

MAGYARTANÍTÁS

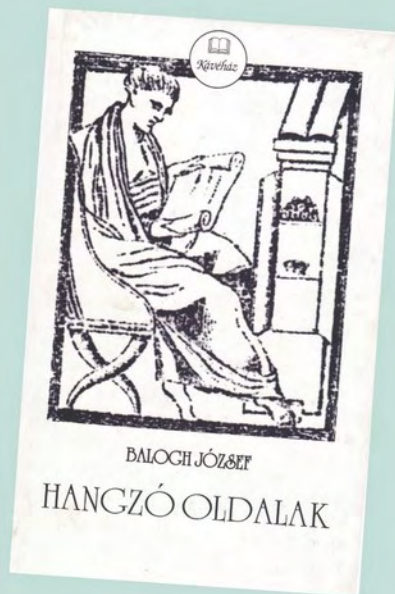
Adamikné Jászó Anna

AZ OLVASÁS



MÚLTJA ÉS JELENE

TREZOR KIADÓ



Könyvek az olvasásról

2011/5.
NOVEMBER-DECEMBER

TREZOR KIADÓ

1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: (1) 363-0276 * E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Az árak 2011. december 31-ig érvényesek.

| Raktári szám: | Szerző: | Cím: | Iskolai ár (Ft) | Bolti ár (Ft) |
|---------------|--|--|-----------------|---------------|
| TR 0001 | Cs. Nagy Lajos | Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv 3–8. osztály | 720 | 920 |
| TR 0002 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 3–4. osztály | 680 | 860 |
| TR 0003 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési munkafüzet 3–4. osztály | 420 | 520 |
| TR 0005 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6. osztály | 680 | 860 |
| TR 0006 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 7–8. osztály | 720 | 920 |
| TR 0007 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési munkafüzet 5–6. osztály | 470 | 630 |
| TR 0010/T | Magassy László | Leíró magyar nyelvtan az általános iskolák 5–8. és a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya számára <i>(Tartós tankönyv változat, kemény kötésben.)</i> | 820 | 930 |
| TR 0011 | Magassy László – Magassyné Molnár Katalin | Gyakorlatok, feladatok I. magyar nyelvtanból az általános iskolák 5. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya számára | 200 | 250 |
| TR 0012 | Cs. Nagy Lajos | Helyesírási munkafüzet 5–6. osztály | 470 | 630 |
| TR 0013 | Magassy László | Gyakorlatok, feladatok II. magyar nyelvtanból az általános iskolák 6. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok II. osztálya számára | 200 | 250 |
| TR 0014 | Magassy László | Gyakorlatok, feladatok III. magyar nyelvtanból az általános iskolák 7. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok III. osztálya számára | 200 | 250 |
| TR 0015 | Magassy László – Magassyné Molnár Katalin | Gyakorlatok, feladatok IV. magyar nyelvtanból az általános iskolák 8. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok IV. osztálya számára | 200 | 250 |
| TR 0016 | Cs. Nagy Lajos | Helyesírási gyakorlókönyv | 1050 | 1300 |
| TR 0017 | Hangay Zoltán | Magyar nyelvi gyakorlókönyv | 1050 | 1300 |
| TR 0018 | Cs. Nagy Lajos | Magyar nyelvi munkafüzet 1–2. osztály | 550 | 650 |
| TR 0019 | Cs. Nagy Lajos | Helyesírási munkafüzet 7–8. osztály | 550 | 650 |
| TR 0021 | Tánczos K. | Középiskolába készülök! Gyakorlókönyv magyar nyelvből | 840 | 950 |
| TR 0022 | N. Császi Ildikó | Példaszövegek a magyar nyelvtan tanításához 2–8. osztály | 630 | 750 |
| TR 0023 | Cs. Nagy Lajos | Helyesírási munkafüzet 3–4. osztály <i>(Átdolgozott, bővített, színes nyomású kiadás; szerepel a tankönyvjegyzéken.)</i> | 960 | 1100 |
| TR 0024 | Cs. Nagy Lajos | Nyelvtani elemzési munkafüzet 7–8. osztály <i>(Átdolgozott kiadás)</i> | 550 | 750 |

MAGYARTANÍTÁS

2011. 5. szám

LII. évfolyam

Lektorált módszertani folyóirat.

A megjelenő cikkeket a szerkesztőbizottság két tagja vagy két felkért külső szakember lektorálja.

Megjelenik elektronikus formában (e-mail-mellékletben megküldött pdf-állományként) évente ötször:

január, március, május, szeptember és november hónapban.

A korábbi számok hozzáférhetők az alábbi webhelyen:

<http://www.magyardanitas.fw.hu>

Szerkesztő:

A. Jászó Anna

Szerkesztőbizottság:

**Adamik Tamás, Benczik Vilmos,
Hangay Zoltán, Merényi Hajnalka,
Raátz Judit, Zimányi Árpád**

A szerkesztőség címe:

Budapest, Eötvös u. 77. 1153

Telefon/fax: 306-4234

E-mail: postmaster@adamir-retor.t-online.hu

* * *

Kiadja a Trezor Kiadó

A kiadó címe:

Budapest, Egressy köz 6. 1149

Telefon/fax: (1) 363-0276, e-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Felélő kiadó:

A Trezor Kiadó igazgatója

ISSN 0464-4999

Az elektronikus kiadás előfizetési díja 2011-re: 1000 Ft

A folyóirat megrendelhető a Trezor Kiadó címén, levélben, e-mailben, telefonon vagy telefaxon. Fizetés a megrendelést követően megküldött számla alapján csekken vagy átutalással.

TARTALOM

A MAGYARTANÍTÁS ÚTJAI

Pátkai Andrásné: És 2011-ben is
érettségiztek..... 2

A VERSEK VILÁGA

H. Tóth István: Minden csak jelenés:
minden az ég alatt...
(Berzsenyi Dániel: A közelítő tél)..... 5

Gion Katalin: Weöres Sándor: Valse triste
(Verselemzés)..... 8

Baranyiné Kóczy Judit: A tér szemantikája
egy József Attila-versben (József
Attila: Szappanosvíz) 10

A PRÓZA MÉLYSÉGEI

Szűk Balázs: Élet egy négyszögben (Sánta
Ferenc: Kicsik és nagyok c.
novellájának értelmezése) 14

HANGOS ÉS NÉMA OLVASÁS

Csépány Nikoletta: Felnöttek hangos és
néma olvasásának vizsgálata 15

Laczkó Mária: Tévesztés és
bizonytalanság a hangos olvasásban...26

NYELVMŰVELÉS

Zimányi Árpád: A be igekötő régi-új
használatáról.....37

VERSENY

Kováts Dániel: Híradás az „Édes
anyanyelvünk” verseny országos
döntőjéről38

ÖTLETTÁR

Raátz Judit rovata.....40

E számunk szerzői:

**Baranyiné Kóczy Judit, tanár, doktorandusz, Bu-
dapest ♦ Csépány Nikoletta, tanár, doktorandusz,
Budapest ♦ Gion Katalin, egyetemi hallgató,
ELTE BTK ♦ Kováts Dániel, ny. főiskolai tanár,
Sárospatak ♦ Laczkó Mária, tanár, Kaposvári
Egyetem ♦ Pátkai Andrásné, tanár, Vác ♦ Raátz
Judit, tanár, ELTE BTK ♦ Szűk Balázs, tanár,
Debrecen ♦ H. Tóth István, tanár, Balassi Intézet
♦ Zimányi Árpád, tanár, Eszterházy Károly
Főiskola, Eger**

Pátkai Andrásné

És 2011-ben is érettségiztek...

Alcímnek adhatnám az alábbi idézetet: „Adatok az elemzéshez...” A 60-asok korosztályának bizonyára nem ismeretlen Julian Szejmonov *A tavasz 17 pillanata* című romantikus kémtörténete, amelyből nagyszerű folytatásos film is készült. Stírlitz, a német katonai vezérkarba beépített szovjet kém a regény főszereplője. Gyakran sokat töprengve oldja meg sajátosan nehéz élethelyzeteit, miközben „adatokat gyűjt az elemzéshez”, hogy a rárótt politikai feladatokat is sikerre vigye.

Már tavaly ilyenkor is gondoltam arra, hogy tapasztalataimat közreadjam, amikor a Köznevelés 2010-es évfolyamának szeptemberi-októberi számában olvastam Berkéné dr. Sajti Ilona *Éretlen – érett érettségi* című cikkét. Olvasás közben folyton a szöveg végére lapoztam, hogy meggyőződjek arról, hogy a cikket valóban nem én írtam, mivel a saját problémáimat láttam megelevenedni nyomtatásban. A tanév végi események azonban távlatot követeltek.

A. Jászó Anna *Gondolatok a magyartanításról* (Magyartanítás 2011. 1. szám) szülő cikkében olyan problémákat érint, amelyekkel mindenkinek rendszeresen foglalkozni kellene, hiszen a magyar, a tanítás, az iskola, a gyerek, az érettségi, a továbbtanulás fogalmak minden ember életében állandóan jelen vannak, és jelentős szerepet foglalnak el életkorunként. Először aktív résztvevőként, majd dolgozóként, szülőként, nagyszülőként éljük meg az eseményeket az idő múlásával. (A tanár megszólításokkal érzékeltetheti az idő múlását: – Kedves gyerekek!, Tisztelt diákok!, Kedves középiskolások!, Tisztelt érettségizők!, Érett fiatalok!, Uraim és hölgyeim!, Kedves szülők!, Tisztelt nyugdíjas társaim! – és már el is repült egy fél évszázadnyi munkás élet.)

1. Mi férhet bele egy új tantervbe? Természetesen a legfontosabb alapképzés. Egyszerűbben fogalmazva írás, olvasás, beszélgetés, fogalmazás, számolás, ének, rajz, testnevelés (a legképzettebb, legegyszerűbb tanárokkal, tanítókkal). A beszélgetést össze lehetne kapcsolni az olvasmányokkal, a gyerekek élményeivel. Később sor kerülhetne arra, hogy a füzetbe bekerüljön az óraszám, a dátum, a tananyag feltüntetése, pl. gyakorlás, szünet a szavak között (felhívás a jövőre, hogy egyértelmű legyen az egybe- vagy különírás), figyeljünk az ékezetekre stb. Így azonnal egyeztetheti az igazgató ellenőrzéskor (Van még ilyen igazgató?), hogy a napló egyezik-e a tamenettel. A szülő láthatja, hogy mikor mit tanult a gyermeke, a helyettesítő tanár pedig mindjárt látja, hogy hol és hogyan kell folytatnia a munkát. Így folytathatók a régi jó hagyományok, amelyeket az egykori tanítóképzőkben még megtanítottak.

A magas létszámú osztályokban a hangos olvasástáskor azonnal kiszűrhető, hogy ki maradt le, kivel

kell külön foglalkozni. Ilyenkor azonnal cselekedni kellene, hogy az adott óra megfelelő időpontjában egyenkénti foglalkoztatással felzárkóztassák a gyerekeket. Csak abból a tantárgyból lenne szükséges ez, amelyik problémát jelent. Ez a sajátos foglalkozás mindaddig tarthatna, ameddig utol nem érték a többiek. Egyből szükség lenne a könnyelműen elbocsátott képzett tanerőkre, a megszüntetett iskolák épületeire. (Németországban pl. 10 gyerekre jut egy nevelő.) Így nem cipelnék egyre súlyosbodó hiányosságukat (nem tud írni, olvasni, számolni) a diákok végig az általános iskolán, és csak azért nem végezve el azt, mert az időközben nevelhetlenné vált gyerektől menekülni szeretne az általános iskola. Nyilván nem tudná az iskola megszüntetni a családi háttér negatívumait, de a jó alapképzés remény adhatna arra, hogy az egyén élete magasabb szinten folytatódhasson kilépve a családi környezetből.

2. A felső tagozatban már beszélhetnénk irodalomról, történelemről, helyesírásról, matematikáról stb. A megalapozott ének-zenei oktatás is háttérbe szorult. Az ünnepélyeken sem a felnőttek, sem a gyerekek nem éneklék a Himnuszt. Passzívan hallgatják. Ballagnak az óvodától kezdve a gyerekek néhány-szor, de nem tudnak önállóan egy ballagási éneket sem, még az érettségiző osztályokban sem, ami nem egyedi eset az országban. Mire középiskolába kerülnek, elfelejtik az óvodás dalokat is, pedig a népdalok olyan szokásbeli fordulatokat tartalmaznak, amelyeket minden magyarnak ismernie kellene. Eltűntek a daloló nagyszülők, az új zenei irányzatok nagy része pedig belekábítja a fiatalokat a zombi létbe.

Napjainkra kinyílt előttünk a világ, utazhatunk, és ha nyitott szemmel járunk, tanulhatunk hazaszerezetet is a külföldiektől. Az osztrákok nem szégyellik a népviseletet, ünnepi öltözetük is ez, az olaszok minden hétköznapi szókapsolatban „édes Mantovának, szép Itáliának, kedves Ravennának” emlegetik szülőhelyüket, lakóhelyüket. (Hol laknak? – kérdeztük beszédbe eleyedve a tenger partján egy nagymamától. Az édes Mantovában. – válaszolta.) De nem kell nagyon messzire menni a valóságban, csak a tévéig. Az amerikai filmeket ontja ez a média. Sok filmben megfigyelhetjük, hogy mindent megpróbálnak a rendezők, hogy a hazaszerezetet kialakítsák, elmélyítsék a polgárokban. Egy lóverseny, egy baseball-mérkőzés is alkalom arra, hogy ismert dalaikat himnuszaként énekeljék. Nemzeti öntudatunkat annyira megnyirbálták, hogy minden nemesebb érzelmünket újra importálni kell külföldről.

3. Ismereteim az elit iskolákról rendkívül lehangoló képet mutatnak, amit szaktanárként és érettségi elnökként is megtapasztalhattam, bár nem merném állítani, hogy nincsenek kivételek. Tudok városi

szintű elit általános iskolákról is, ami nem baj, hogy léteznek ilyenek. Itt mesterségesen elit osztályokat alakítanak ki, ahová a kvalifikált szülői háttérrel rendelkező gyerekek kerülnek be. Ismétlem: nem ez a baj, hiszen a szülők anyagi és szocializációs szintje úgy is rendkívül tarka képet mutat. A legjobbakat tovább válogatja az idegen nyelvi csoportbontás, ami tulajdonképpen egybeesik a természetes kiválogató-dással. Színesíti a képet a sport és zenei tagozat stb. Ez helyes, jó, eredményes, hiszen 8. osztály végére a legtöbb diák idegen nyelvből középfokú nyelvvizsgát tehet. De mi lesz azokkal, akikre első osztályban nem jut elég figyelem, anyagi ráfordítás, megfelelő tanár, pszichológus és még sorolhatnám. Ezeknek a tanulóknak a száma egyre nagyobb még az elit iskolákban is, csak ezekről elsikkad a kimutatás, hiszen a pedagógusok rosszul értelmezett humanizmusból hiányosságokkal engedik tovább őket.

8. osztályban folytatódik a legjobbak „lehalászása”. Ők kerülnek be komoly felmérések után a város, a terület legjobb iskolájába. A tanulók, szülei célratörők, céltudatosak: főiskola, egyetem, külföldi iskolák lebegnek elérendő célként előttük. Így jöhet a második idegen nyelv is, egyéb különórák mellett. A többi iskolatípusba elsősorban kerülnek az értelmesebb diákok, végül a fennmaradók szakképző- vagy szakiskolákba jutnak, főleg szülői behatásra és társadalmi elvárásra. Az általános iskolai elbírálás szerint néhány jobb tanuló is akad ezekben az iskolákban, egészen a tanév eleji felmérésekig, ami minden érintett félre sokkoló hatást mér. Ekkor kiderül, hogy a helyesírási felmérések átlaga alig haladja meg az 1,5%-ot, olvasásuk, szövegértésük rendkívül gyenge, bemutatkozni 5-6 mondatban nem tudnak, a vázlatírás, a jegyzetelés nem megy legtöbbször. Bukdácsolva végzik az évfolyamokat, tervek, célok nélkül. Szülei alig jelennek meg a szülői értekezleteken, fogadóórákon. Csak az osztályozó értekezletek előtt akarnak nyomást gyakorolni a tanárra a továbbhaladás érdekében.

5. Vajon milyen lesz így az érettségi? Az elit iskolákban kiváló. Bár nyelvtanórákat szinte általánosan nem tartanak tanáraik, de azért jól megy az is, legfeljebb a helyesírással vannak gondok. Itt a diákok öntevékenyek, önállóan alakítanak szakköröket, műsorokat állítanak össze, tanulmányi versenyekre nem kell külön felkészülniük, hiszen sokak közülük országos kiváló helyezéseket érnek el 11-12 éves korukra. (Magam tanúsíthatom, hogy találkoztam olyan esettel, amikor a diáknak a kísérő tanára közvetlenül a verseny előtt mondta el, hogy miről is lesz szó. Így is helyezést ért el a versenyen.) Ezek után az egyetemi felvételi biztosítva van, hiszen a szülők néha erőn felül támogatják különórákkal gyermekük előmenetelét.

A szakközépiskolákban teljesen más a helyzet. A diákok közül csak az értelmesebbek hordják haza

tankönyveiket az iskolából. Nem akarnak fölöslegesen cipekedni. Így kizárják magukat az otthoni tanulás lehetőségéből is. Általában egy órát vagy fél órát tanulnak másnapra. Ritkán veszik igénybe a szakköri, korrepetálási lehetőségeket. Ha egy-egy diák eljut valamilyen tanulmányi versenyre, eredménye mögött intenzív tanári munka áll. Órákon többnyire fegyelmehető, értékeli a jó, szellemes, humoros magyarázatokat, de keveset olvasnak, szövegértésük nehézkes, kevés a szókincsük, nehezen fejezik ki magukat, felelettervet, vázlatot nem tudnak írni, fölöslegesnek is tartják, s rosszul türik a számonkéréseket. Néhányan továbbtanulást terveznek teljesen más szakon, mint amit a szakképzésük nyújt. Sokuk teljesítménye nem éri el a minimális követelmények szintjét, de itt közbelép év végén a jószágos tantestület pozitív szavazata, ami tovább segíti őket az érettségire. Végül miért is ne? Hiszen a kettesnél gyengébb tanuló is le tud érettségizni, legfeljebb nem egyszerre. Hiszen korábban már előrehozott érettségítettek testnevelésből, informatikából, idegen nyelvből 2-3-ra. Így idén az is előfordult, hogy az egyik értelmes, jól tanuló diák csak a szövegértési feladatot oldotta meg az írásbeli érettségén. Ebből elért annyi pontszámot, hogy szóbelire mehetett. A többi időt végigülte paszszíva. Így nem volt pontlevonás a helyesírási hibák vagy az íráskép miatt. Iskolánkban második alkalommal történt ez meg ez ideig, de ilyen a rendszer: kijátszható. Hasonló esetek várhatók a jövőben.

Az írásbeli dolgozatok eredményeit a diákok érdeklődéssel figyelik többnyire. Bejárnak érdeklődni az iskolába, gyakran konzultálnak a tanárral a pontszámokról. Hátránya, hogy a gyerekek elkezdnek számolni, hogy mennyit kell tanulni a minimális eredményhez. (Van kevés kivétel is.) Így a szóbelire való felkészülési idő alatt már munkát vállalnak – jobb esetben – vagy nyaralnak. Végül megtekintik az írásbeli dolgozatokat, de a megtekintés és a tanár értékelő magyarázata nem esik egy időre. Vajon miért nem? Hiszen négy év alatt a tanulók többsége igényelte és elfogadta a tanár értékelését. Kivéve, mikor az alig képzett szülő felülbírálta a helyesírási javítását vagy a feladat megoldásait. Nos, ilyenkor nagyon sokat segített a központi feladatlap – központi javítási útmutatóval. Egyszerre leszerelte a szülőt. Ez valamifajta védelem a pedagógusnak, nyilván előszeretettel veszik igénybe sokak a konfliktusok elkerülésére érdekében.

5. A szóbeli érettségi túlzottan diáklarát, gyakorta tanárellenes, és a sokfajta továbbképzés ellenére sem mindig képviseli a törvényességet. (Itt is a jogszabály adja meg a lehetőséget a visszaélésekre, mert túlzottan általánosan fogalmaz egyes esetekben. (Példák: sűg az elnök a diákoknak a felkészüléskor, ha nem a szakja a kérdéses tárgy, akkor erre a szaktanárt szólítja fel, majd értékelhetetlen feleletekre továbbhaladást javasol. Érvei: Pesten az emelt szintű

vizsgán sem tudták jobban, vagy úgysem megy egyetemre, vagy szeretni kell a gyerekeket. De így kell szeretni? És ha mégis megy főiskolára? Hogyan fogja ott osztályfőnöki pályogatás nélkül önállóan megküzdeni harcait?) Így derül fény arra, hogy az érettségien is a legnehezebb tantárgy a magyar nyelv és irodalom, amihez tudni kellene a kivonást (100 éve volt a szatmári béke), a történelmet (a két Németország NDK-ból és SZTK-ból állt), a földrajzt (a Duna a magyar tenger, ami Tihany mellett folyik). Így lesz Mikszáthból Mixát, és Petőfiből nyugatos költő. Ezek a kabaréba is beillő példák az ideai érettségiből kigyűjtött legdurvább válogatások. Talán feltehetjük a kérdést, hogy csak a nyelvtant és az irodalmat nem tudja a diák?

Ne legyünk azonban pesszimisták. Minden pótolható, megtanulható. Hajdani magyartanárom sem tartott nyelvtanórákat. (Akkoriban nem volt önálló nyelvtani tételsor, egy-egy kiváló irodalomfelelet után gyakorta el is engedték a mondatelemzést.) Főlőseges a nyelvtannal húzni az időt – állította –, maguk ezt úgyis tudják, és olyan sok az irodalom-tananyag, hogy nem lehet a végére érni.) Megemlítette az óraszámok csökkenését is, ami azóta csak romlott. (Pedig dehogyan tudtuk!) Illetve tudta a céltudatos elit, akiknek szülei különórákkal biztosították a felkészítést az egyetemre.) Nagy tisztelettel gondolok Pásztor Emil tanár úrra, aki rengeteget küszködött velünk a nyelvtan és a helyesírás miatt az egeri tanárképzőn. Természetesen a hallgatók is szenvedtek, szegyenkeztek, gyötrődtek főiskolásként, amikor elemi ismeretekkel kellett megküzdeniük. Egy életre megfogadtam a becsületes, rendszeres tanítást. Az én tanítványaimnak „órák alatt” minden kötelező anyagot tudni kellett. Később az egyetemen is minden professzorom ezt a munkamódszert erősítette bennem. Néhány évtized múlva ez a hozzáállás elavulttá vált, mondták sokan.

6. Biztos, hogy a doktorátus a középiskolában szükséges? Ez ugyanolyan bárgyú felvetés, mint az, hogy az általános iskolában tanító tanároknak nem szükséges egyetemi képzés. Helyette alkalmazták azt az abnormális megoldást, hogy bármilyen szakos tanár néhány hónapos tanfolyammal taníthatja az 5–6. osztályos tanulóknak a magyar nyelv és irodalom tantárgyat, de a főiskolai képzettségű tanár ugyanezt nem teheti???

A tanulás bármelyik korban nagyon fontos. A jól képzett tanár sokféle feladatot el tud látni, fellépése határozottabb, nem ábrándítja olyan gyorsan ki elkötelezettségéből a nagyarányú kiszolgáltatottság sem. Jó sorsban a tudás intés, balsorsban menedék, fogalmazta meg már az ókorban is a bölcsesség.

A pedagógusok széles rétege testileg, lelkiileg, erkölcsileg megnyomorított. Az iskolavezetés meg akar felelni a fenntartónak, így nem marad ideje az iskolával, a pedagógusokkal foglalkozni. A tanár

mindenkinek meg kell hogy feleljen: az igazgatónak, a tanulóknak, a szülőknek, saját családjának, aztán a saját gyerekeknek odacsap. Néhányan csak évtizedek múlva jönnek rá erre a képtelenségre, amikor a szíviük, gyomruk, vérnyomásuk hívja fel a figyelmet kizsákmányolt testi erőikre. Innentől elkezd „jó tanár” lenni. Azaz fellép a fölsőbb vezetés által elfelejtett kontraszelekció. (Beke Kata) Talán a tanároknak sem tudatos, csak ösztönös reakció ez az életben maradásért. Pontatlanul jár órára, lazán fegyelmez, nem követel rendszeresen, nem írat dolgozatokat előírászerűen, nem javít stb. Minek? Úgysem ellenőrzí senki. Pedig a bizalom alapja az ellenőrzés lenne. Akiknek vannak meghatározó élményeik, és megmaradnak a helyes úton, megbélyegzettek lesznek nagyon is negatív jelzőkkel: régimódi, vaskalapos, túlságosan szigorú, modernebb terminológiával: szívatós, nem gyermekbarát, nem humánus tanár. Előbb a gyerek ítél, aki nem látja még, hogy mennyire előnyére válna a szigorúan megkövetelt tudás, aztán a szülő kezd sopánkodni, hogy miért kell olvasnia annyit annak a szerencsétlen gyerekeknek, aztán lassan az iskolavezetés sem veszi jó néven, ha a statisztika rossz képet fest. Az efféle pedagógusoktól az első adandó alkalmal meg kell szabadulni.

7. Valóban szükséges a megérdemelt pihenés, de a társadalom anyagilag is megnyomorította ezt a réteget. Évtizedeken át emlékeket és betegségeket gyűjtött, soha meg nem becsült, védtelen tanárokra vannak ítéelve. Erről azonban nem szabad beszélni, illetve nem ildomos. Kulturáltan szőnyeg alá kell söpörni minden problémát, pedig már Illyés Gyula is megírta *Bartók* című versében, hogy „növeli, ki elfődi a bajt.”

Nézzük el közömbösen, hogy hogyan válik munkanélkülivé itthon volt tanítványunk, mert hiába van szakmunkás vagy érettségi bizonyítványa, ha akadozva olvas, hivatalos levelet, önéletrajzt nem tud írni, idegen nyelvi ismerete csekély, és ez azonnal kiderül az első munkahelyi interjúban. Csak ekkor merül föl emlékei között a sokszor elhangzott figyelemztetés, hogy ilyen érettségivel „zárt karokkal” várnak a munkahelyek.

Ez az erkölcsi értékválság jelen van az iskolában is. A régi közmondás visszajára fordult, a diákok nem az iskolának és nem az életnek tanulnak, csak az adminisztrációnak. Ezek után aztán igazán lehetnénk pesszimisták. Hiszen a nyár sem a régi, augusztus közepén októbert játszik az időjárás is. Most dönthet ki-ki saját törvénye szerint.

Én úgy gondolok, ahogyan nagy nyári hőség idején szoktam, amikor alig lehet még árnyékban is elviselni a tűrhetetlenül nagy meleget. Egyszer csak jön egy jótékony felhőátvonulás üdítő nyári záporral, ami normálisra csökkenti a nagy meleget. Akkor így fogalmazok: romlik az idő, tehát javul.

H. Tóth István

...Minden csak jelenés: minden az ég alatt...

Berzsenyi Dániel: *A közelítő tél*

A témaválasztás indoklása

Berzsenyi Dánielnek „A közelítő tél” című verséből ismerjük ezt a híres, míves, eltűnődésre készítő gondolatot. Magam is úgy érzek, ahogy a vers lírai hőse: *minden, ami körülvesz, minden, amiben részem lehet, csupán csak jelenés, tovatűnő látomás*, amikor olvasom Berzsenyi Dániel műveit, aki a költői példaképének Horatiust választotta.

A Hetyén 1776. május 7-én született és Niklán 1836. február 24-én elhunyt Berzsenyi Dánielt más-más aspektusból, különbözőképpen szokás láttatni, mert az életműve többféle értelmezésre indító. Van, aki a magyar irodalom egyik legellentmondásosabb költőjének nevezi (Ajkay 2011), ugyanakkor abban széles az egyetértés irodalmárok, nyelvészek és magyartanárok körében egyaránt, hogy ennek a magányosságra és melankóliára hajlamos művésznek az alkotásai a klasszicizmus, a szentimentalizmus és a romantika jegyeit egyaránt hordozzák.

Jelen dolgozatommal *a 235 éve született és 175 éve elhunyt Berzsenyi Dánielre emlékezem*, tisztelgetve a ma is érvényes és éltetően ható költészete előtt.

Az életmű alakulását befolyásoló néhány körülmény

Korának fontos témaköreiből sokat és rendszeresen olvasott latinul s németül. Feltűnően érdeklődött a görög és a római mitológia iránt. Költői példaképe, amint fentebb jeleztem már, Horatius volt.

Berzsenyi Dánielnek a barátja, Kis János küldte el az ekkor már Sömjénben élő költő három versét Kazinczy Ferencnek, s ő írása buzdította az egyébként sikeres gazdálkodót, akinek szellemi feltöltődést jelentett a Kazinczyval ekkor megindult levelezése. Kazinczy ifjú költő-barátaival: Horváth Istvánnal, Kölcsey Ferencsel, Szemere Pállal és Vitkovics Mihállyal 1810 márciusában Pesten ismerkedett meg Berzsenyi Dániel. A fiatalok és az ódák költőjének a találkozása nem sikerült, kölcsönös idegenkedés lett úrrá mindegyikükön.

A búskomorságra hajlamos Berzsenyi Dániel érzékeny lelkiállapotban olvasta Kölcsey Ferenc híressé vált szigorú, némely fordulatában igazságtalan recenzióját. Ezt a finom hangvételűnek egyáltalán nem nevezhető kritikát Berzsenyi Dániel megalapozatlannak, inkább személyes támadásnak érezte. Ezért legfőbb céljává az vált, hogy méltó választ adjon Kölcseynek. Nyolc éven át dolgozott az „Észrevételek Kölcsei recenziójára” című válaszára, amely válasz 1825-ben jelent meg. Ezután Berzsenyi Dániel ideje nagy részét a tudományoknak szentelte, számos tanulmánya született, s a Magyar Tudós Társaság filozófiai osztályának rendes tagjává választották.

Létösszegző vers? Útkereső vers?

A szépirodalmi mű alkotója a szemléletesség érdekében, a stílus hatásának erősítéséért egy-egy jelenséget, fogalmat, érzést, tárgyat hasonlóval vagy valamilyen kapcsolatot teremtő másik tárggyal, jelenséggel hoz összefüggésbe, ilyen módon alkotva meg a nyelvi képekből szőtt alkotását. Az úgynevezett költői kép nyelvi-stilisztikai összetettségében bonyolultnak nevezhető, ugyanis merészen, meghökkenően, váratlan gondolatársításokban váltakoznak benne a legkülönbözőbb nyelvi képek és más kifejező elemek (H. Tóth–Patloka 2009).

Bonyolultan rétegzett nyelvi-költői képeket szemlélhetünk, ha értő-érdeklődő kíváncsisággal lapozzuk fel Berzsenyi Dániel köteteit. A „niklai remeté”-nek az itt következő kiemelkedő alkotását *létösszegző verstípusú* (Szerdahelyi 1996), illetve *útkereső verstípusú* műnek is nevezhetjük.

Berzsenyi Dániel: A közelítő tél

*Hervad már ligetiünk, s díszei hullanak.
Tarlott bokrai közt sárga levél zörög.
Nincs rózsás labirinth, s balzsamos illatok
Közt nem lengedez a Zefír.*

*Nincs már szimfonia, s zöld lugasok között
Nem bűg gerlice, és a fűzes ernyein
A csermely violás völgye nem illatoz,
S tükrét durva csalét fedi.*

*A hegy boltozatán néma homály borong.
Bíbor thyrzusain nem mosolyog gerezd.
Itt nemrég az öröm víg dala harsogott:
S most minden szomorú s kiholt.*

*Oh, a szárnyas idő hirtelen elrepül,
S minden műve tűnő szárnya körül lebeg!
Minden csak jelenés: minden az ég alatt,
Mint a kis nefelejcs, enyész.*

*Lassanként koszorúm bimbaja elvirít,
Itt hágy szép tavaszom: még alig ízeleli
Nektárját ajakam, még alig illetém
Egy-két zsenge virágít,*

*Itt hágy, s vissza se tér majd gyönyörű korom.
Nem hozhatja fel azt több kikelet soha!
Sem béhunyt szememet fel nem ígézheti
Lollim barna szemöldöke!*

A költemény közelébe hatolva, elsőként nyelvi-stilisztikai szempontból szemléljük a vers rétegzett világát (H. Tóth 2006).

Lássuk legelőször is a *vers keletkezésének körülményeit!*

Berzsenyi Dániel az élete derekán, 1804–1808 táján írta jelen művét. Ebben az életkorban az ember szembenéz az addigi tetteivel és a remélt jövővel.

A költemény eredeti címe: „Az ősz”, amelyik cím, valljuk be, nem sok fantáziára vall, mert köz-helyszerű megoldás, kétségtelen. A Berzsenyi-adta statikus, állóképjellegű, metonímiás, metaforikus cím bizonyos értelemben riadtságot sugall, nem mindenki szereti ezt az évszakot. Kazinczy Ferenc javasolta az általunk ma is olvasható verscímet: „A közelítő tél”. Mindenképpen feszültségkeltő lett így a költemény, hiszen éppen a többletjelentést kibontó jelentéssíkkal hozza közelebb a halál fenyegetését.

Vegyük szemügyre a *vers jellegét, világát, hangulatát!*

Műfaja: *elégia*, ihletője a táj keltette *mélabús életérzés*, az ezzel együtt járó *tartós lehangoltság, levertség*, vagyis *búskomorság*. Hogy ezt az állítást még erőteljesebben érezhessük, figyeljünk az egyes versszakok szókinccsének a rétegeit és hatásvilágát bemutató kifejezésekre!

1. *hervad, díszei hullanak, tarlott bokrai, sárga levél zörög, nincs rózsás labyrinthe, nem lengedez a Zephyr;*
2. *nincs már, nem bűg, nem illatoz, durva csalét (lehullott levelek);*
3. *néma homály borong, nem mosolyog, nemrég, szomorú, kiholt;*
4. *hirtelen elrepül, tűnő szárny, lebeg, csak jelenés, nefelejcs, enyész;*
5. *elvirít, itt hágy, még alig ízeleli, még alig illetém;*
6. *Itt hágy, vissza se tér, nem hozhatja fel, soha, sem béhunyt szememet fel nem ígézheti.*

Megállapítható, hogy a költemény hangulatvilága komor, szinte vigasztalan, ezt igazolja a fenti, egyértelműen a negatív képfestést bemutató kifejezésállomány!

A Berzsenyi-mű meghatározó szóképe a szinesztézia, tehát a névcserén és az érzéktérületek összemosódásán, vagyis az együttérzésen alapuló bonyolult rétegeltségű nyelvi kép, amely a komplexitásában válik teljessé (Szikszainé 1994).

A vers *szókészlete* klasszicizáló, az antik világot idéző; *formája*: kólon, azaz három aszklepiádeszi sorból és egy glükóni sorból építkező (Szerdahelyi 1997).

Tanulmányozzuk a *mű szerkezetvilágát!*

Az 1–3. stófa tagadásra fordított idill: változatosan szövi össze azt, ami elmúlt és azt, ami itt maradt. Ebből bontakozik ki az őszi táj valóságos képe. Ám ez az ősz nemcsak egy évszak az évszakok sorából, hanem az ifjúság örömeinek az elvesztése is – mindez a kiábrándító, kedvetlen niklai környezetben. A természetábrázolás negatív élményvilágból fakad, a kellemes táj csak emlékként tűnik elő.

Feszültségkeltők a nyomatékkal említett, a szakadatlanul áradó negatív festői eszközök, továbbá a *nincs, nem, nincs már, nemrég* kifejezések. Erősen vizuális a műnek ez a szerkezeti egysége. Ugyanígy fontosak az auditív eszközök is, vagyis a hangok világa keltette képzetek. Különös varázst hordoznak a klasszicizáló kifejezések, ezek fokozzák a költemény méltóságát, ünnepélyes fennkölségét. Egyértelművé válik az olvasó számára, hogy a versben beszélő tudja, a múlt értékei visszavonhatatlanul elmúltak, elvesztek. Így kel az olvasóban az az érzés, miszerint talán *mégsem egy köznapi tájverssel van dolgunk*. A fókuszszerepet betöltő cím („A közelítő tél”) különös erővel motiválja ennek a szerkezeti egységnek a többletjelentését.

A negyedik szakasz filozófiai általánosítás: az idő észrevétlenül elrepült. Közhelynek is nevezhetnénk, de olyan megízestett nyelvezetű, hogy kétségtelenül magával ragadja az olvasó képzeletét a megszemélyesített gazdagított metafora. Világossá válik: *nem lesz új tavasz*, sőt mind erőteljesebben izmosodik az olvasó előbbi feltevése, hogy nem is az évszakok körforgásáról elmélkedik a versben beszélő, hanem arról, hogy *az emberi élet egyszeri és megismételhetetlen*. Követhetik egymást az emberi nemzedékek, de az egyes ember élete megismételhetetlen.

Az 5–6. stófa lírai hőse szomorúan veszi tudomásul: észrevétlenül ugyan, de elmúlt az ifjúsága, ezért a lélek kiégettsége, a szerelmi-érzelmi halál miatt kelt panasz sír fel az elégiát záró pillanatokban.

A verszárlat képében felvillanó *Lolli* nem valóságos lány, ő a szerelem jelképe. A költeménynek ez a része többször változott is mind az eredetihez, mind a Kazinczy javasolta megoldáshoz képest. Az olvasó ennek a szerkezeti egységnek, vagyis az 5–6. stófapárnak a befogadásakor döbben rá visszavonhatatlanul, hogy ez a művészi leírás nem más, mint *a lelki táj fájdalomtelt, értékvesztett bemutatása*. Érzékletes a befejező kép rész-egész metonímiájátjának az érvényesülése, ugyanis a barna szemöldök az érzés végtelenségét, határtalanságát kelti az olvasóban (Szathmári 1996).

Értekes információt hordoz a költemény arany Metszete (a 14.832. sor): „*Minden csak jelenés minden az ég alatt, (...)*” Ha innen pillantunk vissza a mű egészének a jelentésvilágára, a zeneiségét biztosító eszközeire, akkor a költemény összetett nyelvi képeinek a rétegei az emberi létről elgondolkodtató filozofikus tartalmakkal szövődnek át.

Ha a Berzsenyi-költemény *nyelvzenei világáról* szólunk, akkor ekképpen rendezhetjük a mondanókat: az uralkodó időmértékes verselés mellett feltűnik az ütemhangsúlyos ritmus is. A többféle versláb: a spondeusz, a daktilusz, a trocheusz együttzengése adja a kólonokat, így az aszklepiádészi sorokat és a glükóni sort stófánként (Szerdahelyi 1997).

A költői nyelv és a zenei világ tökéletes egységre, harmóniára törekszik, ehhez járulnak az antikvitást visszhangzó, számunkra, mai olvasók számára kétségtelenül a régiességet mutató nyelvi kifejezések, valamint a mondatok szöveggé szervezettsége (Szikszainé 1999).

Összefoglalásul

Ezek után joggal merül fel a következtetésekre biztató kérdés: Miért szép Berzsenyi Dánielnek ez, „A közelítő tél” című verse?

Talán azért is, mert koronként más-más hatással, de mindig *eltűnődésre készít* az olvasóját: a létezés értelmére joggal kíváncsi, s egyúttal a biztonságot nyújtó út keresésére vágyakozó embert.

Felhasznált irodalom

Ajkay Alinka 2011: *Berzsenyi Dániel*. In: Estók János (főszerk.): *Nemzeti évfordulóink 2011*. Balassi Intézet, Budapest.

H. Tóth István 2006: *Mások javára* (Javaslatok-gondolatok az irodalom- és az anyanyelv-pedagógiai tevékenységekhez). Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház, Kecskemét.

H. Tóth István – Radek Patloka 2009: *Kettős tükrök* (A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan). Egyetemi tankönyv. Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága.

Szathmári István 1996: *Hol tart ma a stilisztika?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szerdahelyi István 1996: *Irodalomelmélet mindenkinek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Szerdahelyi István 1997: *Verstan mindenkinek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Szikszainé Nagy Irma 1994: *Stilisztika*. Trezor Kiadó, Budapest.

Szikszainé Nagy Irma 1999: *Leíró magyar szövegtan*. Osiris, Budapest.

Weöres Sándor: Valse triste

*Hűvös és öreg az este.
Remeg a venyige teste.
Elhull a szüreti ének.
Kuckóba bújnak a vénék.
Ködben a templom dombja,
villog a torony gombja,
gyors záporok sötétén
szaladnak át a réten.
Elhull a nyári ének,
elbújnak már a vénék,
hűvös az árny, az este,
csörög a cserje teste.
Az ember szíve kívánsík.
Egyik nyár, akár a másik.*

*Mindegy, hogy rég volt vagy nem-rég.
Lyukas és fagyos az emlék.
A fákon piros láz van.
Lányok sírnak a házban.
Hol a szádról a festék?
kékre csípi az esték.
Mindegy, hogy rég vagy nem-rég,
nem marad semmi emlék,
az ember szíve vásík,
egyik nyár, mint a másik.
Megcsörren a cserje kontya.
Kolompol az ősz kolompja.
A dér a kökényt megeste.
Hűvös és öreg az este.*

Weöres Sándor költeménye az ősz hangulatvilágát idézi elének, az elmúlás kérdéskörét, emberre tett hatását tárgyalja. A vers 1938-ban jelent meg *A teremtés dicsérete* című kötetben, az *Első szimfóniának* nevezett verscsokor harmadik tagjaként. A műcím és a tartalom szoros kapcsolatban állnak egymással, a következőkben ezen összefüggéseket vizsgálom.

Valse triste, magyarra fordítva „Szomorú keringő” a vers címe. Önmagában ez is egy költői eszköz, méghozzá erőteljes oximoron. A *keringő*, mint tánc, az ünnepléshez tartozik, páratlan lüktetésű, lendületes, ez a szó tehát kellemes benyomást közvetít. Mindez mégis elhalványul, megsemmisül a *szomorú* jelző használatával. Negatív érzélem egy pozitív fogalommal társítva belső feszültséget kelt az olvasóban, hiszen nem születik meg olyan előzetes kép a versről, melyet a cím alapján alkothatnánk. Ez az ellentmondás később csak egyre fokozódik.

Mitől lesz keringő a vers? Rögtön észrevehető a páratlan lüktetés, ahogyan a sorok háromnegyedes ütemekből állnak. Ez megadja a lendületét, a szavak ritmusa, a különböző verslábak használata érzékelteti a táncra jellemző lépéseket, ugrásokat. Vegyük például a következő sorokat:

*„gyors záporok sötétén
szaladnak át a réten.
Elhull a nyári ének...”*

A második és harmadik sor között jól érezhető a különbség, a tempó keretein belül. A második sor jambikus, élénkebb, míg a harmadik (az „elhull” szó miatt is) nyugodtabb, mintha az ugrás után visszatérnének a földre. Jól látható, ahogyan a ritmika soronként változik, ugyanakkor a szerkezet a zenei rondó formára utal. Változás és ismétlés együttesen alkotják meg a vers ívét.¹ A szótagok hosszúsága és a ritmus szorosan kapcsolódik egymáshoz.² Két három szótagos ütemet követ egy két szótagos lezárás, amely két külön ütemre bomlik, így lesz egy sorban négy háromnegyedes ütem. A sorvégeken gyakran nyílt szótag fordul elő, ez egyfajta szabadságot kölcsönöz az utolsó ütemben. Weöres a forma által teszi zeneivé a költeményét.

Ugyancsak a keringő felpattanó, leereszkedő ritmusa szerint tagolódnak szerkezeti egységekre a vers, ezt a tördelés is érzékelteti. Itt azonban már szerepet kap a tartalom is. Négy- és nyolcsoros

¹ LATOR László: *Vers, zene, vers-zene*, Mozgó Világ, 1996/11, 109–112.

² VARGYAS Lajos, *Magyar vers – magyar nyelv*, Pomáz, Kráter Műhely Egyesület, 2000, 40–42.

részek váltják egymást. Az első négy sor teszi ki az első egységet, itt még bevezető, elgondolkodó hangnemben. Így folytatódik a második rész, a következő nyolc sor, a lírai én a múltba réved, gondolatai eltávolodnak a jelentől. A harmadik rész (újabb négy sor) kiszakít az emlékezés világából, indulatokkal, keserűséggel telt. Ez a hangvétel folytatódik kissé szolidabban a következő négy sorban (negyedik rész), majd némileg átalakítva visszatér a harmadik szakasz. Az ötödik, egyben utolsó rész is visszaidéz korábbi szókapcsolatokat, érződik egy keretes szerkezet, melyet az első és utolsó sor egyezése tesz teljessé.

Alig észrevehetően emel át az ünnepélyes, felemelő hangulatból egy komor, őszi, lemondó világba a tartalom. A vers kezdetén már tudjuk, melyik évszak a főszereplő, de a költő gondolatai elkalandoznak, így rövid ideig a nyári hangulat, az elfeledett táncos esték is szerepet kapnak. Egysoros, rövid mondatok alkotják a folytatást, melyek tulajdonképpen a hangulatot érzékeltetik, képeket idéznek elénk. Az elmúlást több szó, kifejezés is szemlélteti: *öreg, hűvös, vének, köd, árny, este, csörren, cserje, dér, fagyos, vásik*. Ezáltal akár az impresszionizmus egyik műveként is számon tarthatjuk a *Valse triste*-et.

Találunk azonban mozgást idéző fogalmakat is (*ének, nyár, gyors, láz*), ám ezekhez negatív jelzők, igék társulnak, illetve olyan kifejezések, melyek lelassítják a feltörekvő lendületet: az ének „elhull”, a nyár nem fontos, a „gyors záporok” sötétek, a láz a sárguló, pirosodó fák koronájára utal. A megszemélyesítések is élővé tennék a verset. Tennék, de jelentésüknél fogva ismét visszazuhanunk a reménytelenségbe: a venyige teste remeg, a zápor szalad, az ember szíve kivásik (lassan addig csiszolódik, míg végül elkopik), a fák lázasak, a cserje kontyot visel, az este öreg, az őszi kolompja kolomp. Ez a szándékos szóismétlés³ talán furcsának tűnik, de nagy a stilisztikai értéke. Megkettőzi a mélabús érzést, melyet a nyár élén a távolban felhangzó kolomp szava kelt bennünk. Minden mozgás lassú, minden élő távol van, minden valaha volt szép értékét veszti.

Jelen és múlt egyaránt építőkövek a versben, de utóbbi nem mutat értékeket. A visszatekintés sem emeli ki a lírai ént a búskomor valóságából, nem jönnek vissza a boldog órák. A nyarak összemósódnak, az emlékek megszűrkülnek. Nincs értelme a múlton való töprengésnek, hiszen a múlt megmásíthatatlan, könyörtelen, nem nyújt vigaszt. Az eleinte "lyukas", épphogy felidézett képek a negyedik szakaszban eltűnnek, "nem marad semmi emlék". Már-már kétségbeesett hangot üt meg a költő ezekben a részekben,⁴ a remény utolsó jelei után kutatva. Ezt érzékelteti a költői kérdés: "Hol a szádról a festék?" Az eddigi, érzetekre, benyomásokra épülő hangulat, a képek lassú beúsztatása ennek hatására ismét megbomlik, de megszólított híján szinte rögtön semmivé foszlik a párbeszédes forma. Mindegy, hogy megtörtént, vagy éppen történik, nem számít, hogy őszi van-e vagy nyár, a vers egészében jelen van egy alapvető kiüresedés.

Talán Verlaine jól ismert költeményének, az *Őszi chansson*nak evokációja a vers, vagy Sibelius azonos című zeneműve ihlette. Mindent egybevéve Weöres költészetének kiemelkedő alkotása, mely még számos további lehetőséget ad az értelmezésre a rajta átívelő ellentmondásból fakadó feszültség által.

MOST JELENT MEG!

**Wacha Imre:
A KAZINCZY-VERSENYEK ÉS
A HELYES KIEJTÉS NÉHÁNY KÉRDÉSÉRŐL
Kazinczy Ferenc Gimnázium, Győr, 2011
21 cm, 160 oldal**

³ FÜZFA Balázs, *Miért szép*, Celldömölk, Pauz–Westermann, 1997, 83.

⁴ *Uo.*, 84.

Baranyiné Kóczy Judit

A tér szemantikája egy József Attila-versben

József Attila: SZAPPANOSVÍZ

*Ím, – a hús udvar téglakocka
vörösén előbb meglapul,
majd óvatosan, ágra-bogra
oszolva előrenyomul*

*a szappanosvíz, de megtorpan
s kis kék fején hol ott, hol itt,
szinte meglátni láthatatlan,
reszkető, apró csápjait,*

*amint az akadályt leméri.
Fel-alá futkos, mint a rab.
A szappanosvizet eléri
a halál és továbbhalad.*

*Még megrázza habos sörényét,
színe reszket, mint ideges
állatok bőre. Sárga fény ég
zöld-kék testén, melyet az est*

*hamvas ujjával nem talál már.
Nem lesz. De amíg ott remeg,
semmicske borzongása átjár, –
az én furakvó lelkemet*

*is megrezgeti vergődése,
én is szállnék s szállna az ág,
a ház, a szalma, felhő és e
sok egymáshoz kötött világ!*

1934 nyara

1. A lírai művek elemzése gyakran tűnik problematikusabbnak az epikai, ill. drámai műveknél, mivel ott nem beszélhetünk események sorozatáról. Pedig igenis eseményeknek, történéseknek vagyunk tanúi, csak más jellegűeknek, mint amilyenek a másik két műnemet szokták jellemezni. A nehézség egyik oka egy olyan szempont megtalálása, mely mindenki számára viszonylag könnyen hozzáférhető, ezenkívül végigvezethető a versen, s az értelmezés lényegi pillérét adhatja. Egy ilyen szempont lehet a nyelvi reprezentációban a fizikai tér és annak viszonyaival összefüggő ábrázolás metaforikájának értelmezése. Az alábbiakban először a tér szemantikai lehetőségeit vizsgálom, majd József Attila *Szappanosvíz* című versének elemzése következik a tér funkciójára összpontosítva. A vizsgálat tágabb elméleti kerete holista kognitív nyelvészeti, mely a megismerést helyezi előtérbe, s a nyelvi ismereteket nem választja el a megismerés egyéb területeitől. A tanulmány az ELTE magyar szakos BA-s hallgatóinak tartott stilsztika szemináriumokon, a fenti vers oktatóként irányított közös elemzésén szerzett tapasztalatokat összegzi.

2. Az egyes műnemek tulajdonképpen diskurzusok hasonlóságok és különbözőségeik alapján való típusokba sorolása nyomán alakultak ki. A műnemi sajátosságok vizsgálata a nyelvhez mint társas tevékenységhez kapcsolódó módokkal összefüggésben vizsgálандó. Ennek értelmében az epikára és a drámára a narratív megértési mód a jellemző, azaz „történetként reprezentálják a világot” (Tátrai 2008: 50). Ez az epika esetében az elemi jelenetek oksági kapcsolatát, a dráma eseté-

ben magasabb absztrakciós szintű kapcsolatot jelent. A lírai művek ezzel szemben jóval közvetlenebb, azonnali megértést feltételeznek. Nem történetről van szó bennük, beágyazott, újraértelmezett eseményekről, hanem éppen zajló történésről, a hallgatót bevonják a történésebe, cselekvésre ösztönöznek (Tátrai uo.: 52).

A referenciális megjelenítés alapvető kategóriája a tér dimenziója. A nyelvi megjelenítésben a tárgyak elsődlegesen térben definiálódnak, és a kifejezés lehetőségei sokrétűek. A funkcionális nyelvészet szövegfelfogásában központi fogalom az alapvetően viszonyrendszerként értelmezhető szövegvilág, melynek tényezői a következők: tér- és időjelölések, a nyelvi interakciókban résztvevőkkel kapcsolatos szociális ismeretek, a beszédhelyzet fő jellemzői, a nyelvi és nem nyelvi cselekvések, a szöveg mint önmagára utaló rendszer, referenciák, referenciaviszonyok, valamint a deixis. A szövegvilágot a résztvevők (megnyilatkozó és befogadó) által elméjükben aktivizált dolgok és azok viszonyai (alapvetően főnevek és igék) határozzák meg (Tolcsvai 2001: 121). E viszonyrendszerben kiemelt szerep jut a térnek, mely nem független rendszerként reprezentálódik, hanem a beszélő kiindulópontjából értelmezett nézőpontszerkezet határozza meg (Tolcsvai uo.: 125–127). A konstruálás „egy esemény, egy jelenet feldolgozó (elemző) megértése és fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül” (Langacker 2008: 55, idézi Tolcsvai 2010: 31). A téri reprezentáció konstruálásának és megértésének kérdéskörében a tér fogalmának értelmezéséből szükségszerű kiindulni: „a tér a testek egymáshoz való relatív viszonyából

jön létre, az a testek világának helyzetminősége” (Tolcsvai 2001: 133, vö. Einstein 1954). Ez a kiindulópont azt implikálja, hogy „minden test valamilyen közegben, háttérrel (alappal) válik értelmezhetővé, a fogalomban és a nyelvben is” (Tolcsvai 2001: 133). Ennek felel meg a kognitív nyelvészet leírásában a figura-alap megkülönböztetés.

A szövegvilág ábrázolásában központi szerepe van a nézőpontnak, ez ugyanis az a helyzet, kiindulópont, melyhez képest a szövegvilág elemei viszonyulnak, vagyis „ahonnan az aktuális beszélő a szövegvilág dolgait szemléli” (Tolcsvai 2001: 125). Egy szűkebb értelmezés Bühler nevéhez fűződik, aki a tér- és időbeli tájékozódás viszonyítási alapját az „itt, most és én” egocentrikus középpontjával határozta meg. A nézőpont azonban mentális alapállást, egy konceptualizációs alaphelyzetet is jelent, ahonnan a beszélő a feldolgozandó eseményt, helyzetet konceptualizálja. A nézőpont és viszonyainak szűkebb (tér- és időbeli) értelmezése metaforikussá válhat, ezáltal utalhat a tágabb értelmezés szerinti, gondolati-érzelmi, tudati alapállásra. Minden nyelvi tevékenység tehát olyan diskurzushelyzet, amelyben az aktuális beszélő kiindulópontja érvényesül, ennek eredményeképpen pedig a szöveg nyelvi-fogalmi reprezentációja perspektivikus természetű, elemeiben és összetettségében is az ő nézőpontját jeleníti meg.

A konstruálásban a nézőpont fontos szervező szerepe mellett a nyelvi tevékenység, s így a szövegfeldolgozás kettős természete meghatározó a tér funkcionális vizsgálata szempontjából. E kettőséget a szöveg szerkezeti és művelői jellege adja: „A szerkezet olyan mentális modell, amely az értelemképzés szempontjából valamely nyelvi egység összetevőit entitások statikus struktúrájaként írja le. A művelet az a (mentális) folyamat, amelynek során a beszélő és a hallgató a nyelvi struktúrákat létrehozza vagy megérti, folyamat-szerű (dinamikus) jellegükben is felismeri. [...] A szerkezet a művelői (on-line) feldolgozással együtt írható le.” (Tolcsvai 2010: 37) „A művelői jelleg a mondat megértésekor abban mutatkozik meg, ahogy a mondat a hallgató figyelmének irányítását elvégzi. A mondat (egyszerű vagy tagmondat) egy jeleneten belül elsősorban egy eseményt állít előtérbe. Emellett a mondat általában egy entitásra irányítja a figyelmet, arra, amely az esemény legfontosabb szereplője. [...] A mondat feldolgozásának alapvető összetevője a legfonto-

sabb entitáshoz vezető kognitív ösvény, megértés-ösvény.” (Tolcsvai 2010: 37).

A konkrét elemzésben a tér funkcionális vizsgálatának csomópontjai a következők: A jelenetekben tárgyak reprezentálódnak, melyekkel események történnek. A tárgyak a jelenetekben aktuális profillal, funkcióval, nyelvi és fogalmi funkcióval jelennek meg; egyes tulajdonságaik alkalmilag fókuszba kerülnek, míg mások háttérbe szorulnak. A tárgyak számos térrel összefüggő tulajdonsággal rendelkeznek, mint az alak, méret, a sűrűség stb. A következő elemzési szinten azokat az elemi eseményeket, viszonyokat vizsgáljuk, amelyeknek az entitások szereplői. Itt elsősorban a dinamikus történések kerülnek előtérbe: mozgások és jellemzőik, úgymint irányultságuk, minőségeik (pl. a céltudatosság mértéke), és ide értendő az orientációs metaforák egy része is. Az egyes tárgyak egymásra való hatása leginkább az erődinamikai kölcsönhatások elemzésével írható le (vö. Talmy 2000), mely elsősorban térben definiálódik, de a metaforikus kiterjesztés által pszichológiai és szociális (pszichoszociális) erőviszonyok sematikus megjelenítését is lehetővé teszi a nyelvi reprezentáció és a kogníció együttes vizsgálatával. Ennél tágabb elemzési perspektíva a referenciális jelenet általános térszerkezetének leképezése: a tárgyak elhelyezkedésének konfigurációja, a tér betöltöttségének mértéke, a tér felosztottsága, alakja, határainak definiáltsága, a látókör/perspektíva szűkössége vagy tágassága (a tér nagysága). Ehhez kapcsolódik a téri viszonyok bináris oppozíciókon alapuló dichotómiája, mint a fent-lent, közel-távol, elől-hátul stb., melyek jellemzően orientációs metaforák. Ezek aktuálisan a figyelem előtérbe kerülve többnyire az univerzális tapasztalatokhoz és értékminősítésekhez igazodnak (a fent, közel, elől pozitív; a lent, távol, hátul negatív). A térhez relevánsan kapcsolódik az idő dimenziója: a jelenben meghatározott nézőpont múltbeli vagy jövőbeli referenciájú jelenetek kiindulópontja lehet. Ezenkívül a nézőpont állandó és változó is lehet.

A művelői jellegű vizsgálatban kulcsfontosságú a figyelemirányítás mikéntje. Ebben szerepe lehet többek között a deixisnek és a koreferenciális viszonyok elemzésének. A második elemzési csomópont annak vizsgálata köré szerveződik, hogy a dinamikusan konstruálódó szövegvilág tárgyai és eseményei az idő változásával főszereplők és mellékszereplők, főbb események és mellékesemények lesznek. Egyes tárgyak és események a figyelem előtérbe kerülnek, míg mások a

háttérben maradnak. A harmadik kérdéskör a nézőpont fogalmával kapcsolatos műveleti jellemzőkre fókuszál. Ezek a perspektivizáció, vagyis a nézőpont jelöltsége, melybe a nyelv eleve perspektivált kifejezésein túl az aktuális reprezentációk is beleértendők. A szubjektívizáció a nézőpontnak a jelenethez képesti elhelyezkedését jelöli.

3. Az elméleti bevezető után a vers elemzésére térnek át. A cím egy olyan fizikai entitást takar (víz), melynek éppen térbeli alakja nem jellemző, pontosabban formáját mindig az őt aktuálisan körülvevő tárgy (vödör, dézsa, gödör) határozza meg. Ugyanez mondható el a mozgásáról: általában abban a zárt térben történik, melyben elhelyezkedik (kád, tó, folyó), s rendkívül ritka az, hogy szabaddon áradhat szét. Nemcsak ritka, de rövid életű: pl. kiömlik egy pohár víz, kiárad a folyó. A fogalom, mely ma régiesnek és elavultnak mondható, olyan anyagra utal, mely a mosónő munkaköréhez tartozó végeredmény volt, de a szóösszetételből könnyen elképzelhető a piszkos, szürkés-áttetsző, erős szagú víz, talán buborékos, immár használhatatlan melléktermék. A tágabb asszociáció a mosónő munkavégzésének helyére, ismert körülményeire vonatkozhat (mosóteknő, szappan, padlás).

Elősként a helyszínt értelmezzük: *a hűs udvar téglakocka vörösén*. Az udvar képét a József Attilához kapcsolódó külvárosi bérházak miliője határozza meg: sötét, magas falakkal körülvett, hideg, nyirkos, dohos helyet jelenít meg. A bérház belső udvara talán leggyakrabban a függőfolyosókról lenézve, vertikálításában, a mélység képzetével párosul. A téglakocka, mellyel a padló van kirakva, szabályos téglahálót vetít elénk, s rögtön a földre irányítja a tekintetet. Ez az a helyszín, ahol az események történnek: magas, sötét falak között, szabályos téglapadlón: szögletes világban. A szövegvilág tere alulról és minden oldalról zárt, csak fölfelé nyitott, határa definiálatlan. Már az első sor felhívja a figyelmet a vertikális és a horizontális dimenzióra. Azonban az udvar fogalmi képzetéhez hozzátartozik annak ismerete is, hogy ez egy zárt "belső világ", mellyel szemben létezik az épületen túl egy jóval tágabb, nyitott "külső világ" is. Ha a nézőpontot kellene megjelölni, akkor azt a padlóhoz közel feltételezhetjük. Ez a közeli nézőpont szűk perspektívából történő pontos, alapos megfigyelést eredményez.

A szappanosvíz még referenciális szinten sincsen említve először, csupán az ige E/3. személye utal rá. Hogy honnan került a padlóra, csak következtethető, amikor meglátjuk, már ott van. Mi

történik? – inkább a „mit csinál?” kérdés lenne adekvát. *Meglapul* – ez az ige egyértelműen állatot, méghozzá ragadozót sejtet. A lapulás a zsákmányra vadászás része, a támadás alkalmas pillanatát jelzi. A mozdulat lényege a vertikális kiterjedés minimalizálása, a szinte kétdimenzióssá válásra való szándék. A következő esemény még mindig a támadásra készülő ragadozót sejteti: *majd óvatosan, ágra-bogra / oszolva előrenyomul / a szappanosvíz*. A szappanosvíz tudatos, célorientált szubjektumot sejtet. Az előrenyomulás olyan erős, hogy a szövegkonstrukció szintjén is megjelenik enjambement formájában: túlfut a soron, új versszakba "nyomul". Azonban az *ágra-bogra / oszolva* az egyirányúságból a többirányúságra vált, ezzel megbontva a céltudatos ragadozó képét. Az oszlás egy csapatot, talán hadsereget jellemző mozgás, s mindenképpen az erő megosztását is jelenti. Erre asszociál a hadsereg előrenyomulása. Az első akadály a *de* által jelzett megtorpanás. A fej még mindig élőlényre utal, de a *hol ott, hol itt* már esetlegességet, bizonytalanságot jelöl. A határozószók a tekintetet egyetlen tárgyról többfelé irányítják. A csáp rovat sejtet, a reszketés pedig hideget vagy félelmet feltételezhet. A csápok, melyek az akadályt lemérik, tapogató, kémkedő szervek. A téglavöröse és a szappanosvíz kékje a meleg-hideg ellentétét reprezentálják.

A 10. sor a *leméri* tudatosságával szemben a tanácsstalanság, majd kétségbeesés képét tárja elénk. A *Fel-alá futkos, mint a rab* a csapdába esettséget, a tér szubjektív (a szappanosvíz számára történő) bezárulását, további leszűkülését jelzi. A rabság tulajdonképpen nem más, mint a tér beszűkülése, a mozgás lehetőségeinek jelentős korlátozása. Ez az a pont, amikor a támadóból rab lesz, áldozat; a ragadozóból zsákmány. A rabság jelenete egy végzetes esemény előképe: *A szappanosvizet eléri a halál és továbbhalad*. A halál olyan észrevétlenül jön és távozik, hogy szinte alig érinti a szappanosvizet. Célrányosan utoléri, majd továbbmegy új célpontja felé. Ez az esemény a figyelem központjában lévő szappanosvíz jelentéktelenségére hívja fel a figyelmet.

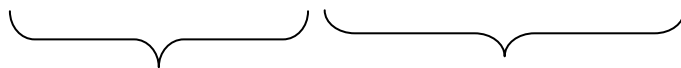
A *még* időhatározó, mely pontosan a vers második felét indítja, innentől a közelgő véget sejteti. Még történnek események, de ezek már a jövő, a közelgő pusztulás, a halál viszonyítási pontjához értelmezendők. Amint *megrázza habos sörényét*, a ragadozó, zsákmányra vadászó oroszán képe vetül újra elénk. Ez egy utolsó erőpróba, az erő felmutatása, egyben az utolsó tudatos cselek-

vés. A *reszket* s az 5. versszak *remeg* igéi az akaraton kívül eső cselekvések, inkább történések már. Ha tágabb perspektívából figyeljük, akkor eddig mozgása volt a figyelem előterében, innen-től pedig a szappanosvíz fizikai teste, annak is a külseje. A kék-zöld szín már nem a szappan szivárványosságára asszociál, hanem – a bőr felvilágításán keresztül – a hullafoltokra. Az *est* az idő dimenzióját hozza finoman a képbe, a *talál* jövő idejű ige: mire este lesz, a szappanosvíz nincs már. *Nem lesz.* – a nézőpont a jelenben definiálódik. A jövő kiszámítható, a halál bekövetkezte többszörös tapasztalaton alapuló, szokványos esemény. A történések a jelenben vannak, de a

következmények már elkerülhetetlenek. Mégis a jelen pillanata számít: *de amíg ott remeg, / semmicske borzongása átjár.* A haldoklás pillanata jelentős és megrázó. A *semmicske borzongás* apró, jelentéktelen, értelmezhetetlen mozgás (talán félelemé, gyengeségé), de úgy növekszik, tágul ki, hogy azonos frekvencián rezgeti a versben ekkor megjelenő szubjektum (én) testét és lelkét.

Összefoglalva, a szappanosvíz cselekvését reprezentáló az igék sorrendje jól szemlélteti a tudatos, akarati cselekvés fokozatos elhalványulását, a ragadozóból zsákmánnyá, támadóból rabba való szerepváltást, az erő dinamikus csökkenését, illetve egyéb változó tulajdonságokat:

meglapul→*előrenyomul*→*leméri*→*fel-alá futkos*→*megrázza*→*reszket*→*remeg*



ragadozó
céltudatos mozgás
tudatos cselekvő
tervező

zsákmány
egy helyben történő, ismétlődő mozgás
akaratlan cselekvés
reagáló

A szubjektum megjelenése a szövegvilágban újabb jelentős esemény. Épp olyan halkán és észrevétlenül történik, mint a halál és az este esetében. Első jelölője az 5. versszak *átjár* igéje, mely implikálja az E/1. tárgyat. De nem ez az első explicit megjelenése az énnak. A szöveg első szava: *ím* deiktikus elem, mely diskurzusdeixisként értelmezhető, mivel a szövegben reprezentált egész jelenre utal. A rámutatás gesztusa önmagában implikálja azt a személyt, aki a rámutatást végzi. Ennek értelmében a szappanosvíz jelenetének egésze úgy van reprezentálva, hogy az ábrázolást végző ábrázoló folyamatosan jelen van valahol a jelenet terén kívül. A tömör *én is szállnék* megnyilatkozás a valós jelenet valós idejéből egy fikatív idejű fikatív jelenetet nyit meg, melyben a feltételes módú szállás a vertikális mozgási lehetőségeit tárja elénk. A víz remegése a szövegben megjelenő én mentális-érzelmi kiindulópontjából

értelmezve a horizontalitásba láncolt szubjektum (víz) senyvedését, haldoklását jelenti. A haldoklás pedig nem beletörődés, hanem hasztalan törekvés, vágy kitörni a fizikai tér gravitációs kötöttségeiből, a test tömegének kényszeréből egy súly kötöttségeitől mentes, vertikális dimenzióba nyitó térbe. Metaforikus értelmezésben ez a szándékok és lehetőségek egymásnak feszülését, utóbbiak korlátozottságát reprezentálják.

4. A fenti elemzésben egy olyan szempont következetes végigvezetésével tettünk értelmezési észrevételeket, mely a versben konstruálódó szövegvilág lényegi összetevője, s amely mindenki számára hozzáférhető, alapvető tapasztalat. Az elemzés célja annak bemutatása volt, hogy a tér szemantikai funkciója a lírai művekben gyakran alapvető fogalmi konstrukciók szempont, melynek vizsgálata, metaforizációs vetülete összetett, de jól követhető értelmezési keretet ad.

Irodalom:

- Einstein, Albert 1954. Vorwort. In: M. Jammer: *Das Problem des Raumes*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
Langacker Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford, Oxford University Press.
Talmy, Leonard 2000. *Toward a Cognitive Semantics. Vol. I-II*. Cambridge, MA: MIT Press.
Tátrai Szilárd 2008. Narratív távolság – lírai közvetlenség. In: *Szöveg, szövegípus, nyelvtan*. Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) Tinta Könyvkiadó. Budapest. 49–55.
Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Europica Varietas. Nyitra.

MOST JELENT MEG!

A filozófia és a szónoki beszéd

24 cm, 245 oldal. Ára: 2520 Ft – Megrendelhető a *Trezor* Kiadónál.

Szűk Balázs

Élet egy négyszögben (*Sánta Ferenc: Kicsik és nagyok c. novellájának értelmezése*)

Sánta Ferenc (1927–2008) varázsos-meseszerű-balladai, a gyermekkori emlékezés naiv bensőségességét tükröző korai írásai után (*Sokan voltunk* – 1954, *Téli virágzás* – 1945), elemző, intellektuális, dísztelen stílusban kezdte fogalmazni erkölcsi példázatit a hatalom és az egyén állandó konfliktusáról (Az ötödik pecsét – 1963, Húsz óra – 1964, Az áruló – 1966, drámaváltozata *Éjszaka* – 1968). A *Farkasok a küszöbön* (1961) c. kötet elbeszéléseiben mintegy már megelőlegezte ezt az elemző, gondolati, szinte hűvös szövegalakzatot. Novellái, hosszúelbeszélései (*Sokan voltunk*, *Kicsi madár*, *Mécsek*, *Isten a széken*, *Emberavatás*, *Olasz történet*, *A Müller család halála*, *Nácik*, *Halálnak halála*) kispikapai remeklések – így lettek egyszerre érzelmi reáliák és példázatok, szinte balladák.

A *Kicsik és nagyok* (1958), hasonlóan az ötvenes évek végi családi viszonyokhoz, a lefojtott indulatok tükörképszerű, groteszkbe hajló megfogalmazása. Már a kételemű, fogalmi cím kijelöli az általános témát: a gyermek és a felnőtt világ sajátos azonosságát. A címbeli sorrend arra utal, hogy a gyermeki felől közelítünk a felnőtté felé, de úgy, hogy ezek párhuzama, egymásra utaltsága és szétválasztottsága is nyilvánvaló. A cím metaforikus is: nem tárgyilagos, lebegtető a jelentést, a témához közelít.

Gyermekjátékok, utánzó szerepjátékok látunk, amelyet az is jele, hogy a szöveg egészében, de különösen az elején, feltűnően gyakoriak a kicsinységre utaló kulcsszavak: *kislány*, *lányka*, *kisfiú*, *játék-baba*, *kicsi*, *kis kувasz*, *csillagom*, *gyermek*, *gyermekhang*, *másik gyerekek*, *egyetlenem*. A felnőtté váló teljes azonosulásra utal, hogy a *kisfiú* szó csak egyszer szerepel, míg a bontakozó „férfi” erőszakot a jelző elhagyása pontosítja: *a fiú*. Feltűnő ezzel szemben a *kislány* minőségjelzős szóösszetétel állandó, szinte már monoton használata. Érdekes, hogy a kiszolgáltatott „nő” védőn hárítja a folyamatosan jelen lévő, mindig bekövetkező rosszat („én emberem”, „apuka”), de a „férfi” csak egyszer szólítja asszonyát („Bestia”).

A mű elején azonnal belépünk egy teremtett világba („játszottak”, négyszög-ház és bútorok rajzolásával, falevelekkel való betakarás). A játékot mindvégig a lány irányítja, alakítja, finomítja („szeretném”, ő köti meg a kutyát), a fiú kezdetből fogva passzív, utasító, parancsoló (zsebre dugja a kezét, „csak beszélsz összevissza”, „Menj, kösd meg a kutyát!”, „Kész?”, „Gyerünk, gyerünk, gyerünk...”). Az asszony-férj minta azonnal kialakul, a magatartás ellentétes, erősen szembenálló: a kislány törődő, gyermeküket féltő, a férfi zsebre dugott kézzel kívül van e világon, és tudja, hogy érte történnek majd a dolgok.

A férfi dominancia eluralkodása a nő viselkedéséből, rettegő alázatosságából (cirógatja, ringatja gyermekét; szölingatja, falevelekkel betakarja), és a kibeszélő-panaszkodó „gyónásaiból” kiolvasható („Jaj, Istenem, milyen szerencsétlen vagyok”, „Jaj, a derekam, sohasem lesz ennek vége.”, „Istenem, mikor szabadítász már meg”, „Keserves, nyomorult élet!”). A kislány testbeszédével és panaszkodó szavaival tompítja az elviselhetetlennek tűnő, ismétlődő félelmet, ezért az erős, könyörgő pozíciók egyre gyakoribbak lesznek: „Jaj, Istenem”, „Édes Istenem”, „Édes Istenem, Szűz Mária”, „Jaj, teremtőm!”, „Ne kiabálj, az isten szerelmére.” A kezdetben nagybetűs Isten szó kisbetűssé formálása jelzi a végzet-szerű behatárolódást, illetve a verbális agresszió megjelenését a fiú pozíciójában: „Huu... keserves Isten”, „fuj, betyár Krisztus!”, „bezárta, a jó istenit.”

A novella mikrokozmoszában a körülmények rabságába vont felnőtt világ rekonstrukcióját láthatjuk. Hagyományosan a gyermekjátékok felszabadítók, fantáziával telítettek, de itt kezdetből fogva csak jelzésszerű ez a szándék, fokozódik a feszültség, a lelki majd a tobzódó fizikai fájdalom (durva szavak, közösségi viselkedés, ütés, hajhúzás, testvonszolás). Egy eltanult életmodellt látunk, amely a ház építésétől a gyerek születésig/felnevelésig mutat be egy estét, összevonva a kronológiai idők-tereket. Ez a játék örömtelen, nem is cselekszenek benne, amely lehetőséget adna a feloldásra, hanem körkörösén ugyanazt végzik. Ezért esztétikailag-műfajilag a novella alig tartalmaz elbeszélői-leíró elemeket, inkább erősen dramatizál (párbeszédek, a cselekvés tömör, karakteres vázlata). A zárlat is tragikus, sőt balladai, hiszen a kislány az üres zsebekkel szembeüli: lábuk alatt szétúrják a vonalakat, az otthon, a békét, a boldogságot. Fontos, hogy nem klasszikus, tiszta tragikummal találkozunk, hanem groteszk oldások tompítják a két világ ütközését, az egymásnak feszülő elviselhetetlenség érzését. A szereplők ki-kilépnek a játékból („A hajamat kell fogni!” „Én most elalszom, és te akarj levetköztetni.” az üres zseb a teljes kifosztottság metaforája, négykézlábra, állati pózba (kutya) ereszkedés).

Kevés lírai elemet használ, kevés a motívikus jelzés: a baba kék szemei ugyanolyanok, mint a fiúé (buták és égbe merednek): a férfiu gőg jelzője a finom bőr és az érinthetelenség: egy megszemélyesítés jelzi az indulatokat: „Lábuk alatt felgyűrődött a föld”. A novella a személyes és személytelen közötti különös egyensúlyteremtés. Személyes, mert egyre intímabb zónába ránt bele a szerző, de személytelen is, mert a gyerekekről semmit sem tudunk meg: hol és mikor élnek, kik a szülők, barátaik, külsejük milyen (csak általános vonások vannak, pl. kicsik, szemük barna és kék színű, nyolc év körüliek, a fiú arca-bőre). Személytelenségük erősebb (akár a kor), pedig a gyermeki létezés lényege épp a tárgyak, élőlények, emberek néven nevezése, ezáltal befogadása, megszelídítése. Mintha a szerző kezdettől fogva távolságot akart volna tartani a gyerekektől, hogy annál könnyebb legyen analóg módon eljátszatni velük a felnőttek kiábrándító, megmásíthatatlan életét.

A gyerekek kicsik és névtelenek, sorsuk hasonul a felnőttekéhez, csak egy élőlény, a kutya marad szabad, bár őt is kikötötték („de te elcsavarogsz, ha nem veled játszunk...”) Neki neve is van (Bodri), mint ahogy a novellában Istennek és Szűz Máriának, akik nem segítenek, nem tudnak segíteni. És a példázatos játékban a kutya bölccsé és öreggé válik („öreg Bodri”), mint aki tanúja a férfi és nő sosem szűnő pusztító harcának. Bodri szomorúan szabad, mint Déri Tibor halálra várakozó Nikije (1956).

Sánta Ferenc adaptációk:

Nagyjátékfilmek, kisfilmek: Fábri Zoltán (*Húsz óra*, 1965., *Az ötödik pecsét*, 1976.) Lennert András: *Nácik*, 2011.

Televíziós filmek: Szinetár Miklós (*Halálnak halála*, 1970., *Halálnak halála, Nácik*.) Nemere László: *Kicsik és nagyok/Tündérvilág*, 1972. *Sárga virág, kék virág: Kicsik és nagyok: A csillagokig*. Mihályi Imre: *A Müller-család halála*, 1972. Gaál István: *Éjszaka*, 1989.

* * *

Csepány Nikoletta

Felnőttek hangos és néma olvasásának vizsgálata

Bevezetés

Az utóbbi években – mind hazai, mind nemzetközi szinten – jelentős figyelem fordult a gyermekek, fiatalok szövegértésének vizsgálatára. Úgy tűnik, az oktatásügy egyik legaktuálisabb kérdése az olvasástanítás problémája.

A szövegértő olvasás képessége rendkívül fontos, hiszen nem pusztán az írásbeliség alapja, hanem eszköztudás is. A szövegértő olvasás nélkül csökken az iskolai tanulás-tanítás hatékonysága, hiszen az információk jó részét olvasással szerezik meg a tanulók. (Cs. Czachesz 1999: 3) A felnőtt élet színvonalának is egyik meghatározója az olvasási képesség, valószínűleg nagyban befolyásolja a személy munkaerő-piaci helyzetét.

A magyar tanulók nemzetközi felmérésekben nyújtott gyenge teljesítménye jelzi, hogy szükség lenne az olvasástanítás hazai gyakorlatának felülvizsgálatára, korrekciójára. Ezzel párhuzamosan érdemes lenne több olyan vizsgálatot is készíteni, amely felméri a felnőtt lakosság értő olvasásának szintjét, s azt, hogy ez milyen módon befolyásolja munkaerő-piaci helyzetüket.

Az olvasás megjelenési formája szerint beszélhetünk hangos, valamint néma olvasásról. Régen az olvasás hangos tevékenység volt, csak később terjedt el a néma olvasás. Mára a felnőttek jellemzően némán olvasnak, ez a fajta olvasási mód az iskolai tanulás és az önművelés alapvető kultúrtechnikája. A felolvasás ma már csak alkalmi tevékenység, jelentősége ezért jóval kisebb. (Kádárné 1983: 142)

Az agy egyes folyamatait vizuálisan megjelenítő eljárások azt bizonyították, hogy más területek aktíválódnak az agyban attól függően, hogy néma olvasás vagy hangos olvasás történik-e: hangos olvasáskor a beszédfeldolgozó területen, néma olvasáskor inkább a vizuális feldolgozó területen jelentkezik aktivitása. (Csépe 2006: 56–68) Azok a gyermekek, akik megfelelő olvasástanítási módszer szerint tanulnak, először mindig hangosan olvasnak. A leírt szöveget először – egy a számukra ismerős kóddá – beszéddel alakítják át, ilyenkor ugyanaz az agyterület aktív tehát, mint beszédfeldolgozóskor. A hangos olvasás másik jelentősége, hogy sokkal egyszerűbben és gyorsabban korrigálhatók az esetleges hibák.

A hangos olvasás színvonala szerint elkülöníthetjük a technikai, az értelmes és a kifejező olvasást. (Adamikné 1996: 18) A technikai szint a dekódolást, a betű-hang megfeleltetést és összeolvasáson alapuló kiolvasást jelenti. Az értelmes olvasó egyén képes mondat- és szövegfonetikai eszközökkel érzékelteni a szöveg értelmét, ok-okozati viszonyait stb. A kifejező olvasás a fentiekén kívül az érzelmet, hangulatokat is képes bemutatni a hangszín, a hangmagasság, a hangerő, a tempó és a szünet segítségével.

A kezdeti szakaszban a megértés lényegében a beszédmegértéssel azonos. Később már nincs szükség erre, a megértés az olvasottak kimondása nélkül, a „belső hallás” segítségével is megvalósul. Benczik Vilmos ezt a – sokak számára egyszerűnek tűnő – váltást igen problematikusnak látja. Szerinte a néma olvasás nem termé-

szetes formája az olvasásnak, ezért külön kell tanítani. Nem tartja megfelelőnek az úgynevezett követő olvasást, amikor egy tanuló olvas, a többiek pedig némán követik. Követő olvasásnál hiányzik a néma olvasáshoz szükséges intím szituáció, és az olvasás tempója sem fejlődhet, hiszen a gyorsaságot az éppen hangosan olvasó diktálja. (Benczik 2001: 6)

Dolgozatomban arra kérdésre kerestem a választ, hogyan változik a felnőttek olvasásának és szövegértésének szintje hangos, illetve néma olvasás esetében. A jelen vizsgálat próbavizsgálatnak tekintendő. Amennyiben az egyes vizsgálati csoportok eredményei között kirajzolódik valamilyen különbség, érdemes azt megismételni nagyobb számú vizsgálati személlyel.

A hangos és a néma olvasás vizsgálatát Gósy Mária gyermekekkel végezte el. A következőkben ezt a vizsgálatot mutatom be röviden.

A vizsgálat célja annak kiderítése volt, hogy a kétféle csatorna – auditív és vizuális – egyidejű felhasználási lehetősége segíti-e a gyermeket az olvasásban. A kísérletben 40 harmadik és 40 negyedik osztályos tanuló vett részt; „jó olvasók” és „gyenge olvasók” is voltak mindkét évfolyam tanulói között. Osztályfokuknak megfelelő szöveget kellett hangosan felolvasniuk, az olvasást rögzítették, majd utána megértést ellenőrző kérdéseket tettek fel a gyerekeknek. A tanulók egy része hangosan olvasott, másik részük esetében a néma olvasást szimulálták: a tanulók a fejükre tett fülhallgatón keresztül zenét hallottak, így nem hallhatták saját hangjukat olvasás közben.

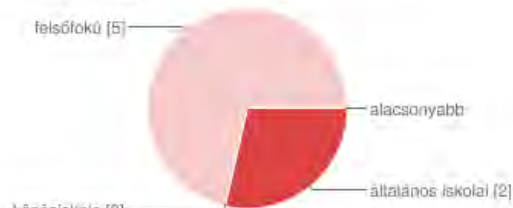
A gyenge olvasók hibázásai többszörösei voltak mindkét korcsoportban a jó olvasókéénak. Az eredmények azt mutatták, hogy a jó olvasók esetében alig emelkedett a hibák száma akkor, amikor a néma olvasás helyzetét szimulálták. Gyenge olvasók esetében a szimulált néma olvasás jelentősen növelte a hibák számát. Hangos olvasáskor a gyermekek mindkét csoportban nagyobb mértékben javították a hibáikat, mint szimulált néma olvasáskor. A szövegértési teszt eredményei hasonlóan alakultak, tehát a hangos olvasás eredményei lettek jobbak. (Gósy 1996: 168–178)

Valószínűsítem, hogy felnőttek esetében szintén jobb eredmények születnek majd hangos olvasás esetében, hipotézisem szerint a hangosan olvasók (tehát, akik hallhatják saját hangjukat) kevesebbet hibáznak majd, és a szövegértést ellenőrző kérdésekre is több helyes választ adnak, de az eredmények között nem lesz olyan nagy különbség, mint gyermekek esetében.

Anyag, módszer

Vizsgálatomban 14 18 és 65 év közötti személy, 6 férfi és 8 nő vett részt. A résztvevőknek először egy rövid kérdőívet kellett kitölteniük, melyben először nemüket, életkorukat, iskolai végzettségüket kellett meghatározniuk, majd olvasási szokásaikról kellett nyilatkozniuk, végezetül értékelniük kellett saját olvasásuk átlagos színvonalát egyszerűbb szövegek és bonyolultabb, szakszövegek esetén. A kérdőív a jelen tanulmány I. számú melléklete. A válaszok alapján két csoportra osztottam a vizsgálati személyeket, ügyelve arra, hogy a két csoport tagjainak átlagos iskolai végzettsége és olvasási gyakorlottsága hasonló legyen. Az egyes számú ábra a két csoport tagjainak iskolai végzettségét, a kettes számú a munkavégzéssel kapcsolatos napi olvasásuk mennyiségét mutatja.

Iskolai végzettsége:



| | | |
|---|---|------|
| alacsonyabb, mint az általános iskola 8. osztálya | 0 | 0 % |
| általános iskola | 2 | 29 % |
| középiskola | 0 | 0 % |
| felsőfokú | 5 | 71 % |

1./A Az első csoport tagjainak iskolai végzettsége

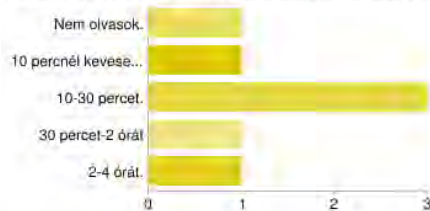
Iskolai végzettsége:



| | | |
|---|---|-----|
| alacsonyabb, mint az általános iskola 8. osztálya | 0 | 0 % |
| általános iskola | 1 | 6% |
| középiskola | 1 | 6% |
| felsőfokú | 5 | 28% |

1./B A második csoport tagjainak iskolai végzettsége

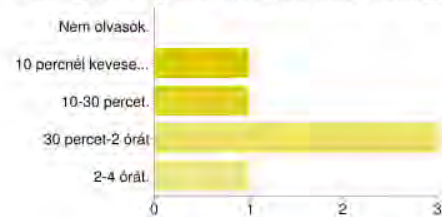
Munkavégzésével kapcsolatban átlagosan mennyit olvas egy nap?



| | | |
|------------------------|---|------|
| Nem olvasok. | 1 | 14 % |
| 10 percnél kevesebbet. | 1 | 14% |
| 10-30 percel. | 3 | 43% |
| 30 percel-2 órát | 1 | 14% |
| 2-4 órát. | 1 | 14% |

2./A Az első csoport tagjainak olvasási szokásai (munkavégzés)

Munkavégzésével kapcsolatban átlagosan mennyit olvas egy nap?



| | | |
|------------------------|---|-----|
| Nem olvasok. | 0 | 0 % |
| 10 percnél kevesebbet. | 1 | 6% |
| 10-30 percel. | 1 | 6% |
| 30 percel-2 órát | 3 | 17% |
| 2-4 órát. | 1 | 14% |

2./B A második csoport tagjainak olvasási szokásai (munkavégzés)

A vizsgálati személyek egyik fele, azaz 7 fő hangosan olvasott, másik fele a néma olvasást imitálva egy fülhallgatón keresztül zenét hallott olvasás közben, így nem hallhatták saját hangjukat.

Először zene helyett beszélgetést közvetíttem a fejhallgatón keresztül, de ez annyira zavarta a vizsgálati személyeket, hogy – saját nyilatkozataik szerint – egyáltalán nem tudtak az olvasásra figyelni. A két főt, aki beszélgetést hallgatott olvasás közben kivettem a vizsgálatból, tehát ők nincsenek a 14 vizsgálati személy között.

A szöveg kiválasztásánál arra ügyeltem, hogy az viszonylag nehezebben érthető legyen, hiszen – felőltektről lévén szó – a könnyebb szöveg esetében valószínűleg annyira lecsökkent volna a hibázások száma, hogy ez akadályozta volna az eredmények differenciálását, egybevetését. Ugyanakkor a választott szövegben nincsenek idegen vagy kevésbé ismert szavak, így a csekélyebb műveltségű vizsgálati személyek sem kerülnek ezek ismeretének hiánya miatt hátrányosabb pozícióba. A szöveg (II. számú melléklet) a BKV Üzletszabályzatának egy részlete, melyet változtatás nélkül használtam a vizsgálatban.

Miközben a kísérleti személyek olvastak a szöveg egy másik példányán jelöltem a hibákat. Különbéféle jelölést alkalmaztam az indokolatlanul hosszú szünetek esetében; az értelemzavaró, súlyos; és az értelmezést csak kis mértékben vagy egyáltalán nem zavaró hibák; valamint a javított hibák esetében. A javított hibák közé soroltam azt is, ha valaki újrajegyzte a szó olvasását.

Olvasás után egy feladatlapot kellett megoldaniuk a kísérleti személyeknek, melyben az értő olvasást vizsgáló kérdések szerepeltek (III. számú melléklet). Az első feladatban a szöveggel kapcsolatos állítások igazságtartalmát kellett megítélniük a kísérleti személyeknek, a további négy feladatnál a szövegben foglaltak tartalmára vonatkozó kérdésekre kellett írásban felelniük. A feladatlap kitöltésekor már nem volt használható a szöveg, s maximum 15 perc állt rendelkezésre a kitöltéshez.

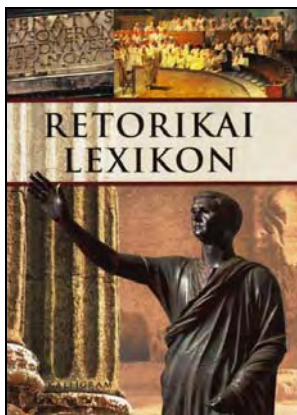
A zene, melyet a vizsgálati személyek egy csoportja hallgatott klasszikus zene volt, ének nélkül. Ügyeltem arra, hogy intenzitása ne legyen zavaró az olvasók számára.

Eredmények

Mind a hangosan olvasók, mind a néma olvasást imitálók közül többen megemlítették a vizsgálat után, hogy idegen, s kissé zavaró volt számukra ez az olvasási helyzet, egyrészt azért, mert valaki figyelte őket, másrészt azért mert „nem szoktak hozzá” a felolvasáshoz. Többen úgy gondolták, hogy hagyományos értelemben vett néma olvasás esetében, könnyebb lett volna számukra a feladat, jobban emlékeztek volna az olvasottakra, s a szövegértést ellenőrző kérdésekre is nagyobb sikerrel válaszoltak volna.

A vizsgálati személyek különféle hibáinak száma, és a szövegértést vizsgáló feladatlapban elért eredmények az I. számú táblázatban szerepelnek. Az első hét vizsgálati személy sorszáma után egy H. látható, ez azt jelenti, hogy ők hangosan olvastak, a következő hét vizsgálati személy olvasott zenével, azaz lényegében, a saját maga szempontjából némán (N.).

A Gósy-féle vizsgálatához hasonlóan magam is külön figyelmet fordítottam a jól olvasók és a gyengén olvasók közötti különbségekre. A kérdőíves felmérés alapján a 14 főből négyet soroltam a feltételezhetően gyengén olvasók közé, mindkét csoportba 2-2 fő került közülük. A I. számú táblázatban a feltételezett gyengén olvasókat zöld színnel jelöltem, majd összevettem az általuk elért eredményeket az átlageredményekkel. Az átlageredmények táblázata a dolgozat IV. számú melléklete. Az elemzésből kiderül, hogy 4 személy közül 3 az átlagosnál több hibát vétett (Hibák száma összesen), és mind a négyen az átlagosnál kevesebb pontot értek el a szövegértést ellenőrző feladatsorban.



FIGYELMÜKBE AJÁNLJUK!

Főszerkesztő: Adamik Tamás

Írták: Aczél Petra, Adamik Tamás, Balázs Géza, Bencze Lóránt, Benczik Vilmos, Boronkai Dóra, Hangay Zoltán, A. Jászó Anna, Jenei Teréz, Krupp József, Nemesi Attila László, Pető József, Polgár Anikó, Simon L. Zoltán, Sztás Benedek. Szerkesztő: A. Jászó Anna. Lektorálta: Bolonyai Gábor, Cseh Zoltán

Kalligram Kiadó, 22 cm, 1296 oldal, ára: 6900 Ft

Sokféle retorikai lexikon létezik a nemzetközi tudományosságban. Többségük csak a retorikai fogalmakat közli külön címszóban. Vannak azonban olyanok is, amelyek ezeken felül azokról a rétorokról, tudósokról is tartalmaznak szócikket, akik valamilyen módon gazdagították a retorika-elméletet. Olyan retorikai lexikonok azonban nem találhatóak a nemzetközi könyvpiacra, amelyek a retorikai fogalmak, a nagy rétorok mellett még a nagy szónokokról is megemlékeznek egy-egy szócikkben.

| A vizsgálati személyek hibáinak száma | | | | | | A vizsgálati személyek által elért pontszámok a szövegértést ellenőrző feladatsorban | |
|---------------------------------------|-----------------------------|----------------|----------------------------|--|---------------|--|------------------------|
| | Indokoltnál hosszabb szünet | | Nem javított hiba | | Javított hiba | Hibák száma összesen (szünetekkel együtt) | Maximális pontszám: 26 |
| | Szavak között | Egy szón belül | Értelemzavaró, súlyos hiba | Az értést nem (jelentősen) zavaró hiba | | | |
| I. H. | 2 | 1 | 14 | 22 | 14 | 53 | 13,5 |
| II. H. | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 11 | 21 |
| III. H. | 1 | 1 | 4 | 3 | 7 | 16 | 23 |
| IV. H. | 2 | 3 | 2 | 4 | 6 | 17 | 23 |
| V. H. | 2 | 0 | 6 | 15 | 4 | 27 | 15 |
| VI. H. | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 6 | 23 |
| VII. H. | 1 | 0 | 3 | 0 | 4 | 8 | 25 |
| VIII. N. | 1 | 0 | 0 | 2 | 4 | 7 | 23 |
| IX. N. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 10 | 25 |
| X. N. | 1 | 1 | 1 | 1 | 11 | 15 | 21 |
| XI. N. | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 21 |
| XII. N. | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 10 | 26 |
| XIII. N. | 2 | 2 | 0 | 5 | 6 | 15 | 23 |
| XIV. N. | 2 | 1 | 0 | 2 | 5 | 10 | 22 |

I. számú táblázat

A hibák számát és a szövegértési tesztben elért pontszámokat a II. számú táblázatban összesítettem. Látható, hogy az indokoltnál nagyobb szünettartás esetében – sem szavak között, sem egy-egy szón belül – nincs lényeges különbség a zene nélkül és a zenével olvasók között.

A nem javított hibák esetében viszont igen nagy az eltérés: összesen 79-et ejtettek a hagyományos módon hangosan olvasók, s mindössze 15-öt azok, akik zenét hallgattak olvasás közben. A súlyos, értelemzavaró hibák esetében a legnagyobb különbség, ez az adat igen fontos, hiszen minden bizonnyal ez befolyásolja leginkább negatív irányban a szövegértést.

A korábban ismertetett, gyermekekkel elvégzett vizsgálat eredményeivel ellentétben itt nem volt jelentősége a hallás használatának abból a szempontból, hogy a vizsgálati személy javította-e hibáit, a javított hibák száma ugyanis mindössze eggyel tér el: 43 és 44 a két csoportnál.

Az összesített hibaszám az első csoport esetében nagyobb: 138. Akik zenével olvastak, és nem hallották saját hangjukat – meglepő módon –, mindössze 78 hibát vétettek összesen, ez az első csoport hibaszámának mindössze 56,5%-a.

A szövegértést ellenőrző feladatlapot átlagosan 7,5 perc alatt töltötték ki a vizsgálati személyek, senki nem használta ki a maximálisan rendelkezésre álló 15 percet. A felmérőlapon maximálisan elérhető pontszám 26 volt. Az első csoport tagjai heten összesen 143,5 pontot értek el, ez átlagosan 20,4 pont. A második csoport tagjai, akikkel a néma olvasást szimuláltuk ennél valamivel jobb eredményt értek el, összesen 155, átlagosan 22 pontot. A különbség a szövegértés pontszámai között kevésbé szignifikáns, mint az olvasás során vétett hibák esetében, körülbelül 8%.

II. számú táblázat

Kutatásom utolsó fázisában megvizsgáltam a jól olvasók eredményeit a gyenge olvasók nélkül (III. számú

| A vizsgálati személyek hibáinak száma | | | | | | A vizsgálati személyek által elért pontszámok a szövegértést ellenőrző feladatsorban | |
|--|----------------|----------------------------|--|---------------|---|--|-------|
| Indokoltnál hosszabb szünet | | Nem javított hiba | | Javított hiba | Hibák száma összesen (szünetekkel együtt) | Maximális pontszám: 26 | |
| Szavak között | Egy szón belül | Értelemzavaró, súlyos hiba | Az értést nem (jelentősen) zavaró hiba | | | | |
| Hangosan olvasók összesített hibaszámai/pontszámai | 10 | 6 | 34 | 45 | 43 | 138 | 143,5 |
| Néma (fülhallgató) olvasók összesített hibaszámai/pontszámai | 13 | 6 | 3 | 12 | 44 | 78 | 155 |

Kutatásom utolsó fázisában megvizsgáltam a jól olvasók eredményeit a gyenge olvasók nélkül (III. táblázat). Azt tapasztaltam, hogy a hangosan és zenével olvasó jól olvasók eredményei közötti különbség megmaradt a hibák számának esetében. A szövegértési eredmények esetében ezzel szemben eltűnt – az amúgy sem nagy – eltérés.

Iskolai végzettsége:

- a) alacsonyabb, mint az általános iskola 8 osztálya b) általános iskolai
c) középiskolai c) felsőfokú

Munkavégzésével kapcsolatban átlagosan mennyit olvas egy nap?

- a) Nem olvasok b) 10 percnél kevesebbet c) 10–30 percet
d) 30 percet – 2 órát d) 2–4 órát

Szórakozás, információszerezés céljából átlagosan mennyit olvas egy nap?

- a) Nem olvasok b) 10 percnél kevesebbet c) 10–30 percet
d) 30 percet – 2 órát d) 2–4 órát d) Többet, mint 4 órát

Milyen gyakran olvas tudományos- vagy szakszövegeket?

- a) Nem olvasok b) Évente kevesebb, mint 5 alkalommal c) Körülbelül havonta
d) Körülbelül hetente d) Hetente többször

Milyennek értékeli saját olvasásának színvonalát egyszerűbb szövegek esetében?

- a) Nehezen értem, amit olvasok b) Inkább nehezen értem, amit olvasok
c) Szinte tökéletesen értem a szövegeket d) Tökéletesen értem a szövegeket

Milyennek értékeli saját olvasásának színvonalát tudományos- vagy szakszövegek esetében?

- a) Nehezen értem, amit olvasok b) Inkább nehezen értem, amit olvasok
c) Szinte tökéletesen értem a szövegeket d) Tökéletesen értem a szövegeket

II. számú melléklet

Forrás: http://www.bkv.hu/hu/utazasi_feltetelek/utazasi_feltetelek

BKV Zrt. Fontos tudnivalók az utazáshoz

Az utazás, illetve a jegyek és bérletek használata módjának részletes feltételeit az Üzletszabályzat és a Díjszabás tartalmazza.

1. Utazási feltételek

Mindazoknak, akik a BKV Zrt. közösségi közlekedési szolgáltatásainak bármelyikét igénybe kívánják venni, - ha a Díjszabás másként nem rendelkezik - felszállás előtt rendelkezniük kell érvényesíthető és az adott járatra felhasználható jeggyel, érvényes bérlettel, utazási igazolvánnyal, illetve a díjmentességet igazoló okmánnyal. Az utas a személyszállítás során nem zavarhatja a közlekedés biztonságát, az utastársak kényelmét és nyugalmát, köteles megővni a közlekedési eszközök, az utas kiszolgáló létesítmények és berendezések épségét.

1.1. Kézipoggyász szállítása

Minden utas legfeljebb 2 db 40x50x80 vagy 2 db 20x20x200 cm méretet meg nem haladó, tömegénél fogva egy személy által hordozható, a fel- és leszállást nem akadályozó kézipoggyászt, illetve 1 db szánkót, 1 pár sílécet, 1 köteg becsomagolt facsometét, 1 db gyermekkocsit, 1 db kerekesszéket szállíthat díjtalanul. A fentiekől eltérően nem szállítható az a kézipoggyász, amely a fenti feltételeknek ugyan megfelel, de súlya a 30 kg-ot meghaladja.

Jégkorcsolya csak csomagolt állapotban, illetve táskában szállítható.

Hátizsákkal közlekedő utasoknak - a többi utasra való tekintettel - a járműveken a hátizsákot kézben kell szállítaniuk.

A járműveken nem szállítható olyan tárgy, amely az utasok testi épségét, biztonságát veszélyezteteti (robbanó, tűzveszélyes, öngyúló, mérgező, maró, fertőzést okozó anyag, töltött lőfegyver, táblás üveg), de ide sorolandók mindazon anyagok, amelyek az utasok ruházatát, a jármű berendezéseit megrongálhatják, bepiszkíthatják.

A fogyatékkal élő személy kerekesszékeire és egyéb mozgást segítő eszközökre a kézipoggyász legnagyobb tömegére és mérethatárára vonatkozó rendelkezések nem alkalmazandók. Kerékpár csak az elővárosi vasút vagy a fogaskerekű járművek kijelölt peronjain szállítható, egy vonaljegy, vagy gyűjtőjegy érvényesítésével, illetve kerékpárbérlettel.

1.2. Állatok szállítása

Élő állat a kézipoggyász méretét meg nem haladó zárt szállítóeszközben szállítható, amely biztosítja, hogy az élő állat az utazás során nem szabadul ki.

Az előző bekezdésben foglaltaktól eltérően a kutya zárt szállítóeszköz nélkül, szájkosárral és pórázon vezetve szállítható.

Az utasnak rendelkeznie kell a kutya oltási bizonyítványával és kérésre azt a szolgálatban lévő személyzetnek fel kell mutatnia.

A kutya utaztatásának viteldíja azonos az adott távolságra érvényes teljes árú menetdíj árával, a HÉV vonalain a vonaljegy, gyűjtőjegy, átszállójegy a vonal teljes hosszára érvényes. A kutya részére teljes árú havibérlet váltható. Az értékszelvényt általános bérletigazolványban kell használni, az arckép helyén „EB” felirattal, az általános bérletekre vonatkozó szabályok szerint. A megkülönböztető jelzéssel megjelölt kísérő kutya (fogytékkal élő személyt kísérő, hangot jelző, rohamjelző, személyi segítő és vakvezető kutya) utaztatása díjtalan.

Járművön (kocsinként) több kutya szállítása esetén a kutyát szállító utas(ok) felel(nek) azért, hogy az állatok egymást, illetve a többi utast ne zavarják vagy veszélyeztessék, a járműben kárt ne okozzanak.

Az olyan kisebb élő állat - méreténél fogva a kutya is - díjmentesen szállítható állatok szállítására alkalmas eszközben, amely a kézipoggyász méretét nem haladja meg és az utasok ruházatát, illetve a járművet nem szennyezi be.

1.3. Egyéb feltételek

A biztonságos utazás érdekében nem szabad az indításkérdő megfogalmazása után fel- vagy leszállni és az ajtó csukódását akadályozni. Azokon a járműveken, amelyekre leszállás jelzőket szereltek fel, a leszállási szándékot időben jelezni kell.

Mellőzni kell a járműveken, a metró, a HÉV és a fogaskerekű utasforgalmi területein rádió vagy egyéb hasonló készülék olyan hangerőn történő hallgatását, amely a többi utast zavarja.

Tilos a járműveken, a metró, a HÉV és a fogaskerekű utasforgalmi területein

- „az ajtók záródnak” felhívás, a BKV szignál elhangzása vagy a csengőhang után a kocsiba be-, illetve onnan kiszállni,
- az ajtó záródását akadályozni vagy azt kinyitni,
- a járművek ablakán kihajolni, vagy tárgyakat ki-, illetve beadni, ki-, vagy bedobni,
- dohányozni,
- fagyaltozni, ételt és italt fogyasztani,
- görkorcsolyázni, gördeszkázni, kerékpározni, stb. (a BKV Zrt. utasforgalmi területein a gyalogos közlekedés megengedett, ide értve a kerekesszéket és a babakocsit is),
- kéregetni,
- engedély nélkül árusítani vagy hirdetőmenyt elhelyezni,
- a vészjelzőt indokolatlanul működtetni,
- a jegykezelő készüléket önkényesen kinyitni, nyílását eltömíteni
- tűzveszélyes folyadékok (benzin, gázolaj, fűtőolaj stb.), robbanóanyagot, jogosulatlan személynek lőfegyvert, továbbá 5 kg töltőszálynál nagyobb propán-bután gázpalackot szállítani,
- botrányosan vagy illemsértő, jogszabályba, Üzletszabályzatba vagy az utazási feltételekbe ütköző módon viselkedni;
- ittasan, vagy tisztátalan ruhában tartózkodni,
- kutyát szájkosár nélkül szállítani,
- a közlekedést, illetve az utasokat zavarni,
- a BKV Zrt. tulajdonában, eszközeiben kárt tenni, bármilyen módon rongálni.

A BKV Zrt. a személyszállítást megtagadhatja, illetve az utast a személyszállítástól kizárhatja, ha az utas:

- fertőző betegségben szenved;
- 6 éven aluli gyermek kísérő nélkül;
- magatehetetlen személy kísérő nélkül;
- ittas;
- botrányosan viselkedik, vagy más hasonló okból utastársai terhére van; illetve a jármű vezetőjét zavarja a biztonságos járművezetésben;
- az utazási feltételeket nem tartja be;

- olyan mértékben kábítószer hatása alatt áll, amely a jármű biztonságos igénybevételét veszélyezteti;
- ruházata olyan mértékben szennyezett, hogy más ruházatában, a járműben kárt okozhat.

A BKV Zrt-t abban az esetben is megilleti a már megtett útra járó menetdíj és pótdíj, ha az utast az utazásból kizárta.

Az útközben megbetegedett személyt a BKV Zrt. - legalább a legközelebbi megfelelő állomásig - ahol a szükséges egészségügyi ellátásban részesülhet - köteles továbbszállítani.

Aki a felsorolt tilalmak bármelyikét megszegi, a viteldíj megfizetésétől függetlenül az utazásból kizárható és vele szemben pótdíjazás kezdeményezhető.

III. számú melléklet

A hangos és a néma olvasás vizsgálata

Csépány Nikoletta

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI DOKTORI ISKOLA

2011. május, június

A vizsgálati személy kód száma:.....

A szövegértést ellenőrző feladatsor

A feladatok megoldására maximum 15 perc áll rendelkezésre.

1. Döntse el, hogy igazak (I) vagy hamisak (H) az alábbi állítások!

- a, Az olvasott szöveg a jegyek és béretek használatának részletes feltételeit tartalmazta.
 b, 30 kg-nál nagyobb súlyú kézipoggyász csak akkor szállítható a járműveken, ha mérete nem haladja meg a 40x50x80 cm-t.
 c, Nem szállítható öngyűlő, mérgező, maró, fertőzést okozó anyag a járműveken.
 d, Táblás üveg csak becsomagolt állapotban szállítható a járműveken.
 e, A fogyatékkal élő személy kerekesszékre és egyéb mozgást segítő eszközére a kézipoggyász legnagyobb tömegére és mérethatárára vonatkozó rendelkezések alkalmazandók.
 f, Kutya és más élő állat kizárólag a kézipoggyász méretét meg nem haladó zárt szállítóeszközben szállítható, amely biztosítja, hogy az élő állat az utazás során nem szabadul ki.
 g, Járművön (kocsinként) több kutya szállítása esetén a kutyát szállító utas(ok) felel(nek) azért, hogy az állatok egymást, illetve a többi utast ne zavarják vagy veszélyeztessék.
 h, 3 kg töltőszálynál nagyobb propán-bután gázpalack nem szállítható a járműveken.

8/.....pont

2. Soroljon fel 5 olyan okot, amelyek alapján BKV Zrt. járművein egy személy kizárható az utazásból!

.....

10/.....pont

3. Hogyan szabályozza a szöveg a megkülönböztető jelzéssel megjelölt kísérő kutya utaztatását?

.....

2/.....pont

4. Hogyan szabályozza a szöveg a görkorcsolyázást, gördeszkázást a BKV Zrt. járművein és az utaskiszolgáló létesítmények területén?

.....

2/.....pont

5. A BKV Zrt. mely járművein és milyen díjszabás ellenében szállítható kerékpár?

.....

.....

4/.....pont

Köszönöm, hogy kitöltötte a kérdőívet!

| | A vizsgálati személyek hibáinak átlagos száma | | | | | A vizsgálati személyek által átlagosan elért pontszámai a szövegértést ellenőrző feladatsorban | |
|---|---|-----------------------------|----------------------------|--|---------------|--|---------------------------|
| | Indokoltnál hosszabb szünet | | Nem javított hiba | | Javított hiba | Hibák száma összesen (szünetekkel együtt) | Maximális pontszám: 26 |
| | Szavak között | Egy szó b ^e -lül | Értelemzavaró, súlyos hiba | Az értést nem (jelentősen) zavaró hiba | | | |
| Hangosan olvasók összesített hibaszámai/ pontszámai | 1,4 | 0,8 | 4,8 | 6,4 | 6 | 19,6 | 20,4 |
| Néma (fülhallgató) olvasók összesített hibaszámai/ pontszámai | 1,8 | 0,8 | 0,4 | 1,6 | 6,2 | 11 | 22 |

Laczkó Mária

Tévesztés és bizonytalanság a hangos olvasásban

Kulcsszavak: hangos olvasás, felolvasás, olvasási megakadások, kiolvasási bizonytalanság, olvasási hiba.

Összefoglaló:

Pedagógiai értelemben az olvasási folyamat az olvasás technikai oldalára és az olvasottak megértésének szakaszára különíthető el. Az olvasástechnika közvetlen fokmérője a folyékonyosság, az olvasás tempója és a pontosság, amelyek szorosan összetartozó kategóriák, és hatnak egymásra. A pontatlan olvasásból eredő hibák nehezítik ugyanis az olvasás folyamatosságát, ami az olvasás tempójára is hatással van. Az olvasás folyamatosságát akadályozhatják azonban a szavak, szerkezetek kiolvasási nehézségei is. Mindezek a hangos olvasás folyamán a felolvasó kiolvasási nehézségeiből adódó bizonytalanságokban és a felolvasás során fellépő hibákban egyaránt manifesztálódhatnak.

Jelen tanulmányban azt vizsgáltuk, hogy az olvasási megakadások milyen típusai milyen arányban jelennek meg tizenévesek hangos olvasásában, továbbá milyen jellegzetességeket mutatnak az egyes olvasási megakadások. Az eredmények igazolták kiinduló hipotézisünket, azt, hogy a felolvasás a spontán beszédnél eltérően más situációt jelent. Így az olvasásban megjelenő megakadások eloszlása attól eltérő, zömében az olvasási hibák jellemzők. Mindez pedagógiai aspektusból ráirányíthatja a figyelmet a középiskolai tanulók körében eddig kevésbé hangsúlyozott hangos olvasásnak és ezzel az olvasástechnikának az olvasási folyamatban betöltött lényeges szerepére.

Bevezetés

Az olvasást tudományterülettől függően különbözőképpen definiálják. Bármelyik definíciót emeljük is ki, megállapítható, hogy ez az összetett folyamat több nyelvi és nem nyelvi készség megfelelő fejlettségét és pontos működését feltételezi. A meghatározó nyelvi működéseken túl részt vesznek benne vizuális, kognitív és idegrendszeri folyamatok. Az is ismert, hogy az olvasás célja a szöveg megértése és értelmezése. Pedagógiai értelemben az olvasási folyamat az olvasás technikai oldalának és az olvasottak megértésének a szakaszára bontható. Az elsőben a leírt betűsorok betűinek megfelelő beszédhanggal történő azonosítása, a másodikban a már szegmentált szó morfológiai-szintaktikai szerkezetének megfeleltetése és a jelentés felismerése történik meg (Perfetti 1986). Tipikus fejlődésű gyermekek esetén e két szakasz eleinte jól követhetően elkülönül, majd később összekapcsolódik. A gyakorlás eredményeképpen ugyanis a leírt szöveg dekódolása olyan gyorsan zajlik, hogy a vizuális inger hatására a szó jelentésé-

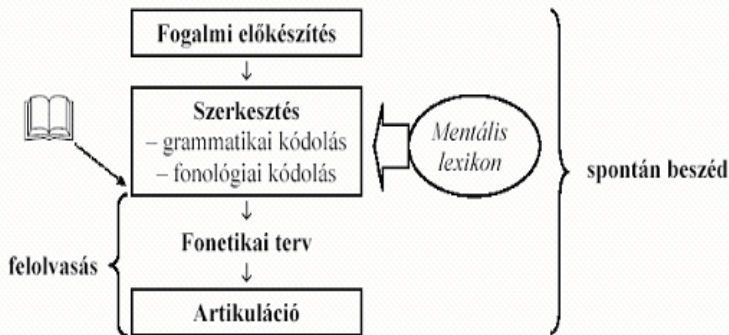
nek felismerése szinte rögtön végbemegy. Mindezekből következik, hogy az olvasási nehézség vonatkozhat az olvasás technikai oldalára és az olvasottak megértésére, de előfordulhat, hogy mindkét területen mutatkozik a zavar, s a két szakasszal kapcsolatos problémák egymástól függetlenül is jelentkezhetnek.

Az olvasástechnika közvetlen fokmérője a folyékonyosság, az olvasás tempója és a pontosság (Biglmayer 1991). Közülük az olvasás pontossága meghatározó, hiszen az olvasáselsajátítás folyamatában a pontos szófelismerés jelenti az alapot a szó és a szó szerkezetek folyamatos és megfelelő szintű azonosításához és így az olvasottak megértéséhez. A pontosság hiányában azonban a tempó és az olvasás folyékonyága is zavart szenved. A pontatlan olvasásból eredő különböző tévesztések, félreolvasások ugyanis akadályozzák az olvasás folyamatosságát, ami szólamokban vagy szótagolva olvasásban, még súlyosabb esetben betűzve olvasásban nyilvánulhat meg, s következésképpen az olvasás tempója is módosul (Laczkó 1992, 2001). Az olvasás folyamatossága megszakadhat és az olvasás töredezetté, szaggattá válhat akkor is, ha az olvasó/felolvasó a szavak kiolvasási nehézségével küzd, ami további hibázási lehetőségeket rejtve ismét negatívan befolyásolja az olvasás tempóját.

Az olvasás technikai oldalának, így az olvasás folyamatosságának feltérképezésére alkalmas a hangos olvasás/a felolvasás. A kettő némiképpen eltérhet, hiszen a hangos olvasáskor a gyermek megszólaltatja a már nyelvi formába öntött szöveget, ám ez nem feltétlen jelent értelmező olvasást, főleg ha kisebb/fiatalabb gyerekekről van szó. A felolvasás olyan megnyilatkozás, amelyben az előre megírt szöveget szólaltatjuk meg oly módon, hogy az a hallgatóság számára is követhető legyen. Wacha meghatározásában egy előre megfogalmazott gondolatsornak a megszólaltatása, leírt vagy nyomtatott szöveg értelmező meghangosítása (Wacha 1999). Minthogy ekkor értelmi tagolásra törekszünk, ez kifejező, értelmező olvasásnak tekinthető, ami az olvasás egy magasabb fokozatát jelenti. A felolvasó az értelmi tagolást egyrészt a különböző mondatfonetikai eszközök változatos alkalmazásával (hangerő, hangmagasság, dallam, tempó váltása, hangsúlyozás formái) valósítja meg (Wacha 1988). Másrészt szüneteket iktat közbe, amelyek a felolvasáshoz szükséges alap- és pótlevegő biztosítása mellett éppen az értelmi tagolásra való törekvés miatt gyakran nem jelennek meg ott, ahol írásjelek, grammatikai jelzések szakítják meg a szöveget.

A hangos olvasás és a felolvasás ugyanakkor azonos folyamatok, hiszen a mondanivaló kötött és pontosan ismert a beszélő számára, s a nyelvi forma is meghatározott, ugyanis ekkor a mások által előre megírt gondolatokat tolmácsoljuk, vagy az általunk korábban megfogalmazott és írásban rögzített szöve-

get hangosítjuk meg. A szöveg megszerkesztése és annak megszólaltatása tehát nem azonos időben zajlik. Levelt modelljét alkalmazva (1. ábra) kész fonetikai tervet juttatunk az artikulációs tervezőbe a meghangosításkor (Levelt 1989).

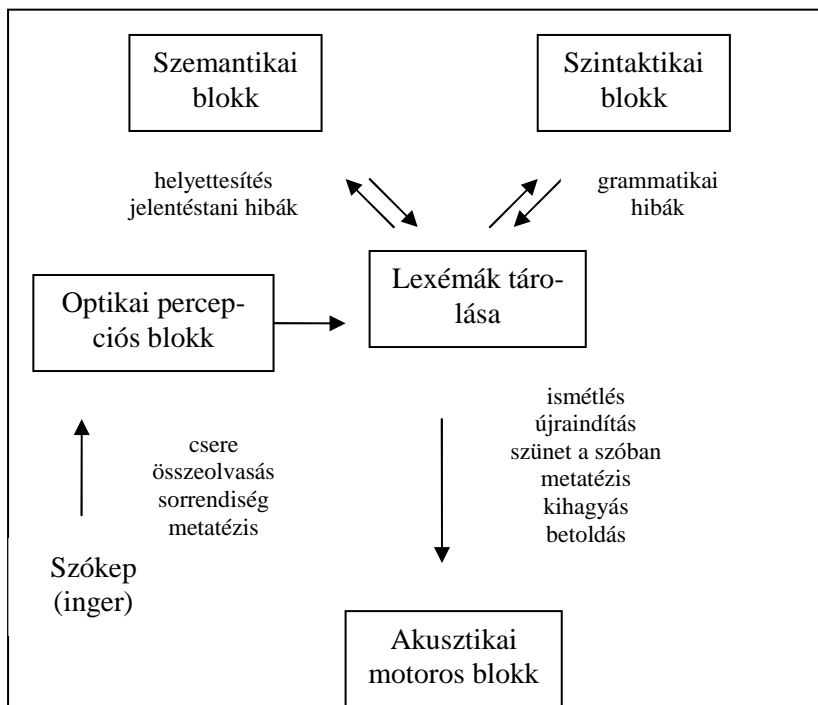


1. ábra: A beszédtervezés felolvasás és spontán beszéd esetén (Levelt, 1989)

A folyamat kiindulópontját vizuális ingerek adják, vagyis a már megszerkesztett szöveg vizuális inputként jut el az azt meghangosítani kész felolvasóhoz. Kísérletek szerint a hangos olvasáskor/felolvasáskor a bal agyféltekében a beszédfeldolgozó területeken figyelhetők meg aktiválódások, szemben a néma olvasással, amikor az aktiválódás a vizuális feldolgozó területeken mutatható ki (Berninger 1996). Mindezek nemcsak az olvasás és a hangzó szöveg, a beszéd feldolgozásának hasonlóságára és különbségére mutatnak rá, de a két folyamat tervezési műveleteinek hasonló és eltérő jellemzőire is. Az írott szöveg megjelenítésekor kevesebb tervezési műveletre van szükség, hiszen „csak” a meghangosítás szakaszát kell megtervezni, s a felolvasó tudatosabban valósíthatja meg a meghangosítás jellemzőit. Nehézségek fakadhatnak viszont abból, hogy rosszul hangosítja meg az adott mondatot, szót, tehát hibásan olvassa,

félreolvassa azt, vagy csak nehézkesen, többszöri nekifutásra képes kiolvasni. Így a felolvasás folyamán az olvasás folyamatosságát megakasztó jelenségek (olvasási megakadások) különböző típusú tévesztésekben, azaz olvasási hibákban, valamint a kiolvasás nehézségét jelző olvasási bizonytalanságokban egyaránt realizálódhatnak. Mivel a felolvasáskor a kész nyelvi forma kialakítását követi a meghangosítás, hipotézisünk szerint az olvasási megakadások részben megfeleltethetők a spontán beszédben mutatkozó kategóriáknak (vö. Gósy 2002), noha megjelenésük hátterében más okok áll(hat)nak, részben attól különböznek. A hipotézis alapján az olvasási megakadások lehetséges típusait, az olvasási folyamattal való összefüggéseit, s a megjelenésük hátterében valószínűsíthető okokat a 2. ábrán összegeztük.

FIGYELMÜNKBE AJÁNLUJUK!
Benczik Vilmos:
NYELV, ÍRÁS, IRODALOM
KOMMUNIKÁCIÓELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSBN
24 cm, 332 oldal, ára: 2240 Ft
JEL, HANG, ÍRÁS.
ADALÉKOK A NYELV MEDIALITÁSÁNAK KÉRDÉSÉHEZ
24 cm, 287 oldal, ára: 2310 Ft
 Megrendelhető: Trezor Kiadó, 1149 Budapest, Egressy köz 6. Telefon/fax: 363-0276, e-mail:
trezorkiado@t-online.hu



2. ábra. Az olvasás modellje és a lehetséges olvasási megakadások osztályozása

Az olvasási folyamatosságát megakasztó jelenségeknek négy feltételezhető oka lehet: a vizuális percepció, az akusztikai-motoros működések, a szemantikai, valamint a szintaktikai működések defektusa. Mindegyik kapcsolatba hozható a mentális lexikonnal, azaz a fejünkben található „láthatatlan szótárnak” a működésével, amely az olvasás folyamán a szavak felismeréséért és előhívásáért felelős. A vizuális percepció tévesztései a szöveg felismerést irányító mentális lexikon működése és az olvasás alapját képező vizuális inger kiváltotta percepciók közötti hibás kapcsolat eredményeként lépnek fel. Ilyenek a sokszor alaki hasonlóságot mutató betűcserék, az egyszerű helyettesítések, továbbá a szomszédos betűknek azon tévesztései egy szóban, amikor azokat új betűvé olvasztják össze, és ez téves szó(k) olvasásához vezet(nek), a sorrendiség tévesztései (anticipációk, perszeverációk), illetve a metatézis. Például a *dal* helyett *bal*, *forma* helyett *torma* (betűcserék), *éjnek* helyett *épek* (összeolvasás), vagy *kosró* helyett *kosró* (metatézis). A motoros blokk hibái a mentális lexikon és az artikulációs működések közötti defektusok következményeként jelen(het)nek meg. Ekkor tehát az olvasás kivitelezésének tervezésében következhet be zavar, összefüggésben a szenzomotoros koordinációval. Ezért olyan megakadások lehet-

nek jellemzők, amelyek a spontán beszédet is kísérhetik. Így a szavak, szerkezetek kiolvasási nehézségének jeleként felléphetnek bizonytalanságok, mint az ismétlés, az újraindítás, a szóban tartott szünet, míg az olvasási zavar/hiba jeleként a metatézis, betűk, szótagok, szavak kihagyása vagy betoldása. Például a *megrendítő* szóalak kiolvasása *meg megrendítő*, *me megrendítő*, vagy *megren□dítő* formákban, (ismétlés, újakezdés, szünet szóban) a *monda* helyett *mond* (kihagyás) vagy a *falazó* helyett *falatozó* (betoldás). A szemantikai hibák a szemantikai blokk és a mentális lexikonban a lexémák tárolása között található hibás kapcsolatból erednek. Ekkor az azonosítandó szó és a mentális lexikonban raktározott emlékképe között mutatható ki a zavar. Azaz az olvasó tudatában levő szóképzet jelentésbeli és/vagy alaki hasonlóság alapján kivetítődik a szöveg egy szavára, és azt helyettesíti. Például ha a *fuldoklott* szó helyett valamilyen ok (perszeverációk, asszociációk) miatt a jelentésében hasonló *haldoklott* szó képze van előtérben az olvasó tudatában, és azt is olvassa hangosan. A grammatikai hibák a szintaktikai szerkezetnek a mentális lexikonban történő megfeleltetésekor jelen(het)nek meg, s a grammatikai szabályok elvétésében manifesztálódhatnak, így a

szóalakban az igeidő vagy a különböző morféma (jelek, ragok) tévesztéseit ölelik fel.

Az artikulációs blokkhoz kapcsolható megakadások tehát az olvasónak a felolvasás folyamán jelentkező bizonytalanságait és tévesztéseit egyaránt jelzik/jelezhetik, míg az optikai, a szemantikai és a szintaktikai blokkhoz sorolhatók a szöveg szavainak tévesztését, tehát a tényleges hibákat. Kérdés az, hogy az olvasás/felolvasáskor milyen arányban és milyen típusú megakadások dominálnak, továbbá az egyes megakadások milyen jellegzetességeket mutatnak.

A jelen kutatásban a feltett kérdéseket középiskolai tanulók hangos olvasása (felolvasása) alapján vizsgáljuk. A korosztály választását az indokolta, hogy az olvasástechnikai vizsgálatok döntően a fiatalabb életkorú gyermekekre irányulnak. Az idősebb tanulók olvasási nehézsége kapcsán főképpen a szövegértési problémák és az azok hátterében meghúzódó okok elemzése áll. Középszintű hangos olvasásával kapcsolatos empirikus vizsgálatok száma elenyésző, holott a pedagógiai gyakorlatban szinte mindennapos jelenség, hogy a középiskolai tanulók is, különösen, ha nem gimnazisták, küzdenek olvasástechnikai nehézséggel, ami különféle megakadásokban jelenik meg a felszíni szerkezetben.

A kutatás célja, hogy az anyanyelv-elsajátítás záró periódusában elemezze a diákok hangos olvasását a folyamatosság szempontjából. A diákok meghangosított szövegeiben vizsgáljuk az olvasást megakasztó jelenségek gyakoriságát, típusainak eloszlását, továbbá az egyes típusok jellegzetességeit. Feltételezzük, hogy a tanulók olvasási nehézségei bizonytalanságokban és olvasási tévesztéseikben (hibák) egyaránt realizálódnak. A felolvasás speciális helyzetéből, vagyis abból adódóan, hogy a tervezési műveletek döntően a meghangosítás tervezésére irányulnak, valószínűsíthető, hogy a felolvasott szövegben a spontán beszédétől eltérő megszólási mintázatot kapunk a kétféle megakadástípus arányaira. Vélhetően az olvasási hibák száma több az olvasás bizonytalanságaihoz képest. Feltételezzük továbbá, hogy az egyes blokkok működési zavara sem azonos mértékű hibákat eredményez. A szóalak felfogásáért felelős terület zavara vagy az artikulációs működések zavara kisebb arányú, mint a szójelentések felfogását és a

szavak összekapcsolását irányító területek működési zavara.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A hipotézis ellenőrzéséhez kilencedik osztályos, szakközépiskolai, nyelvi előkészítő osztályba járó tanulók hangos olvasásában vizsgáltuk meg az olvasás folyamatosságát megakasztó jelenségeket. Összesen 54 diák olvasását mértük fel, átlagéletkoruk 15 év volt. A vizsgálatot tanórán végeztük. A diákoknak Kosztolányi Dezső: Együtt a zivatarral című rövid írását kellett hangosan felolvasniuk. A szöveg hossza 89 szóból állt, ez tartalmazza a névelőket, kötőszókat is, a tartalmas szavak (vö. Deme 1971, Keszler 1983) száma 65 (vö. 1. táblázat). A szöveg hangos olvasását a diákok tanórán gyakorolták a tanári bemutatást követően. A felmérést, amit a diákokkal közöltünk, a következő tanórán végeztük, így a tanulóknak lehetőségük volt további gyakorlásra, előzetes otthoni felkészülésre. A diákok felolvasását bejegyzésükkel magnetofonra rögzítettük, a felvett olvasás anyagát lejegyeztük és regisztráltunk valamennyi előforduló olvasási megakadást, továbbá jelöltük a hezitálásokat és néma szüneteket, amelyeket a Praat programmal ellenőriztünk. Jelen munkában a hezitálásokat és a néma szüneteket nem számoltuk, csak az egyéb megakadásokat vettük figyelembe. Ennek oka egyrészt az volt, hogy hezitálást mindössze két tanuló produkált, egy-egy esetben. Másrészt a néma szünetek esetében nem volt mindig egyértelmű, hogy a diákok mikor használták azt megakadasként. Előfordult ugyanis, hogy néma szünet jelent meg ott, ahol egy-egy szó kiolvasásakor elbizonytalanodtak, ám egyúttal levegővétel is történt. Az olvasási megakadásokat tipizáltuk, ehhez a szakirodalomban talált kategóriákat alkalmaztuk (vö. Subosits 1992, Laczkó, 2001). A bizonytalansági és hiba típusú csoportosításhoz kiindulópontként szolgált Gósy kategorizációja (vö. Gósy 2002). A statisztikai vizsgálatokat (egymintás t-próba, korrelációelemzés) SPSS 10.0-es verziójával végeztük.

A vizsgálathoz használt szöveg nehézségi fokát a Fog index (vö. Crystal 1998) alapján adtuk meg, ezt, továbbá a szöveg egyéb jellemzőit az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: A vizsgált szöveg adatai

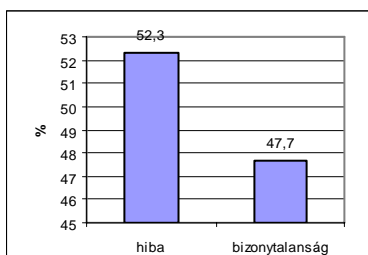
| | |
|--|----------------|
| Összes szó száma | 89 |
| Összes tartalmas szó száma | 65 |
| Mondatok száma | 16 |
| Mondatok hosszúsága a tartalmas szavak alapján | 4,1 szó/mondat |
| Szöveg nehézségi foka | 9,46 |

Eredmények

A diákok közül 32 főnél tapasztaltunk valamilyen olvasási nehézséget és az olvasás folyamatosságát befolyásoló megakadást. Ez a tanulók 59,3%-a. A tanulók olvasásában összesen 145 megakadást regisztráltunk, így az egy főre eső arány átlagosan 4,5. Ha a megakadások gyakoriságát a szöveg tartalmas szavainak arányához viszonyítva fejezzük ki, akkor azt kapjuk, hogy kicsit több mint 14 tartalmes szó olvasására esik (14,4 tartalmes szó/megakadás) egy-egy megakadás egy-egy tanuló felolvasásában. Az összes megakadás és a szöveg tartalmes szavainak egymáshoz való viszonyításakor 2,2 megakadás jut egy tartalmes szóra. Ezek az adatok azt láttatják, hogy a vizsgált 15 éves diákoknak a folyamatos hangos olvasása meglehetően gyakran szakadhat félbe valamilyen típusú olvasási nehézség miatt. Egy átlagos szöveg hangos olvasásakor tehát viszonylag gyakran olvasnak mást, mint a leírtak, vagy elbizonytalanodnak a leírt szó, szerkezet kiolvasásakor,

és így nehezen képesek a leírtakat meghangsíítani. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a gyakoriságra kapott adatok önmagukban is azt a pedagógiai tapasztalatot látszanak alátámasztani, hogy a hangos olvasás még a középiskolai korcsoportnak is jelenthet problémát a pontosság és a folyamatosság szempontjából.

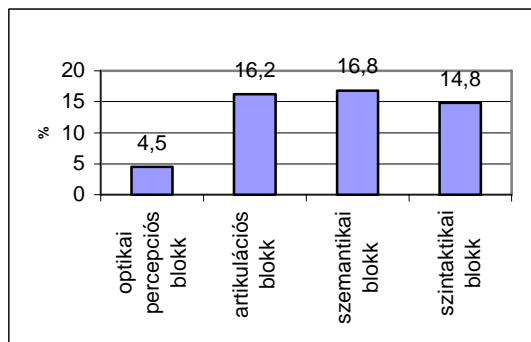
Az összes olvasási megakadás tíz kategóriába volt besorolható. Így előfordult az újraindítás, az ismétlés és a szóban tartott szünet jelensége, az eredeti szónak a szöveggörnyezetben más szóval történő helyettesítése, a sorrendiség problémája (perszeverációk), a grammatikai tévesztések, a betűcserék, kihagyások és betoldások, valamint olyan megakadások, amelyekben egyszerre kétféle hiba és/vagy bizonytalanosság is mutatkozott. Ezeket komplex megakadásnak neveztük. A megakadásokat csoportosítottuk aszerint, hogy kiolvasási bizonytalanosságból adódnak, vagy tévesztésként tényleges hibának minősülnek (3. ábra).



3. ábra: A bizonytalanossági és a hiba típusú megakadások aránya az olvasásban

Azt feltételeztük, hogy a felolvasáskor a hiba típusú megakadások aránya emelkedhet ki, hiszen ekkor a nyelvi forma a szöveg létrehozójának sajátja, s így adva van. Ez a felolvasóhoz vizuális formában közvetítődik, s a beérkező input optikai tévesztésekhez vezethet, ami a szemantikai és a szintaktikai természetű hibákban, valamint a megszólaltatással összefüggő artikulációs nehézségekben egyaránt manifesztálódhat, de a nyelvi forma tervezésének „szük-

ségtelensége” miatt a hibák, azaz a tényleges tévesztések száma lehet több. Az elemzések igazolták a feltételezést (egymintás t próba: $t(9) = 3,046$ $p = 0,014$) hiszen a diákok több hiba típusú megakadást produkáltak, mint bizonytalanosságból eredőt. A hibákat megnéztük aszerint, hogy a 2. ábrán ismertetett folyamat alapján hol szakad meg az olvasási rendszerfolyamat, vagyis mely blokk hibái a leggyakoribbak (4. ábra).

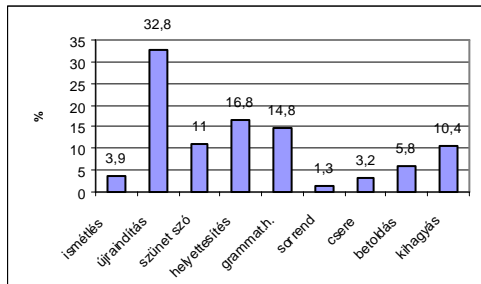


4. ábra: A hibák eloszlása az olvasási folyamat elemei tekintetében

Az adatok szerint a leggyakoribbak az artikulációs blokk és a szemantikai hibák és a legritkábban az olvasási folyamat alapját jelentő hibák, az optikai hibák fordultak elő (egymintás t próba: $t(3) = 4,526$, $p = 0,020$). Az optikai és az akusztiko-motoros (artikulációs) hibák felszíni olvasási hibák, míg a szemantikai és a szintaktikai blokkal kapcsolatba hozhatók a közlés mélyebb összetevőinek síkjából származnak, így súlyosabb hibának tekinthetők (Subosits 1992). Az optikai percepciósi blokk a szóalak felfogásáért felelős, az akusztikai motoros blokk pedig voltaképpen azokat a magasabb rendű koordinációs mozzanatokot jelenti, amelyek a hibátlan szóalak kiolvasását teszik lehetővé. A szemantikai blokk azokat a szabályokat tartalmazza, amelyek meghatározzák, hogy az egyén milyen lexémához milyen emlékképet társítson, a szintaxis blokkja pedig azokat, amelyek a

szerkesztésért felelősek, és a grammatikai kapcsolatok helyességét irányítják. Anyagunkban a szemantikai és a szintaktikai hibák sokkal nagyobb arányban fordultak elő, mint az optikai és az artikulációs kivételéhez kapcsolhatók. Így az adatok egyrészt sejtetik, hogy a vizsgált diákok az olvasott szöveget gyakrabban szólaltatják meg hibásan, mint amilyen gyakran a kiolvasási bizonytalanság megjelenik. Másrészt, minthogy tévesztéseikben a közlés mélyebb rétegeihez köthető, a szójelentések feldolgozásával és a szintaktikai szerveződéssel kapcsolatos hibák dominálnak, ezek a szöveg jelentésének és grammatikai viszonyainak felfogásának és értésének problémáit is jelezhetik.

Megnéztük, hogy az olvasási bizonytalanságok típusai és a különböző tévesztések (hibák) eloszlása miképpen alakul (5. ábra).



5. ábra: Az olvasási megakadások típusainak megoszlása

Az olvasási bizonytalanságok (újraindítás, ismétlés és a szóban tartott szünet jelensége) között az újraindítások dominálnak, a hibák kategóriájában (helyettesítés, a sorrendiség problémája, grammatikai tévesztések, csere, kihagyás, betolás) a grammatikai tévesztések és a helyettesítések aránya emelkedik ki. Vagyis a hibatípusok és a bizonytalanságok típusai az olvasási nehézséget egyértelműen megerősítik, s az eloszlási arányok következményként szövegértési nehézséget sejtetnek.

Az újraindítás akkor jelent meg, amikor a felolvasónak nehézséget jelentett a soron következő szóalak felismerése és/vagy kimondása, s minthogy nem volt biztos abban, hogy jó szó kiolvasását kezdte-e meg, újraindította a már éppen elkezdett vagy félig kiolvasott szót. Ezért – szemben az e korúak spontán beszédében tapasztaltakkal (vö. Laczkó 2010) – minden esetben változtatás nélküli az újraindítás. E bizonytalansági megakadás a hangos olvasásukat kísérő önellenőrző folyamatokhoz szükséges időt biztosítja számukra. Vagyis lehetővé teszi a folyamatos visszacsatolást, amely a diákoknak mindenképpen szükséges, hogy megbizonyosodjanak arról, hogy ténylegesen az adekvát szót azonosították-e és kezdtek meghangsítani az adott szövegkörnyezetben. Ezt látszik alátámasztani az, hogy e bizonytalansági

megakadásnak többféle változata fordult elő különböző eloszlásban. Elvértve (4,6%) találtunk például arra, hogy az elbizonytalanodás már a szó legelején bekövetkezik, s mindössze egyetlen hang kiejtése után kezdik újra a szót. Például: *á álmatlanságra, á áztatja*. A leginkább jellemző az (46,5%), hogy a kiolvasandó szóból két vagy három hangot ejtenek, amelyek többnyire a szavak első szótagjai, máskor annál kisebb egységek, míg időnként az első szótagot követően egy-egy hanggal bővített elemek. Például: *lá lármájukat, nyelve bo bosszúságunkat, bosz bosszúságunkat, so sohase, soh sohase, sok sokallom, ál álmatlanságra, leg legméltoóbban, he hetekig, meg megvilágítja, ká kárhozatva, sze szeretem, teh tehetetlenül*. A másik gyakori megoldás (34,9%), amikor valahol szóközépen akadnak meg az adott lexikai egység olvasásában, s az elbizonytalanodás miatt kezdik újra annak kiolvasását: *puszti pusztitásukat, fülsik fülsiketítő, bosszús bosszúságukat, kétségbe kétségbeesésemnek*. Az, amikor a szó utolsó szótagjának kiolvasása előtt, esetleg az utolsó szótag lezárása előtt következik be az elbizonytalanodást jelző olvasási nehézség, és lép fel az újraindítás, sokkal kisebb arányú (13,9%). *szerre szeretem, szenvedünk, tikká tikkadt, mennydörg mennydörgés*. Az, hogy a leggyakrabban a kiolvasandó szó elején és a

szó közepén akadnak meg a tanulók, nagymértékben alátámasztja az önkontroll működését arra vonatkozóan, hogy a mentális lexikonjukban felismert lexikai egység és a hangosan kiejtendő szó megfelelt egymásnak. Úgy tűnik, nehézség esetén a kiolvasandó szóban a felismerési pontot a leggyakrabban a szó kezdete jelentheti, ami többnyire a szó első vagy első két szótágra.

Az újraindítások megjelenése vélhetően összefügg a szóalakok formájával és gyakoriságával. Egy szöveg szavainak olvasását ugyanis befolyásolja a szöveg szavainak hosszúsága, illetve a szöveg szavainak gyakorisága (Crystal 1998), így nem minden hosszú szó kiolvasása okozhat problémát. Hosszú szavaknak a legalább három szótagosokat tekinthetjük (Crystal 1998), a magyar nyelvben viszont – a magyar agglutináló sajátosságából következően – a legalább négy szótagosokat. A felolvasásra szánt szövegben a hosszú szavak aránya 41,5%. Ha az újraindításokban nézzük meg a hosszú szavak arányát, akkor azt találjuk, hogy ez 55,8%, vagyis az újraindításoknak több mint a fele azokat a szavakat érinti, amelyek négy vagy annál több szótágból állnak. S bár a szótagszám növeli az esélyét annak, hogy nem tudják kiolvasni a szót, a kiolvasási nehézség a három szótágú szavak esetében is meglehetősen gyakori (34,9%). Ha az újraindított szavak szófaját nézzük meg, akkor azt látjuk, hogy ez változatos, tehát vélhetően kevésbé befolyásolja a bizonytalanság fellépését, míg a szavak gyakorisága valószínűleg jobban megmutatkozhat a bizonytalanság hátterében. Vagyis a diákok számára kevésbé ismert és ezért ritkán használt szóalakok felismerése is pontos olvasása nagyobb mértékben lehet akadályozott, és gyakrabban vezethet kiolvasási nehézséghez, mint a mindennapi életben használt, sűrűbben előforduló, egyszerűbb szóalakoké. Ezt látszik alátámasztani egyrészt az, hogy a leggyakrabban újraindított szavak (*fiilsike-títő, bosszúságunkat*) a szövegben található toldalékolt alakjukban ritkán használatosak, vagy hangalakjuk szokatlan, inkább a választékos irodalmi nyelvben fordulnak elő, mint a diákok által preferált és használt szleng elemeivel „keveredett” köznyelvben. Másrészt az, hogy a ritkább előfordulásúak kiolvasásában mutatózó újraindítások aránya több (58,2%), mint a gyakrabban használt szavak olvasásakor fellépőké. Például a már említett ritkán használatos szavak mellett a *kárhoztatva, a sokallom, a munkátlanságra, az álmatlanságra* szóalakok újraindításai gyakoribbak, mint az egy-egy esetben megjelenő gyakori szavak (például *szeretem, komoly, hetekig, szenvedünk*) kiolvasási nehézségei. Az elemzések és az adatok alapján az állapítható meg, hogy a szavak szótagszáma és gyakorisága együttesen ható tényező az újraolvasásokban. Ennek megfelelően a ritkább előfordulású, vélhetően jelentésükben ismeretlen, hosszabb szavakat gyakrabban és több tanuló is a szóalak újakezdésével képes csak kiolvasni, szem-

ben a gyakran használatos és ezért jelentésében is ismertebb szóalakokkal.

A szóban tartott szünet jelensége is főleg a hosszabb szavakat érinti (61,5%), valamint ezúttal is tapasztalható volt, hogy ritkább, vélhetően kevésbé ismert szóalakok meghangosítása okozta a nehézséget. Ezt mutatják például a *göörnyöket, a kárhoztatva/kárhoztatva, a munkátlanságra, a legméltóbban, faolombokat* szavak kiolvasását megakasztó szünetek. (A *l*-jellel jelöltük azt a helyet, ahol az adott szó olvasásakor a szóban a szünet megjelent.) Ez a bizonytalansági kategória a spontán beszédben a toldalékok előtt megfigyelt jelenség, tehát a morfológiai/szintaktikai kódolás nehézségét jelzi. Előfordulhat az összetett szavakban az összetélteli tagok határán is, vagy az igeekötös igeiken az igeekötők után (Gósy 2003: 268), s ekkor a szóaktíválás nehézségére utal. Tizenévesek spontán és félszponán beszédmódban elmondott szövegekben azt találták, hogy sokkal gyakrabban fordul elő a félszponán beszédhelyzetben megjelenített közleményben, azaz a szóközi beszédben. Ekkor főleg az egyszerű szavakban, szóközépen megfigyelt jelenség, az összetélteli tagok határán nem jellemző (Laczkó 2010). A felolvasáskor egyfelől a félszponán szóközi beszédhez hasonló előfordulást tapasztaltunk, másfelől szintén az egyszerűbb szavakban volt gyakori (76,9%). Ezen esetek több mint felében a szó záró toldaléka, vagy utolsó előtti toldaléka előtt tapasztaltuk (például *hetekig, dühünket, kárhoztatva, legméltóbban, illetve kárhoztatva, pusztításukat*). Szóközépen alig volt megfigyelhető, és az összetett szavakban előforduló néhány esetben is vagy az előtag, vagy az utótag toldaléka előtt léptek fel (például *kétségbeesémnek, mennydörgés*). Az eredmények egyrészt azt látszanak igazolni, hogy az olvasáskor a szófelismerésben a szókezdett mellett lényeges a szerepük a végződéseknél is. Másrészt jelzik a morfológiai/szintaktikai kódolásnak a felolvasáskor mutatózó nehézségét is. Azt, hogy a gazdag morfológiájú, agglutináló magyar nyelvben a már felismert lexikai egység azonosítását követően a megfelelő toldalék(ok)nak a mentális lexikonbeli azonosítása sem zökkenőmentes feladat. Mivel a toldalék a mondatbeli viszonyokat szabja meg, a toldalékoláskor mutatózó bizonytalanság a megértés nehézségét szintén jelezheti.

Mindezt alátámasztja a hibák kategóriáján belül a helyettesítések kiugróan magas (16,8%) aránya. Ez azt jelenti, hogy az olvasási hibát mutató tanuló gyakran olvastak más szót, mint ami a szövegben volt. A félreolvasott szavak több típust képviselnek. Az esetek zömében (38,5%) a téveszött szóalak hangalakja és jelentése a kiolvasandóhoz hasonló, vagyis azzal fonetikai és szemantikai hasonlóságot mutat (*kárhoztatva* (eredeti) → *kárhoztatra* (téveszött), *hetekig* → *hetedik*, illetve *főképp* → *főként*). A félreolvasott szavak másik típusát a fonetikai hason-

lóságon alapuló hibák képviselték, amelyek gyakorisága kissé alacsonyabb (34,6%), mint a szemantikai és a fonetikai hasonlóságot együttesen mutató hibáké. Közöttük előfordult szó eleji hang vagy szótagtévesztés (*fényes* → *kényes*, *sokallom* → *sarkallom*), szóvégi hibázás (*magamba fojtott* → *magasan fojtott*), valamint metatézisre emlékeztető szó eleji tévesztés (*göröngyöket* → *gyönyöröket*). A szemantikai tévesztések aránya volt a legalacsonyabb, mindössze 4,8%. Ebben az esetben az olvasandó és a tévesztett szóalaknak azonos töve van, így szemantikaileg azonos mezőbe tartoznak (*bosszúságunkat* → *bosszújukat*). Előfordult olyan eset is, amikor a kiolvasott szó és az eredeti között nem találtunk kapcsolatot (a *vízről* → a *zápor*, *sokallom* → *siko*, *sokallom* → *hallom*). Ez az eloszlási arány ellentmond a spontán beszédben talált adatoknak, amelyben a szemantikai és fonetikai hasonlóságot együttesen mutató tévesztés aránya magas volt, de a szemantikai tévesztések domináltak, míg a fonetikai alapúak alacsony arányban fordultak elő (Horváth–Gyarmathy 2010). Mindez az eltérő szituációval magyarázható. A felolvasáskor ugyanis a leírt betűsornak és az annak megfelelő beszélt hangsornak az azonosítása történik a mentális lexikonban, amit a grammatikai/szintaktikai struktúrák azonosítása követ. Mint-hogy a tervezés adva van, a felolvasónak nem kell a lexikonban kikeresni a megfelelő szót és formát a tartalomhoz. Azonban az előre megtervezett kész nyelvi formát, az adott lexikai egységet a meghangosítás során a saját mentális lexikonjában kell felismernie és azonosítani. Ebben viszont hiba történhet vagy azért, mert nincs meg a szó a lexikonban (a felolvasó nem ismeri a szót), vagy rosszul, helytelen formában ismeri, vagy egy felismerési pont után megpróbálja azonosítani, de rosszul, vagyis „bejósolja” a kiolvasást. Így a szövegbeli szó és a lexikonbeli raktározott emlékképe nem vagy csak részlegesen feltehető meg egymásnak, amelyek az adott lexikai egység félreolvasásában manifesztálódnak.

A hibák csoportján belül ugyancsak magas volt (14,8%) a grammatikai tévesztések aránya. A grammatikai hibák közé sorolhatóak a morféimák cseréi és az igék olvasásának tévesztései, amelyek az igeidő, igemód, vagy igeragozás elvtésében jelenhetnek meg. A diákok olvasásában a kétféle hibatípus közül a toldalékok hibái voltak gyakoribbak (toldalékok tévesztései. 52,2%, igeidő elvtése 47,8%). A szavak záró toldalékjainak olvasásakor mutatózó problémák a toldalékok különböző típusainak tévesztéseiben realizálódtak. Ilyen hiba volt az egyes szám első személyű birtokos személyjelen alak helyett a többes szám első személyű alakok cseréje (*haragomnak* →

haragunknak). Találtunk példát arra, amikor a birtoktöbbséítő jelnek a szóalakban való felbukkanása változtatta meg az eredeti szóalakot (*lármájukat* → *lármáikat*). A hibák másik része egyes és többes szám tévesztésére (*villámcsapásokat* → *villámcsapást*), valamint a tárgyrag helyett más toldalék olvasására (*dühünket* → *dühünkre*, *bosszúságunkat* → *bosszúságunkkal/bosszúságunkra*) vonatkozott. Az igék között egy igeidőt tévesztettek, a jelen idejű igék helyett múlt idejűt (*szenvedtünk*) olvastak. A grammatikai hibák nem csupán a többszörösen toldalékoló alakokban, hanem a rövidebb, egyetlen toldalékkal bővült szóalakok olvasásakor is megfigyelhetők voltak. Ez azt erősíti meg, hogy a felolvasáskor a szóalak felismerését követő toldalékoláskor is gyakoriak lehetnek a tévesztések. A már felismert lexikai egység azonosítását követő toldalék ugyanis ezúttal is vizuális inputként közvetítődik a felolvasóhoz. Am anyanyelvünk speciális sajátossága, az agglutináló jelleg, a toldalékok nagy száma és sokféle formáján túl nem ritkán a toldalékok egymásba illeszthetőségével jár együtt. Ez a grammatikai/szintaktikai szerkezeteknek a mentális lexikonban történő korrekt felismerését megnehezíti, ezért a hibázások esélye nő, ami következményként szövegértési problémákban manifesztálódhat.

A hibák kategóriáján belül a harmadik leggyakoribb a kihagyások aránya volt (10,4%), ezt követte a betoldások aránya (5,8%). Mindkettő hangokat, szótagokat és szavakat egyaránt érintett. A kihagyások leggyakrabban (7,1%) szavakra vonatkoztak, ezek zömében a határozott névelő kihagyásai. A szótag-, a hangkihagyások és -betoldások eredményeképpen a félreolvasott szó szintén gyakran mutat szemantikai és hangzási (fonetikai), vagy szemantikai hasonlóságot az eredetivel (*munkátlanságra* → *munkálatlanságra*, *sohase* → *sohasem/sohse*; *nyelve* → *nyel/nyelv*). Előfordul, hogy a betoldás miatt grammatikai típusú hibázás jött létre (*pusztításukat* → *pusztításunkat*, *álmatlanságra* → *álmatlanságára*). A cserék többnyire ugyanakkor a szónak az olvasására vonatkoztak és magánhangzócsereket jelentettek (*fölvonuló* → *felvonuló/fölvonuló*).

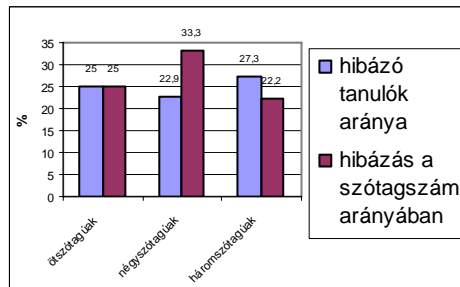
Elemeztük, hogy mely szavak (2. táblázat) olvasása okozott a szövegben leggyakrabban megakadást. Gyakorinak akkor tekintettük egy szó olvasásakor a megakadást, ha a hibázó tanulók több, mint 20%-a produkálta. A szövegben 9 szó olvasásában mutatkozott gyakran megakadás, ez összesen 74 megakadást jelent, ami a szöveg tartalmas szavainak 13,8%-a. Ez átlagosan 8,2 megakadást jelent szavanként, vagyis meglehetősen magas érték.

2. táblázat: A leggyakrabban megakadást eredményező szavak

| | 15 évesek | Hibák száma |
|------------------------|---------------|-------------|
| öt szótagúak | Bosszúságukat | 8 |
| | Fülsiketítő | 8 |
| négy szótagúak | Kárhóztatva | 9 |
| | Legméltóbban | 7 |
| | Göröngyöket | 7 |
| három szótagúak | Szenvedünk | 13 |
| | Sokallom | 9 |
| | Sohase | 7 |
| | Hetekig | 6 |

A szöveg szavainak szótagszám szerinti megoszlása a következő: az öt szótagú szavak aránya 9%, a négy szótagúaké 10,1%, a három szótagúaké 20,2%, a két szótagúké 27%, az egy szótagúaké 31,5%, a hét és hat szótagúaké 1,1%-1,1%. Minthogy az egy szótagú szavak jó része névelő, így megállapítható, hogy a szöveg a magyar nyelvre jellemző sajátosságot hordozza, hiszen zömében két szótagú és három szótagú szavakból épül fel. A táblázat a szótagszám csökkenésével párhuzamosan növekvő tendenciát mutat a hibázásokban. Az összesített adatok alapján tehát úgy tűnik, a legtöbb tévesztés nem a leghosszabb, hanem a leggyakrabban előforduló hosszú, azaz a három szótagos szavakat érinti. Ezt látszanak igazolni az alábbi megállapítások is. A szöveg egyetlen hét szótagos szavát (*kétségbeesésemek*) ketten vétették el (mindkét esetben bizonytalansági meg-

akadást, újraindítást és a szünet szóban jelenséget tapasztaltunk), a hat szótagos *villámcsapásokat* szóalakat egy tanuló tévesztette grammatikai hibázásként (többes szám helyett egyes számú alak olvasása). A szöveg öt szótagos szavai közül egy-egy hibázást regisztráltunk a *megvilágítja* igealak olvasásakor (az igekező újrakezdése), továbbá a *tehetetlenül* szóalak kiejtésékor (ez is bizonytalansági hiba). A négy szótagúak közül említendő a *falombokat* összetett szó, ezt egy tanuló vétette el (bizonytalanság, szünet a szóban jelensége), csakúgy, mint a *kifejezést* szóalakat (utóbbinál a tárgyrag hiánya fordult elő). Ha a leggyakrabban hibázott hosszú szavakban megnézzük a tanulók eloszlását (6. ábra), ismét azt találjuk, hogy a három szótagúakat tévesztik a legtöbben (27,3%), a négy szótagosokat a legkevesebben (22,9%).



6. ábra: A hibázó tanulók aránya a hosszú szavakban, valamint a tévesztések aránya a szöveg hosszú szavainak arányában

A szöveg hosszú szavaihoz való viszonyítás (6. ábra) azonban azt mutatja, hogy a szöveg öt szótagos szavainak 25%-át, a négy szótagosoknak 33,3%-át tévesztették el, míg a három szótagosoknál a hibázás aránya 22,2%. A leggyakoribb megakadást mutató szavak hangalakját, gyakoriságát és jelentését is tekintetbe véve elmondható, hogy kevésbé ismert a hangalakjuk (ez gyakran a toldalékok egymás utáni kapcsolódásának következménye), ritkán használatosak, ezért nem biztos, hogy jelentésüket ismerik a diákok. Így az elemzések anyagunkban is igazolták azt a szakirodalmi megállapítást, hogy nem minden hosszú szó okoz kiolvasási nehézséget, vagy félreol-

vasást. Vagyis a szótagszám önmagában nem nehezíti az olvasást, a szavak olvasásakor a szótagszám mellett lényeges a szerepe a szavak előfordulási arányának, a jelentés ismertségének és a szóalak hangalakjának.

Következtetések

A jelen kutatás célja az volt, hogy középiskolai tanulók hangos olvasását elemezze a folyamatosság és a pontosság szempontjából. Arra kerestük a választ, hogy a hangos olvasáskor mutatkozó tévesztések és bizonytalanságok (az olvasási megakadások) milyen mértékben akasztják meg az olvasás folyamatosság-

gát, valamint mely megakadások realizálódnak a szöveg szavainak kiolvasási nehézségében, s melyek a szöveg szavainak félreolvasásában. Hipotézisként fogalmaztuk meg, hogy az olvasás/felolvasás folyamata a spontán beszédhez képest döntően a tervezési folyamatokban mutathat eltérést, míg a szöveg megszólaltatása és a spontán beszéd kivitelezési folyamata között hasonlóságok találhatók. Ezért feltételeztük, hogy a felolvasás folyamatosságát megakasztó jelenségek részben hasonlóak lehetnek a spontán beszédben előfordulókhöz, ám megjelenésük hátterében más okok állhatnak, részben különbözhetnek azoktól. Feltételeztük továbbá, hogy a spontán szituációban elmondott közleményhez képest a bizonytalansági és a hiba típusú csoportosítás ezúttal a hibák magasabb arányát mutatja, továbbá az olvasási folyamat vázolt elemeinek működési zavarra eltérő mértékű hibákat eredményez.

A vizsgálat eredményei szerint a középiskolások hangos olvasásában meglehetősen gyakoriak az olvasás folyamatosságát megakasztó tévesztések. Ez nemcsak a tanulókra eső megakadások nagy előfordulási arányában, valamint a megakadásoknak a tartalmas szavakhoz viszonyított magas számában volt követhető, hanem a diákok tempójára gyakorolt hatásában is. A megakadást produkáló diákok 18,7%-ának nagyon lassú volt az olvasási tempója, amit a szünetek gyakorisága mutatott, míg szótagoló középiskolás 12,5%-ban fordult elő közöttük. Jól látszódik ez E.L., az egyik legtöbb megakadást produkáló diák olvasásában, aki lassú tempója mellett szinte minden szóban megakadást produkált: *hetedik szenvedtünk munkátlanságra □ munká □ munká munkát □ lanság tehetetlenül a nap a nap és éj (hete-kig szenvedünk, munkátlanságra a nap és az éj)*. Hasonlóképpen igazolható a szótagolva olvasó B.A. esetében is: *mert ők ad-nak leg-mélt na leg-mél-tób-ban*.

A diákok olvasásában sok olyan megakadást találtunk, amelyet a spontán beszédmódban elmondott szövegekben is megfigyeltek. Ilyenek az ismétlés, az újraindítás, a szóban tartott szünet, a grammatikai hibák, a csere, a helyettesítés, a sorrendiség hibái, a metatézis és a komplex hibák. Ugyanakkor a spontán beszéd-től eltérően a vizsgált anyagban töltelékelem, nyelvem hegyén jelensége, kontamináció, nyújtás nem fordult elő, illetve amint említettük, nem volt jellemző a hezitálás sem. Találtunk azonban olyan megakadást is, ami a spontán beszédre nem jellemző, például a szókihagyás vagy a szóbetoldás jelensége. Az előforduló megakadások eloszlása is jelentősen különbözött a spontán beszédmódban elmondott szövegben tapasztaltaktól. Ez leginkább az újraindítások kiugróan magas arányában, valamint a helyettesítések és a grammatikai tévesztések nagy számában volt követhető. Az olvasási megakadásoknak a hiba és a bizonytalansági kategóriába történő csoportosítása a hibák magasabb előfordulását mutatta. Mind-

ezek egyfelől a felolvasás és a spontán beszéd eltérő tervezési műveleteit igazolják. Amíg a spontán beszédben a nyelvi forma megtervezése jelenti általában a legtöbb gondot a beszélőnek, addig az olvasásban a már megtervezett nyelvi forma felismerése, vagyis az adott mondat szóalakjainak a felolvasó mentális lexikonjában történő megfeleltetése. Ezért a spontán beszédben a bizonytalansági megakadások aránya nemcsak magasabb, mint a hibáké, de jellemző bizonyos megakadástípusok (hezitálás, töltelékelem) nagy számú előfordulása is. A felolvasási folyamatban a vizuális csatornán a felolvasóhoz jutott szókép azonosításakor bizonytalanság és hiba is lehetséges. A nyelvi forma tervezésének szükségtelensége miatt azonban az optikai, szemantikai és szintaktikai blokk és a mentális lexikon működésének zavarát jelző tévesztések, tehát a tényleges hibák gyakoribbak lehetnek, mint az akusztikai- motoros blokk és a mentális lexikonbeli folyamatok defektusából származó, a szöveg megszólaltatásával kapcsolatos kiolvasási bizonytalanságok.

Az olvasás folyamán a szavak azonosításakor állandó visszacsatolás szükséges a tanulóknak arról, hogy a felismert és a meghangsúlyozandó szóalak megfelel-e egymásnak. Az ehhez szükséges időt az újraindítások biztosítják, vagyis az újraindítások teszik lehetővé az azonosítás során folyamatosan jelen levő monitor működéseket. Megjelenésük tehát azt jelzi, hogy az adott lexikai egység felismerése nem történt meg teljes biztonsággal, ezért a szó kiolvasása nehezített. E bizonytalansági megakadás anyagunkban főleg a szavak elején volt megfigyelhető. Egy kísérletben, amikor a résztvevőknek hibás, írott szavakról kellett eldönteniük, hogy azok elrontott szavak, szintén azt találták, hogy a kísérleti személyek a szó eleji hibát tudták a leghamarabb felismerni (Pléh-Lukács 2001). Mindezek alátámasztják azt a feltételezést, hogy a szavak azonosítása a mentális lexikonban főleg a szókezdet alapján történik. Megjelenésüket a szótagszám és a szavak jelentésének ismerete, gyakorisága befolyásolta. Ez azt valószínűsíti, hogy az önellenőrző folyamatoknak a diákok olvasásakor a szokatlan hangalakkal és jelentéssel bíró, nem gyakori hosszú szavak esetében lényegesebbek és vélhetően több időt is igényelnek.

Az olvasási hibák két fő típusának aránya emelkedett ki, egyrészt a szemantikai blokkhoz kapcsolható helyettesítéseké, másrészt a szintaktikai kapcsolatok irányításért felelős blokkhoz kapcsolható grammatikai hibáké. Vagyis nem a felszíni, hanem az olvasottak mélyszerkezetével összefüggő hibák domináltak, ami értési nehézséget jelezhet. Ezt igazolhatja az is, hogy egy korábbi, alsó tagozatosok hangos olvasásának pontosságát és szövegértésük kapcsolatát vizsgáló kísérletben szintén a helyettesítésekben mutatózó félreolvasások domináltak, a harmadik leggyakoribb hiba ott a grammatikai hibák aránya volt (Laczkó 2001).

Olvasás közben a lexikai egység felismerését követi a toldalék azonosítása. A gyakori morfológiai hibák, továbbá a szóban tartott szünettel jelzett megakadás típusban tapasztalt toldalék előtti szünet is azt erősíti meg, hogy az olvasáskor a tövek mellett a végződések játszanak lényeges szerepet a szóalak felismerésében és jelentésének értelmezésében. A félreolvasásokban főleg a szemantikai/és fonetikai hasonlóságot mutató helyettesítések domináltak, szemben a spontán beszédben tapasztalt szemantikai típusú cserék magas arányával. Mindennek a magyarázata az olvasás során mutatkozó más, egyszerűbb és kevesebb tervezési műveletekben keresendő. Mivel olvasáskor a tervezési folyamatok a megszólaltatás fázisára irányulnak, a nyelvi forma pedig adva van, így a döntően a lexikai keresés folyamatát kísérő szemantikai helyettesítések nem jellemzők.

A kísérlet eredménye pedagógiai aspektusból ráirányíthatja a figyelmet az olvasás technikai oldalának lényeges szerepére. Ismert, hogy a középiskolában a hangos olvasás felmérése nem szokásos, sőt hangosan szinte alig olvasnak a diákok a tanórákon. Ugyanakkor az is jól ismert, hogy szövegértésükkel komoly gond van. A jelen kísérlet eredményei objektív adatokkal igazolták azt a pedagógiai tapasztalatot,

hogy az e korúak hangos olvasásakor fellépő olvasási nehézség egyrészt gyakori bizonytalansági megakadásokban, másrészt és még gyakrabban az olvasási tévesztésekben jelenik meg. Minthogy az olvasástechnika, beleértve a folyamatosságot és a pontosságot, szoros összefüggést mutat az olvasottak megértésével (Laczkó 2001), valószínűsíthető, hogy a jelen kísérletben tapasztalt megakadások az olvasottak megértését negatívan befolyásolják. Így felvetődik az a kérdés, hogy a középiskolások gyakori szövegértési gondjai mögött látenszen meghúzódhatnak-e és milyen mértékben az olvasástechnikai nehézségek. A kérdés felvetése azért is jogos, mert a vizsgálatban szakközépiskolai tanulók szerepeltek, akiknek az országos kompetenciaméréseken mért teljesítménye gimnazista kortársaikhoz képest jóval gyengébb, noha szakmunkás kortársaik teljesítményét többnyire meghaladják. Ha mindehhez hozzászámítjuk azt, hogy nem csupán a hangos olvasás, de a néma olvasás sem népszerű a mai, virtuális világba menekülő „on line életet élő” fiatalok körében, a kérdés és a rá adandó válasz még inkább szükséges. Hiszen az olvasást „elfelejtő” (vagy esetleg el sem sajátító) diákok későbbi munkája, beleértve a szövegértést és a rá épülő tanulást eleve kudarcra van ítélve.

Irodalom

- Berninger, V. 1996. *Reading and Writing Acquisition. A Developmental Neuropsychological Perspective.* Colorado: Oxford Westview Press.
- Biglmayer, F. 1991. A New Assessment Tool: Teacher-made Oral Reading Check. In: *Literacy Without Frontiers.* Eds F. Satow – B. Gatherer. Edinburgh.
- Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2002. A megakadásjelenségek eredete a beszédprodukción tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 124. 192–204.
- Gósy Mária 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127. 257–277.
- Horváth Viktória – Gyarmathy Dorottya 2010. „A lónak is négy nyelve van, mégis megbotlik” – A mentális lexikon útvesztői. *Beszédkutatás.* 2010. 171–183.
- Keszler Borbála 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegteremtéséről.* (Szerk.: Rácz Endre és Szathmári István. Budapest. 164–87.
- Laczkó Mária 2001. Az olvasás pontatlanságának következményei a szövegértésben. *Tanító.* XXXIX. 2001/3. 13–17.
- Laczkó, Mária 1992. How to Explore Reading Comprehension? In: *Literacy Without Frontiers* (Eds by Freda Satow and Bill Gatherer) 257–266. Edinburgh.
- Laczkó Mária 2010. Megakadások a spontán és a szónoki beszédben. *Beszédkutatás* 2010. 184–198.
- Levelt, W.J.M. 1993. Accessing Words in Speech Production. Stages, Processes and Representations. In: Levett, W.J.M. (ed.): *Lexical Access in Speech Production.* Blackwell. Cambridge: Massachuset. 1.-22.
- Levelt, W.J.M. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation.* A Bradford Book. Cambridge. Mass.
- Perfetti, Ch. A. 1986. Cognitive and Linguistic Components of Reading Ability. In: *Acquisition of Reading Skills.* Eds.: Foorman, B.R. – Siegel, A.W. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey 11–41.
- Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.) 2001. *A magyar morfológia pszicholingvisztikája.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Subosits István (1992). Az olvasás és írás zavarainak típusai. *Fejlesztő Pedagógia.* 1992/1–2. 20–26.
- Wacha Imre 1988. Élő nyelvi (spontán) szövegek megnyilatkozásainak (szintaktikai) vizsgálati szempontjaihoz (a gazdagréti kábeltelevízió élő nyelvi felvételei alapján). In: *Beszélt nyelvi tanulmányok.* Szerk. Kontra Miklós. Budapest. 102–158.
- Wacha Imre 1999. *Szöveg és hangzása.* Kodolányi János Főiskola. Székesfehérvár.

A MAGYAR NYELV KÖNYVE

Nyolcadik kiadás

Szerkesztette A. Jászó Anna

851 oldal, 24 cm, ára: 3780 Ft

Megrendelhető: Trezor Kiadó, 1149 Budapest, Egressy köz 6. Tel.: 363-0276

E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Zimányi Árpád

A *be* igekötő régi-új használatáról

Az utóbbi másfél évtizedben nyelvművelésünk hálás témájának bizonyult a *be* igekötő jelentésváltozása. Viszonylag rövid idő alatt többtucatnyi új alakulat jött létre elsősorban az ifjúsági nyelvben és a bizalmas vagy zsargonszerű nyelvhasználatban. Szóban forgó igekötőnk akkor került a figyelem középpontjába, amikor a kilencvenes évek első felében – a *vállal*, *elvéállal*, *felvéállal* mellett vagy helyett – megjelent a *bevéállal*. Ezután egymást követték a neologizmusok: *beszól* ('rászól' értelemben), *benéz* ('elnéz'), *bealáz* ('lealáz'), *bealszik*, *beajul*, *behal*, *beassul*, *beszigorít*, *befigyel*, *bemódosít*, *behasonlít*, *bejósol*, *besért*, *befenyít*, *bekockáztat*. A továbbiakban mégsem az újdonságokat vizsgáljuk, hanem a múltba tekintünk. Az 1860-as években jelent meg Czuczor Gergely és Fogarasi János hatalmas vállalkozása, *A magyar nyelv szótára*, s ennek alapján vonunk párhuzamot a másfél évszázaddal ezelőtti és a mai szóhasználat között.

Mindenekelőtt érdemes leszögeznünk, hogy a kiváló szótár több száz *be* igekötős igét dolgoz fel. Közülük természetesen igen nagy arányban vannak olyanok, amelyek jelentése nem vagy alig változott az eltelt időben. Vannak mai szemmel már archaizmusnak tekinthető példák, de ez mintegy negyede-ötöde a felsoroltaknak. Ami viszont szembetűnő, hogy jó néhány alakulat erősen emlékeztet mai nyelvhasználatunk legújabb jövevényeire, legalábbis a jelentésen és az akcióminőség szempontjait figyelembe véve. Ha nem tudnánk a forrást, jogosan minősítenénk őket olyan formáknak, amelyek huszonegyedik századi logikával, tehát mai szemlélettel vagy gondolkodásmóddal jöttek létre. Megállapításainkat a Czuczor–Fogarasi-szótár szócikkeinek gazdag példaanyaga egyértelműsíti, mivel az értelmezéseken kívül szókapcsolatok, példamondatok és szólások világítják meg a jelentéseket. A részletek előtt még egy megjegyzés: az akkori és mai írásgyakorlat számottevő különbségei miatt a szótárból vett idézeteket is mindvégig mai helyesírásunk szerint közöljük.

Válogatásunk élére kívánkozik a *befeleg*. *Csak szóljon, alaposan befelelek majd neki!* – olvassuk a szó használatát szemléltető mondatot, melyből fény derül jelentésére: 'visszavág, visszaválaszol'. Nem lehet nem észrevenni az analógiát a mai *beszól* ('oda-szól, rászól') igével. Következő zavunk a *beiszik*, amely egyfelől – akárcsak ma – 'alaposan lerészegedik', másfelől pedig 'pénzét italra költi': *beitta lovát, vagyonát; mindenét beitta, beitta az eszét*. A kifejezéseket két közmondás követi: *Beinná még Krisztus palástját is. Kinek rossz a felesége, igya be*. A *beiszik* kétféle értelmezése között tranzitivitásbeli különbség is van: az első esetben tárgyatlan, a második esetben

tárgyas igeként használható, de utóbbi jelentése kopott nyelvünkéből. Szintén a tárgyi vonzat megléte (átható ige), illetőleg hiánya (át nem ható ige) okoz jelentésselkülönülést a *bekerül* esetében. Határozói vonzattal *bekerül valahová*, tárgyas igeként: *az éjjeli őr bekerüli a falut, a császár bekerüli a határt; bekerüli, azaz körbekerüli*.

Mindhárom eddigi példánkhoz közel áll a *bealkuszik* ('alkut köt') és a *bemázsál* ('lemázsál' – 'lemér') ige, hiszen erőteljes módon mai nyelvszemléletet és stílust tükröz, akárcsak a következő alakok. Már akkor meglévő mai jelentése mellett más értelemben is élt a *betart* ('eltart valameddig', a közölt példamondat szerint: *E nagy épület elkészítése talán három évig is betart*), valamint a *betorkol* ('letorkol'). A szócikkben olvasható magyarázat megvilágítja, miért állt itt a *be* igekötő, mégpedig eredeti, térbeliséget kifejező jelentésében: „*Úgy megcáfol, hogy kukkanni sem mer többet, mintha torkát betömték volna.*” A *hidat épít* – talán a *híddal beépít* hatására – szintén létezett tárgyalt igekötőnkkel: *behidál* (a szótárbeli magyarázat szerint: 'folyót, ingoványt híddal beépít').

A térbeli szemlélet módosulásával, átalakulásával magyarázható az igekötő-használat számos további változása. A *behímez* (pl. *kendőt*) ma a *ki* igekötővel él, de máris érthetővé válik a korábbi alak a következő értelmezéssel: *kihímez* – 'belehímez a kendőbe valamit', azaz *behímez*. Szintén a *bele* határozószóval, illetve igekötővel világíthatjuk meg a sajátos szóhasználatot a következő alakok esetében: *bepecsételi a levelet, benyomtat a naptárba, hírlapba (belenyomtat valamit; ma: kinyomtat), benyűgöz lovat* (a *nyűg* eredeti értelmét figyelembe véve: *beleteszi a nyűgbe*, azaz szíjjal, kantárral megfelelően lekötözi, rögzíti), *beoktat* (a *betanít* analógiájára; nem *kioktat*), *betelik a hordó musttal (beletöltik, megtöltik és így megtelik)*, *bekövet (bekísér valahová, pl. udvarról a szobába)*, *begyűl, beszorítkozik*. Az utóbbi kettő esetében nyilvánvaló a jelentésmörítés ténye: „*A városi ünnepélyre sokat begyűltek vidékről*” – így a szótárbeli példamondat, az asszociáció pedig a következőképpen hat: *bementek, beutaztak és így összegyűltek*. A *beszorítkozik* a *beszorul* [a szobába] jelentéstartalmával függ össze, de további mozzanatok kapcsolódnak hozzá, a szótár szerint így: *Télen kényelmet, fényűzést abbagy*. Szintén bővebb magyarázatot igényel a *behivatalos* melléknév, mai alakjában: *hivatalos valahová*, például *hivatalos a fogadásra*. A *be* igekötő azért helyénvaló, mert az volt hivatalos valahová, akit oda hívtak, illetve *behívtak: behivatalos a társaságba, zárt körbe meghívott személy*.

Több esetben az egykori *be* igekötő a mai *körbe* ~ *körül* jelentéstartalmának felel meg: *begátol* ('gátal körülvesz'), *bekertel* ('bekerít, kerítéssel körülvesz'), *bekorlátó* ('házat, aklot korláttal körülvesz'; újabban: szaknyelvi *elkorlátó*, pl. az *építési területet elkorlátózták*), *besáncol* ('körbesáncol', pl. *a várost besáncolták*). – Általánosan ismert vizsgált igekötőnk befejezetté tevő jelentése: *beszüretel* ('mindent leszüretel'; vö. *betakarít*), *bearat* ('mindent learat, befejezi az aratást'; ma: *learat*).

Folytassuk néhány további példával. Érdekes művelődéstörténeti emlék felelevenítésével válik érthetővé a *bedisznóz* ige. A *tintafolt*, *paca* metaforikus emlékeztet egy szép kövér disznóra – innen a sajátos, képszerű szóhasználat, pl. *bedisznózta a levelet*. Ugyanerre a jelentésre, de másra is alkalmazható a *becsúnyít*, *becsúnyáz*, azaz 'csúnyává tesz, elrondít, összemocskol, összerondít'. A melléknévből képzett mindkét származékszó alakítani szempontból – nyelvtani szemmel nézve – igen tanulságos (*csúnya* – *csúnyít*, *csúnyáz*). Jelentéssűrítő mozzanatot érhetünk tetten a maitól eltérő értelemben használt *beég* formában. Idézzük a szótár példamondatát: „*Beég a ház, miután a benne lévő holmik is hamuvá lesznek*.” Ma ez a szó is más értelmet nyert. Megtudhatjuk azt is, hogy a *becserél* nem új ige: jószágot, birtokot, házat már akkor is *becseréltek*, azaz elcserélhettek. Sportnyelvi lexemaként viszont egészen új, 20. század végi fejlemény: *játékost becserél*, azaz 'a tartalék játékos pályára lép'; logikus antonimája a *lecserél* igeének.

Nemcsak a jelentésfejlődés eseteit figyelhetjük meg a régi szótárak, így a Czuczor–Fogarasi tanulmányozásakor. Ugyanilyen tanulságos a morfológiai változások számbavétele, melyek közül egyet emelünk ki. Másfél évszázada még iktelen formában használtak sok olyan igét, amelyek mostanra már az ikések csoportjába tartoznak. Az áttekintett anyagban két ilyen is volt: a *befoly* és a *becsúsz*. Az utóbbi kapcsán a szótár olyan megjegyzést közöl, hogy az ikés és iktelen változata egyaránt használatos, de a

címszóként szereplő iktelen a szabatosabb. Nem véletlen tehát, hogy Arany János is ekképpen használja a Családi kör alábbi idézetében:

*De mikor aztán a vacsorának vége,
Nem nehéz helyen áll a koldus beszéde;
Megered lassanként, s valamint a patak,
Minél messzebbre foly, annál inkább dagad.*

Ugyancsak az iktelen felszólító alak szerepel Petőfi Sándor *Egy gondolat bánt engemet...* című, sodró lendületű költeményében: ...Ott *folyjon* az ifjui vér ki szivemből... Tehát írástudóink, nyelvújászaink a 19. század közepén még az iktelen *folyjon* alakot tekintették a hagyományörző, így helyesebb formának, nem pedig az ikés toldalékot viselő, ma már választékosabbnak érzett *folyjék* felszólító igét (vö. *jelentkezzen* ~ *jelentkezék*, *dolgozzon* ~ *dolgozzék*).

Milyen tanulsággal járt vizsgálatunk? Mindekelőtt szembevetendő jelenség az, hogy az igekötő igen mozgékony szófajunk, használata rendkívül gyorsan változik, s ezt a *be* igekötő legújabb alakulataival bizonyítottuk. Ugyanakkor viszont láthattuk, hogy bőven találunk sajátos, mai szemmel különlegesnek látszó alakokat a másfél évszázaddal ezelőtti nyelvállapotot hűen tükröző szótárban. Vizsgált igekötőnket tehát mindig is ugyanaz a hajlékonyság, változékonyság jellemezte, mint manapság. Mai nyelvünk törvényszerűségeinek megértését a nyelvtörténet tanulmányozása nagyban segíti, és erre az anyanyelvi nevelés folyamatában is érdemes gondot fordítanunk. Közelmúltban elsőéves, magyar alapszakos szemináriumi csoportomban arról érdeklődtem, vajon hallottak-e általában és középiskolai éveik alatt valamilyen etimológiai szótárról. A harminc hallgató közül egyetlen jelentkezett, aki tanulmányi versenyre való felkészülése miatt vette kézbe a történeti-etimológiai szótárt. Pedig tanárnak-diáknak egyaránt tartogat nem csupán érdekességeket, de hasznos, szemléletalakitó dolgokat is az efféle búvárkodás.

* * *

Kováts Dániel

Híradás az „Édes anyanyelvünk” verseny országos döntőjéről

2011. október 14–15–16-án 39. alkalommal rendezték meg Sátoraljaújhelyen az „Édes anyanyelvünk” országos középiskolai nyelvhasználati verseny döntőjét. A bírálóbizottság – helyezési sorrend megállapítása nélkül – az alábbi versenyzőknek ítélte oda Sátoraljaújhely város plakettjét, valamint 10 000–10 000 Ft pénzzutalmát.

| <i>Név</i> | <i>Iskola</i> | <i>Felkészítő tanára</i> |
|---------------------|---|--------------------------|
| Árva Bettina | Ságvári Endre Gyakorló Gimn., Szeged | Bognárné Kocsondi Andrea |
| Balogh Dóra | Szinyei Merse Pál Gimn., Budapest | Csekő Györgyi |
| Bognár Norbert | Unghváry László Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépisk., Cegléd | Bakos Krisztina |
| Bóna Katalin Eszter | Árpád-házi Szent Erzsébet, Esztergom | Müller László |

| | | |
|------------------------|--|-----------------------------|
| Bucz Magor Soma | Szent István Gimn., Budapest | Borosné Jakob Edit |
| Bugya Nikolett Anikó | Boross Sámuel Szakközépisk., Szentes | Fási Mónika |
| Fejes Alexander Róbert | Leőwey Klára Gimn., Pécs | Mihalik Zsolt* |
| Gajdos Evelin | Református Líceum, Nagyberég | Kovács András |
| Horváth Eszter | Drávavölgye Középisk., Barcs | Baranyai Zsófia |
| Józó Muriel | Táncsics Mihály Gimn. és Szakközépisk., Orosháza | Fodor Éva |
| Juhász Dávid | Vasvári Pál Gimn., Nyíregyháza | Mikó Gyöngyi* |
| Juhász Fanni | Széchenyi István Két Tanítási Nyelvű Közgazd. Szakközépisk., Békéscsaba | Tábor Lajos |
| Kelemen Fruzsina | Mikes Kelemen Főgimn., Sepsiszentgyörgy | Dr. Erdély Judit |
| Kiss Gergely | Jedlik Ányos Gépipari és Informatika Középisk., Győr | Halmos Eszter |
| Kovács Evelin | Baross Gábor Közgazd. és Két Tanítási Nyelvű Szakközépisk., Győr | Kajtár Erzsébet |
| Lőrincz Lejla | Nádasdy Tamás Szakközépisk., Csepreg | Musatits Györgyi |
| Nagy Flóra Boglárka | Bethlen Gábor Magyar Gimn., Beregszász | Barta Gabriella |
| Ocskó Márk | Műszaki és Környezetvédő Középiskola és Szakképző Iskola Gábor Dénes Tagintézménye, Szeged | Némethné dr. Balázs Katalin |
| Rákay Renáta | Ferencz Sándor Egészségügyi Szakközépisk., Miskolc | Tóth Éva |
| Reéb Zsófia | Svetozar Marković Gimn., Szabadka | Hajdú Ágnes |
| Szele Dávid | Puskás Tivadar Távközlési Technikum, Budapest | Szabó Miklós |
| Tasnádi István | Református Kollégium, Kolozsvár | Rácz Melinda |
| Téglás Dániel | József Attila Gimn., Monor | Artzt Tímea* |
| Tóth Judit | Fényi Gyula Jezsuita Gimn. és Kollégium, Miskolc | Lőveiné Árva Melinda |
| Virág-Tulassay Ádám | Fazekas Mihály Fővárosi Ált. Isk. és Gimn., Budapest | Turcsányi Márta |

*A tanulók meghívást kaptak az idei Kossuth-szónokversenyre.

A bírálóbizottság Sátoraljaújhely város önkormányzatának emléklapoktjét és pénzjutalmát adományozta két szaktanárnak, akik ismételten kitűnő eredménnyel készítették fel tanítványaikat a versenyre: *Szabó Miklós*nak, a budapesti Puskás Tivadar Távközlési Technikum, *Turcsányi Mártá*nak, a budapesti Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Ált. Isk. és Gimnázium tanárának.

A szóbeli forduló feladatai

Válasszon ki egyet az alábbi témák közül!

A felkészülési idő alatt vázlatot, jegyzeteket készíthet egy maximum 3 perces szabad előadáshoz. (Nem lehet felolvasás!)

A szóbeli megkezdése előtt a teremben mondja meg versenyzői sorsszámát és választott témája számát, majd kezdjen hozzá a téma kifejtéséhez!

1. „Nyelvében él a nemzet.”

Ünnepi beszéd a magyar nyelv napján.

Helyszín: iskolai ünnepség.

2. Kisebbségben élni határon innen vagy túl...

Vallomás a társadalmi együttélésről.

Helyszín: diáktábor

3. Felelősek vagyunk egymásért?

Műfaj: fejtegetés.

Hallgatóság: baráti kör.

4. Erőszak és korrupció.

Kihívások az igazságszolgáltatás számára.

Műfaj: vitaindító.

Hallgatóság: a teremben ülők.



ÖTLETTÁR



Rovatvezető: Raátz Judit (Gödöllő, Lovarda u. 28. 2100)

Az alábbi, az irodalom és az anyanyelvtanítás egymást feltételező hasznos megvalósításához kapcsolódó ötletecsokrot *Parapatics Andrea* tanárnőtől, a tapolcai Batsányi János Gimnáziumból kaptuk.

Horn Mici és a Sokoray Atala „tradíciói” az anyanyelvi órán

A következő feladatsor ahhoz kíván ihletet adni, hogyan hasznosíthatjuk pedagógusként a szépirodalmi alkotásokat és a filmeket az ismeretközlés elsődleges célján túl módszertani tárunk bővítésére is. Szabó Magda *Abigél* című ifjúsági regényét, illetve filmes adaptációját általában az irodalomórán elemzik és hasonlítják össze. Mozgalmas cselekményének, a tettekre és a bohóckodásra egyaránt mindig kész szereplőinek, valamint az iskolai környezetnek köszönhetően számos új és érdekes ötlettel szolgálhat a magyartanár számára az anyanyelvi fejlesztéshez is.

A címhez hasonlóan a feladatok alapja is a mű ismeretében érthető, de tanórai alkalmazása már sem a pedagógustól, sem a diáktól nem várja el azt. A gyakorlatsor tagjai nem tartoznak össze: külön-külön feladhatók attól függően, hogy a tanulóknak éppen milyen kompetenciáját kívánja fejleszteni a magyartanár, de elvégezhetőek egy csoportban is a regény (és a film) irodalomórai feldolgozásával párhuzamosan is, mintegy a tanultak elmélyítéséeként, utóöngéjeként. A gyakorlatok az alábbi anyanyelvi fejlesztési területeket érintik: szóbeli és írásbeli szövegalkotás különböző műfajokban és stílusban, könyvtár- és internethasználat, prezentációkészítés (felkészülés a projektmunkára), kommunikatív kompetencia (nyelvhasználati helyénvalóság, nyelvi alkalmazkodás – művelődéstörténeti ismeretekkel). A feladatok fantáziánévét az eredeti regény kapcsolódó fejezetcímei vagy jellemző mondatai adták. Bízom benne, hogy a rövid ötlet sor felkelti a kollégák érdeklődését és gondolatait további szépirodalmi művek anyanyelv-pedagógiai alkalmazásával kapcsolatban is.

1. Matula püspök iskolája

Új diák érkezett az osztályodba. Mutasd be neki az iskolát úgy, hogy eltereld a figyelmét honvágyáról a régi iskolája iránt, és meghozd a kedvét ahhoz, hogy hozzátok járjon! A bemutatás során térj ki minél több részletre, például az iskola történetére, szokásaira és hagyományos rendezvényeire, a híres diákokra és tanárookra, a tanterületre, az épület(ek) elrendezésére stb! Ha szükséges, kutass információk után iskolád vagy városod könyvtárában!

2. Abigél legendája

Írj rövid levelet a csodatevő Abigélnek, hogy segítsen egy problémád megoldásában! Ügyelj arra, hogy helyesen és udvariasan fogalmazz, különben Abigél nem segít!

3. A nyomdagép képe

Válassz ki egy tárgyat, műalkotást, történelmi személyt stb. az érdeklődési körödből, és tudj meg róla minél többet! Egy hónapon át folyamatosan keress róla új ismereteket, és készíts róla minél színesebb, érdekesebb prezentációt osztálytársaid részére!

4. Groteszki portré

Készíts jellemrajzot egy hozzád közel álló személyről: valamelyik családtagodról, barátodról, tanárodról, edződről, példaképedről stb., és mutasd be külső és belső tulajdonságait egyaránt! A valós ábrázolás kedvéért hibáit se hallgasd el, de vigyázz, hogy ne legyél sértő! Igyekezz minél szellemesebben és érdekesebben fogalmazni!

5. „Így nem köszönünk szülőknek”

a) Alkossatok négy-öt fős csoportokat és beszéljétek meg, kikkel szemben használhatók az alábbi köszönési formák!

Szervusz!

Kezít csókolom!

Jó napot kívánok Isten áldásával!

Adjon Isten!

Jó napot kívánok!

Viszontlátásra!

b) Készítsetek táblázatot arról, hogy a veletek kapcsolatban álló személyek közül kinek hogyan köszöntök ti, és vajon hogyan köszönhetek ugyanilyen viszonylatban a dédszüleid! Utóbbihoz kérdezd meg nagyszüleidet, dédszüleidet és/vagy támaszkodj film- és olvasmányélményeidre!

Várjuk ötleteiket. Levelüket az alábbi módokon folyamatosan küldhetik a rovatvezető címére: 1. postai úton: Raátz Judit 2100 Gödöllő, Lovarda u. 28. 2. Ímélen: raatz.judit@vnet.hu.

ÉRTÉKES ÉS SZÉP KÖNYVEK!
TREZOR KIADÓ

1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: 363-0276 * E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Az alábbi könyvek megrendelhetők levélben, telefonon, telefaxon vagy elektronikus postán, illetve hétfőtől péntekig 9–16 óra között (előzetes telefon egyeztetés alapján) személyesen is megvásárolhatók a fenti címen.

**ÚJ UTAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN ÉS
A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN (Tanulmányok)**

24 cm, 172 oldal, ára 2415 Ft

A SZÓKÉPEK ÉS A SZÓNOKI BESZÉD

Retorikai tanulmányok és a 6. Kossuth-szónokverseny anyaga.

24 cm, 284 oldal, ára 2520 Ft

Demeter Katalin: ÉRTÉKŐRZÉS (Tanulmányok)

20 cm, 192 oldal, ára 2520 Ft

Hegedüs Géza: VILÁGIRODALMI ARCKÉPCSARNOK I–II.

200 külföldi író portréja Homérosztól Dürrenmattig.

Két kötet, 24 cm, 764 oldal, ára kötve, védőborítóval 1562 Ft

**Hegedüs Géza: AZ EURÓPAI GONDOLKODÁS
ÉVEZREDEI**

24 cm, 288 oldal, ára kötve, védőborítóval 625 Ft

Hegedüs Géza: A SZÉPIRODALOM MŰFAJAI

24 cm, 168 oldal, ára kötve, védőborítóval 750 Ft

Marshall McLuhan: A GUTENBERG-GALAXIS

A tipográfiai ember létrejötte

24 cm, 332 oldal, ára kötve, védőborítóval 3920 Ft

L. Sz. Vigotszkij: GONDOLKODÁS ÉS BESZÉD

24 cm, 420 oldal, ára kötve, védőborítóval 2900 Ft

Hegedüs Géza: A HALHATATLAN HAMISJÁTÉKOS

Színes, szórakoztató, rövid művelődéstörténeti írások. 21 cm, 152 oldal, ára 448 Ft

Benczik Vilmos: JEL, HANG, ÍRÁS

Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez

24 cm, 287 oldal, ára 2310 Ft

**Benczik Vilmos: NYELV, ÍRÁS, IRODALOM
kommunikációelméleti megközelítésben**

24 cm, 332 oldal, ára 2240 Ft

