójának vizsgálatához a mai magyar nyelvben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Kognitív jelentéstani vázlat az igekötős ígéről. *Magyar Nyelv* 101: 27–43.
- Tyler, Andrea – Vyvyan Evans 2003. *The Semantics of English Prepositions*. Cambridge University Press, Cambridge.

Summary

This paper analyses the meaning of the Hungarian verbal prefix *meg* in such verbs like *megszeret* or *megáll*, whose function is traditionally described as inchoative, referring to the beginning of a state. Applying the cognitive framework, I claim that the verbal prefix *meg* generally plays a telicising role and this function has developed by the end-point focusing or foregrounding, shifting the attention to the final stage of a process.

Similarly, *meg* in the verb *megszeret* also marks the end-point of the process, the completion of the changing process that someone came to like something. In this way we could give a systematic explanation of the function of the verbal prefix *meg* and this would help the learners of Hungarian.

A túl viszony jelentésszerkezete

Bevezető

Az elmúlt három évtizedben a kognitív nyelvészet erőteljesebbé vált, szembehelyezkedve a generatív grammatikával, felismerve, hogy ez utóbbi háttérbe szorította a szemantikát, együtt a metaforákkal. Ezért ma inkább egymás kiegészítőjének tekinthető a két ágazat (Evans–Green 2006), és a kognitív nyelvészek kiemelik a kognitív szemantika jelentőségét olyan területeken, ahol a generatív nyelvészet kevésbé hatásos.

Az igeekötők vizsgálata is ide tartozik, amely Brugman (1981) úttörő munkája következtében egy egész könyvtárra való tanulmányt és könyvet eredményezett. Az angol *over* kimerítő témája volt Brugmannak, akit követett Lakoff (1987), Lakoff–Johnson (1980). Másfelől Langacker munkája (1987, 1991, 1999) megalapozta az igeekötők vizsgálatának egyfajta módszertanát, hiszen nyilvánvalóvá tette, hogy bármely viszony leírása a viszony résztvevői figyelembevételével történik, amelyek a következők: vonatkoztatási tárgy (*landmark*, LM), illetve viszonyított tárgy (*trajector*, TR). E kettő egymáshoz hasonlított viszonya egy forrás-ösvény-cél (*source-path-goal*) keretében nyilvánul meg, amely dinamikusnak nevezhető, ha elmozdulást vagy mozgást észlelünk, de akár statikus is lehet (Imre 2009).

Egy további alapvető fontosságú kutatási terület a kognitív nyelvészetben belül a metaforákhoz való viszony. Bár rengeteg könyvet írtak a metaforákról kognitív nyelvészek, abban mindnyájan megegyeznek, hogy az átvitt értelem a konkrétból származik, tehát meg kell állapítani azokat az alapvető kategóriákat, amelyek a tárgyi világot alkotják. Ezek szavakban konkretizálódnak, térbeli irányulást jelölnek (*fel–le*, *közel–távol*, *ki–be*), és a metaforikus kifejezések jelentős része visszavezethető ezekre; Lakoff és Johnson (1980: 146) meg is fogalmazza a lényegét: a metafora nyelvünknek szerves, élő része, amely nem csupán az irodalmi berkekben honos, hanem hozzátartozik a mindennapi nyelvhasználathoz. A társadalmi valóságot jó-részt metaforikusan kezeljük, és a tárgyi világot is részben metaforikusan értjük, a metafora tehát jelentős szerepet játszik annak meghatározásában, hogy mi is valós számunkra. Bár az irányulás a nyelvekben kanonizált,

Regier (1996: 21) bebizonyította, hogy erre is van kivétel: az ausztráliai Guugu Yimithirr nyelv abszolút referenciapontokat használ (észak, kelet, dél és nyugat).

Maga a nyelv struktúrája is a mindennapi életet veszi alapul, ennek megfelelően pedig a metafora tanulmányozásának kiindulópontja a mindennapi nyelv lenne. Lakoff és Johnson hosszasan fejtik ki érveiket a témát illetően, bár Mac Cormac (1985) kritizálja őket abban, hogy gondolatmenetük következtében nem nyilvánvaló a különbség a konkrét és a metaforikus nyelvezet között. Kövecses (2002) is a mindennapi nyelvet tekinti a metaforák alapjának, egyúttal megjelölve a mindennapi nyelv nagyobb kategóriáit is, amelyek alapul szolgálnak a metaforikus kifejezések létrejöttéhez. Ez természetesen radikálisan eltér a klasszikus arisztotelészi (1982) metafora meghatározásától, de nem tartja fontosnak a kései wittgensteini (1958) elméletet sem, amely a metaforát az igazság szemszögéből közelíti meg.

A kognitív szemszög ugyanakkor jóval tágabb értelemben kezeli a metaforát, és nem veszi figyelembe azt a nézetet, miszerint a nem új(szerű)en ható metafora, amely rögződött a mindennapos nyelvhasználatban, már nem is tekinthető metaforának. Véleményünk szerint, ha ezeket a mindennapossá vált kifejezéseket nem tekintenénk egy bizonyos fokig metaforikusnak, akkor a szótárban található magyarázatok mellett helyenként nem találnánk zárójelben az „átv” rövidítést (l. *A magyar nyelv értelmező szótára*), amely az átvitt értelemre utal (Imre 2009).

Magyar vonatkozásban az igeekötőkről Lackó (2010) nagyon alapos összefoglalóját említhetjük, amelynek során hivatkozik Baloghra (2000: 264–267): az igeekötőnek lexikai-szemantikai szerepe van, az igejelentés módosítására szolgáló viszonyzó, de fontos Komlósy (1992) állítása is, aki szerint az anyanyelvi beszélők – intuíció alapján – az igeekötős igéket egyetlen szónak tekintik, amelynek a feje az ige, és nem az igeekötő. Kiefer–Ladányi (2000) szerzőpáros is igemódosítóként tárgyalja az igeekötőt, É. Kiss (2005) szerint az igeekötő másodlagos predikátumként predikatív argumentuma az igének, amely az ige „páciensi” argumentumáról fejez ki állítást, és a [Spec, PredP] pozíciót foglalja el. Az igeekötők tehát utalnak változásokra: állapot, hely, vagy jelölhetnek akár létrehozást / elfogyasztást is (*megette*), bár Lackó (2010) megemlíti, hogy a nem kompozicionális igeekötős igék (*berúg, befejez*), illetve a nem perfektív használatúak (*elálldogál*) külön vizsgálatot igényelnek, és nézőpontja szerint az igeekötős ige a lexikonban egyetlen (komplex) morfológiai elemet képez. Az igeekötő és ige kapcsolata kompozitumszerkezetként tekinthető, állítja Tolcsvai Nagy (2005: 31.) is, ahol két jól elkülönülő egységet figyelhetünk meg, és sajátosan kapcsolódó jelentésről beszélhetünk.

A túl viszony vizsgálata

A *túl* igekötős igék feltérképezéséhez az alapot *A magyar nyelv értelmező szótára* (szerk. Bárczi & Ország 1992) nyújtotta. Ugyanakkor Vasiliu kiemeli a minél nagyobb adatbázis szükségességét (1961: 14), még ha a teljes adatbázis összegyűjtése lehetetlen is, Talmy pedig az analitikus megközelítés fontosságát, elsősorban a szótárak jelentőségét (2007: XIV) taglalja, de ugyanezt teszi Gibbs (2007), Sandra (1998), illetve Sandra és Rice (1995) is, akik szerint szkepticizmussal vádolják a kognitív nyelvészet eredményeit. A szemantikai struktúra természetétől fogva enciklopédikus, állítja az Evans–Green szerzőpáros (2006: 160), ezáltal a szótár vizsgálata kiindulópontként szolgál.

A *magyar nyelv értelmező szótára* alapján a *túl* lehet határozószó, igekötő és névutó is. Szili (2009) rendszere alapján két fő típust különböztethetünk meg:

Subj. + *túl*V + [Nsupe (-n,-on,-en,-ön)]
Pl. árvíz túlterjed gáton, járvány túlterjedt

Subj + *túl*V + Nacc
Pl. holdfény túlragyog csillagokat

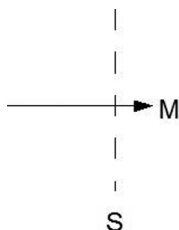
Mindazonáltal figyelembe kell vennünk olyan eseteket is, amikor a fenti séma nem teljes (*túl*jutott), illetve a *túl* főnévhez kapcsolódik (*a falon túl*, névutó) – ilyenkor az ige többnyire statikus jelentéssel bír –, de van példánk összetett főnévre is (*túl*világ). Ésszerűnek tűnt tehát, hogy a *túl* igekötős igékből induljunk ki, de vizsgálatunk ne csak erre korlátozódjon. Bár több elméletet is megemlítettünk, fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy nem feltétlenül nyelvtani kategorizációt követ(t)ünk, hanem a Rosch (1975), Brugman (1981), és Lakoff–Johnson (1980) által kezdeményezett megközelítést.

Az *át/keresztül/felül* viszony jelentésszerkezetének vizsgálatakor (Imre 2010a) több szempont is fontosnak látszott (határvonal/akadály, nyílás, valami fölött, átváltozások, egyik helyről a másikra), amelyek elemzése során a *túl* viszony is felbukkant, amely néha rokon jelentéssel bír. A minta alapján ajánlatos két fő esetből kiindulni: *túl*₁ (lokáció, idő) és *túl*₂ (túlságosan), és ezeket közelebbről is megvizsgálni. A *túl* viszony szemléltetésére alkalmasnak látszik a stabil (S) és a mobil (M) megkülönböztetése, ezért az ábrákon ezeket a jelöléseket használjuk. A példamondatok az említett értelmező szótárból származnak, amelyeket némely esetben enyhén kiegészítettünk, zárójellel jeleztük.

Túl₁

A *túl* „központi” (prototipikus) jelentése tulajdonképpen hasonló az *át/ke-resztül* jelentéséhez; konkrét helyzetre utal, és határvonalon/akadályon kell keresztüljutni ahhoz, hogy a *túl* viszony észlelhetővé váljon, azzal a megjegyzéssel, hogy míg az *át* esetében magára az akadályra fókuszálunk, addig a *túl* esetében többnyire az akadály utáni helyzetre:

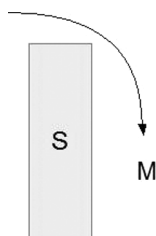
A festés túlér a vonalon.



1. A túl központi jelentése

Fontosnak tűnik az S „természetének” vizsgálata; nyilvánvaló, hogy első-sorban a konkrét értelmű S mibenléte érdekes, amely lehet akár pontszerű is (*Tűzéség túllő a célponton.*), függőleges vagy vízszintes kiterjedésű, vonalszerű vagy sem:

A faág túlnyúlik kerítésen.



2. S természete

Kutatásunk első fázisában fontosnak gondoltuk az érintkezés meglétét vagy hiányát az S és M között (vö. *átment fölötte és átment rajta*), de az alábbi példák egyebet mutatnak:

*Túljut a Tiszán.
Az árvíz túlterjed a gáton.*

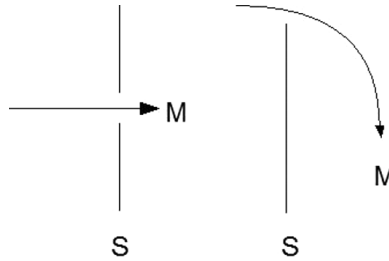
Megkockáztatjuk tehát a következtetést, hogy mellékes az S és M kontaktusa, hiszen nyelvileg sem jelöljük, a közelségük sem releváns (vö. az angol *over* és *above* esetét), de ennek ellenére akad még problémás helyzet, pl. a zoomorfizmus (Szilágyi 1996):

Az út túlhalad a hegyen.

A fenti példa azt is mutatja, hogy a *túl* jelentése nagyon közel kerülhet az *át* vagy akár a *keresztül* jelentéséhez.

Olyan esetet is találtunk, amikor S-en nyílás van és M ezen keresztül kerül a túloldalra, hiszen kevesebb erőfeszítéssel jár. Lényeges megjegyzés viszont, hogy az észlelő ismerje S természetét, hiszen az alábbi példamondat kétféle ábrát is eredményezhet:

Túlburjánzik kerítésen (a gaz).



3. S nyílással

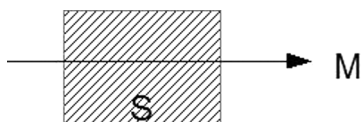
Ha azonban mellékes az S formája, akkor lényegében bármilyen alakú lehet S, illetve lehet akár alakatlan is; amennyiben S formája meghatározhatatlan, akkor ez egyben metaforizálódási lehetőség is nyújt.

Az eddigi esetekben S szerepe csupán választóvonal volt, amin M túlhaladva létrehozta a *túl* viszonyt. A továbbiakban viszont olyan eseteket említünk, amikor S kimondottan egyfajta akadályként jelenik meg M útvonalán. Ezen akadályok lehetnek természetes vagy mesterséges korlátok (*határ[vonal], gát, töltés, hegy*), illetve bármi, ami megint lehetőséget teremt a metaforizálódás irányába:

Kapun túlteszi magát.

A fenti példában a kapu (S) tulajdonképpen nem más, mint egy nyílás az akadályon (kerítés), amit M a kevesebb erő kifejtés érdekében felhasznál. Az alábbi példa is hasonló, bár S egyedek sokaságából áll:

Század túlhalad erdőn.



4. S akadály

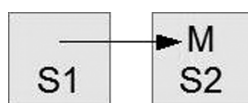
Az akadály metaforizálódása során nagyon megnő a *túl* viszonyok száma (hasonlóan az *át* vagy *keresztül* helyzetekhez), hiszen gyakorlatilag bármi lehet akadály: *vizsga, probléma* stb.

Egy további típus lenne a rejtett S-t tartalmazó *túl* viszony, ami tulajdonképpen S_1 -ből S_2 -be való átjutást jelez. Ezekben az esetekben S_1 és S_2 többnyire azonos entitás, és 4 aleset körvonalazódik, hiszen hiányozhat akár S_1 , akár S_2 , meglehet mindkettő, vagy hiányozhat mindkettő:

Túldobta a követ. (a másik / túlsó partra)

Túltesz a másik polcra. (egyik polcra)

Túlhúzza a szekrényt. (egyik helyiségből a másikba)



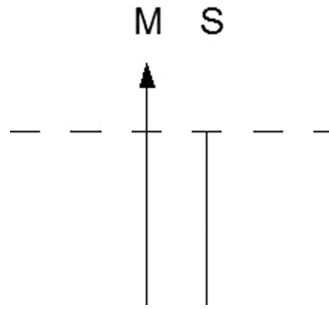
5. S1 és S2

Az M haladási iránya többnyire vízszintes volt (S-hez képest), de a *túl* viszony olyan speciális eseteket is magába foglal, amikor M az S-hez képest függőleges irányban hozza létre a *túl* viszonyt:

Tetőn túlnő a fa.

Fák túlemelkednek falakon.

Fiú túlnő apján.



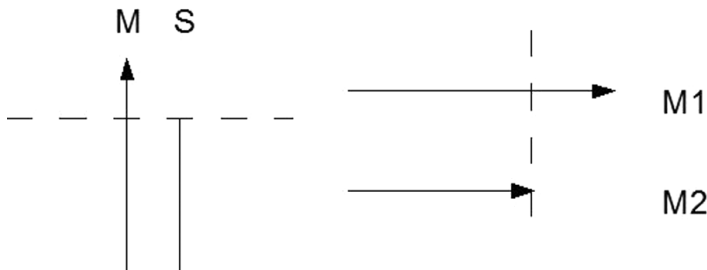
6. Függőleges S és M

Ezekben az esetekben amint M meghaladja S legfelső pontját, *túl* viszonyról beszélhetünk, tehát függőleges összehasonlítás során $S < M$; az utolsó példa viszont jelzi, hogy metaforikus helyzet az ige jelentéséből is adódhat.

Mivel kimerítettük S természetét (amelyhez viszonyítható M természete), illetve a mozgás irányultságát, megemlítve a lehetséges metaforizálódási pontokat is, sort keríthetünk a *túl*₂ viszony bevezetésére is.

Túl₂

A *túl*₂ viszony leírása problémásnak tűnhet, hiszen elsősorban élesen el kell különíteni a *túl*₁ viszonytól. Ez azonban nem okoz különösebb gondot, ha jobban megfigyeljük M természetét. A *túl*₁ viszonynál volt olyan esetünk, amikor rejtett S-t próbáltunk azonosítani. Feltehetjük a kérdést, ha létezik rejtett M, illetve mi történik, ha M túlságosan is M, sőt miért nem tudjuk úgy tekinteni, mint a függőleges S–M kapcsolat vízszintes változatát:

7. Túl₂

A legjobb megközelítési módnak mégis az tűnik, hogy észrevehető, hogy a $túl_2$ viszony során M meghalad egy normál szintet (áthalad egy konkrét/virtuális határon), tehát $M > M_{\text{normál}}$:

Daganat túlburjánzik.

Túllöltözik.

Túlfeszíti a rúgót.

Természetesen könnyen értelmezni tudjuk a fenti helyzeteket, hiszen *A magyar nyelv értelmező szótára* szerint is aki *túllöltözik*, az a „kelleténél melegebben öltözik”. Ennek analógiájára, aki *túlerölteti magát*, az túlságosan (is) (meg)erölteti magát, illetve aki *túlértékeli eredményeit*, az túlságosan (is) (nagyra) értékeli eredményeit. A $túl_2$ esetében feltűnőek a jelenségek (vö. É. Kiss 2005); a hang-, hő- és fényjelenségekre könnyen kapunk példákat:

A kürt túlharsogja a zsvajt.

Túlhevíti a kályhát.

A Hold túlragyogja a csillagokat. (elhomályosítja)

Annak ellenére, hogy a $túl_2$ viszony nyilvánvalóan más jellegű, a fuzzy-elmélet itt is érvényesül (vö. Brugman 1981), tehát átmeneti kategóriákkal is számolni kell. Ezekben az esetekben vitatható, hogy $túl_1$ vagy $túl_2$ viszonyról van szó, mert lehet akár mindkettő:

Túlhalad célt.

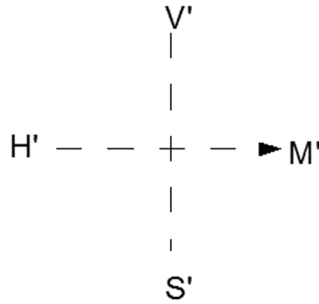
Túlmegy a jó ízlés határán.

Túlemelkedik minden kicsinyes hiúságon.

Ezek a példák azonban már szoros kapcsolatban állnak a metaforikus *túl* helyzetekkel, amelyeket a továbbiakban szemléltetünk.

Metaforikus $túl_1$ és $túl_2$

Jelen dolgozatban nem célunk a metafora mibenlétét vizsgálni (Imre 2010b), bár azt fontos megjegyezni, hogy a kognitív nézet szerint a metaforikus kifejezések a konkrét szerkezeteken alapulnak (l. pl. Lakoff–Johnson 1980). Egy séma bármely, illetve összes tagja metaforizálódhat, amit ’ jelöl: S' , M' , V' , H' , az utóbbi kettő a függőleges és vízszintes irányultságot jelöli. Az alábbi ábra a legmetaforikusabb *túl* viszonyt szemlélteti:



8. Metaforikus túl

Ritkán észlelünk teljesen metaforikus szerkezetet, inkább metaforizálódó helyzetekről beszélhetünk. Az alábbi példasor próbálja szemléltetni, hogyan válik egy teljesen konkrét szerkezet teljesen metaforikussá:

Túlmegegy a hegyen.
Túllát az orra hegyén.
Túllát a falu határán.
Túllát a sorokon.
Túllát rajta.
Túllát gondolatain.

Látható, hogy a metaforizálódási folyamatban az S, M természete mellett az ige jelentése is fontos szerepet játszik.

Ugyanakkor nem hagyhatjuk említés nélkül a *túl* viszony azon eseteit, ahol S időre vonatkozik. A kognitív nyelvészet alaptézisei közé tartozik, hogy a térbeli struktúrák mintául szolgálnak az idővel kapcsolatban is (noha van olyan szerző, aki szerint az idő szolgált mintául a tér szemléltetésére), amely a *túl* viszony esetében is megfigyelhető. Fontos észrevétel, hogy az idő lehet mind statikus (S), mind mozgó (M) (vö. Imre 2010a), de a mi eseteinkben inkább $S_{idő}$ helyzeteket észleltünk:

A beteg túléli az éjszakát.
Túljut kamaszkoron.
Túllép harmincon.
Hatvanon túlhaladt.

Ezekben az esetekben *túl*₁ viszonyról van szó, ahol az idő S-akadályként áll M útjába, hiszen M többnyire az idő hosszát (pl. *vasfogát*) kell legyőzzze. A

legutolsó példamondat – kontextusból kiragadva – még kétértelmű is lehet, hiszen a főnévpótló számnév egyben egy magyarországi település tulajdonneve is.

Következtetések

Az *át/keresztül* viszony elemzésekor (Imre 2010a) figyeltünk fel az *S* és *S'* mint akadály gyakoriságára (*gát, víz, vizsga, baj, nehézség, felfogás*), amely természetesen az *M* szemszögéből negatív.

A *túl* viszony észlelése többnyire erőfeszítéssel jár, amit az ige jelentése enyhíthet: *túlteszi magát, túljut valamin*, de meglátásunk szerint a nyelvtani kategória nem igazán számít. A *túl* igekötős igék kényelmes kiindulópontot nyújtanak, hiszen egy szótárban könnyen meg lehet őket ábécésorrendben találni, de amint a viszonyt próbáljuk meg leírni, kiderül, hogy az igekötő, névutó vagy határozószó térbeli és metaforikus észlelése azonos:

Túlment rajta.

Túl van rajta.

A házon túl.

Túlvilág.

Bár leírás során megkülönböztettünk több esetet az *S*, *M* természete szerint, a viszony szempontjából ez sem igazán jelentős, hiszen míg csak *túl-fölött, túl-rajta* viszonyokat említettünk, létezik *túl-alatt* viszony is:

(A kutya) túlbújt a kerítés alatt.

A jelenségek csoportjában (*túl*₂) is a leggyakoribbakat említettük, de ezek sem kizárólagosak, hiszen utalhatunk még sebességre, távra, mértékre, súlyra stb.

Egy további következtetés a *túl* viszony (mindkét típus) elhelyezkedése az igekötők, névutók, határozószók rendszerében; nyilvánvaló, hogy rokonságot mutat az *át, felett, felül, végig* viszonyokkal, de ugyanakkor köze van a *meg, el* viszonyokhoz is:

Túlhaladta számolásban társait. (felülmúlta)

Túlfeszítette a rugót. (megfeszítette)

Azt is érdemes megfigyelni, hogy bármelyik viszony ritkán teljes értékű szinonimája bármelyik másik viszonynak, hiszen például az *át*, *keresztül* az akadályra, a *végig* az akadályon való egyenes vonalú áthaladásra, a *meg* pedig csak a végpontra fókuszál, míg a *túl* közvetlenül az akadály utáni helyzetre irányítja figyelmünket. Mikor a jelenség észlelésekor ezek nem fontosak, valódi rokon értelmű szerkezeteket sejtethetünk:

Átbukdácsolt a vizsgán.

Keresztülment a vizsgán.

Túl van a vizsgán.

Megkínlódta az ***át***menőt.

Ezek alapján mondhatjuk, hogy az igekötő, névutó és határozószó valóban árnyalják az ige, névszó jelentését, és érdemes azon elgondolkodni, hogy mennyire szabja meg az ige vagy főnév az illető igekötő vagy névutó választását, amikor rokon értelműekről van szó. Az *keresztül* esetében megállapítottuk (Imre 2009), hogy megfelelő szinonimának bizonyul az *át* számára, amikor határ(vonal)on vagy akadályon, nyíláson keresztüli helyzetekről van szó, illetve a mozgó tárgy a stabil *fölött* halad át, de ez a *túl* esetében is igaznak tűnik. Ezért lényegesnek találjuk hangsúlyozni a szövegkörnyezet jelentőségét, amelyben a metaforikus kifejezések értelmezhetővé válnak. A metaforikus kifejezések jelentése a kontextustól függ, amely viszont kultúra-specifikus, állítja Mac Cormac (1985: 70). Lakoff viszont alátámasztja ettől eltérő nézetét, miszerint a kultúra közti eltérések sokkal kevésbé fontosak, mint a hasonlóságok.

A tág értelemben vett metafora azt eredményezte, hogy egy kifejezést akkor tekinthettünk metaforikusnak, ha a helyzetet létrehozó elemek bármelyikének elvont értelme volt (mozgó tárgy, stabil tárgy, ige jelentése). Ugyanakkor a *túl* viszony szemantikai vizsgálata nem lehet teljes, csak akkor, ha behelyezzük egy nagyobb rendszerbe, és ezen belül szorosabb összefüggéseket állapítunk meg pl. az *át*, *túl*, *végig*, *fölött*, *felül* „szatellittekkel” (Talmy 2000). Itt azonban meg is állunk, nehogy *túlfeszítsük a húrt*.

Hivatkozások

- Aristotle 1982. *Poetics*. Harvard University Press, Cambridge, Mass. and William Heineman Ltd., London.
- Balogh Judit 2000. Az igekötő. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 264–267.

- Bárczi Géza – Országh László (szerk.) 1992. *A magyar nyelv értelmező szótára* I–VII. 5. kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Brugman, Claudia 1981. *Story of OVER*. Mesteri dolgozat. University of California, Berkeley, Indiana University Linguistics Club.
- É. Kiss Katalin 2005. First steps towards a theory of the verbal particle. In: Piñon, Christopher & Siptár Péter (szerk.): *Papers from the Düsseldorf Conference. Approaches to Hungarian* 9. Akadémiai Kiadó, Budapest. 57–88.
- Evans, Vyvyan – Melanie Green 2006. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Gibbs, Raymond W. 2007. Why cognitive linguists should care more about empirical methods. In: Gonzalez-Marquez, Monica, Irene Mittelberg, Seana Coulson & Michael J. Spivey (szerk.): *Methods in Cognitive Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 2–18.
- Imre Attila 2009. Metaphorical Expressions with *keresztül*. In: *Nyelvinfó* 2009/1: 21–35.
- Imre Attila 2010a. *A Cognitive Approach to Metaphorical Expressions*. Scientia Publishing House, Cluj-Napoca.
- Imre Attila 2010b. Metaphors in Cognitive Linguistics. In: *Eger Journal of English Studies (EJES)*, Vol. X: 71–82.
- Kiefer Ferenc – Ladányi Mária 2000. Az igekötők. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális Magyar Nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 453–518.
- Komlósy András 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális Magyar Nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 299–527.
- Kövecses Zoltán 2002. *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford University Press.
- Lackó Tibor 2010. A magyar igekötős igék lexikai-funkcionális keretben. Előadás a Magyar Nyelvtudományi Társaság Általános Nyelvészeti Szakosztályában. 2010. 05. 25. http://hungram.unideb.hu/files/presentations/2010_Laczko_magyar_igekotok.pdf (2011. 12. 27.)
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Lakoff, George 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker, Ronald 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, CA.
- Langacker, Ronald 1991. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II: Descriptive Application*. Stanford University Press, Stanford, CA.

- Langacker, Ronald 1999. *Grammar and Conceptualization*. Mouton de Gruyter, Berlin–New York.
- Mac Cormac, Earl R. 1985. *A Cognitive Theory of Metaphor*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Regier, Terry 1996. *The human semantic potential: Spatial language and constrained connectionism*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Sandra, Dominiek– Rice, Sally 1995. Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind – the linguist's or the language user's? In: *Cognitive Linguistics* 6/1: 89–130.
- Sandra, Dominiek 1998. What linguists can and can't tell you about the human mind: a reply to Croft. In: *Cognitive Linguistics* 9/4: 361–478.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szili Katalin 2009. A fel, le és egyéb igekötős igék formai-szemantikai viszonyának kérdéséhez. In: *Magyar Nyelv* 2009/2: 175–188.
- Talmy, Leonard 2000. *Toward a Cognitive Semantics, Vol. II, Typology and Process in Concept Structuring*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Talmy, Leonard 2007. Foreword to Gonzalez-Marquez, Monica, Irene Mittelberg, Seana Coulson and Michael J. Spivey (szerk.): *Methods in Cognitive Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. XI–XXI.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Kognitív jelentéstani vázlat az igekötős igéről. In: *Magyar Nyelv* 27–43.
- Vasiliu, Laura 1961. Schiță de sistem al prepozițiilor limbii române. In: *Studii de gramatică*. Vol. III. Editura Academiei R. P. R, București. 11–42.
- Wittgenstein, Ludwig 1958. *Philosophical Investigations*. 2. kiadás, G. E. M. Anscombe & R. Rhees (szerk.). Blackwell, Oxford.

Summary

The present paper discusses the Hungarian *túl* (over, through, beyond) from a cognitive perspective, starting from Brugman's approach, including both concrete and metaphorical cases. The theoretical background mentions the views of Lakoff, Johnson, Kövecses and others, and the practical part offers an analysis of the Hungarian *túl* as a verbal prefix, postposition and adverb.

The conclusion tries to find some links with other Hungarian verbal prefixes, postpositions and adverbs, such as *át*, *keresztül*, *felül*, *felett/fölött*, *meg* and *el*.

Erdélyi magyar serdülők önjellemzésének vizsgálata

Különböző életszakaszokon átívelő folyamatvizsgálat
a tanulók írásos dokumentumai alapján

A kilencvenes évektől kezdődően Erdélyben jelentős társadalmi, gazdasági és kulturális változásoknak vagyunk tanúi. A változó társadalmi körülmények hatására az egyén és környezete közötti kapcsolat is állandó átalakulásban van. A serdülőkorban formálódó énképet a társadalmi változások különös módon érintik.

Kutatásom *célja* a serdülőkori önjellemzések tanulmányozása, az énképre vonatkozó életkori sajátosságok körvonalazása. Vizsgálatom a 2005–2006-os tanévben lebonyolított iskolai eredménymérés (Pletl 2009) részét képezi, melynek célja az erdélyi diákok fogalmazási képesség színvonalának a felmérése volt. Az ötödik és nyolcadik évfolyamon a tanulók leíró fogalmazásként a személyleírást kapták. Az önjellemzéseket a tartalomelemzés módszerével dolgoztunk fel. Több mint ezerötyszáz ötödikes illetve nyolcadikos diák önjellemzését hasonlítottam össze régiótípusok és korosztály szerint.

Elméleti háttér

Több tudományterület képviselői is tanulmányozzák az én jelenségét: filozófusok, nyelvészek, antropológusok, néprajzosok, történészek, szociológusok, pszichológusok (szociálpszichológia, személyiségpszichológia, fejlődéslélektan), pedagógusok. Vizsgálatunk alapját a pszichológiai én-fogalom (értelmezése) képezi.

V. Komlósi (2002) szerint a pszichológiában az egyik leggyakrabban használt fogalom az én, mely egyediségünk személyes élményét fejezi ki. Használatakor azt jelezzük, hogy másoktól elkülönült egységekként létezzünk: a magunk módján érzékeljük a világot, gondolkodunk, cselekszünk, érzünk. Ugyanakkor a fejlődés általi folyamatos testi-lelki változások ellenére egyféle állandóságot, folyamatosságot is tapasztalunk. Az én – rendszerszemléle-

ti megközelítésben – számos, önmagunkra vonatkozó reprezentációból összeálló rendszerként is megfogalmazható.

Sallay (2001) meghatározása szerint az énfogalom (*self-concept*) az énről való tudásunkat, önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket: testi énünket, szociális szerepeinket, vágyainkat, értékrendszerünket jelöli.

Az énkutatás modern történetének kezdetét William James 1890-as alapműve jelenti. Hattie (2004: 1) a következőképpen fogalmaz: „...az elmúlt évszázadot azzal töltöttük, hogy lábjegyzetet írtunk William James tudományos értekezéséhez”. Valóban, a legtöbb szociális megismerés, valamint kognitív szemléletű kutató tanulmányában a jamesi énfogalom értelmezéséből indul ki. Ezért a kognitív pszichológiai, a szociális megismerés, valamint a narratív irányzatok megértéséhez nélkülözhetetlen a jamesi alapfogalmak és szemlélet megismerése. 120 évvel ezelőtt – empirikus vizsgálatok nélkül – olyan jelenségeket fogalmazott meg az énnel kapcsolatban, amelyek azóta is időszerűek.

Pataki (2004: 77) szerint „James legjelentősebb eszméje az én rendszerjellegű, komplex felfogása”. Alapfeltevése szerint az én az egyéni fejlődés, a szocializáció során létrejövő önálló pszichikus képződmény. Az énrendszer két alapvető alkotórésze a *tiszta én* (I) és az *empirikus én* (Me). A „tiszta én” a megismerés **alanyaként** fogható fel, amely az ön- és éntudatot hordozza. Az *empirikus én* a megismerés **tárgyát** képezi, és három fő összetevőből áll: *materiális, szociális és spirituális én*.

James szerint a „tiszta én” vizsgálata és pszichológiai értelmezése sokkal nehezebb és bonyolultabb, mint az empirikus éné, mivel nincs közvetlenül és érzékletesen megragadható élményvilága (Pataki 2004: 84). Az énrendszer énélmény-állandóságát a tiszta én adja, míg az empirikus én állandóan változik. A tanulmányozható, megismerhető, vizsgálható én fogalma (empirikus én) a továbbiakban számos tudományos vizsgálat kiindulópontját képezte.

Linville–Carlston (1994: 94) tanulmányukban rendszerezik az énnel vonatkozó *kognitív modelleket*. A kognitív pszichológia az ént sémaként, prototípusként, kategória struktúraként vagy asszociációs hálózatként képzei el. A reprezentációs sémák nem passzív lenyomatok, hanem aktív, önépítő folyamatok.

A szociálpszichológia és kognitív pszichológia alapfogalmait, nézeteit ötvözi a *szociális megismerés irányzat*. A szociális megismerés szerint az önmagunkról alkotott tudás kognitív módon szerveződik, hasonlóan, mint a többi megismerési terület tudásanyaga; a megismerésben az adott pillanatban a többarcú énnak csak egy részhalmaza aktív.

Marsh–Shavelson (1985: 107–108) szerint az én egy sokoldalú (multifaceted) hierarchikus struktúra, amely az egyén önmagáról észlelt ismereteit

foglalja magában. Ezek az észlelések, érzékelések az egyéni tapasztalat és a környezet értelmezése által formálódnak. „Tág értelmezésben az énfogalom az egyén önészlelése” (Marsh–Shavelson 1985: 107–108). Ez az észlelési rendszer az egyén tapasztalataiból és a környezet értelmezéséből alakul ki. Kialakulását és működését befolyásolja a jelentős másik értékelése, a saját viselkedésünknek tulajdonított jelentés és az „enerősítés”. Modelljük szerint az én további jellemzőkkel rendelkezik:

1. *Sokoldalú*: arra utal, hogy az emberek kategorizálják, rendszerezik az önmagukról kapott információkat és ezek a különböző alrendszerek, kategóriák képezik az adott dimenziót (facets).

2. Az én *hierarchikusan szervezett*: az egyszerű mozgások, cselekvések egységekbe szerveződnek, az alegységek nagyobb osztályokba és ezek egymással alá- és fölérendelt viszonyban állnak.

3. Az *általános énfogalom stabil*: ahogyan a hierarchián lefele haladunk, az alrendszerek egyre helyzetfüggőbbé válnak és ezáltal kevésbé stabilá.

4. A fejlődés során (a gyerekkorból a serdülőkorba való haladással) az énfogalom egyre *többtényezősé* válik.

5. Az énfogalom egyaránt tartalmaz *énleíró* és *éértékelő* dimenziót.

6. Megkülönböztethetőek az alegységei / alrendszerei, mint például a tanulmányi vagy teljesítmény énfogalom, illetve a nem tanulmányi énfogalom.

Markus–Nurius (1986: 955) szerint az énfogalom olyan rendszer, amely önmagunkra vonatkozó érzelmi-megismerési egységekből áll. Az egységek szerkezetet és koherenciát nyújtanak az egyén önvonatkozású tapasztalatainak. Az énsémák az énről alkotott megismerési általánosítások, amelyek múltbeli tapasztalatokból táplálkoznak és szervezik, irányítják az egyén önvonatkozású információszerveződését. Ezáltal az én az egyén viselkedésének meghatározó szabályzója. Alátámasztják azt a nézetet, mely szerint az énszerkezet a legfontosabb a pszichikai téren, és ez azon egység, amely szabályozza az egyén világról formált véleményét.

Markus és Cross (1990: 46) a személyközi énről készített tanulmányukban Sullivan fogalom-meghatározásából indulnak ki: az én az, ami „valakit önmagává tesz” vagy „ráébreszt önmaga létezésére”.

Ennek megfelelően a szerzők az ént olyan *rendszernek* tekintik, amely változatos *énreleváns ismeretekből* és az önismeretet létrehozó, fenntartó és megővő *folyamatokból* áll. Ez a rendszer személyközi vívmány, azaz szinte teljes mértékben a másokhoz való viszonyból vezethető le. Összegezve a 80-as évek én-vonatkozású pszichológiai vizsgálatait, a kutatók két újabb meghatározást is elfogadottnak tekintenek: „1. az én, mint folyamatban levő, viselkedést tükröző, közvetítő és szabályzó komplex, dinamikus *entitás*.”; 2. az

énfogalom sokrétű *jelenség*: képzetek, sémák, fogalmak, prototípusok, elméletek, célok vagy feladatok összessége (Markus–Cross 1990: 47).

Az egyik legújabb énfogalom-modellnek tekinthető Hattie (2004) *Új kötél*-modellje (The New Rope Model). Tanulmányában a jamesi rendszer-szemléletű énfogalomból indul ki, elemzi Shavelson és munkatársai hierarchikus modelljét. Saját modelljében metaforikusan fejezi ki az én szerkezetének lényegét, ezért a kötélhez hasonlítja. Szerinte az énről való tudásunk szerveződése a kötél szerkezetéhez hasonlít: a kötél kisebb szálakból, a szálak pedig rostokból állnak össze. A rostok egymást erősítve szálakat alkotnak, a szálak összefonódásából zsinór lesz, a zsinór összefonódása kötelet alkot. Hattie szerint a modell előnye, hogy az énfogalom egységei nem egymástól elkülönült, merev részek, hanem hatnak egymásra, erősítik, befolyásolják egymás tartalmát, és ezáltal rugalmasabb működést biztosítanak.

A személyiség kognitív szemléletű kutatói szerint a személyiség az önmagunkról és a világról alkotott fogalmaink összessége. A legfontosabbnak az énnel, énképpel kapcsolatos fogalmak rendszerét tartják. Vizsgálataikban az énkép következő alkotóelemeit tanulmányozták: szubjektív énkép, objektív énkép, ideális énkép, nem kívánt énkép, lehetséges énkép, elvárt énkép. Az énrendszer ezen összetevőit olyan módszerekkel vizsgálták, amelyekben a „tudatos” vagy könnyen tudatosítható ismeretekre támaszkodtak (V. Komlósi 2002).

A személyiség alapjellegét a jellem (karakter) határozza meg. A jellem a lelki sajátosságok összessége. Magvát az erkölcsi és akarati tulajdonságok képezik. (Galambos 2006).

Marsh–Shavelson (1985) nagyméretű fejlődési vizsgálatban tanulmányozták a *kisiskoláskori énkép* szerveződését. 662 tanulóval töltették ki az SDQ (Self-Description Questionnaire) énképvizsgáló kérdőívet; második, harmadik, negyedik és ötödik évfolyamos diákok válaszait dolgozták fel. Évfolyamokra lebontva vizsgálták az énkép-összetevők szerveződését, a változásokat, illetve állandóságot.

A vizsgálat céljai: 1. azonosítani a hét fő énkép-tényezőt: külalak, fizikai képességek, kortársakkal való kapcsolat, szülőkkel való kapcsolat, olvasás, matematika, a tudományok; 2. megtalálni azokat a tényezőket, amelyek mind a négy évfolyamon ismétlődnek; 3. rámutatni, hogy az összetevők közötti korreláció az évek előrehaladtával csökken (differenciálódnak az összetevők); 4. igazolni az összetevők hierarchikus szerveződését. Eredmények:

- mind a négy évfolyamon sikerült azonosítani a hét énképfaktort;
- a negyedik és ötödik évfolyamon a különböző tényezők jól elkülönültek, azonban a második és harmadik évfolyamon a teljesítmény-énkép összetevői összemosódtak;

– A statisztikai eredményeknél a kisebb évfolyamokon a faktorok közötti korreláció magasabb volt, míg a felsőbb évfolyamokon fokozatosan csökkent, azaz jobban elkülönültek egymástól a tényezők;

– igazolták, hogy az énképet alkotó tényezők hierarchikusan szerveződnek.

Összességében eredményeik igazolták az eredeti hierarchikus modell szerinti elrendeződés elvét, azonban a részletes vizsgálatok eredményei azt is jelzik, hogy az énképet alkotó tényezők rendeződése bonyolultabb is lehet, mint ahogy azt eredetileg elképzelték.

A továbbiakban azt vizsgálták, hogy a kisiskolásoknál kapott szerveződé forma megmarad-e serdülőkorban, illetve lehet-e serdülőkorban hierarchikus szerveződésről beszélni. A serdülőkori vizsgálatokhoz továbbfejlesztették az SDQ modellt, így lett SDQ II és SDQ III változat is.

Az SDQ III kérdőív 7-ről 11 itemre bővült, és tartalmazott három nyílt kérdést is (a vallásosságra, az őszinteség-becsületességre, valamint a függőségre vonatkozóan). Az első SDQ változat kortársakra vonatkozó itemét felbontották két újabb változóra: azonos nemű kortársak, ellentétes nemű kortársak. Még hozzáadták az *érzelmi stabilitás, problémamegoldás / kreatív gondolkodás* és az *általános énkép* változókat is.

A katolikus leányiskola diákjaival végzett vizsgálatban 296 tizenegyedik osztályos lány töltötte ki a kérdőívet (átlagéletkor 16,2 év). Eredményként azt találták, hogy a különböző énkép-tényezők közötti korreláció alacsony, és sokszor nem is szignifikáns. A faktorok elrendeződése már nem hasonlít a kisiskoláskori szerkezetre, szinte teljesen eltűnik a hierarchikus jelleg, annak ellenére, hogy a különböző faktorok jól elkülöníthetők és léteznek. Tehát továbbra is sokoldalú, többtényezős az énkép, de már nem hierarchikus szerveződésű (Marsh–Shavelson 1985: 115).

Az énkép fejlődési szakaszai

1. *A test megismerése, a testséma kialakulása* (az első év vége): A szomatikus self kialakulása során a csecsemőnél elkülönül a saját test és a környezet élménye (Sarbin 1952 In: Kulcsár 1988; Tringer 1992). A testkép kialakulása és fejlődése szorosan összefügg a mozgás fejlődésével és a mozgásos tapasztalatok gazdagodásával. A testünkhöz való viszony is a közvetlen környezeti reakciók, az anya-gyerek kapcsolat függvénye.

2. *A mozgásos kompetenciaérzés kialakulása* (második életév kezdete). Több szerző (Kardiner-Spiegel, Sarbin, Mittelman, Munroe, in Kulcsár 1988)

egyértéket abban, hogy az énkép kialakulásában a mozgásfejlődésnek meghatározó szerepe van. A mozgásos énkép (receptoreffektoros self) kialakulása során a gyermek megtanul bánni a környezetében levő tárgyakkal. A sikeres mozgásos akciók énképünk értékelő jelentését pozitív irányba befolyásolják, a kudarcok negatív irányba.

3. *Az éntudat, szociális én megjelenése* (óvodáskor kezdete): a gyerekek négy-öt éves korukra jelentős tudásra tesznek szert önmaguk és mások mentális állapotainak megítélésében: különbséget tesznek saját és mások tapasztalatai, gondolatai, érzései között. Az óvodás gyermek már tudja jellemezni önmagát és környezetének számára fontos tagjait. Már ebben a korban fontossá válik a társaikkal való kapcsolat. A gyerekek egyre inkább megértik, és számon tartják nemi identitásukat. Óvodáskor végére a saját nemük tudata fontossá válik, és egyre inkább megszilárdul (Vajda 2006).

Az én fejlődése során olyan visszajelzések érkeznek a környezetből, amelyek nem csupán egy-egy cselekedetre, hanem az egész személyiségre vonatkoznak (Tringer 1992). A szülők részéről érkező szociális visszajelzések az énkép kialakulásának fontos feltételei: a szociális környezet reakciója modellül szolgál a gyermek önmagához való viszonyulásához.

Damon-Hart (in Vajda 2006) szerint az óvodások önminősítésében a külső játssza a legfontosabb szerepet.

4. *A személyes kompetencia* (kisiskoláskor). Az iskolába kerülén a gyerekek újabb és újabb feladatokkal találják szembe magukat: írás, olvasás, számolás elsajátítása, rendszeres feladatvégzés, tájékozódás, kapcsolatteremtés és -fenntartás. Ennek következtében hangsúlyossá válik a személyes kompetencia kérdése: ki mit és mennyit tud elsajátítani, hogyan tud teljesíteni, ki kinél jobb, gyorsabb vagy ügyesebb. Azok a gyerekek, akik teljesíteni tudják a kívánt feladatokat, önmagukat sikeresnek tapasztalják, és ezáltal magukat inkább pozitívan értékelik. Ellenkező esetben, a kudarcok hatására, hajlamosak magukat leértékelni.

Damon-Hart kutatásait a kisiskoláskori önjellemzések sajátosságairól, valamint az önmagukról való gondolkodás jellegzetességeit Vajda Zsuzsanna (2006) elemzi. A szerzők szerint az iskoláskor küszöbén a gyerekek kedvenc tevékenységeiket emelik ki önjellemzéseikben pl. szeretek biciklizni. A 9–11 éves korú gyerekek önjellemzésében megjelenik a társas összehasonlítás, melyben saját képességeiket értékelik. (pl. *Én tudok a legjobban rajzolni.*) 10–11 éves korban már arra is utalnak, hogy milyen következménnyel jár az adott tulajdonságuk társaikkal való kapcsolataikban: ha jószívűek, segítőkészek, társaik inkább elfogadják. Ebben a korban a gyerekek úgy vélik, hogy még nincs jelentős befolyásuk énjük alakulására, hiszen ez társadalmilag meghatározott. Az önértékelés ebben a korban negatívabb képet mutat, mint serdü-

lőkorban, az iskolai követelményekkel és mások teljesítményéhez való hasonlítás következtében.

5. Az *önmagunkra reflektálás* (serdülőkor). Serdülőkorban fokozódik az egyénnek önmagára való figyelésének igénye. A kognitív fejlődés eléri a formális műveletek szintjét, így képessé válnak az önreflexióra is. A serdülőkori testi-lelki változások igen jelentősek, ezért hosszabb folyamatot és különös energiát igényel az „új” énkép kialakulása.

Ebben a korban a serdülő egész lényét, szándékait és cselekedeteit képes megjeleníteni önmaga előtt. Nagy igényük van az önismeretre, fokozottan érdeklődnek saját énjük iránt. „A fiatalok önmagukról való gondolkodását gyakran labilitás, önbizalomhiány jellemzi, noha egyértelmű a törekvés az énkép megszilárdítására.” (Vajda 2006: 23). Serdülőkortól kezdődően az önértékelés összefügg (korrelál) „az észlelt fizikai megjelenéssel”. A lányok külsőjükről alkotott képei nagyobb szerepet játszanak önértékelésükben, és általában elégedetlenebbek, mint a fiúk (Lerner 1974; Archer; 1989 In: Vajda 2006).

Tókos (2006) szerint a serdülőkori önjellemzések tipikus jegyei, nyelvi mintázatai: pozitív és negatív tulajdonságok hullámmása, hangulatváltozás, gyakorlatlan önreflexió, tétovázás nyelvi-szemantikai alakzatai.

Hipotézisek

1. Feltételezésünk szerint a régiók szerinti összehasonlításból a *kulturális hasonlóság* rajzolódik ki, azaz a három régió között nincs különbség az önjellemzések tartalmi vonatkozásában.

2. Feltételezésünk szerint a nyolcadikosok:

- A kinézet (look) kategóriákra gyakrabban utalnak, mint ötödikes társaik.
- A pszichikai self megjelenítésében az egyes kategóriákra szignifikánsan gyakrabban utalnak.
- gyakrabban neveznek meg *képességeket*
- gyakrabban utalnak *elégedettségükre és érzelmeikre*
- gyakrabban neveznek meg *jellemvonásokat* mint az ötödikesek.

Minta

A vizsgálatban 1602 erdélyi diák önjellemzését dolgoztam fel (1. táblázat). A címben megjelölt sajátosságok a régiók (szórvány, átmenet, tömb), évfolyamok (ötödik, nyolcadik) és a településtípusok (város, falu) összehasonlításá-

val vizsgálhatók. A mintában részt vevő diákok régiók szerinti eloszlása a következő: szórvány 14%, átmenet 33,9%, tömb 52,1%. Az évfolyamok szerinti eloszlás a következő: 52,9% ötödikes, 47,1% nyolcadikos. A településtípusok szerinti eloszlás: 70% város, 30% falu.

1. táblázat: *Minta*

Minta		Összesen	
		Szám.	%
Nemzetiség	Szórvány	225	14
	Átmenet	543	33,9
	Tömb	834	52,1
Évfolyamok	Ötödik	847	52,9
	Nyolcadik	755	47,1
Nemek	Fiú	754	47,1
	Lány	848	52,9
Településtípus	Város	1123	70
	Falu	479	30
Összesen		1602	

A kutatásban használt módszer az írásos formában történő önjellemzés (személyleírás), melynek során a diákok elkészítik külső és belső tulajdonságok bemutatásával saját portréikat.

Feladat: *Gyűjtsétek össze a legfontosabbnak tartott külső és belső tulajdonságaitokat, majd tervezzétek meg, milyen logikai felépítést követtek a szövegalkotásban (pl. arc-törzs-kezek stb.; részletező és/vagy átfogó jellemzés), végül készítsétek el ön-jellemzéseket!*

Az önjellemzéseket a tartalomelemzés módszerével dolgoztuk fel.

A kutatás eredményei

Az önjellemzések feldolgozásánál két fő tartalmi kategóriát alakítottunk ki. A *fizikai self* kategóriája azokat a tartalmakat foglalja magába, amelyek a testre vonatkoznak. Ezek a következők: szemszín, hajszín, hajméret, arc, kar, láb, bőr, ruha, magasság, testsúly, alkat, fizikai tevékenységek, testi képességek. A *pszichikai self* kategória a személyiségre, valamint egyéb, a pszichikumhoz tartozó utalásokat tartalmazza. Ezek a következők: képességek, ér-

zelmek, elégedettség, társas viszonyulás, érdeklődés, személyiségjegyek, tanulás.

A *fizikai self* megalkotásánál a leggyakrabban (2. táblázat) megjelölt kategóriák a *szem* (90%) és a *hajszín* (91%), valamint a *magasság* (81%). Ezt követik az *alkatra* vonatkozó sajátosságok 46,5%-ban. Az *arc* jellemzői (37,7%) megelőzik a *hajméret* (30,8%) és a *súly* (22,7%) kategóriáit. Kisebb arányban történik utalás a rendszeres fizikai tevékenység végzésére 18,8%. A további eredmények: *kar* 17,2%, *láb* 16,3%, *ruha* (14,9%), *testi képességek* (12,4%) és *bőr* 9,8%.

2. táblázat: A fizikai self kategória gyakorisági eloszlása régiók szerint

	Kategóriák	Szórvány	Átmenet	Tömb	Össz.%
1	Szem	90,9	89,5	90,1	90
2	Hajszín	92,2	89,5	91,6	91
3	Hajméret	30,1	29,1	32,1	30,8
4	Arc	41,6	38	36,4	37,7
5	Kar	17,8	21,3	14,5	17,2
6	Láb	15,5	19,2	14,7	16,3
7	Bőr	12,8	6,7	11,1	9,8
8	Ruha	18,3	11,6	16,2	14,9
9	Magasság	78,1	38,4	32,8	81
10	Súly	26,9	23,2	21,3	22,7
11	Alkat	48,9	14,8	44,9	46,5
12	Aktivitás	25,1	15	19,5	18,8
13	Testi képességek	9,6	7,8	16,1	12,4

A régiók szerinti összehasonlítással nem találtunk különbséget a diákok önjellemzése között (l. Melléklet). A szignifikáns különbségek megállapításánál a régiók eredményeit páronként hasonlítottuk össze: szórvány-átmenet (Sz-Á), szórvány-tömb (Sz-T), átmenet-tömb (Á-T).

Kulturális különbségnek tekintjük azokat az eredményeket, amelyek szignifikánsan különböznek a másik két régió eredményeitől. *Kulturális hasonlóságnak* tekintjük azokat az eredményeket, amelyek nem különböznek szignifikánsan mindkét másik régió eredményétől.

A 13 *fizikai self* kategóriából csak kettőnél (*ruha*, *magasság*) találtunk szignifikáns különbséget mindkét másik régióval szemben. A két kategóriára a szórványban utaltak gyakrabban.

A kulturális hasonlóság jelenségét alátámasztják a 2010–2011-ben végzett vizsgálatok (Horváth 2011) eredményei is. A nemzeti kisebbség sajátosságait feltáró kutatásban három csoport önjellemzéseit hasonlítottuk össze: az erdélyi magyar, a magyarországi magyar és erdélyi román diákokét. Eredményként azt kaptuk, hogy a 13 *fizikai self* kategóriából az erdélyi és magyarországi magyar összehasonlítással csupán a következő háromban van szignifikáns különbség: *hajméret* ($p=0,035$, $\chi^2=4,438$), *alkat* ($p=0,021$, $\chi^2=11,567$) és *arc* ($p=0,000$, $\chi^2=13,721$). Az erdélyi magyar-román összehasonlítással 12, illetve a magyarországi-román összehasonlítással 11 kategóriában találtunk szignifikáns különbséget. Minden esetben a magyar diákok utaltak gyakrabban az adott kategóriára. Azt látjuk, hogy mind az erdélyi magyar, mind a magyarországi gyerekek részletesebben mutatják be fizikai tulajdonságaikat, míg a román gyerekek csak a *szemszín*, *hajszín*, *magasság* és *alkat* kategóriákra utalnak. Csupán egy-két román gyerek utal a *kar*, *láb*, *bőr*, *ruha* csoportokra. Megállapíthatjuk, kulturális hasonlóság rajzolódott ki a *fizikai és pszichikai self* megjelenítésében, tehát az azonos nemzetiséghez tartozó erdélyi magyar és magyar gyerekek részletesebb, gazdagabb fizikai portrét készítenek, illetve a román gyerekek csak néhány kategória mentén jellemzik testi és fizikai tulajdonságaikat.

3. táblázat: A fizikai self kategória gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint

	Kategóriák	Ötödik	Nyolcadik	Szign.	Össz.%
1	Szem	90,6	89,4	N	90
2	Hajszín	91,3	90,7	N	91
3	Hajméret	29,4	32,4	N	30,8
4	Arc	38,8	36,4	N	37,7
5	Kar	19,7**	14,5	$p=0,004$	17,2
6	Láb	19,6**	12,8	$p=0,000$	16,3
7	Bőr	9,1	10,6	N	9,8
8	Ruha	12,3	17,9**	$p=0,001$	14,9
9	Magasság	78,1	84,1**	$p=0,000$	81
10	Súly	19,6	26,2**	$p=0,001$	22,7
11	Alkat	44,4	48,7**	$p=0,000$	46,5
12	Aktivitás	15,40	22,4**	$p=0,009$	18,8
13	Testi képességek	15,7**	8,7	$p=0,009$	12,4

** $p<0,01$

Az évfolyamok szerinti összehasonlítás eredményeit a 3. táblázat foglalja össze. A 13 fizikai kategóriából 8 között találtunk szignifikáns különbséget, melyből háromra (*kar, láb, testi képességek*) az ötödikesek utaltak gyakrabban, míg ötre a nyolcadikosok. A nyolcadikosok a *ruha, magasság, súly, alkat és aktivitás* kategóriákat nevezték meg gyakrabban. A *szem, hajszín, arc és bőr* kategóriákban nem találtunk különbségeket. Feltételezésünknek megfelelően a 14-15 éveseket jobban foglalkoztatja a ruha és alkat, azaz a kinézet (look).

4. táblázat: Érzelmek, Szép, Elégedettség, Képességek kategóriák gyakorisági eloszlása régiók szerint

	Kategóriák	Szórvány	Átmenet	Tömb	Szign.
1	Érzelem	14,6	21,50 *	18,10	p=0,043 ch ² =12,984
	1. Pozitív	10,5	16,2	10,9	
	2. Negatív	3,2	3,2	4,4	
	3. Mindkettő	0,9	2,1	2,8	
2	Érz. jell.	6,8	9,1	10,3	N
3	Szép	9,2	5,2	6,6	N
	1. Szép	8,7	4,4	5,1	
	2. Nem szép	0,5	0,8	0,5	
4	Elégedettség	18,3*	13,5	16,30	p=0,002 ch ² =16,558
	1. Elégedett	15,5	10,6	9,9	
	2. Nem elégedett	2,7	2,9	6,4	
5	Képességek	16,40	12,7	17	N
	Kognitív1	10,5	6,7	7,8	
	Kognitív2	2,3	3	3,9	
	Kommunikációs	0,9	0,8	1,2	
	Művészi	1,8	2,3	2,9	
	Több	0,9	0	1,2	

** p<0,01

* p<0,05

A *pszichikai self* 4. táblázatban bemutatott eredményei alapján, a régiók közötti összehasonlítással az *érzelem és elégedettség* kategóriáknál találtunk szignifikáns különbséget. Figyelemre méltó, hogy a szórványban szignifikánsan gyakrabban utaltak az *elégedettségre*, mint az átmeneti és tömb régiókban, a tömbben többen fogalmazták meg elégedetlenségüket önmagukkal szemben, mint a szórványban és az átmeneti régióban. Az *érzelmeiket* az átmeneti régió diákjai nevezték meg gyakrabban. A 2011-es vizsgálatunkban (Horváth

2011) az erdélyi magyar és magyarországi diákok szignifikánsan gyakrabban ($p=0,010$ $ch^2=16,706$) utaltak *érzelmi* állapotokra, mint a román diákok. A leggyakrabban (22,3%) pozitív érzelmeket neveztek meg, mint például vidámság, boldogság, jókedv, életkedv és sokkal ritkábban (4,2%) utaltak negatív érzelmeikre.

Az „ingerlékeny”, „hamar dühbe gurulok”, „ideges természetű”, „nyugodt természetű” utalásokat az érzelmi alapú jellemvonás (érz. jell) kategóriába soroltuk, ami a temperamentumosság jelzője is egyben. Ebben a kategóriában szignifikáns különbséget ($p=0,010$, $ch^2=16,706$) találtunk a magyarországi és a két másik csoport (román, erdélyi magyar) diákjai között. Ez az egyetlen kategória, amelyre az erdélyi magyar és román diákok hasonlóan gyakrabban utaltak. A régiók közötti összehasonlítással nem találtunk szignifikáns különbséget az *érz.jell.*, *szép*, *képességek* és *társas viszonyulás* kategóriák között.

5. táblázat: Érzelmek, szép, elégedettség, képességek kategóriák gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint

	Kategóriák	Ötödik	Nyolcadik	Szign.
1	Érzelem	15,7	22,20**	$p=0,004$ $ch^2=13,096$
	1. Pozitív	11,2	14,7	
	2. Negatív	3	4,7	
	3. Kettő	1,5	3,2	
2	Érz. jell.	6,2	13**	$p=0,000$ $ch^2=21,380$
3	Szép	7,2*	3,9	$p=0,019$ $ch^2=7,961$
	1. Szép	6,6*	3,5	
	2. Nem szép	0,6	0,4	
4	Elégedettség	13,1	18,4**	$p=0,014$ $ch^2=8,498$
	1. Elégedett	9,4	12,6	
	2. Nem elégedett	3,8	5,8	
5.	Képességek	17,1	13,70	N
	Kognitív1	8,6	6,9	
	Kognitív2	3,9	2,8	
	Kommunikációs	1,2	0,8	
	Művészi	2,7	2,4	
	Több	0,7	0,8	

** $p<0,01$

* $p<0,05$

Az 5. táblázatban az *érzelem, érz. jell., elégedettség és szép* kategóriák eredményei kerülnek bemutatásra évfolyamok szerint. A nyolcadikos diákok szignifikánsan gyakrabban ($p=0,004$, $ch^2=13,096$) utaltak *érzelmi* állapotaikra, mint az ötödikesek. A leggyakrabban (14,7%) pozitív érzelmeiket nevezték meg, de gyakrabban utalnak negatív érzelmeikre is (4,7%). Feltételezésünk, mely szerint a nyolcadikosok inkább tudatosítják érzelmeiket, beigazolódt.

Az *érz.jell.* kategóriában is szignifikáns különbséget ($p=0,000$, $ch^2=21,380$) találtunk a két csoport között, azaz a nyolcadikosok kétszer többen „tudják” magukról, hogy jellemző rájuk az ingerlékenység, vagy hamar dühbe gurulnak.

A *szép* kategóriára az ötödikesek utaltak gyakrabban (5. táblázat). Úgy tűnik, az ötödikesek inkább így fejezik ki külalakjukkal való elégedettségüket, míg a nyolcadikosok az alkatra való utalással, ahol a csinos, a kövér vagy sovány kifejezésekkel illetik magukat.

Az *elégedett* kategóriára a nyolcadikosok utaltak szignifikánsan gyakrabban ($p=0,014$, $ch^2=8,498$). Mind az elégedettséget, mind az elégedetlenséget többen fogalmazták meg. Ebben kifejeződik az az életkori sajátosság, mely szerint érettebbé váltak arra, hogy saját érzéseiket, önmagukhoz való viszonyukat megfogalmazzák.

A saját *képességek ismerete* az önmagunkról való tudásunk egyik legfontosabb tényezője. A pályaválasztás/iskolaválasztás előtt álló nyolcadikos diákok a sodrászerű pályaválasztást úgy kerülhetik el, ha döntéseiket saját testi és más képességeik tudatában hozzák meg. Az 5. táblázat eredményei azt mutatják, hogy nincs szignifikáns különbség a két csoport eredményei között. Mindkét csoportban a *kognitív 1*, vagyis az *okos, intelligens, gyors felfogású* megnevezéseket *használták* a leggyakrabban. Ritkán találkozunk a *kognitív 2*, vagyis a *buta, lassú felfogású* minősítéssel. Megfigyelhetjük, hogy jóval kevesebb a kommunikációs és a művészi képességekre vonatkozó utalások gyakorisága és csak egy-két diák utal egynél több képességére. Összességében sokan utalnak (21,9%) egy képességre, de csak néhányan neveznek meg egynél több képességet. Feltételezésünkkel ellentétben a nyolcadikosok nem neveznek meg több képességet, mint ötödikes társaik, tehát a pályaválasztásuk nem képességeik ismeretében történik. A saját képesség felismerésének szinte egyetlen közege az iskola, amely az okos-buta értékelés közvetítője. A hétköznapi életben való boldoguláshoz számtalan más képességre is szükségük lenne, mint például a döntés, választás, értékelés, tájékozódás, megkülönböztetés képessége stb.

Meggyőződésünk, hogy az iskolai pályaválasztási tanácsadás szükségessége világosan tükröződik ezekben az eredményekben.

6. táblázat: A tanulás kategóriának gyakorisági eloszlása régiók szerint

	Kategóriák	Szórvány	Átmenet	Tömb	Szign.
3	Tanulás	22,4*	15,2	15,20	p=0,047 ch ² =12,773
	Jó tanuló	14,2	8,6	8,2	
	Közepes	8,2	5,7	5,8	
	Gyenge	0	1	1,2	

* p<0,05

A *tanulás* kategória a diák saját tanulmányi eredményének a minősítését tartalmazza. A régiók (6. táblázat) összehasonlítás-eredményei szerint a szórványban szignifikánsan gyakrabban utalnak erre a kategóriára. Mind a jó tanuló, mind a közepes tanuló önértékelés gyakrabban fordul elő, mint a másik két régió diákjainál. Úgy tűnik, a szórványban fontos értékelési és önértékelési szempont a tanulói szerep minősítése.

7. táblázat: A tanulás kategóriának gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint

	Kategóriák	Ötödik	Nyolcadik	Szign.
3	Tanulás	13,9	18,8**	p=0,009 ch ² =11,559
	Jó tanuló	8,6	9,7	
	Közepes	4,3	8,2	
	Gyenge	1	0,9	

** p<0,01

A nyolcadikosok (7. táblázat) szignifikánsan gyakrabban utalnak tanulói szerepükre, hiszen a kisérettségi előtt álltak és napi szinten szembesítették tanáraik, szüleik tanulási eredményeikkel. Fontos tény, hogy annak ellenére, hogy kevés képességüket nevezik meg, mégis tudatában vannak az általános iskolából a középiskolába való váltásnak, még akkor is, ha ez kívülről jövő elvárás, nem saját belső érettségük eredménye. Figyelemre méltó jelenség, hogy csak a magukat jó vagy közepes tanulónak tartó diákok utalnak erre a kategóriára és elenyésző azok aránya, akik azt is leírják, ha gyenge tanulók.

8. táblázat: Jellemvonások gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint

Jellemvonások		Évfolyamok		Össz. %	Szn.
		Ötödik	Nyolcadik		
J 1	Jószívű	53	49,6	51,4	N
J 2	Kedves	31,2 *	26,1	28,8	p=0,014
J 3A	Szorgalmas	14,1**	7,7	11	p=0,000
J 3B	Lusta	5,3	6,3	5,8	N
J 4	Becsületes	6	14,8**	10,1	p=0,000
J 5	Békés	8	13,2**	10,5	p=0,001
J 6	Érzékeny	7,9	14,1**	10,8	p=0,000
J 7	Jó	5,5	3,9	4,7	N
J 8	Szófogadó	7,3**	4,2	5,8	p=0,005
J 9	Vicces	15,6**	11,7	13,6	p=0,010
J 10	Családszerető	8,5	11,2*	9,8	p=0,047
J 11	Rossz	8,6**	4,7	6,8	p=0,001
J 12	Verekedős	6	5	5,5	N
J 13	Akaratos	4,1	7,9**	5,9	p=0,001
J 15	Hisztis	2,3	4,7**	3,4	p=0,007
J 18	Duzzogó	6,3	6	6,2	N
J 19	Bosszantó	3,4	4,3	3,8	N
J 22	Nagyszájú	4,4	7,1*	5,7	p=0,013
J 36	Bátor	4,5	4,7	4,6	N
J 37	Csendes	5	11,02**	7,9	p=0,000
J 38	Udvarias	4,9	6,2	5,5	N
J 43	Megbízható	3,4	7,5**	5,4	p=0,000

** p<0,01

* p<0,05

Az írott önjellemzésekben több mint 300 jellemre utaló kifejezést találunk. A kategóriák kialakításánál fontosnak tartottuk a tartalmi gazdagság megőrzését, ezért a rokon értelmű kifejezéseket soroltuk egy csoportba. Például a *jószívű* kategóriába következő tulajdonságok tartoznak: segítőkész, jólelkű, nagylelkű, jóindulatú, adakozó, önzetlen, önfeláldozó, ajándékozó, melegsívű, odaadó. Az *akaratós* kategóriába tartoznak a makacs, konok, önfejű, követelőző tulajdonságok. 52 kategóriát alakítottunk ki, amelyből az 51. és a 52. a *más* elnevezést kapta. Az 51. csoport olyan pozitív tulajdonságokat tartalmaz, amelyek nagyon ritkán fordulnak elő és nem sorolhatók az előzőekbe: szerencsés, előkelő, modern természet, jó tanácsadó, emberismerő. Az

52. csoport negatív tulajdonságokat tartalmaz és hasonlóan az előbbihez nem sorolhatók más kategóriába, ilyen a bitang, mazochista.

A megnevezett tulajdonságok változatosságát szemlélteti a 8. táblázat. A különböző kategóriákat J-vel jelöltük és a könnyebb tájékozódás céljából sorszámoztuk. A táblázatban a jellemvonás-kategóriák sorszám szerint következnek, de ez nem fontossági sorrend.

A 8. táblázatot tanulmányozva láthatjuk, hogy a leggyakrabban említett tulajdonságok a *jószívű, kedves*. A *jószívűség* a diákoknak a felénél, 51,4%-ban fordul elő, míg a *kedves* a diákok 28,8%-ánál fordul elő. Ezeket követik a *vicces* (13,6%), *szorgalmas* (11%), *érzékeny* (10,8%), *békés* (10,5%), *becsületes* (10,1%) tulajdonságok. Megfigyelhetjük, hogy mindkét korcsoportban előfordulnak mind pozitív (*jószívű, békés, bátor, becsületes, vicces, alapos* stb.) mind negatív tulajdonságok (*rossz, akaratos, hisztis, bölcselkedő, fukar, nagyszájú* stb.), de természetesen a pozitív jellemvonások aránya jóval nagyobb. A pozitív–negatív tulajdonságok aránya kapcsán mindig felmerül a pozitív–negatív, illetve az ideális–reális énkép kérdése. Nincs egyértelműen meghatározható mérce arra vonatkozólag, hogy hány negatív tulajdonság felsorolásánál beszélünk negatív énképről, vagy fordítva. Az azonban egyértelműen megállapítható, hogy a negatív tulajdonságok jelenléte azt jelzi, hogy a diákok önjellemzései őszinték, mentesek a mesterkéeltségtől és a gyerekek képesek egy reális énkép kialakítására.

A két évfolyam szignifikánsan különböző eredményeit elemezve láthatjuk, hogy a 8. táblázatban bemutatott huszonnégy jellemvonás közül 14 kategóriában találtunk szignifikáns különbséget. Ebből a nyolcadikosok 9 és az ötödikesek 5 tulajdonságot neveznek meg szignifikánsan gyakrabban. A nyolcadikosok által megnevezett gyakoribb tulajdonságok a következők: *becsületes, békés, érzékeny, családszerető, akaratos, hisztis, nagyszájú, csendes, megbízható*. Ezekből a tulajdonságból kirajzolódik egy átlagos serdülő jellemrajza és hűen tükrözi a felnőtt környezet kamaszokról kialakított képét.

Az ötödikesek által szignifikánsan gyakrabban megnevezett tulajdonságok a következők: *kedves, szorgalmas, szófogadó, vicces, rossz*. Ezen tulajdonság-sor is hűen tükrözi a kisiskolásokról kialakított képet. Azt is kifejezi, hogy ötödik osztály elején a diákok önmagukról való gondolkodása, a tulajdonságok megjelenítése közelebb áll a negyedikesekéhez. Az ötödikesek többnyire a jó–rossz, szófogadó–engedetlen dimenzióban gondolkodnak, amelynek viszonyítási pontja a felnőttekkel való kapcsolat. A serdülőknél változatosabbak és gyakoribbak a megnevezett tulajdonságok. A viszonyítási pont kitágul a kortársak, illetve az erkölcsi szabályok figyelembevételével. Ezt tükrözik a *becsületes, családszerető, hiszékeny, istenfélő, megbízható* tulajdonságok megjelenése. A nyolcadikosoknál megfigyelhetjük az életkorra jellem-

ző változékonyságot is: *csendes, békés, érzékeny*, de ugyanakkor *hisztis, akaratos, nagyszájú*. Ez arra utal, hogy a serdülők érettebbek az önmagukról való gondolkodást illetően és tudatában vannak saját változó hangulatuknak, viselkedésüknek.

Következtetések. Összefoglaló

Eredményeink alátámasztják azt az életkori sajátosságot, mely szerint a 14-15 éves korosztály már sokkal érettebb arra, hogy külső tulajdonságai mellett érzelmeit, elégedettségét, jellemvonásait is tudatosítsa. A régiók szerinti összehasonlításból a kulturális hasonlóság jelensége rajzolódik ki.

Fontosnak tartjuk a képességekre vonatkozó eredményeinket, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy a nyolcadikosok az elsajátított tárgyi tudás mellett pályaválasztási, önismereti kompetenciával is kellene rendelkezzenek.

A gyerekek önjellemzéséből egy tiszta, mesterkéeltségtől mentes lelki világ tárul elénk. A negatív tulajdonságok jelenléte a reális, nem idealizáló énkép kialakulását jelzi. A megjelenített pozitív tulajdonságok, értékek nagyszámú jelenléte arra enged következtetni, hogy a 11–15 éves fiatalok igazi emberi értékekkel, a környezetük iránti jó szándékkal, tisztelettel, egyszóval tiszta lelkülettel rendelkeznek. Jogosan tevődik fel a kérdés, hogy mikor, mitől és miért változnak meg a serdülőkor végére. Hogyan válnak a napjainkra oly jellemző, felületes értékeket követő felnőttekké? Mit teszünk és tehetünk mi pedagógusok, szülők a kedvezőtlen változás megelőzése érdekében?

A vizsgálat számos olyan lehetőséget kínál, amelyre a jelen tanulmányban nem volt mód kitérni. A továbbiakban azonban feldolgozásra kerülnek a részletesebb életkori, nembeli összehasonlítások, valamint a személyiségtulajdonságok mélyrehatóbb elemzése.

Hivatkozások

- Galambos Katalin 2006. *Az általános és személyiség lélektan alapjai*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Hattie, John 2004. *Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self Concept*. <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-%282004%29.pdf> (2011. 09. 01.)

- Horváth Zsófia Irén 2011. The comparative study of minority and majority adolescents' self-image based on their own self-characterizations. *Practice and Theory in Systems of Education* 6/1: 63–76.
- Kulcsár Zsuzsanna 1988. Személyiség – pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Linville, P. W. – Carlston, D. E. 1994. Az én és a szociális megismerés. In: V. Komlósi Annamária – Nagy József 2003 (szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség. Szemelvények az én lélektani kutatásának irodalmából*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Marcus, Hazel – Cross, Susan 1990. A személyközi én. In: V. Komlósi Annamária – Nagy József 2003 (szerk.) *Énelméletek. Személyiség és egészség. Szemelvények az én lélektani kutatásának irodalmából*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Marcus, Hazel – Nurius, Paula 1986. Possible Selves. *American Psychologist* 41/9: 954–969. <http://geoff.rey.angelfire.com/res/papers/MarkusH.pdf> (2011. 09. 01.)
- Marsh, Herbert W.–Shavelson, Richard 1985. Self-Concept. Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologie* 20/3:107–123. <http://www.scribd.com/doc/3792198/Marsh-Shavelson-1985-Selfconcept> (2011.09.01.)
- Pataki Ferenc 2004. *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pletl Rita 2009. *Az anyanyelvoktatás metamorfózisa*. Sciencia Kiadó, Kolozsvár.
- Sallay Hedvig 2001. A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott pszichológia* 1: 15–28.
- Tókos Katalin 2006. Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle* 59: 48–60.
- Tringer László 1992. *A gyógyító beszélgetés*. Semmelweis Orvostudományi Egyetem Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ, Budapest.
- V. Komlósi Annamária 2002. *Nem vagy egyedül*. Osiris, Budapest.
- V. Komlósi Annamária – Nagy József (szerk.) 2003. *Énelméletek. Személyiség és egészség. Szemelvények az én lélektani kutatásának irodalmából*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna 2006. *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.

Melléklet

Fizikai self Kategóriák		Sz-Á	SZ-T	Á-T	Hasonló- ság
1	Szem	$\chi^2 = 0,299$ $P=0,584$	$\chi^2 = 0,103$ $P=0,749$	$\chi^2 = 0,128$ $P=0,720$	H
2	Hajszín	$\chi^2 = 0,082$ $P=0,791$	$\chi^2 = 0,091$ $P=0,763$	$\chi^2 = 1,633$ $P=0,201$	H
3	Hajméret	$\chi^2 = 0,082$ $P=0,673$	$\chi^2 = 0,313$ $P=0,576$	$\chi^2 = 1,378$ $P=0,24$	H
4	Arc	$\chi^2 = 0,809$ $P=0,410$	$\chi^2 = 1,979$ $P=0,160$	$\chi^2 = 0,374$ $P=0,541$	H
5	Kar	$\chi^2 = 1,162$ $P=0,317$	$\chi^2 = 1,491$ $P=0,222$	$\chi^2 = 10,494$ $P=0,001^{**}$	H
6	Láb	$\chi^2 = 1,409$ $P=0,252$	$\chi^2 = 0,088$ $P=0,766$	$\chi^2 = 4,682$ $P=0,030^*$	H
7	Ruha	$\chi^2 = 5,866$ $P=0,019^*$	$\chi^2 = 0,542$ $P=0,461$	$\chi^2 = 5,468$ $P=0,019^*$	N.H.
8	Magasság	$\chi^2 = 10,352$ $P=0,006^{**}$	$\chi^2 = 21,852$ $P=0,000^{**}$	$\chi^2 = 4,407$ $P=0,110$	N.H.
9	Alkat	$\chi^2 = 1,882$ $P=0,758$	$\chi^2 = 8,567$ $P=0,073$	$\chi^2 = 7,942$ $P=0,094$	H
10	Súly	$\chi^2 = 1,180$ $P=0,277$	$\chi^2 = 3,169$ $P=0,075$	$\chi^2 = 0,677$ $P=0,411$	H
11	Szép	$\chi^2 = 5,555$ $P=0,062$	$\chi^2 = 5,541$ $P=0,063$	$\chi^2 = 1,011$ $P=0,603$	H
12	Aktivitás	$\chi^2 = 10,902$ $P=0,028^*$	$\chi^2 = 4,749$ $P=0,314$	$\chi^2 = 6,867$ $P=0,143$	H
13	Testi kép.	$\chi^2 = 2,946$ $P=0,567$	$\chi^2 = 7,135$ $P=0,129$	$\chi^2 = 22,063$ $P=0,000^{**}$	H
Össz. Szign.		3	1	4	2 N.H.
Pszichikai self					
1	Elégedettség	$\chi^2 = 3,466$ $P=0,177$	$\chi^2 = 9,310$ $P=0,010^*$	$\chi^2 = 8,718$ $P=0,013^*$	N.H.
2	Képességek	$\chi^2 = 8,500$ $P=0,131$	$\chi^2 = 3,839$ $P=0,573$	$\chi^2 = 9,442$ $P=0,093$	H
3	Érzelmek	$\chi^2 = 5,551$ $P=0,136$	$\chi^2 = 3,435$ $P=0,329$	$\chi^2 = 8,867$ $P=0,031^*$	H

4	Érz. jell.	$\chi^2 = 1,035$ $P=0,309$	$\chi^2 = 2,427$ $P=0,119$	$\chi^2 = 0,533$ $P=0,466$	H
5	Társas viszonyulás	$\chi^2 = 1,791$ $P= 0,408$	$\chi^2 = 2,484$ $P=0,289$	$\chi^2 = 0,285$ $P=0,867$	H
	Össz. 5	0	1	2	1 N.H.

** $p<0,01$

* $p<0,05$

Summary

Since the 1990s, Transylvania has witnessed a process of intense social, economic and cultural transformations. This process has induced shifts and changes within the network of relations between the individuals and their environment, which also affect the formation of self-image in adolescence. The main question that arises is whether these adolescents are capable of building up a coherent identity. Our research focuses on the study of the features of adolescents' self-characterizations. We have analysed the personality features adolescents identified in themselves and the degree to which they are satisfied with themselves.

Our study is part of a larger research on school performance that was conducted in 2005–2006. 5th and 8th grader pupils were asked to write a descriptive essay in which they were expected to characterize themselves. These pieces of writing were analysed with the help of content analysis method. We compared more than 1,500 descriptive compositions, including criteria related to region, age group.

The results suggest that 14–15 year old adolescents are mature enough to identify and recognize not only external characteristics, but also inner features and personality traits. A comparison between different regions leads to the idea of cultural similarities.

A comparative view of the manifestation of scope-restriction values in Hungarian

1. Introduction

1.0. At the 5th International Congress of Hungarian Studies, which took place in Jyväskylä in 2001, the present author gave a paper, which, in 2002, appeared in the Proceedings of the Congress as “Hungarian against a comparative background: The category of definiteness.” In that paper the author concentrates on the manifestation of the grammatical category of definiteness in the singular and the compared languages include English, Ancient Greek, and Hungarian. In the present paper, the description of the category of definiteness covers not only the singular but also the plural and the languages compared also include Latin, Polish, German and French.

1.1. The grammatical category of definiteness is a category, whose formatives (or, exponents) are articles and zero determiner accompanying nouns or, more exactly, names. It is part of a broader grammatical category, namely determination, which is connected with the use of all determiners, including demonstratives and quantifying expressions.

Dealing with the grammatical category of definiteness, our attention will be confined to the use of articles and the zero determiner, when they accompany common count nouns or, better, common count names.

Approaching the grammatically regular functioning of determiners, including articles and zero determiner, in particular languages, one should establish (1) what is the nature of the system that governs their occurrence, (2) what are the component values of that system, and (3) what is the system of selection between these values and particular subsets of determiners in a given language.

As regards (1), in the case of common count names that system is of semantic nature and consists in scope restriction. Scope restriction is the limitation of the extension (denotation, scope) of a name in its actual use to a particular subset of its designates. A particular scope-restriction value is then

a subset of designates of a name in its actual use, a subset which selects the occurrence of a particular subset of determiners.

As regards (2) and (3), the present paper (a) gives the definitions of particular values of a selected scope-restriction system and (b) shows their manifestation in Hungarian against the background of other languages.

1.2. The present author has worked for many years on elaborating a system, or systems, of scope-restriction values mainly in reference to English. A paper, which may be treated as a synthesis of all the efforts concerning the problem, was presented at the 17th International Congress of Linguists in Prague in 2003 and also, in that year, published in the form of CD-ROM in the Proceedings of the Congress. Its title is “Definiteness and scope restriction.” Most of the author’s assertions concerning scope restriction are found also in a paper, which appeared in the printed form in 2010 under the title “Definiteness and the choice of subsets of designates in predication” in the Proceedings of the 40th Linguistics Colloquium, Moscow 2005.

In the papers mentioned the present author proposes several scope-restriction systems in terms of which one can describe the values, which determine the use of articles and zero determiner in English. The systems, however, owing to their universality, are also applicable to other languages, including Hungarian. These systems are the following:

System A – valid for the singular,

System B – valid for the plural,

System C – valid for both singular and plural.

System C is shown in three versions, namely Systems C_1 , C_2 , and C_3 . In **System C_1** there are four scope-restriction values, which, in a short account, are the following:

α_1 = denotationally unique,

α_2 = preselected,

β = neutral, or free, and

γ = generalized, or generic.

Since α_2 , β , and γ manifest themselves in both singular and plural, in a more elaborated version of System C, i.e. in **System C_2** , seven scope-restriction values are distinguished.

In the present paper, because of space limitation and also for practical reasons, attention will be focused only on System C in its version C₂; System C₃, which is essentially different, will not be considered..

2. Scope-restriction System C₂ and its manifestation in English and Hungarian

The seven complex values of **System C₂** (see Figures 1.1 and 1.2 below) result from the intersection of three binary categories, namely DENOTATIONAL UNIQUENESS, PRESELECTION, and GENERALIZATION, as well as the distinction between **singular** and **plural**. The values are the following:

- $\alpha_1(\text{sing})$ = [+denotationally unique, –preselected, –generalized; (**singular**)],
e.g. in *The sun is rising*; H. *A nap felkel*.
- $\alpha_2\text{sing}$ = [–denotationally unique, +preselected, –generalized; **singular**],
e.g. in *They saw the eagle*; H. *Ők látták a sast*.
- $\alpha_2\text{pl}$ = [–denotationally unique, +preselected, –generalized; **plural**], e.g.
in *They saw the eagles*; H. *Ők látták a sasokat*.
- βsing = [–denotationally unique, –preselected, –generalized; **singular**],
e.g. in *They saw an eagle*; H. *Ők sast láttak*. / *Ők láttak egy sast*.
- βpl = [–denotationally unique, –preselected, –generalized; **plural**], e.g.
in *They saw eagles*; H. *Ők láttak sasokat*.
- γsing = [–denotationally unique, –preselected, +generalized; **singular**],
e.g. in *The/an eagle is a bird of prey*; H. *A sas ragadozó madár*.
- γpl = [–denotationally unique, –preselected, +generalized; **plural**], e.g.
in *(The) eagles are birds of prey*; H. *A sasok ragadozó madarak*.

In short, these values can be described as follows:

- $\alpha_1(\text{sing})$ = denotationally unique (singular), e.g. in *The sun is rising*; H. *A nap felkel*.
- $\alpha_2\text{sing}$ = preselected in the singular, e.g. in *They saw the eagle*; H. *Ők látták a sast*.
- $\alpha_2\text{pl}$ = preselected in the plural, e.g. in *They saw the eagles*; H. *Ők látták a sasokat*.
- βsing = neutral, or free, in the singular, e.g. in *They saw an eagle*; H. *Ők sast láttak*. / *Ők láttak egy sast*.
- βpl = neutral, or free, in the plural, e.g. in *They saw eagles*; H. *Ők láttak sasokat*.

- γ_{sing} = generalized, or generic, in the singular, e.g. in *The/an eagle is a bird of prey*; H. *A sas ragadozó madár.*
- γ_{pl} = generalized, or generic, in the plural, e.g. in *(The) eagles are birds of prey*. H. *A sasok ragadozó madarak.*

	[+generalized]		[-generalized]		
singular		α_1 <i>the</i>		[+denota- tionally unique]	
	γ_{sing} <i>A(n), the</i>	β_{sing} <i>a(n)</i>	$\alpha_{2\text{sing}}$ <i>the</i>		
plural	γ_{pl} ϕ, the	β_{pl} ϕ	$\alpha_{2\text{pl}}$ <i>the</i>	[-denota- tionally unique]	
	[-preselected]		[+preselected]		

Fig. 1.1. System C2 and its manifestation in English

Comparing Hungarian and English, one can see that the values α_1 (i.e. denotationally unique), $\alpha_{2\text{sing}}$ (i.e. preselected in the singular) and $\alpha_{2\text{pl}}$ (i.e. preselected in the plural) are manifested in both languages by means of the definite article. The value β_{pl} (i.e. neutral, or free, in the plural) is manifested in both languages by means of the zero determiner. As regards other values, there are some differences between the two languages. The value β_{sing} (i.e. neutral, or free, in the singular) is in English manifested by the indefinite article, but in Hungarian it is manifested either by the indefinite article or by the zero determiner. The value γ_{sing} in Hungarian (i.e. generalized, or

generic, in the singular) is manifested by the definite article, whereas in English it is manifested by the definite or the indefinite article. The value γ_{pl} (i.e. generalized, or generic, in the plural) is in Hungarian manifested by the definite article while in English it is manifested by the definite article or zero determiner.

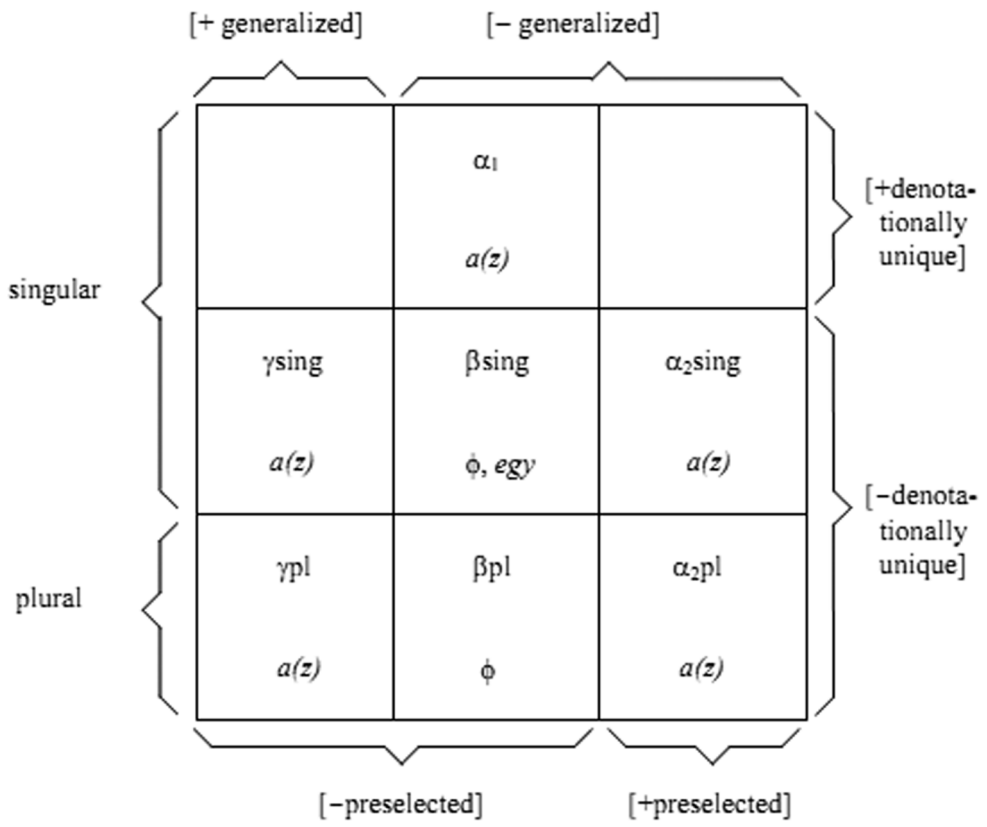


Fig. 1.2. *System C_2 and its manifestation in Hungarian*

3. The manifestation of the Scope-restriction System C_2 in additional languages. The values manifested by the zero determiner

The assertions concerning the manifestation of the seven scope-restriction values in English and Hungarian can be checked up with reference to biblical texts: those quoted in the present author’s paper of 2002 and repeated here

and additional texts, all quoted and analysed in his forthcoming paper, entitled “Zero determiner in interlanguage comparison,” but where not only the zero determiner but also the articles are considered. In that paper, Hungarian can be seen not only in comparison with English, but also against the background of other languages, namely Latin, Polish, Ancient Greek, German and French.

The aim of the present author’s forthcoming paper is to show the role of the zero determiner (ϕ) with common count names in article-free languages in contrast to article-possessing ones. Its conclusion is the following.

The analysis of the data (see the illustrative material in Section 4 below) carried out in the paper mentioned yields the results, which are presented in the table below.

	Latin	Polish	Greek	Hungarian	English	German	French
α_1	ϕ	ϕ	def	def	def	def	def
$\alpha_{2\text{sing}}$	ϕ	ϕ , (dem)	def	def	def	def	def
$\alpha_{2\text{pl}}$	ϕ	ϕ , (dem)	def	def	def	def	def
β_{sing}	ϕ	ϕ	ϕ	ind, ϕ	ind	ind, (ϕ) ¹	ind
β_{pl}	ϕ	ϕ	ϕ	ϕ	ϕ	ϕ	ind, (ϕ)
γ_{sing}	ϕ	ϕ	def, ϕ	def	indef, def	indef, def	indef, ² def
γ_{pl}	ϕ	ϕ	def	def	ϕ , def	def, ϕ ³	def

(ϕ = zero determiner, dem = demonstrative, def = definite article, ind = indefinite article)

Co-occurrence of the zero determiner and articles with particular scope-restriction values

The table shows that the role of the zero determiner differs depending on whether a language is article-free or article-possessing, and, in the latter case, on whether there is only one article or two articles, i.e. definite and indefinite. Passing from article-free languages – through a language having only one article –, to languages which have two articles, one can notice that the range of occurrence of the zero determiner is gradually restricted and taken over by articles (see Sroka, forthcoming).

Since in article-free languages, such as Latin and Polish, the zero determiner can occur when any of the four basic scope-restriction values (System C₁) is at play, it can be treated as indifferent, or totally non-distinctive, with regard to these values, which means that it does not represent and, consequently, in text reconstruction (decoding), cannot communicate, any of these values in contrast to another (see Sroka, forthcoming).

When at least one article appears in the system, the role of the zero determiner changes. It ceases to be totally non-distinctive with regard to the scope restriction values. In Ancient Greek, which possesses one article (definite), the range of occurrence of the zero determiner is narrowed down. Here the definite article covers three of the four basic scope-restriction values, namely 'denotationally unique', 'preselected' and 'generalized, or generic', and the zero determiner covers two values, i.e. 'neutral, or free' and 'generalized, or generic.' Thus, the occurrence of the zero determiner and that of the definite article with regard to the four basic scope-restriction values intersect: both can appear with the value 'generalized, or generic' while the values 'denotationally unique' and 'preselected' are proper to the definite article, and the value 'neutral, or free' is proper to the zero determiner. Owing to their distributional *propria*, the two determiners are in functional contrast. This means that when, in text reconstruction (decoding), the value 'generalized, or generic' is locationally excluded (i.e. eliminated by the context and/or speech situation), the definite article communicates the values 'denotationally unique' or 'preselected', and the zero determiner communicates the value 'neutral, or free' (see Sroka, forthcoming).

When a language, such as Hungarian (or English), possesses both the definite and the indefinite article, the range of occurrence of the zero determiner is narrowed down further. In Hungarian, that determiner is not connected with the value 'generalized, or generic, in the singular', and only alternates with the indefinite article in the case of the value 'neutral, or free, in the singular' although it remains with the value 'neutral, or free, in the plural.' In English, it is the indefinite article that is essentially the only exponent of the value 'neutral, or free, in the singular' and the zero determiner is characteristic for the values 'neutral, or free, in the plural' and 'generalized, or generic, in the plural,' but with the latter value the definite article, although secondarily, appears too. German, with slight differences, imitates English. In French, the zero determiner is ousted out from manifesting not only the value 'generalized, or generic, in the plural' but essentially also the value 'neutral, or free, in the plural' (see Sroka, forthcoming).

4. Textual evidence: Examples taken from biblical texts¹

The initial symbols represent particular languages. They are the following:
E = English, F = French, Gr = Greek, H = Hungarian, L = Latin, P = Polish.

The value α_1

(1a) John 17:14

Gr: ἐγὼ δέδωκα αὐτοῖς τὸν λόγον σου καὶ ὁ κόσμος ἐμίσησεν αὐτούς, ὅτι οὐκ εἰσὶν ἐκ τοῦ κόσμου κατῶς ἐγὼ οὐκ εἰμὶ ἐκ τοῦ κόσμου.

L: Ego dedi eis sermonem tuum, et mundus odio eos habuit, quia non sunt de mundo, sicut ego non sum de mundo.

E (AV): I have given them thy word; and the world hath hated them, because they are not of the world, even as I am not of the world.

E (NEB): I have delivered thy word to them, and the world hates them because they are strangers in the world, as I am.

F (oecum): Je leur ai donné ta parole et le monde les a pris en haine, parce qu'ils ne sont pas du monde, comme je ne suis pas du monde.

G (Einheits): Ich habe ihnen dein Wort gegeben, und die Welt hat sie gehaßt, weil sie nicht von der Welt sind, wie auch ich nicht von der Welt bin.

H: Én nekik adtam igédet, és a világ gyűlölte őket, mert nem e világból valók, mint ahogy én sem vagyok e világból való.

P (BG): Jam im dał słowo twoje, a świat je miał w nienawiści; bo nie są ze świata, jako i ja nie jestem ze świata.

P (Kowalski): Podałem im słowo twoje. A świat ich znienawidził, bo nie są ze świata, tak jak ja nie jestem ze świata.

P (Dąbrowski): Dałem im naukę twoją, ale świat ich znienawidził, bo nie są ze świata, jako i ja nie jestem ze świata.

(1b) John 1:1

Gr: Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος, καὶ ὁ λόγος ἦν πρὸς τὸν θεόν, καὶ θεός ἦν ὁ λόγος.

L: In principio erat Verbum, et Verbum erat apud Deum, et Deus erat Verbum.

E (AV): In the beginning was the Word, and the Word was with God, and the Word was God.

E (NEB): When all things began, the Word already was. The Word dwelt with God, and what God was, the Word was.

¹ Sroka, forthcoming.

F (oecum): Au commencement était le Verbe, et le Verbe était tourné vers Dieu, et le Verbe était Dieu.

G (Einheits): Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und das Wort war Gott.

H: Kezdetben volt az Ige, és az Ige az Istennél volt, és Isten volt az Ige.

P (BG): Na początku było Słowo, a ono Słowo było u Boga, a Bogiem było ono Słowo.

P (Kowalski): Na początku było Słowo, a Słowo było u Boga i Bogiem było Słowo.

P (Dąbrowski): Na początku było Słowo, a Słowo było u Boga i Bogiem było Słowo.

The value $\alpha_{2\text{sing}}$

(2) Matthew 2:8

Gr: πορευθέντες ἐξετάσατε ἀκριβῶς περὶ τοῦ παιδίου· ἐπὶ δὲ εὗρητε, ἀπαγγελάτε μοι, ὅπως καὶ γὰρ ἐλθὼν προσκυνήσω αὐτῷ.

L: Ite et interrogate diligenter de puero; et cum inveneritis, renuntiate mihi, ut et ego veniens adorem eum.

E (AV): Go and search diligently for the young child; and when ye have found *him*², bring me word again, that I may come and worship him also.

E (NEB): Go and make a careful inquiry for the child. When you have found him, report to me, so that I may go myself and pay him homage.

F (oecum): Allez vous renseigner avec précision sur l'enfant; et, quand vous l'aurez trouvé, avertissez-moi pour que, moi aussi, j'aie lui rendre hommage.

G (Einheits): Geht und forscht sorgfältig nach, wo das Kind ist, und wenn ihr es gefunden habt, berichtet mir, damit auch ich hingehe und ihm huldige.

H: Menjetek el, szereztek pontos értesüléseket a gyermekről; mihelyt pedig megtaláljátok, adjátok tudtomra, hogy én is elmenjek, és imádjam őt!

P (BG): Jechawszy, pilnie się wywiadujcie o tém dzieciątku; a gdy znajdziecie, oznajmijcie mi, abym i ja przyjechawszy, pokłonił mu się.

P (Kowalski): Idźcie i wypytujcie się pilnie o dziecię. A gdy je znajdziecie, powiadomcie mnie, abym i ja mógł pójść i oddać mu pokłon.

2 In E (AV), italics are used for expressions which are 'added' in the translation, i.e. have no overt counterparts in the source text, but render what is understood. See also the italics of the pronoun *them*, which appears twice in example (3) below.

P (Dąbrowski): Idźcie, a wywiadujcie się pilnie o dzieciatku, a gdy znajdziecie, oznajmijcie mi, abym i ja przybywszy pokłonił się jemu.

The values α_{2pl} (and β_{pl} coming first)

(3) Mark 8:5-6

Gr: 5 καὶ ἡρώτα αὐτοῦς· πόσους ἔχετε ἄρτους; οἱ δὲ εἶπαν· ἑπτὰ. 6 καὶ παραγγέλλει τῷ ὄχλῳ ἀναπεσεῖν ἐπὶ τῆς γῆς· καὶ λαβὼν τοὺς ἑπτὰ ἄρτους εὐχαριστήσας ἔκλασεν καὶ ἐδίδου τοῖς μαθηταῖς αὐτοῦ ἵνα παρατιθῶσιν, καὶ παρέθηκαν τῷ ὄχλῳ.

L: 5 Et interrogabat eos: "Quot panes habetis?". Qui dixerunt: "Septem". 6 Et praecipit turbae discumbere supra terram; et accipiens septem panes, gratias agens fregit et dabat discipulis suis, ut apponerent; et apposuerunt turbae.

E (AV): 5 And he asked them, How many loaves have ye? And they said, Seven. 6 And he commanded the people to sit down on the ground: and he took the seven loaves, and gave thanks, and brake, and gave to his disciples to set before *them*; and they did set *them* before the people.

E (NEB): 5 'How many loaves have you?' he asked; and they answered, 'Seven'. 6 So he ordered the people to sit down on the ground; then he took the seven loaves, and, after giving thanks to God, he broke the bread and gave it to his disciples to distribute; and they served it out to the people.

F (oecum): 5 Il leur demandait : «Combien avez-vous de pains?» – «Sept», dirent-ils. 6 Et il ordonne à la foule de s'étendre par terre. Puis il prit les sept pains et après avoir rendu grace, il les rompit et il les donnait à ses disciples pour qu'ils les offrent. Et ils les offrirent à la foule.

G (Einheits): 5 Er fragte sie: Wie viele Brote habt ihr? Sie antworteten: Sieben. 6 Da forderte er die Leute auf, sich auf den Boden zu setzen. Dann nahm er die sieben Brote, sprach das Dankgebet, brach die Brote und gab sie seinen Jüngern zum Verteilen; und die Jünger teilten sie an die Leute aus.

H: 5 Megkérdezte tőlük: "Hány kenyeretek van?" Mire azok ezt mondták: "Hét." 6 Ekkor megparancsolta a sokaságnak, hogy telepedjék le a földre, azután vette a hét kenyeret, hálát adott, megtörte, és tanítványainak adta, hogy tegyék eléjük. Azok pedig a sokaság elé tették azt.

P (BG): 5 I spytał ich: Wieleż macie chlebów? A oni rzekli: Siedem. 6 I rozkazał ludowi, żeby usiadł na ziemi; a wzięwszy one siedem chlebów, podziękowawszy łamał, i dawał uczniom swoim, aby przed lud kładli; i kładli przed lud.

P (Kowalski): 5 A on ich zapytał: „Ile chlebów macie?” Odpowiedzieli mu: „Siedem”. 6 Wówczas kazał ludziom rozsiać się na ziemi. Potem wziął owe siedem chlebów i odmówiwszy modlitwę dziękczynną, łamał je i dawał swym uczniom, aby je ludziom rozdzielali, co też uczynili.

P (Dąbrowski): 5 I zapytał ich: Ile chlebów macie? A oni rzekli: Siedem. 6 I rozkazał rzeszy usiąść na ziemi. I wzięwszy siedem chlebów, dzięki czyniąc, łamał i dawał uczniom, aby przed nich kładli; i kładli przed rzeszą.

The value β_{sing}

(4) Revelation 20:1

Gr: Καὶ εἶδον ἄγγελον καταβαίνοντα ἐκ τοῦ οὐρανοῦ ἔχοντα τὴν κλεῖν τῆς ἀβύσσου καὶ ἄλυσιν μεγάλην ἐπὶ τὴν χεῖρα αὐτοῦ.

L: Et vidi angelum descendentem de caelo habentem clavem abyssi et catenam magnam in manu sua.

E (av): And I saw an angel come down from heaven, having the key of the bottomless pit and a great chain in his hand.

E (NEB): Then I saw an angel coming down from heaven with the key of the abyss and a great chain in his hands.

F (oecum): Alors je vis un ange qui descendait du ciel. Il avait à la main la clé de l'abîme et une lourde chaîne.

G (Einheits): Dann sah ich einen Engel vom Himmel herabsteigen; auf seiner Hand trug er den Schlüssel zum Abgrund und eine schwere Kette.

H: És láttam, hogy egy angyal leszállt a mennyből; az alvilág kulcsa volt nála, és egy nagy lánc a kezében.

P (bc): I widziałem anioła zstępującego z nieba, mającego klucz do przepaści, i łańcuch wielki w ręce swojej.

P (Kowalski): Ujrzałem anioła zstępującego z nieba. W ręku swym trzymał klucz do przepaści i łańcuch wielki.

P (Dąbrowski): I ujrzałem Anioła zstępującego z nieba i mającego w ręku klucz przepaści z łańcuchem wielkim.

The value β_{pl}

(5) Luke 2:8

Gr: Καὶ ποιμένες ἦσαν ἐν τῇ χώρᾳ τῇ αὐτῇ ἀγραυλοῦντες καὶ φυλάσσοντες φυλακὰς τῆς νυκτὸς ἐπὶ τὴν ποίμνην αὐτῶν.

L: Et pastores erant in regione eadem vigilantes et custodientes vigilias noctis supra gregem suum.

- E (AV): And there were in the same country shepherds abiding in the field, keeping watch over their flock by night.
- E (NEB): Now in this same district there were shepherds out in the fields, keeping watch through the night over their flock, [...].
- F (oecum): Il y avait dans le même pays des bergers qui vivaient aux champs et montaient la garde pendant la nuit auprès de leur troupeau.
- G (Einheits): In jener Gegend lagerten Hirten auf freiem Feld und hielten Nachtwache bei ihrer Herde.
- H: Pásztorok tanyáztak azon a vidéken a szabad ég alatt, és őrködtek északra nyájuk mellett.
- P (BG): A byli pasterze w onej krainie w polu nocujący i straż nocną trzymający nad stadem swoim.
- P (Kowalski): W tejże okolicy byli pasterze na polu odbywający straż nocną nad swoim stadem.
- P (Dąbrowski): I byli w tej krainie pasterze, czuwający i odbywający nocne straże nad stadem swoim.

The value γ_{sing}

(6a) Matthew 12:35

- Gr: ὁ ἀγαθὸς ἄνθρωπος ἐκ τοῦ ἀγαθοῦ θησαυροῦ ἐκβάλλει ἀγαθά, καὶ ὁ πονηρὸς ἄνθρωπος ἐκ τοῦ πονηροῦ θησαυροῦ ἐκβάλλει πονηρά.
- L: Bonus homo de bono thesauro profert bona, et malus homo de malo thesauro profert mala.
- E (AV): A good man out of the good treasure of the heart bringeth forth good things; and an evil man out of the evil treasure bringeth forth evil things.
- E (NEB): A good man produces good from the store of good within himself; and an evil man from evil within produces evil.
- F (oecum): L'homme bon, de son bon trésor, retire de bonnes choses; l'homme mauvais, de son mauvais trésor, retire de mauvaises choses.
- G (Einheits): Ein guter Mensch bringt Gutes hervor, weil er Gutes in sich hat, und ein böser Mensch bringt Böses hervor, weil er Böses in sich hat.
- H: A jó ember jó kincséből hoz elő jót, a gonosz ember gonosz kincséből hoz elő gonoszt.
- P (BG): Dobry człowiek z dobrego skarbu serca wynosi rzeczy dobre, a zły człowiek ze złego skarbu wynosi rzeczy złe.
- P (Kowalski): Dobry człowiek wydobywa ze swego serca, niby ze skarbcza pełnego dobroci, dobre rzeczy; a zły człowiek wydobywa złe rzeczy, niby ze złego skarbcza.

P (Dąbrowski): Dobry człowiek ze skarbca dobrego dobre wydobywa rzeczy,
a zły człowiek ze skarbca złego wydobywa złe.

(6b) Matthew 12:12

Gr: πόσω οὖν διαφέρει ἄνθρωπος προβάτου.

L: Quanto igitur melior est homo ovis!

E (AV): How much then is a man better than a sheep?

E (NEB): And surely a man is worth far more than a sheep!

F (oecum): Or, combien l'homme l'emporte sur la brebis!

G (Einheits): Und wieviel mehr ist ein Mensch wert als ein Schaf!

H: Az ember pedig mennyivel többet ér a juhnál!

P (BG): A czémże zacniejszy jest człowiek niżeli owca?

P (Kowalski): A ileż więcej wart jest człowiek niż owca!

P (Dąbrowski): O ileż więcej wart jest człowiek, niżli owca.

The value γ_{pl}

(7) Luke 9:58

Gr: καὶ εἶπεν αὐτῷ ὁ Ἰησοῦς, αἱ ἀλώπεκες φωλεοὺς ἔχουσιν καὶ τὰ πετεινὰ τοῦ οὐρανοῦ κατασκηνώσεις, ὁ δὲ υἱὸς τοῦ ἀνθρώπου οὐκ ἔχει ποῦ τὴν κεφαλὴν κλίνει.

L: Et ait illi Iesus: «Vulpes foveas habent et volucres caeli nidos, Filius autem hominis non habet, ubi caput reclinet».

E (AV): And Jesus said unto him, Foxes have holes, and birds of the air have nests; but the Son of man hath not where to lay *his* head.

E (NEB): Jesus answered, 'Foxes have their holes, the birds their roosts, but the Son of Man has nowhere to lay his head.'

F (oecum): Jésus lui dit: «Les renards ont des terriers et les oiseaux du ciels des nids; le Fils de l'homme, lui, n'a pas où poser la tête.»

G (Einheits): Jesus antwortete ihm: die Füchse haben ihre Höhlen und die Vögel ihre Nester; der Menschensohn aber hat keinen Ort, wo er sein Haupt hinlegen kann.

H: Jézus azonban így felelt: „A rókáknak barlangjuk van, és az égi madaraknak fészükük, de az Emberfiának nincs hova fejét lehajtania.”

P (BG): A Jezus mu rzekł: Liszki mają jamy i ptaszki niebieskie gniazda, ale Syn człowieczy nie ma, gdzieby głowę skłonił.

P (Kowalski): A Jezus rzekł doń: „Lisy mają swe nory, a ptaki niebieskie swe gniazda, lecz Syn Człowieczy nie ma gdzie głowy położyć”.

P (Dąbrowski): Rzekł mu Jezus: Lisy jamy mają, i ptaki niebieskie gniazda, a Syn Człowieczy nie ma, gdzieby głowę skłonił.

5. Conclusion

Concluding the paper, we may say that (1) the scope-restriction system C_2 , which has been described, is, owing to its universality, a good framework for comparing languages, including Hungarian, with regard to the grammatical category of definiteness; (2) in the case of article-free languages, the zero determiner covers the area of manifestation of all the scope-restriction values; that is why it is indifferent, or non-distinctive, with regard to these values; (3) article-possessing languages differ as to the number of articles, the scope-restricting values they manifest, and the range of occurrence of the zero determiner; (4) Hungarian, which has two articles (definite and indefinite) and the zero determiner as exponents of definiteness, shares certain characteristics of their use with one or another language, but it shows also some characteristics of its own; one of them is that the indefinite article has the range of occurrence narrower than in the case of the other languages that possess it (see also Conclusion in Sroka 2002b: 158f.).

References

A. Texts of the Bible

Biblia. (Known as 'Biblia Gdańska'. The Bible translated into Polish from Hebrew and Greek by a group of Protestant theologians, published in 1632). Warszawa: Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne 1986. [= P (BG)]

Biblia. (The Bible translated into Hungarian by the Ecumenic Council of Hungarian Churches.) Budapest: A Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya 1983. [= H]

The Greek New Testament. Edited by Kurt Aland et alii in cooperation with the Institute for New Testament Textual Research, Münster/Westphalia under the direction of Kurt Aland and Barbara Aland. Third Edition (Corrected). Stuttgart 1983. (First published 1966.) [= Gr (NT)]

The Holy Bible containing the Old and New Testaments. [...] set forth in 1611 and commonly known as the King James Version. New York: American Bible Society (no date). [i.e. Authorized Version] [= E (AV)]

The New English Bible. [...] Oxford: Oxford University Press; Cambridge: Cambridge University Press 1970 (The New Testament first published in 1961.) [= E (NEB)]

Novum Testamentum Graece et Latine. Nestle-Aland edition. 1. Aufl., 3. Druck. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 1987. (1. Druck 1984). [Greek text = Gr, Latin text = L]

Pismo święte Nowego Testamentu. (The New Testament translated into Polish from the Vulgate by Rev. Eugeniusz Dąbrowski.) Poznań: Albertinum 1948. [= P (Dąbrowski)]

Pismo święte Nowego Testamentu. (The New Testament translated into Polish from Greek by Rev. Seweryn Kowalski.) Warszawa: Instytut Wydawniczy 'Pax' 1974. [= P (Kowalski)]

B. Studies

Sroka, Kazimierz A. 2002. Hungarian against a comparative background: The category of definiteness. In: L. Keresztes – S. Maticsák (eds): *A magyar nyelv idegenben. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson, Jyväskylä 2001*. Debrecen–Jyväskylä: a Jyväskyläi Egyetem Hungarológiai Intézete; a Debreceni Egyetem Finnugor Nyelvtudományi Tanszéke. 153–160.

Sroka, Kazimierz A. 2003. Definiteness and scope restriction. In: E. Hajičová – A. Kotěšovcová – J. Mírovský (eds): *Proceedings of CIL 17 (XVII-e Congrès International des Linguistes = XVII-th International Congress of Linguists), Prague 2003*. Prague, Matfyzpress, MFF UK, CD-ROM) 13 pp.

Sroka, Kazimierz A. 2010. Definiteness and the choice of subsets of designates in predication. In: O. Souleimanowa (ed.): *Language and Cognition. Traditional and New Approaches. Proceedings of the 40th Linguistics Colloquium, Moscow 2005*. Frankfurt am Main, Peter Lang. 203–214.

Sroka, Kazimierz A. (forthcoming) Zero determiner in interlanguage comparison. In: *Akten des 44. Linguistischen Kolloquiums in Sofia 2009*.

Összefoglaló

A névkörkorlátozás értéke egy aktuálisan felhasznált név deszignátumainak alcsoportja, amely meghatározza egy adott határozószó, például egy névelő, vagy zéróhatározószó megjelenését. A meghatározás problémáját a megszámlálható főnevekkel kapcsolatban az angolban tárgyalva, a szerző korábbi cikkeiben javaslatot tett a névkörkorlátozás értékeinek néhány rendszerére. Bár ezek az angol nyelvre vonatkozóan vannak kidolgozva, jól alkalmazhatók más nyelvekben, így a magyarban is. A lehetséges rendszerek egyikében hét névkörkorlátozási érték van, amelyek az egyes- és többesszámra érvényesek. Ez a dolgozat közli a definícióikat és bemutatja, hogy ezek az értékek hogyan jelennek meg az angolban és a magyarban, tárgyalja a hasonlóságokat és a különbségeket is.

A dolgozat foglalkozik a zéró-határozósó szerepével is a hét névkörkorlátozási érték megjelenésében, összehasonlítva ezt a névelők szerepükkel a magyarban és az angolban a latinnal, lengyelrel, ókori göröggel, némettel és franciával szemben. A szerző arra a következtetésre jut, hogy a zéró-határozósó szerepe attól függ, hogy a nyelvben van, vagy nincs névelő, és ez első esetben, hogy egy névelő van vagy kettő (határozott és határozatlan). A zéró-határozósó nem differenciál akkor, ha a nyelvben nincs névelő, például a latinban, vagy lengyelben, de differenciál, ha legalább egy névelő van, például az ókori görögben, ahol csak egy, határozott névelő van. A szerző által közölt anyag bemutatja a névkörkorlátozás értékeinek megjelenését, a példákat az említett hét nyelven a Bibliából, az Újtestamentumból veszi.

A scope-restriction value is a subset of designates of a name in its actual use, a subset which selects the occurrence of a particular determiner, e.g. article or zero determiner. Dealing mainly with the problem of definiteness in application to count nouns in English, the present author proposed, in his earlier papers, several systems of scope-restriction values. Although elaborated with regard to English, these systems are applicable also to other languages, including Hungarian.

In one of possible systems, there are seven scope-restriction values covering singular and plural. The paper presents the definitions of these values and shows the way in which the values are manifested in English and Hungarian. Both similarities and differences are discussed.

The paper deals also with the role of the zero determiner in the manifestation of the seven scope-restriction values in comparison with the roles of the articles in Hungarian and English against the background of Latin, Polish, Ancient Greek, German, and French. It is concluded that the role of the zero determiner differs depending on whether a language is article-free or article-possessing, and, in the latter case, on whether the language has only one article or two articles (definite and indefinite). The zero determiner is non-distinctive when in a language there is no article, e.g. in Latin or Polish, but it is distinctive when in a language there is at least one article, e.g. in Ancient Greek, which has only one, namely definite, article.

The material supplied by the author illustrates the manifestation of scope-restriction values. The examples are taken from the Bible (New Testament) in versions representing the seven languages mentioned above.³

3 I would like to express my sincere thanks to Gyula Paczolay of the University of Pannonia Veszprém for kindly reading and correcting the text of my Hungarian abstract.

A kötet szerzői

H. VARGA MÁRTA

Károli Gáspár Református Egyetem, Nyelvtudományi Tanszék
hvm@t-online.hu

HORVÁTH ZSÓFIA IRÉN

Sapientia EMTE, Marosvásárhely, Alkalmazott Társadalomtudományok
Tanszék – horvathzsofia@ms.sapientia.ro

IMRE ATTILA

Sapientia EMTE, Marosvásárhely, Alkalmazott Társadalomtudományok
Tanszék – attilaimre@ms.sapientia.ro

KABÁN ANNAMÁRIA

Miskolci Egyetem – kaban.a@freemail.hu

KÁDÁR ANNAMÁRIA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Óvodapedagógus- és tanítóképző szak – kadarannamaria1@gmail.com

KECSKÉS JUDIT

Miskolci Egyetem BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
bolkecsi@uni-miskolc.hu

KOVÁCS MÁRIA

Miskolci Egyetem BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
bolmari@uni-miskolc.hu

KŐVÁRI ZOLNA

„Friedrich Schiller” Gimnázium, Marosvásárhely
kovarizolna@yahoo.com

LŐRINCZ JULIANNA

Eszterházy Károly Főiskola, Eger – Selye János Egyetem, Komárom
jel2@freemail.hu

MÁTHÉ DÉNES

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék – mathedenesitt@yahoo.com

PETHŐ JÓZSEF

Nyíregyházi Főiskola – pethojos@nyf.hu

PLETL RITA

Sapientia EMTE, Marosvásárhely, Alkalmazott Társadalomtudományok
Tanszék – pletlrita@freemail.hu

SROKA, KAZIMIERZ A.

University of Gdańsk – angkas@ug.edu.pl

WASEDA, MIKA

Oszakai Egyetem – waseda@world-lang.osaka-u.ac.jp