

SZAKPEDAGÓGIAI KÖRKÉP I.

Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Szakpedagógiai körkép I.
Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2.

Szakpedagógiai körkép I.

Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes, Major Éva

Szerzők:
Antalné Szabó Ágnes, Bartal Mária, Bartha Csilla, Czibula Katalin,
Gonda Zsuzsa, Horváth Zsuzsanna, Kugler Nóra, Molnár Gábor Tamás,
Nemesi Attila László, Raátz Judit, H. Varga Gyula

Szerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes, Laczkó Krisztina, Raátz Judit

Lektorok:
N. Császi Ildikó, Kalafatics Zsuzsanna, Kecskés Judit,
Pintér Borbála

Technikai munkatárs:
Tóth Etelka

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-1942 (online)
ISSN 2416-1772 (nyomtatott)
ISBN 978-963-284-615-6

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

A MAGYARTANÍTÁS ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI	7
Antalné Szabó Ágnes: Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben	9
Bartha Csilla: Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei	28
Horváth Zsuzsanna: Újraolvasva – a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tanulságai	46
KOMMUNIKÁCIÓS ÉS ANYANYELVI NEVELÉS	69
Raátz Judit: A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben	71
H. Varga Gyula: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában	94
Gonda Zsuzsa: A digitális szövegek értésének mérése	112
Nemesi Attila László: Mit és hogyan tanítsunk pragmatikából a 9–12. évfolyamon?	129
Kugler Nóra: A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon	145
IRODALOMTANÍTÁS ÉS IRODALMI NEVELÉS	161
Molnár Gábor Tamás: Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában	163
Czibula Katalin: Intermediális lehetőségek az irodalomtanításban	176
Bartal Mária: A líraolvasás komplexitásának fejlesztése	196

A magyartanítás általános kérdései

Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben

1. Bevezetés

A köznevelés és a közoktatás, valamint a tanárképzés környezetében is különféle változások zajlanak, ezek szükségszerűen meghatározzák a műveltség tartalmakat, a tanítás-nevelés módszereit, eszközeit, a pedagógusoknak és az oktatóknak a tanulási folyamatban betöltött szerepét. Az anyanyelvi nevelésben más-más súllyal vesz részt a család, a bölcsőde, az óvoda, az iskola és a virtuális világ. Ez utóbbi robbanásszerű fejlődésével újabb és újabb információs-kommunikációs technikák és technológiák terjednek el a családi és az intézményes nevelés színterein. Ezzel kapcsolatosak az életünkben egyre nagyobb szerepet játszó újfajta közösségi hálózatok, az új társadalmi viselkedési és kultúraelsajátítási formák, és befolyásoló tényezőként jelennek meg a munkaerőpiacnak a környezeti változásokhoz igazodó újfajta igényei is (Csapó 2002) (1).

Változnak a gyermekek és a fiatalok is, akiket a közoktatásban és a felsőoktatásban tanítunk. Átalakul érdeklődésük, változnak tanulási szokásaik, a tanulást befolyásoló személyiségjegyeik, környezetükkel és társaikkal való kapcsolatuk. Az eredményes oktatás-nevelés egyik feltétele az, hogy alkalmazkodjunk ezekhez a változó körülményekhez. Mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban tanító pedagógusok munkájához újfajta kompetenciák szükségesek, és szükségszerűen meg kell újulniuk a szaktárgyi tartalmaknak és a pedagógiai kultúrának is.

A társadalmi és a technikai változások következményeként újabb célokat és feladatokat fogalmazunk meg, ennek megfelelően paradigmaváltás zajlik mind az anyanyelvi nevelésben, mind a magyartanárképzésben, valamint az ezeket támogató anyanyelv-pedagógiai kutatásokban. E tanulmány e folyamatnak néhány meghatározó elemét tekinti át a teljesség igénye nélkül. Habár az anyanyelvi és az irodalmi nevelés szorosan összetartozó területek, e tanulmány a magyartanítás részterületei közül elsősorban az anyanyelvi neveléssel, valamint a magyartanárképzés elemei közül az anyanyelv-pedagógiai és a tanári kommunikációs kompetencia fejlesztésével foglalkozik.

2. Változások az iskolai anyanyelvi nevelésben

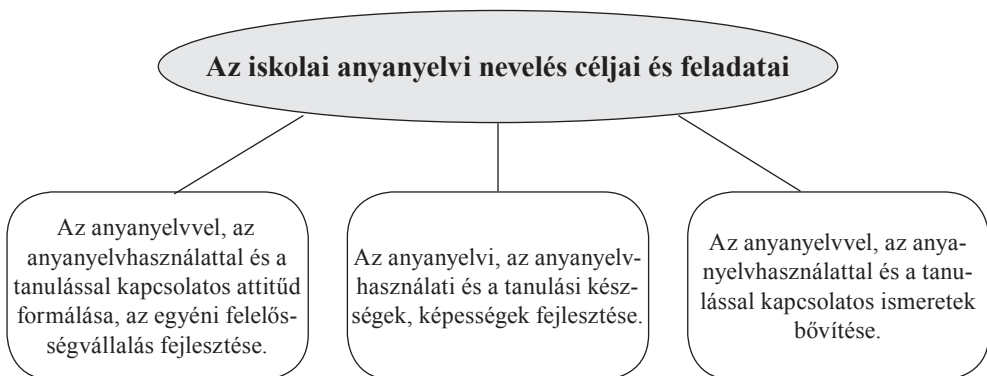
2.1. Az anyanyelvi nevelés céljai és feladatai a közoktatásban

Ahogy változik a körülöttünk levő világ, úgy alakul át az európai uniós és a nemzeti oktatási dokumentumokban kulcskompetenciaként megjelenő anyanyelvi kompetencia fogalma is (NAT 2012). A kulcskompetenciák között az anyanyelvi kommunikációnak még mindig kiemelt helye és szerepe van, hiszen minden tanulási folyamat alapja. Az anyanyelvi kommunikáció eszközeivel vagyunk képesek tényeket, gondolatokat és érzéseket megérteni, értelmezni, magunkat érthetően, megfelelő formában, szóban és írásban kifejezni, tanulni a társadalmi élet, a munka és a magánélet különféle színterein.

Az anyanyelvi kompetencia főbb elemei:

- az anyanyelvi műveltséggel, az anyanyelvhasználattal és az anyanyelvtanulással kapcsolatos attitűd, amelynek része az egyéni felelősségvállalás, az elköteleződés a fejlődés mellett;
- az anyanyelvi kompetenciát meghatározó anyanyelv-használati és tanulási készségek, képességek;
- az anyanyelvvel, az anyanyelvhasználattal és a tanulással kapcsolatos ismeretek.

Az anyanyelvi nevelésnek ennek megfelelően a főbb céljai és feladatai (Antalné 2011a): az anyanyelvtanulással kapcsolatos attitűd formálása, az ezzel összefüggő készségek és képességek fejlesztése, valamint a tanulás tanítása (1. ábra).



1. ábra

Az anyanyelvi nevelés céljai és feladatai

A kognitív pszichológia és pedagógia, valamint a kognitív nyelvészet eredményei is meghatározóak az anyanyelv-pedagógiai kutatásokban. Az iskola feladata nemcsak az anyanyelvi műveltség bővítése, hanem annak ösztönzése is, hogy a diákok eljussanak az aktív tanuláshoz, hogy elkötelezettek legyenek saját anyanyelvi fejlődésük

iránt. A kognitív váltás a kutatók figyelmét a belső információfeldolgozásra tereli, amely alapján a tanulók a kognitív struktúrákat maguk építik fel, az iskolába lépéskor már meglévő anyanyelvi tudásuk az iskolai anyanyelvi nevelés során egyre tudatosabbá, szervezettebbé, differenciáltabbá válik (Csapó 2002; Nahalka 2002; Tolcsvai Nagy 2013; Vančo 2014). Az anyanyelvi nevelés célja, feladata tehát megfelelő keretet, tanulási környezetet biztosítani a tanulóknak ahhoz, hogy a társadalmi élethez és a magánélethez szükséges anyanyelvi kompetenciákat megszerezzék, az ehhez szükséges anyanyelvi készségeik, képességeik megerősödjenek, anyanyelvi ismereteik bővüljenek.

A kognitív váltás is indokolja a tanulás-módszertani szemlélet szükségszerű megerősödését, továbbá az is, hogy a gyermekek kultúraelsajátításában egyre meghatározóbb szerepük van az iskolán kívüli, a virtuális világhoz tartozó tudásforrásoknak (Koltay 2011; Molnár 2011). Ahhoz, hogy a tanulók eredményesen tudjanak élni ezekkel a lehetőségekkel, megfelelő tanulási képességgel kell rendelkezniük. A folyamatosan növekvő információtömeggel és az új technikai megoldásokkal csak akkor tudnak sikeresen megbirkózni, ha az oktatás és a nevelés minden szintjén, az anyanyelvfejlesztésben is kiemelt figyelmet kap a tanulási képesség fejlesztése. Mindehhez a pedagógusoknak is magas szinten kell rendelkezniük a tanulást támogató kompetenciákkal (Antalné 2013a).

2.2. Attitűdformálás az iskolai anyanyelvi nevelésben

Az anyanyelvvél való foglalkozáshoz való pozitív viszonyulást számos humán és dologi tényező erősítheti, illetve gyengítheti. Ezekkel összhangban különféle alapelvek érvényesülnek a közoktatás folyamatában. A tantárgyhoz és a tanuláshoz kapcsolódó attitűdöt befolyásolja az is, hogy milyen a tanulóknak a fejlődéssel és a tanulással kapcsolatos önállóságuk és felelősségvállalásuk.

2.2.1. A képzés humán tényezői

A humán tényezők közül az egyénnek, a szűkebb és a tágabb társadalmi környezetnek, a családnak, a társas kapcsolatoknak, az osztályközösségnek, a társadalmi rétegeknek is befolyásoló szerepük van (Antalné 2003). A legfontosabbak ebben a folyamatban azonban maga a gyermek, egész személyisége, érdeklődése, attitűdjei, készségei, képességei és ismeretei; ezek mind-mind hatással vannak az anyanyelvi nevelés sikerességére. Ezért fontos feladatuk a pedagógusoknak a gyermekek megismerése. De kiemelt jelentőségű az attitűdformálás szempontjából maga a pedagógus is. Bár az oktatás szintjétől függően más-más súllyal, de befolyásoló tényezők a személyiségjegyei, saját attitűdjei, kompetenciái, kommunikációja is. A nevelés hatékonyságában és eredményességében meghatározó az egyéni motiváció, a megfelelő önbizalom és az elköteleződés a fejlődés mellett, a pedagógus önállósága és felelősségvállalása a fejlődési folyamatban.

2.2.2. A képzés dologi tényezői

Az attitűdformálásban szerepet játszanak az egyéb dologi tényezők is: a taneszközök megválasztása; a modern IKT-eszközök és -technológiák alkalmazása; a terem berendezése. Jelentős befolyásoló tényezők a tanítási-oktatási módszerek és a tanulói munkaformák.

Az anyanyelvfejlesztés folyamatában a különféle területeken igen sokféle fejlesztő módszert, eljárást, gyakorlatot lehet alkalmazni. A magyar nyelvi ismeretek elsajátításának különböző kognitív útjai lehetnek a tanulók és a tanár tevékenységei alapján: megbeszélés, szemléltetés, feladatmegoldás, tanulói kiselőadás, kutatásalapú tanulás, vita, projektmódszer, programozott tanítási módszer, kooperatív tanulás, tanári előadás, tanári magyarázat stb. (Falus 2003). Ezek közül azok a módszerek fejlesztik leginkább a tanulók anyanyelvhasználatát, amelyek a tanulók aktivitására, interaktivitására, kooperatív tevékenységére épülnek, és a reflektív tanulást is szolgálják.

Hatékony módszer az anyanyelvi nevelésben is a kutatásalapú, a tanulói megfigyelésekre és kísérletekre építő, problémaalapú tanulás. Ennek – a természettudományos oktatásban jobban elterjedt módszernek – a lényege, hogy a diákok olyan megfigyeléseket és vizsgálatokat végeznek anyanyelvükkel, amelyeket részben maguk terveznek meg, és maguk értékelik is őket (Kessler–Galvan 2007). Egyik típusa az irányított vizsgálat, amelyben a pedagógus nagyobb arányban működik közre a folyamatban, az ötletadásban és a vizsgálat menetében. Másik típusa a nyílt végű vizsgálat, amely esetében a problémafelvetés is a diákoktól származik, és sokféle jó megoldás lehetséges. A kutatásalapú tanulásban a tanár közvetítette információról a tanulók által konstruált tudásra helyeződik át a hangsúly. A diákok kérdéseket fogalmaznak meg, megfigyeléseket, kutatásokat terveznek meg, és mindezekhez felhasználják saját és környezetük anyanyelv-használati tapasztalatait, meglévő anyanyelvi tudásukat. A módszer szinte bármely anyanyelvi témakörben alkalmazható, például a szövegértési gyakorlatokat megalapozó tanulói olvasói szokások feltárásában, a médiaműfajok megismerésében, a nyelvváltozatok megfigyelésében, a digitális szövegek sajátosságainak vizsgálatában, a társalgási megnyilatkozásformák, mondat-szerkezetek kutatásában stb. A módszer alkalmazásakor a tanulók megismerkednek a tudományos kutatások lépéseivel, és a tanulási folyamat egészében – a tervezéstől a végrehajtásig – cselekvő módon vesznek részt. A tanulói kutatási projektekben olyan készségeket, képességeket sajátítanak el a diákok, amelyeket életük számos területén hasznosíthatnak: a csoportban megvalósuló munkát, a felelősség megosztását és az egyéni felelősségvállalást, az időnek és az erőforrásoknak a hatékony beosztását, a konfliktusok kezelését és megoldását stb.

A kutatásalapú tanulás főbb lépései:

- problémafelvetés;
- hipotézisalkotás;

- a megfigyelés, a vizsgálat (a kísérlet és a bizonyítás) megtervezése;
- adatgyűjtés, a vizsgálat megvalósítása;
- az eredmények elemzése, magyarázatkeresés;
- az eredmények közlése és megvitatása;
- a következtetések közös megfogalmazása.

Az attitűdformálást befolyásoló képzési tényezők közül az óraszervezési módok, azaz a tanulói munkaformák is igen változatosak lehetnek a fejlesztési céltól, a tananyagtól és a tanulók jellemzőitől függően: egyéni munka, páros munka, hagyományos csoportmunka, kooperatív tanulásra épülő csoportmunka, padsormunka, frontális munka stb. (Falus 2003). A tanórán túlmutató lehetőségeket kínálja a kisebb vagy nagyobb csoportban, projektben végzett munka.

2.2.3. A képzés alapelvei

Az attitűdformáló tényezők között nagyon lényeges szerepet kapnak az anyanyelv-fejlesztés folyamatát, az iskolai anyanyelvi nevelést meghatározó alapelvek is (Antalné 2011a).

Az anyanyelvi nevelés főbb alapelvei:

- az anyanyelvi és az irodalmi nevelés szoros integrációja;
- a fejlesztés és az ismeretbővítés harmonikus összhangja;
- a nyelvi kreativitás fejlesztése;
- a fejlesztés folyamatossága;
- a tanulásalapú szemlélet érvényesülése;
- a produktivitás, a funkcionalitás és ezzel összefüggésben a szöveg szemlélet elvének alkalmazása;
- tevékenység-központúság az oktatási-nevelési folyamat tervezésében és megvalósításában;
- a szociolingvisztikai megalapozottság elve.

Az egyik legfontosabb alapelv szerint az anyanyelvi nevelés szoros integrációban folyik az irodalmi neveléssel. Ez az integráció különféle módokon, szinteken és mértékben valósulhat meg. Jelentheti egyrészt a teljes folyamat integrációját, vagyis azt, hogy az anyanyelvi és az irodalmi nevelés közös cél- és feladatrendszer alapján, integrált taneszközökkel és részben vagy egészen integrált tanórákon történik (Adamikné 2001). Az integrációnak egy másik szintje, amikor nagyrészt különválnak az anyanyelvi és az irodalmi nevelés folyamata a tervezés és a megvalósítás szintjén, de a két terület között mégis szoros a kapcsolat például a témakörök és a tananyagok egymásra épülésében, a két területen elsajátított ismeretek, készségek és képességek alkalmazásában. Az integráció megvalósulásának módja az is, ha például a nevében elkülönülő anyanyelvi órákon az éppen olvasott irodalmi olvasmányokra építünk,

ha az irodalomórákon aktuálisan megismert szerzők, korok stb. a témái az anyanyelvi órákon a szövegértési feladatok ismeretterjesztő szövegeinek, a fogalmazásnak, a nyelvtani elemzés szövegeinek, példamondatainak.

A produktivitás elve szerint az iskolai anyanyelvi képzés során a tanulóknak olyan használható anyanyelvi tudást kell szereznük, amelyet mindennapi, társadalmi életükben alkalmazhatnak. Részben ennek az elvnek a következményeként fogalmazzuk újra a műveltség tartalmakat, a fejlesztendő készségeket, képességeket. Az anyanyelvi képzés minden szinten speciális helyzetben van abból a szempontból, hogy a diákoknak természetes módon kialakult és természetes módon fejlődő anyanyelvhaználata a tárgy (Bánréti 2008). Ezért elsődleges feladat a meglévő anyanyelvi tudásra építő kreativitás fejlesztése. A gyermekek az intézményi nevelésbe való belépéskor anyanyelvüket már kreatívan használják, ezt a meglévő nyelvi és kommunikációs alkotókészséget bontakoztatja ki, fejlesztheti tovább az anyanyelvi nevelés a minél sokrétűbb tanulói tevékenységekkel. Ez a fajta nyelvi kreativitás nemcsak a szövegalkotásban, a szövegértelmezésben jelenhet meg, hanem a nyelvi-nyelvtani szerkezetek alakí és funkcióbeli gazdagságának a felismertetésében, felfedeztetésében is. A produktív anyanyelvi tudás bővítését az iskolákban a funkcionális szemléletű, szöveg- és tevékenység-központú anyanyelvi képzés és a problémaorientált tanulási környezet biztosíthatja.

A tanulás támogatása mint régi-új paradigmá a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kap az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben, jelentős attitűdformáló hatása van. A tanulásfejlesztő törekvések, a problémaalapú tanulás tanítása már a korábbi anyanyelvi nevelési programokban is megjelentek (Zsolnai 2001; Bánréti 2008), és jelen vannak az elmúlt évtizedben készült tankönyvekben, pedagógiai programokban is. A tanulás fejlesztése a jelenkori nemzeti tantervekben és a kerettanterv(ek)ben is fontos területe a magyar nyelvi és irodalmi műveltségterületnek (NAT 2012). A tanulástámogató szemlélet érvényesülésének különféle megnyilvánulási formái lehetnek az iskolai anyanyelvi nevelésben.

A tanulásalapú szemlélet megjelenése az anyanyelvi nevelésben (Antalné 2013a):

- tanulás-módszertani gyakorlatok az anyanyelvi témakörökben és tanórákon;
- önálló tanulás-módszertani tananyagok tanítása;
- átfogó tanulás-módszertani szemlélet alkalmazása az anyanyelvi nevelés egészében.

Az előzőekben felsorolt oktatási-nevelési elvek, közöttük a fejlesztés folyamatossága, az elmélet és a gyakorlat harmóniája, a funkcionalitás elvének a figyelembevételére a képzésnek minden szintjén szükség van. A magyar nyelvi gyakorlatok bázisai különböző nyelvi és nem nyelvi szemléltető anyagok lehetnek. A szöveg szemlélet elve alapján azonban minél több szöveges gyakorlatot célszerű tervezni, hogy a nyelvi és a nem nyelvi elemek, valamint a hozzájuk kapcsolódó közlésbeli funkciók, értelmezésbeli lehetőségek gazdagságát megtapasztalhassák a tanulók.

A szociolingvisztikai megalapozottság elve meghatározó elv a képzés minden szintjén. Ez például azt jelenti, hogy mennyire vesszük figyelembe a gyermekek különféle szociális, egyéni és anyanyelvi sajátosságait, mindazt, amit magukkal hoznak az iskolába. Az iskolában az anyanyelvi óra magyar nyelve nem feltétlenül minden tanulónak az anyanyelve. A nem magyar anyanyelvű kisebbségek és bevándorlók gyermekeinek integrált magyar nyelvi fejlesztése speciális nevelési és szakpedagógiai kultúrát, külön odafigyelést, egyéni bánásmódot kíván a pedagógusoktól. Ez azt is jelenti, hogy az anyanyelvi nevelés egész folyamatában a tanulók (anya)nyelvi otthonosság-érzetét, szociális érzékenységét, kooperatív képességét is fejlesztjük.

A terjedelmi korlátok miatt nem esik szó további alapelvekről: az életszerűség, a játékoság, a változatosság, a célszerűség, az arányosság, a személyiség tisztelőnek az elvéről. Ezek részben az előzőekben tárgyalt alapelvekhez is kapcsolódnak. A különféle alelvek érvényesülésének, valamint a fejlesztési célok és feladatok, illetve az anyanyelvi műveltségtartalmak kapcsolatáról a következő fejezetekben lesz szó részletesebben.

2.3. Az anyanyelvi, anyanyelv-használati és a tanulási készségek, képességek fejlesztése

Az iskolai anyanyelvi nevelésben elsődleges feladat a különféle készségek, képességek fejlesztése, ugyanakkor ez a fejlesztés nem valósítható meg, nem lehet elég hatékony szilárd megalapozó ismeretek nélkül. A fő fejlesztési területeket a nemzeti alaptantervek a nyelvpedagógiákból ismert négy fő területben jelölik meg.

Az iskolai anyanyelvi nevelés fő fejlesztési területei (Antalné 2011a):

- a beszéd, a szóbeli szövegalkotás;
- a beszédértés;
- az olvasás, a szövegértés;
- az írás, az írásbeli szövegalkotás fejlesztése.

Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése számos részkészség, részképesség fejlesztését jelenti, további kiegészítő fejlesztési területek: a helyesírás, a stílusérzék, a szókinccs, a vitakultúra stb. fejlesztése. Az anyanyelvi nevelés egyrészt a megszólaláshoz, a fogalmazáshoz és a szóbeli, írásbeli kifejezéshez adhat kulcsot, eszköztárat, másrészt magában foglalja a mások kommunikációjának a megértését, értelmezését is, valamint a kommunikációs körülményekhez való alkalmazkodás képességét.

A kommunikációs nevelés fő területei a kommunikációs formák és csatornák szerint:

- a nem digitális
 - szóbeli és
 - írásbeli kommunikáció fejlesztése;

- a digitális
 - szóbeli,
 - írásbeli és
 - szóbeli-írásbeli kommunikáció fejlesztése.

Szemléletváltást mutat, hogy az anyanyelvi fejlesztési területek közé bekerültek a digitális kommunikációs formák, közöttük a szóbeliség és az írásbeliség átmeneti jegyeit mutató, más néven írott-beszélt nyelvi csetszövegek, ímélek, honlapok stb. vizsgálata, elemzése is. Mind a digitális, mind a nem digitális kommunikációban fontos a megértés és a kifejezés fejlesztése.

A kommunikációs nevelés területei a részkészségek és részképességek alapján:

- A megértés és az értelmezés fejlesztése:
 - a beszédértés;
 - az olvasás;
 - az írott nyelvi szövegek;
 - a digitális, illetve az online szövegek megértésének és értelmezésének fejlesztése.
- A kifejezés fejlesztése:
 - a beszéd és a szóbeli szövegalkotás;
 - az írástechnika;
 - a hagyományos írásbeli szövegalkotás;
 - a digitális, illetve az online szövegek alkotásának fejlesztése.

A hatékony szövegértéshez és szövegalkotáshoz különféle kompetenciaelemekre, így például nyelvi, hallási, kifejezési, pragmatikai, szövegkohéziós, vizuális értési-értelmezési és alkotási készségek, képességek alkalmazására van szükség. A megértés fejlesztésében kihívást jelent a pedagógusok számára a digitális szövegekkel és a digitális kommunikációval való foglalkozás, ez további szakpedagógiai támogatást kíván, hiszen kutatások bizonyítják, hogy részben eltérő olvasási stratégiákat alkalmazunk a digitális szövegek olvasásakor (Gonda 2015). Új területe az iskolai anyanyelvi nevelésnek a számítógépes szövegalkotás fejlesztése is. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy feltárjuk, milyen szövegalkotási stratégiákat alkalmazunk, amikor nem kézzel, hanem számítógéppel írunk, fogalmazzunk, és ezek hogyan taníthatók az iskolában.

Mind a szövegértés, mind a szövegalkotás szorosan kapcsolódik a tanulási képesség fejlesztéséhez. Tanulásközpontú megközelítést tükröz a szövegalkotás fejlesztésének folyamat alapú szemléletmódja (Tóth 2008). Ennek során a tanulók elsajátítják a szövegalkotás lépéseit, a szövegátdolgozás eljárásait, pozitív attitűd alakul ki bennük a szövegalkotással kapcsolatban. A pedagógusok nem mint bírúk, hanem mint a szövegátdolgozást támogató szakemberek vesznek részt a szövegalkotás folyamatában.

A tanár lehetőséget ad a szöveg többszöri javítására, és olyan instrukciókat fogalmaz meg a tanulók számára, amelyek segítik őket a szövegek önálló átdolgozásában, és ösztönzi őket arra, hogy a készülő szövegekről társaikkal beszélgessenek (Szilassy 2012). Fontos eleme ennek a szemléletnek az elkészült szövegek bemutatása, közreadása. Ebben a fajta fejlesztésben az a cél, hogy a gyermekek ne iskolai feladatnak, hanem az önkifejezés eszközének tekintsék a szövegalkotást, és önként, nagy kedvvel írjanak szövegeket.

A tanulásalapú szövegalkotás főbb lépései:

- ötletgyűjtés,
- tervezés,
- az első szövegváltozat elkészítése,
- javítás, átdolgozás,
- a végső változat kidolgozása, szerkesztése,
- bemutatás, közreadás.

A szövegalkotás fejlesztésének tanulásalapú szemléletformája az is, amelyben a tanulók tanulási céllal alkotnak szövegeket egy-egy tananyaggal, témakörrel kapcsolatban, és a szövegalkotás a tanulás eszköze. Ez a tanulási kontextusú szemléletmód nem csupán a tanulási képességet fejleszti hatékonyan, hanem a szövegalkotást is (Tóth 2008; Antalné 2013a).

Tanulási célú szövegalkotási gyakorlatok:

- szabad gondolatok a témáról;
- lecke tömörítése szövegben;
- szócikkek fogalmazása a tanult fogalmakról;
- tankönyvi lecke írása és szerkesztése a témáról;
- újságcikk írása a témáról;
- tankönyvi vázlat átalakítása szöveggé;
- leckeszöveg átalakítása más stílusú szöveggé;
- leckeszöveg kiegészítése, bővítése;
- levélírás a tankönyvszerzőnek;
- levélírás a társaknak a tananyagról;
- párbeszéd írása a tananyagról;
- kreatív írás a témáról;
- blogírás a tananyagról;
- naplóírás a tanulásról stb.

A tanulási képesség fejlesztésének része a papíralapú és a digitális kézikönyvek, az online nyelvészeti honlapok, a különféle magyar nyelvi számítógépes programok

használatának a tanítása. A kultúraelsajátítási formák jelentős átalakulását mutatja, hogy a tanulók nagyobb arányban használnak digitális szótárakat, mint papíralapú könyveket, ezért az anyanyelvi nevelésben is nagyobb hangsúlyt kell helyezni a digitális eszközök célszerű, hatékony és kritikai használatának a fejlesztésére (Molnár 2011; Gonda 2015).

A kódváltás képessége minden kommunikációs formához szükséges. A szóbeli, az írásbeli és az átmenetet képviselő szóbeli-írásbeli kommunikációs helyzetekben egyaránt szükség van arra, hogy a szövegalkotó igazodjon a kommunikációs körülményekhez, célokhoz, helyzethez és partnerekhez. Fontos felismerniük és megtanulniuk a tanulóknak, hogy más-más kódot, más nyelvváltozatot használunk a kommunikációs céloktól és körülményektől függően (Antalné 2013b).

2.4. Az anyanyelvi és az anyanyelv-használati műveltség tartalom átalakulása

Az anyanyelvi nevelésnek meghatározó része a hatékony és a sikeres kommunikációt támogató anyanyelvi ismeretek (tények, fogalmak, szabályok, eljárások, összefüggések, elméletek) tanítása, a tanulóknak az anyanyelvhasználattal kapcsolatos ismereteik bővítése és ezek alkalmazásának a gyakorlása, megszilárdítása. Nincs olyan témakör, amelyhez nem kapcsolódnak ismeretjellegű tudáselemek, az életkori és az egyéni sajátosságokhoz igazodó nyelvi és kommunikációs ismeretek.

Anyanyelvi és anyanyelv-használati alapismeretek a témakörök szerint:

- kommunikációelméleti,
- általános nyelvészeti,
- szemiotikai,
- hangtani,
- grammatikai,
- jelentéstani,
- szövegtani,
- stilisztikai,
- retorikai,
- helyesírási,
- szociolingvisztikai,
- nyelvtörténeti,
- nyelvi tervezési stb. alapismeretek.

Jelentős átalakulás zajlik az anyanyelvi és az anyanyelvhasználattal kapcsolatos művelség tartalom meghatározásában, ezt tükrözik a legújabb tantervek is (NAT 2012). Új tananyagok és ezekhez kapcsolódva újabb ismeretek kapnak helyet a magyar nyelv

és irodalom műveltségterületen. A 20. századhoz képest néhány újabbnak számító fogalom, amellyel az iskolai anyanyelvi nevelésben is szükséges foglalkozni: egy- és többnyelvűség, kódváltás, szórványmagyarság, e-retorika, digitális szöveg, beszédforduló, séma, forgatókönyv, tudáskeret stb. (Laczkó 2010; NAT 2012; Gonda 2015).

Az anyanyelvi órákon is egyre több időt szükséges fordítani a tanulókkal kapcsolatos ismeretekre. Kisebb-nagyobb súllyal minden anyanyelvi témakörben jelen vannak a tanulástámogató fogalmak, szabályok és eljárások. A helyesírás tanulásában – mivel igen nagyok a különbségek a tanulók helyesírásában – fontos szerepük van azoknak a tanulásmódszertani ismereteknek, amelyek a gyakrabban eltévesztett szavak helyes írásképét segítik megjegyezni (Antalné 2013b). Ennek során a diákok megtanulják, hogy a helyesírási szabályokkal le nem írható példák (a magánhangzók és a mássalhangzók szótó belseji időtartamának, az *ly* használatának) a memorizálásában hogyan alkalmazhatják például a felidéző szavak, a felidéző mondatok, a felidéző történetek és a felidéző képek eljárását mint tanulási technikát. A retorika mint tananyag szintén szükségszerűen magában foglalja a szövegtanulás eljárásait, hasznos ismeretként tanulják meg a diákok a beszédtanulásnak a kulcsszóhoz, a képhez és a helyhez kötődő technikáit.

Önálló tanulás-módszertani témakörök is szerepelnek a legújabb anyanyelvi tantervekben (NAT 2012): a szövegfeldolgozás módszerei, a papíralapú és a digitális szövegek olvasásának stratégiái, az információgyűjtés és az információkezelés eljárásai, a vázlatírás technikái, a tankönyvhasználat.

3. Változások a magyartanárképzésben

3.1. A magyartanárképzés területei, céljai és feladatai

Az anyanyelvi nevelésben zajló szemléletváltással lépést kell tartania a magyartanárképzésnek is. Nemcsak a képzés tartalmában, hanem a képzés módszereiben, eszközeiben is fontos a folyamatos megújulás a változó iskolai anyanyelvi neveléshez alkalmazkodva (Antalné 2011b). Ugyanakkor nem csupán a magyartanárképzésre hatnak az anyanyelvi nevelésben zajló változások, hanem a tanárképzés maga is pozitívan hathat az iskolai nevelés megújulására.

A magyartanárképzés főbb céljai és feladatai:

- a pozitív magyartanári attitűd, a tanári hivatás melletti elköteleződés, az önállóság és a felelősségvállalás erősítése;
- a magyartanításhoz, a neveléshez és a tanulás támogatásához szükséges készségek, képességek fejlesztése;
- a magyartanításhoz, a neveléshez és a tanulás támogatásához szükséges (szakmai, szakpedagógiai, pedagógiai és pszichológiai) ismeretek bővítése.

Az előzőekben megnevezett célok elérésében és a feladatok megvalósításában kiemelt szerepe van a szakpedagógiai képzésnek. Ennek alapját és a keretét adják a szaktárgyi és a pedagógiai-pszichológiai kutatásokkal összhangban folyó anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások. Az anyanyelvi neveléshez hasonlóan az anyanyelv-pedagógiában is megfigyelhető paradigmaváltás részben az IKT-eszközök elterjedéséhez, részben az egyre hangsúlyosabbá váló tanulástámogató pedagógiai szemlélethez kötődik. Az osztálytermi diskurzus szakpedagógiai és tanulás-központú megközelítésének, valamint az anyanyelv-elsajátítást vizsgáló kognitív kutatásoknak is meghatározó szerepük van az anyanyelv-pedagógia, a magyartanárképzés szemléleti és tartalmi megújulásában (Antalné 2006; Vančo 2014).

Az anyanyelv-pedagógiai kutatások és az anyanyelv-pedagógiai tanárképző kurzusok sokszínűségét és komplexitását mutatja a 2. ábra (Antalné 2011b).



2. ábra
Az anyanyelv-pedagógia területei

Az alacsony óraszámú szakpedagógiai kurzusokon nem lehetséges az anyanyelv-pedagógia minden témakörével és mindennel azonos súllyal foglalkozni. A funkcionális szemlélet segít kijelölni azokat a témaköröket, amelyekre már a képzés során, a szaktárgyi tanítási gyakorlaton, valamint az összefüggő szakmai gyakorlaton a hallgatóknak feltétlenül szükségük van. Ugyanakkor a szakpedagógiai tudományos diákműhelyekben és a tanári szakdolgozat megírásakor a témák igen gazdag választékát van módjuk a hallgatóknak kutatni az oktatók támogatásával.

3.2. Attitűdformálás a magyartanárképzésben

A magyartanárképzésnek, ezen belül különösen a szakpedagógiai képzésnek elsődleges feladata a tanárjelölt hallgatóknak a tanításhoz, önmagukhoz és a gyermekekhez való pozitív viszonyulásuk megerősítése. Ezek részben órai hospitálásokkal, ezek sokoldalú elemzésével, az önreflexió és a reflexió képességének a fejlesztésével, az egyetemi képzés alatt minél több pozitív iskolai tapasztalat megszervezésével, élményszerű, interaktív szakpedagógiai előadásokkal és tevékenység-központú szemináriumokkal valósíthatók meg.

Minden témakörben, de néhány téma iskolai feldolgozásakor kiemelten fontos a magyartanárnak a témával kapcsolatos megfelelő attitűdje. Ilyen érzékeny témák például a társadalmi nyelvváltozatok vagy az ifjúsági nyelv tanítása. A nyelvjárások témaköréhez és általában a nyelvjárási háttérű, nyelvjárási beszédű gyermekek tanításához is feltétlenül szükséges a magyartanárnak a nyelvjárást értéknek tekintő szemléletmódja. De fontos a magyartanár megfelelő attitűdje a helyesírási kódváltás és az írott-beszélt nyelvi szövegek tanításához is vagy a nem magyar anyanyelvű gyermekek integrált magyar nyelvi fejlesztéséhez.

Ha azt szeretnénk elérni, hogy a pedagógusok a tanulóközpontú tanítási módszereket, a kooperatív, az egyéni és a projekt tanulást támogató eljárásokat, munkaformákat nagyobb arányban alkalmazzák az iskolában, a magyartanárképzésben is mintát kell adni az efféle szemléletre és tevékenység típusokra (Jones–Jones 2008). A nagyrészt tanári előadásokra szocializálódó hallgatók kevésbé lesznek képesek kezdő pedagógusként tevékenység-központúan tanítani. Ha a magyartanárképzésben sok pozitív tapasztalatot gyűjtenek a tanulástámogató munkaformákról, például az egyéni, a páros, a csoportos és a projektorientált tanulásszervezésről, akkor valószínűleg az iskolai tanítási gyakorlatban is nagyobb motivációval és biztonsággal élnek ezekkel a lehetőségekkel.

Az anyanyelv-pedagógiai és az irodalompedagógiai képzés integrációja szükségszerűen másképpen valósul meg a felsőoktatásban, mint az anyanyelvi és az irodalmi nevelés integrációja az iskolában. Fontos, hogy a részben elkülönülő anyanyelv- és irodalompedagógiai kurzusokon egymással összhangban, egymást kiegészítve történjék a képzés. Miközben mindkét területnek vannak hagyományosan saját tartalmi és tanulási eredményei – például az irodalompedagógiában az irodalmi művek elemzési-értelmezési stratégiáinak a tanítása –, sok a közös tartalom is. Ilyenek például: az olvasóvá nevelés, a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésének az eljárásai, a szövegelemzés módszerei, ezek mind az anyanyelv-pedagógiai, mind az irodalompedagógiai képzésnek meghatározó témakörei. Közös a céljaink, az oktatási módszereink is a tanárjelöltek attitűdformálásában, ezért is hasznosak azok a kurzusok, amelyeken például a hallgatók vegyesen irodalom- és anyanyelvi órákat hospitálnak, elemeznek. A gyakorlatot kísérő szemináriumokon sem lehet kettéválasztani az irodalomórakon és az anyanyelvi órákon szerzett tapasztalatok megbeszélését, az ezekre irányuló reflexiókat.

A magyartanárképzés szakpedagógiai moduljaiban a produktivitás és a funkcionalitás elve azt is jelenti, hogy a hallgatók olyan tanítási-nevelési eljárásokat, módszereket, eszközöket stb., olyan tanítási-nevelési kultúrát ismernek meg – és részben próbálnak ki –, amelyek a megfelelő elméleti háttértudásra épülve közvetlenül is alkalmazhatók a gyakorlatban. Ezért a képzésnek fontos elemei az egyéni mikrotanítások, valamint a páros és a csoportos projekttanítások.

3.3. A szakpedagógiai képzés tartalma és fejlesztési feladatai a magyartanárképzésben

3.3.1. A szakpedagógiai fejlesztés és ismeretbővítés

A szakpedagógiai kurzusokon is egymással összhangban kell történnie az ismeretbővítésnek és a készség-, képességfejlesztésnek. A hallgatók részben a pedagógiai és a pszichológiai képzés folytatásaként, kiegészítéseként, azzal összefüggésben sajátítanak el a magyartanársághoz szükséges szakspecifikus készségeket és képességeket, illetve megismerik a neveléssel és a tanítással kapcsolatos általános fogalmak szaktárgyi, szakpedagógiai, magyartanári megfelelőit. Speciális ismereteket sajátítanak el az anyanyelv-elsajátítással és az anyanyelvi fejlesztéssel kapcsolatban is.

Az anyanyelv-pedagógiai kurzusok főbb ismeretkörei, fejlesztési területei:

- az anyanyelvi nevelés tartalma,
- az anyanyelvfejlődés sajátosságai,
- az anyanyelvfejlesztés elvei, eljárásai, módszerei, munkaformái és gyakorlati típusai,
- az anyanyelvi nevelés tanórai és tanórán kívüli tevékenységeinek tervezése, szervezése és értékelése,
- az IKT-eszközök szaktárgyi alkalmazása,
- tanári kommunikáció,
- az anyanyelvi nevelésben közreműködő személyekkel és szervezetekkel való együttműködés,
- a szakmai továbbfejlődést biztosító önálló tanulás.

A magyartanárképzés szakpedagógiai moduljában mintát kell kapniuk a hallgatóknak a tanulásalapú szemlélet megvalósulására, valamint támogatást saját tanulási-fejlődési folyamatukhoz. Ennek egyik módja lehet például, hogy különféle vizuális grafikai eszközökkel dolgozzák fel a kötelező olvasmányokat, illetve reflexiót írnak az olvasottakról, vagy lehetőséget kapnak a megbeszélések alapján óratervek többszöri átdolgozására. A szakpedagógiai kurzusokon a hallgatók változatos tervezési, óraszervezési, tanítási, elemzési és értékelési eljárásokat tanulnak és alkalmaznak. Az anyanyelv-pedagógiai ismeretek között megjelent a tanulási eredmény

fogalma is (Gaál–Szlamka 2013). A tanulásalapú személet egyik következményeként óratervezéskor nemcsak a célokat és a feladatokat fogalmazzák meg, hanem a várható tanulási eredményt is. A hallgatók ezáltal már a tervezéskor figyelembe veszik, hogy milyen készségek, képességek fejlődését, milyen ismeretek bővülését, milyen attitűd változását várják az óra eredményes megvalósulásakor.

Számos alkalom kínálkozik a szakpedagógiai kurzusokon a hallgatók önreflexiós és reflexiós képességének a fejlesztésére: a videós órák, a mikro- és a projekttanítások elemzésekor, a társak és az általuk készített tematikus tervek, óratervek, gyakorlatosorok, tanítási eszközök bemutatásakor, új tanítási eljárások kipróbálásakor, elemzésekor és értékelésekor. A pozitív vélemények és a továbbfejlődést támogató észrevételek egyformán fontosak, ezáltal fejlődik önismeretük és társaikkal való együttműködésük, kapcsolatuk.

A tanári kommunikációs képzés biztosíthatja, hogy a közoktatás után a magyartanárképzésben is folytatódjék a hallgatók anyanyelvi kompetenciájának a fejlesztése. Kívánatos lenne, hogy ne csupán speciális tanári kommunikációs kurzusok, hanem szövegalkotó, esszéíró, beszédfejlesztő, beszédmondó, társalgási kurzusok is nagyobb számban legyenek a felsőoktatásban. Öröndetes, hogy az osztatlan tanárképzésben minden tanár szakos hallgató számára bevezették az anyanyelvi kritériumvizsgát, és a fiatalok gyakorlati jellegű anyanyelvi felkészítő kurzusokon vehetnek részt.

A szemléletváltást a magyartanárképzésben az új technikai eszközök alkalmazása is jelenti (Molnár 2011). A tanárjelölt hallgatóknak módjuk van a szakpedagógiai kurzusokon magyar nyelvi IKT-tananyagok összeállítására, közöttük interaktív táblás gyakorlatok és a Web2-es alkalmazások kipróbálására. A modern technikai eszközöknek a magabiztos alkalmazása, szaktárgyi IKT-tananyagok összeállításának a képessége azért is fontos a magyartanár szakos hallgatók számára, mert az IKT már nemcsak oktatási eszköz, hanem tananyag is – a digitális kommunikáció témakörében – a magyar nyelvi órákon. Újabb képzési tartalomnak számít a jövőben az anyanyelvi nevelésben és az anyanyelv-pedagógiai kurzusokon a digitális szövegek olvasási, megértési (Gonda 2015) és alkotási stratégiáinak a tanítása.

3.3.2. A tanári kommunikáció fejlesztése

A tanárjelölt hallgatók kommunikációjának fejlesztése igen sokrétű fejlesztési feladat a magyartanárképzésben. Az olyan tanulási környezet, tanóraszervezés, amelyben a tanulók csak ritkán, röviden és töredékszerűen szólalnak meg, kevésbé alkalmas a tanulók kommunikációjának és tanulási képességének a fejlesztésére. A tanulást olyan tanórák támogatják, amelyeken a tanulói kommunikáció és a tanulói tevékenységek megfelelő teret kapnak. A pedagógusoknak a tanulás fejlesztésével kapcsolatos kompetenciáját az is jelzi, hogy ők maguk milyen arányban és milyen terjedelemben beszélnek az órán a tanulók kommunikációjához képest.

A kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy a tanárok lényegesen többet, hosszabban beszélnek az órán, mint a tanulók, és nem ösztönzik eléggé tanítványaikat a hosszabb megnyilvánulásokra és az egymás közötti kommunikációra (Antalné 2006; Asztalos 2015; Király 2015).

A diskurzuskutatások tanulságai arra hívják fel tehát a figyelmet, hogy óratervezéskor fontos szempont a tanórai kommunikációs formák tudatos megtervezése is (Antalné 2006; Walsh 2006). Ezért a magyartanárképzésben hasznos fejlesztési eljárás, hogy a hallgatók lejegyzik videón rögzített mikro- vagy projekttanításukat. Majd a videofelvétel és a lejegyzés segítségével tanári kommunikációjukat elemzik különféle szempontok alapján, reflexiót írnak róla, és következtetéseket fogalmaznak meg arra vonatkozóan, hogy mely területeken és hogyan lehet továbbfejleszteni osztálytermi kommunikációjukat.

Elemzési szempontok az osztálytermi kommunikáció elemzéséhez (Antalné 2013a):

- a tanári és a tanulói beszéd aránya;
- a tanári és a tanulói kommunikációt kezdeményező megnyilatkozások aránya;
- a beszédfordulók felépítése;
- a szóátadások formái (verbális, nonverbális stb.);
- a kommunikáció nem nyelvi jelei (gesztusok, mimika, távolságtartás, testtartás, egyéb mozgások stb.);
- a beszéd zenei eszközei (hangerő, hangsúly, hanglejtés, beszéddallam, szünettartás, tempó, hangfekvés, hangszín stb.);
- a tanári megnyilatkozások jellemző típusai;
- a kérdező/felszólító/magyarázó/értékelő stb. megnyilatkozások sajátosságai;
- a tanári kérdések típusai (nyitott, zárt végű kérdések stb.);
- a tanári beszéd grammatikai sajátosságai;
- az instrukciók jellemzői (szórend, terjedelem, tevékenységjelző szók stb.);
- a szünettartás funkciói;
- az ismétlések és a halmozások fajtái, forrásai a beszédben;
- a fatikus (kapcsolatteremtő, -tartó és -záró) elemek sajátosságai;
- a tanári magyarázat terjedelme, felépítése, szakszóhasználata;
- a tanári beszéd retorikája;
- a tanári beszéd szókinccse;
- a tanári beszéd stílusa (stílusrétegek, a stílus eszközök alkalmazása);
- a tanári és a tanulói beszéd összefüggései stb.

Az osztálytermi kommunikációt nagymértékben befolyásolja a tanítási módszerek és a munkaformák alkalmazása. Kívánatos lenne a szemléltetéssel kísért, interaktív tanulói kiselőadások számát növelni minden műveltségi területen, így a magyar

nyelvi órákon is. A páros vagy a csoportos kooperatív gyakorlatok, az olyan feladatmegoldás vagy a kutatásalapú tanulás, amely a tanulók együttműködésére épül, pozitív hatással van a tanulói beszéd arányára és terjedelmére, egymás közötti kommunikációjukra is (Kagan 2001; Bárdossy et al. 2002).

4. Összegzés, következtetések

A tanulmány az anyanyelvi nevelésben valamint az anyanyelv-pedagógiai képzésben és kutatásokban megjelenő új paradigmákat tekintette át. A változások hatnak az anyanyelvi nevelés és a szakpedagógiai képzés céljainak és feladatainak a meghatározására, a műveltségterületekre, a tanári kompetenciák fejlesztésére és a szakpedagógiai kultúrára.

Az anyanyelvi nevelés és a magyartanárképzés jövőjét, jövőbeli eredményességét befolyásolja, hogy az oktatáspolitikai szakemberek, az intézményvezetők, a tanácsadók, a tanárképzési kutatók és oktatók, a gyakorló pedagógusok mennyire képesek figyelembe venni a kor kihívásait, az átalakuló környezetet, a változó gyermekek, fiatalok, a társadalom igényeit. Fontos az is, hogy ezek hogyan jelennek meg a tantervekben, a képzési programokban, a tananyag tartalmában, a taneszközökben, a tanítási módszerek és a munkaformák alkalmazásában. Az új tanítási-tanulási modellekről az iskolai gyakorlat, a környezetből és a társadalomból eredő szükségességek döntenek. Nagy a magyartanár és a tanárképző oktató felelőssége ebben a folyamatban. Az iskolai nevelés és a felsőoktatás világában – a digitális kultúra rohamos terjedése ellenére – még meghatározó szerepük van a pedagógusoknak és az oktatóknak. A megfelelő nevelési-oktatási stratégiák kiválasztásához és alkalmazásához, a jövő alakításához személyes elkötelezettség szükséges. A változásoknak a fejekben kell végbemenniük, a döntés felelőssége a miénk.

Szakirodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig. Budapest: Trezor Kiadó.
- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. Magyar Nyelvőr 4: 407–427.
- Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes (2011a): Az anyanyelv-pedagógia és az anyanyelvi nevelés. In: Balázs Géza (szerk.): Nyelvészetről mindenkinek: 77 nyelvészeti összefoglaló. Budapest: Inter Nonprofit Kft. 34–39.

- Antalné Szabó Ágnes (2011b): Humán szakos iskolai nevelés, bölcsészeti szakpedagógiák és tanárképzés. In: Baumstark Bea, Gombocz Orsolya, Hunyady György (szerk.): A tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális konferencia. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 61–69.
- Antalné Szabó Ágnes (2013a): A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. Anyanyelv-pedagógia 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2015. 04. 30.)
- Antalné Szabó Ágnes (2013b): Új kihívások a helyesírás tanításában. In: Paksi László – Györe Géza – Tóth-Márhoffer Márta – Bognárné Kocsis Judit (szerk.): A pedagógia útjain. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó. 13–22.
- Asztalos Anikó (2015): A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. Anyanyelv-pedagógia 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (2015. 06. 20.)
- Bánréti Zoltán (2008): Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In: Benczik Vilmos (szerk.): Új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben. Budapest: Trezor Kiadó. 46–53.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Pécs–Budapest: Pécsi Tudományegyetem.
- Csapó Benő szerk. (2002): Az iskolai műveltség. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó Benő szerk. (2012): Mérlegen a magyar iskola. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván szerk. (2003): Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gaál Edit – Szlamka Erzsébet (2013): A nemzeti keretrendszerek 1–4. szintleírásainak nemzetközi tapasztalatai, a tanulási eredmények értelmezésének nemzetközi gyakorlata. http://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop318_minosegfejlo/projekthirek/mkkr_tanulasi_eredmenyek_ertelmezese/ (2015. 04. 30.)
- Gonda Zsuzsa (2015): A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. Anyanyelv-pedagógia 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=555> (2015. 04. 30.)
- Jones, Karrie A. – Jones, Jennifer L. (2008): Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the ‘Five Pillars’ of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction. *The Journal of Effective Teaching* 2: 61–76. <https://niagara.edu/assets/assets/ctl/documents/JET.pdf> (2014. 09. 30.)
- Kagan, Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Budapest: Önkönet Kft.
- Kessler, J. H. – Galvan, P. M. (2007): Inquiry in Action – Investigating Matter Through Inquiry. 3rd ed. A project of the American Chemical Society Education Division, Office of K–8 Science. <http://www.inquiryinaction.org/download/> (2014. 12. 30.)

- Király Flóra (2015): A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (2015. 04. 30.)
- Koltay Tibor (2011): Kérdések és válaszok az írástudás új formájáról. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=329> (2015. 04. 30.)
- Laczkó Krisztina (2010): Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285n> (2015. 04. 30.)
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány* 9: 1038–1047.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nemzeti alaptanterv (2012): http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf (2015. 06. 03.) = NAT 2012
- Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (2015. 06. 03.)
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tóth Beatrix (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2015. 06. 03.)
- Vančo Ildikó szerk. (2014): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*. Szöveggyűjtemény. Nyitra: Nyitrai Konstatntin Filozófus Egyetem.
- Walsh, Steve (2006): *Investigating Classroom Discourse*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Pépa: Veszprémi Egyetem.
- (1) A Tanács és a Bizottság 2012. évi közös jelentése az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról (Oktatás és képzés 2020). Az Európai Unió Hivatalos Lapja <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:HU:PDF> (2015. 04. 30.)

Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei

„Ezek a gyerekek még csak nem is képzelhetik
el magukat bárminek az életben. S ebben fantá-
ziájuknak nem a képességeik szabnak határt”

(Mester Zsuzsa, idézi Kende 2000a)

1. Nyelv, nyelvhasználat és szociálisan hátrányos helyzet összefü- gései a magyarországi cigány közösségekben

Az elmúlt évtizedekben a jelentős hagyományokkal bíró elméleti, módszertani megközelítésekben mind inkább reflexívvé váló és megújuló etnográfiai, antropológiai munkák mellett a társadalomtudományok legtöbb területén, különösen a szociológia és a pedagógia különböző rész- és határterületein több könyvtárnyi cigány tematikájú kutatási anyag, elemzés halmozódott fel (főbb irányaira lásd például Landauer 2004). A cigány¹ népesség társadalmi helyzetének feltárása szükségképpen vezet az oktatással összefüggő problémák kiemeléséhez (lásd például Kemény 1996, Derdák–Varga 1996, Bábosik–Rác 1999; Babusik 2000, 2001, 2003; Nahalka 1999; Forray–Hegedűs 2003; Gúti 2001; Kertesi–Kézdi 2004; Havas–Liskó 2005; Kézdi–Surányi 2008). Ettől kezdve empirikus adatok is folyamatosan alátámasztják, hogy a cigányság integrációs és mobilitási esélyeinek növelésében az oktatás kulcsszerepet játszik. Ily módon a mindenkori oktatásirányítás, változó intenzitással és hangsúlyokkal építve a felhalmozódott kutatási eredmények egy részére, támogatási formák, programok, intézmények és hálózatok egész sorát hozta létre a fenti célok érdekében. Kétségtelen, hogy az elmúlt évtizedekben történt némi elmozdulás az oktatáspolitikai szemléletét, a jogszabályi kereteket, valamint a konkrét kezdeményezéseket illetően, az iskolázottsági, a munkapiaci, a lakhatási és egészségi állapotokra vonatkozó mutatók (Havas–Liskó 2005: 88; Kertesi–Kézdi 2005: 8; újabb adatokra lásd Kertesi–Kézdi 2011: 5; lásd még Kertesi–Kézdi 2014), ismeretében mégsem túlzás azt állítani, hogy a fenti célok érdekében tett intézkedéssorozat inkább kudarc, mint sikertörténet: „A sok pozitív kezdeményezés ellenére siralmasak a cigány gyerekek oktatási mutatói. Számarányukhoz képest felülreprezentáltak a speciális iskolákban, a speciális osztályokban, kisebbségi program helyett folyamatosan felzárkóztatják őket,

¹ A tanulmányban a „cigány” kifejezést mint semleges és átfogó, a csoportok legrégebbi belső elnevezésére is utaló terminust használom. (A problémára lásd például Szuha 1997; Landauer 2004: 42–45; Szalai 2007; a beás etnonimákra Szalai 1998; Arató 2013).

iskoláik rosszul felszereltek és a legrosszabb minőségi mutatókkal bírnak. Gyakran elkülönítve bukdácsolnak előre, hogy aztán túlkorosán vagy magántanulóként bekeljék ki a tanköteles éveket. Ha tovább tanulnak, főleg a legrosszabb presztízsű szak- és szakmunkásiskolákba kerülnek, akik az intézmény és a pedagógusok fenntartásáért még a gyenge bizonyítványúakat is boldogan felveszik. Ez viszont csekély eredmény, mert a többség papírral a kezében sem kap munkát” (Kende 2000a: 60; szakirodalmi áttekintésre lásd még Bartha–Hámori 2011).

A fenti problémák megközelítéseit, valamint a felkínált megoldási lehetőségeket illetően többnyire két fő megközelítésmódot szokás körvonalazni (vö. Fiáth 2000: 4–6; Szalai et al. 2009: 45). Az egyik, az utóbbi időben különösen felerősödő nézőpont elsősorban szociális eredetűeknek tekinti a cigányság problémáit, amelyek nem különböznek lényegileg a hasonlóan rossz szociális helyzetben élő nem cigány lakosság problémáitól, és mint ilyenek ellen elsősorban a társadalmi hátrány felszámolására koncentráló, „színvak” intézkedésekkel lehet küzdeni² (lásd például Kézdi–Kertesi 2012: 46). A másik közelítés a cigányság vagy egyes cigánynak mondott közösségek etnokulturális sajátosságait is lényegesnek, sok esetben (eleve) meghatározónak ítéli, és mind az integrációval, az oktatással vagy a munkavállalással kapcsolatos problémák okai között, mind pedig e problémák megoldási kísérleteiben jelentős szerepet szán ezen sajátosságoknak. Az utóbbi években azonban egyre több olyan elemzés született, amelyek empirikus anyaga jóval bonyolultabb összefüggésekre mutat rá (Feischmidt–Vidra 2011; Feischmidt 2013).

Ha azonban a cigány (romani, beás) és a magyar nyelvnek az oktatásban meglévő vagy az azoknak szánt (vagy nem szánt) szerepek, továbbá az e nyelvekhez kötődő nyelvi szocializációs mintázatok összefüggésrendszere felől vizsgáljuk a társadalomtudományi narratívákat, az oktatási programokat és a gyakorlatokat, a megközelítések alig mutatnak szociális versus etnokulturális határvonalakat.

Úgy tűnik, hogy a fenti két irány, mind a cigány gyermekekkel kapcsolatos oktatási kérdések tárgyalásában, mind pedig a „felkínált” megoldási javaslatokat tekintve egységes abban a tekintetben, hogy a nyelvi kérdéseket problémaként, konfliktusként szemléli a többségi, magyar nyelvi sztenderd nézőpontjából, és nem közelít a másik irányból, így esély sincs olyan megoldásokra, amelyek a kiinduló, más (nem sztenderd, kétnyelvű, kevert stb.) nyelvi állapotokat kiaknázandó erőforrásként kezelik. A nyelvi alapú problémakezelés mikéntjében csupán kismértékű hangsúlyeltolódás

² „...a roma gyerekek igen nagymértékű magyarországi iskolai szegregációja kétharmad részben etnikai szempontoktól független szegényprobléma, egyharmad részben pedig a roma tanulókat specifikusan sújtó etnikai probléma. Egy megfelelően célzott antiszegregációs politikának *alapesetben színvak* elveket kell követnie – etnikai hovatartozástól függetlenül kell szankcionálnia a szegény, hátrányos helyzetű tanulók elkülönítésének minden formáját –, ugyanakkor az etnikai szelekció nem elhanyagolható mértéke miatt *külön tekintettel* kell lennie az iskolai szegregációra azokra a kirívó, súlyosabb eseteire, ahol a bőrszín szerinti elkülönítés is tetten érhető” (Kézdi–Kertesi 2012: 46).

tapasztalható a **felzárkóztatás**, a **szegregáció** vs **integráció**, **diszkrimináció** vs **antidiszkrimináció**, az **inklúzió**, **differenciált nevelés** stb. címkéi mentén az **esélyegyenlőség**, **egyenlő bánásmód**, a **mélyszegénység** és/vagy a **multikulturalitás** fogalmi környezetében.

A „nyelvi hátrány” fogalma, gyakran Réger Zita nevének és néhány tőle származó, eredeti szövegkörnyezetéből kiragadott bekezdésének a kíséretében mára kötelezően megjelenik szinte minden oktatási helyzetelemzésben, ám gyakran nem a cigány gyermekek alacsonyabb iskolai teljesítményének, lemaradásának, lemorzsolódási mutatóinak az eltérő nyelvi, etnikai, szociokulturális másságból adódó magyarázó tényezőjeként, hanem a családi háttérrel, rossz szociális helyzettel, a szegénységgel összefüggő szimptomaként. Réger Zita kutatásai (1974; 1978; 1990; 2001), majd az ő nyomdokain tanulmányok egész sora (például Derdák–Varga 1996; Szalai 1999; Gúti 2001; Bartha 2002; 2007c; 2010; Nemesné 2008; Arató 2012; 2014; Heltai 2015) hiába hívták fel a figyelmet, hogy a cigány gyermekek iskolai nehézségeinek jelentős része nyelvi gyökerű, és hogy ez az iskolai elvárásoknak megfelelő teljesítmény „normalitás” fogalmához képest deficitként értelmezett nyelvi hátrány más területekre is áttevődő hátrányként társadalmi esélytelenséggé válik. A cigány gyermekeket integrálni akaró programok nagy részében azonban még mindig nincs helye a cigány (romani és beás) nyelveknek és e nyelvek belső dialektális változatosságának, a változatos családi és közösségi nyelvi elrendezések figyelembevételének, sem pedig az otthonról hozott eltérő nyelvi szocializációs, illetve beszélési minták pozitív értékelésének, deficit helyett a nem cigány nyelvi, kulturális szocializációs mintákkal kölcsönösen másságként való értelmezésének.

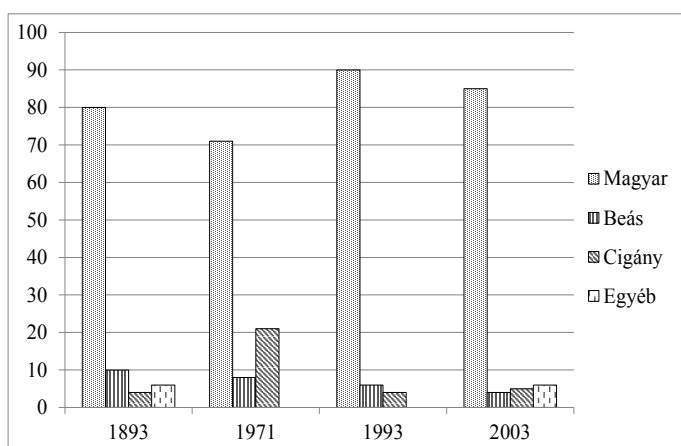
Egy ideje a nemzetközi és hazai politikai figyelem célzott és összehangolt programok, uniós és nemzeti stratégiák formájában (Európai Roma Stratégia, Roma Integráció Évtizede, Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia) összpontosul a roma/cigány népesség különböző célcsoportjaira, köztük is a gyermekekre. A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának a hazai romák által beszélt romani és beás nyelvekre történő kiterjesztését a 2008. évi XLIII. törvény külön biztosítja. Ennek végrehajtásáról és az eddigi intézkedésekről a Felzárkóztatási stratégiában igen pozitív kép rajzolódik ki (Stratégia 2014: 42). Mindeközben egészen más vélemények is megfogalmazódnak: „A gyakorló pedagógusok egyre inkább szembesülnek a cigány tanulók oktatási-nevelési problémáival a napi pedagógiai munka során, az okokra és a lehetséges megoldásokra még igazából nincs válasz [...]. A gyakorló pedagógusok küzdenek, kísérletezgetnek, de a feszített oktatási tempó, a rájuk háruló egyre nagyobb elvárások, és a fentiekben leírt hasonló gondokkal küzdő kisgyerekek számának növekedése miatt a szakma valós megoldásokat kíván. Mindeközben a társadalomban pedig a haladók és a lemaradók között egyre nagyobb a szakadék” (Nemesné Kis 2008).

Bár pontos adataink átfogó kutatások híján nem lehetnek, a szociológiai felmérések (Kemény 2003), valamint a nem túl nagyszámú szociolingvisztikai vizsgálatokra

épülő becsléseink alapján a cigány lakosság egészét tekintve 150 ezer főre is tehető a kétnyelvűek száma (lásd 3. rész), akik napi érintkezéseikben a romani vagy a beás nyelv valamelyik helyi, alapnyelvként elsajátított dialektális változatát használják. E kétnyelvűséget azonban az oktatási rendszer éppúgy negligálja, mint a közélet szinterei.

2. A magyarországi cigányok nyelvi sokszínűsége: tények és tévhitek

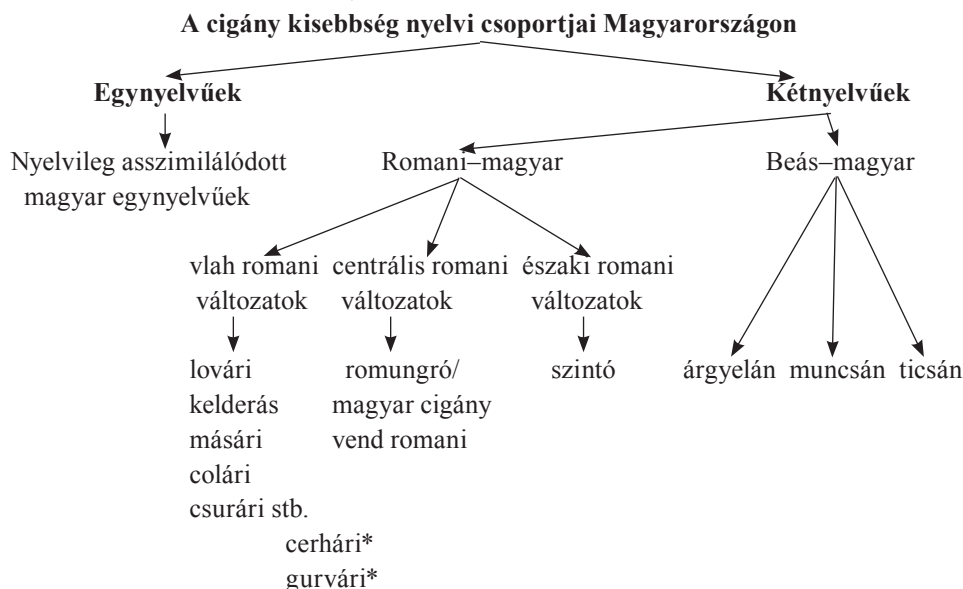
A cigány/roma lakosság számarányát tekintve tehát Európa legjelentősebb kisebbségét alkotja, mint ahogyan Magyarországon is e népesség a legnagyobb a tizenhárom törvényileg elismert nemzetiség között. Bár lakóhely, foglalkozás és szociális helyzet, szocializációs háttér tekintetében is jelentős eltérések lehetnek egyének, csoportok vagy az egyes cigány közösségek között (Kemény 1997; Kemény–Janky 2003; Dupcsik 2008), a magyarországi cigányságot legtöbbször nyelvi alapon – vagy a „valamilyen anyanyelvűség” társadalmilag létrehozott nyelvi kategóriái mentén – szokás csoportosítani. A nyelvészeti és a különböző, nem nyelvészeti tárgyú munkák osztályozásai nem mutatnak szükségszerű átfedést, ez utóbbiak is azonban a cigány népesség alapvetően három nagyobb csoportját határozzák meg: *romungrók/magyarcigányok/magyar cigányok*, *oláh-cigányok*, beás vagy/és *román* cigányok. Az alkalmazott kategóriák mindennapi belső és külső használata gyakran inkább a valós vagy vélt asszimiláció mértékére utal (például a romungró kifejezést az asszimilálódott, „elmagyarosodott” cigányokra értve), mintsem a valódi nyelvi-kulturális eltérésekre; a beás és a „román cigány” összekapcsolása pedig tipikusan a nyelvet és az etnicitást azonosító kutatói ideológia terméke (Szalai 2007: 39–40).



1.ábra

A cigány népesség anyanyelv szerinti százalékos megoszlásának változása 1893 és 2003 között (Forrás: Kemény–Janky–Lengyel 2004 adatai)

A társadalomkutatók jól tudják, hogy a népszámlálások anyanyelvi és nemzetiségi önbevallásos adatai kevésbé alkalmasak egy-egy közösség vagy nyelvhasználói csoport valós számának a felmérésére. Különösen így van ez a cigány népesség esetében, amelynek számarányát és nyelvi összetételét illetően a Kemény István és munkatársai által végzett három egymást követő (1971-es, 1993-as, illetve 2003-as) országos reprezentatív szociológiai felmérés adatait (1. ábra) szokás figyelembe venni (Kemény 1997; 1999; Kemény–Janky 2003; Kemény–Janky–Lengyel 2004). (Az adatok értelmezését árnyaló és a terminológiát illető kritikai észrevételekre lásd Szalai 2007: 37–40 elemzését.)



Megjegyzés: A * átmeneti változatokat jelöl.

2. ábra

A cigány kisebbség nyelvi csoportjai Magyarországon

Forrás: Szalai 2007 (In: Bartha 2007)

A 2. ábra e nyelvi kisebbség/nemzetiség egy- és kétnyelvű nyelvi-dialektális csoportjait szemlélteti. A cigányság legnépesebb csoportját egynyelvűként szokás kezelni, akik már nem beszélnek eredeti nyelvüket, a másik két csoport pedig egymás számára kölcsönösen nem érthető, különböző dialektusokból álló nyelveket, a romanit és a beást (is) használja mindennapi érintkezéseiben (Matras 2005a; Szalai 2007). A romanit és a beást (együttesen jelentő cigány anyanyelvű/első nyelvű beszélők nagyobb része ma kétnyelvű, vö. Matras 2005b: 4). sőt, a számarányában legnépesebb magyar egynyelvű cigány közösség is nyelvileg legalább annyira változatos, mint társadalmi hovatartozását tekintve (lásd Szalai 2007). Így egy ilyen felosztás is kevésbé tükrözheti a nyelvhasználók körében ténylegesen jellemző változatos egy,

két vagy több nyelvet, változatot és diskurzusstílust magába foglaló nyelvhasználati gyakorlatot (lásd például Horváth 2002; 2007; Williams 2000; Kovai 2002). Az oktatás szakemberei azonban ez utóbbi, magyar anyanyelvűnek tekintett cigány népeséget – magyar nyelv-tudásuk alapján – nyelvileg általában homogénnek gondolja.

A harmadik nagy nyelvileg értelmezett csoportba a **beás cigányok** sorolhatók: ők a magyar mellett a beást (illetve annak valamely változatát)³ beszélik, amely – történeti, tipológiai szempontból – a román nyelv egy archaikus változatából délszláv és magyar kontaktushatások mellett önállóvá vált nyelv (Szalai 2007: 40). Noha az utóbbi másfél évtizedben egyre tudatosabb, ugyanakkor ellentmondásoktól sem mentes (lásd Arató 2013; 2014) nyelvtervezési és -fejlesztési tevékenység zajlik egy regionális sztenderd kialakítása érdekében (Pálmainé Orsós 2007: 59–63).

3. A kétnyelvűség láthatatlansága

A nyelvi, nyelvhasználati jellegzetességek kérdése a magyarországi cigánysággal kapcsolatos diskurzusok főáramában is csak periférikusan jelenik meg, miközben e munkák legnagyobb része – legyen szó akár szociológiai, akár néprajzi, pedagógiai stb. megközelítésekről – utal ezen aspektus jelentőségére (például Kemény 1996, 2000, Fiath 2000, Babusik 2003). Úgy is fogalmazhatunk: a magyarországi cigány (értsd romani vagy beás) – magyar kétnyelvűség „láthatatlan” a társadalom jelentős része számára (Bartha–Hámori 2011). De mit is mondanak a számok?

Az önbevalláson alapuló és homályos kategóriákkal operáló népszámlálási adatok (Szalai 2007: 36) többszörösen alatta maradnak a szakemberek által becsült létszámnak (hasonlóan más európai országok statisztikáihoz). Ha a népességi adatokat nézzük, a legelfogadottabb becslések szerint Magyarországon a cigány lakosság létszáma 500–600 ezer (egyesek szerint 700 ezer, más becslések szerint akár 1 millió) főre is tehető; Kemény Istvánék 2003-as reprezentatív felmérése a cigány lakosság számát 520 000–650 000 ezer közé teszi. Ezen belül Kemény 7,7%-ra becsüli a cigány, 4,6%-ra a beás anyanyelvűek számát és 25,8 %-ra a valamely (romani vagy beás) cigány nyelvet is beszélők arányát. Ha el is tekintünk most a korábban már jelzett besorolási és elnevezésbeli problémáktól, és ezekből az adatokból indulunk ki, akkor a magyarországi cigány (romani vagy beás) anyanyelvű vagy cigány–magyar kétnyelvű beszélők száma akár a 150 000 főt is elérheti – vagyis a kétnyelvű beszélők valószínű létszáma akár háromszorosa is lehet a statisztikákban megjelenő adatnak.

Heltai János Imre (2015) a kétnyelvűség vonatkozásában hasonló következtetésre jut: „sok jel utal arra, hogy a romani–magyar és a beás–magyar kétnyelvűség láthatatlan

³ A magyarországi beással foglalkozó munkák jó része a nyelv változatait az árgyelán, muncsán, ticsán dialektusokba sorolja (lásd még Orsós 2007; a romániai román területi változatokhoz való viszonyukra vö. Arató 2013; Heltai 2015).

a többségi társadalom és így az iskola számára is. [...] Ugyanakkor ez a gyakorlat – együtt a romani és a beás nyelvek nagyfokú társadalmi stigmatizáltságával – azt is eredményezi, hogy a közösségek kétnyelvűsége, de főleg annak valós mértéke a kívülállók számára rejtett marad.”

Az a mindennapi tapasztalat, amely szerint a cigányság legnagyobb része „szükségképpen” beszél és ért magyarul, netán kizárólag vagy túlnyomórészt magyarul beszél, nem számol a nyelvi szocializáció jellegzetességeivel, a kétnyelvű fejlődés szabályszerűségeivel, a sikeres tanulás, iskolai előmenetel, valamint az első nyelvi kognitív készségek összefüggésével. Az ismerethiány félrevezető, téves elképzelések, szakmai csúsztatások formájában jelenik meg, erősítve és legitimálva a cigány nyelvek és használóik iránti negatív beállítódást (Elő 2008).

Mind a diglossziával leírt nyelvi helyzet, mind a formális regiszterek, a közélethez, az oktatáshoz, a különböző foglalkozásokhoz kötődő szakterminusok hiánya annak az aszimmetrikus hatalmi elrendezésnek a következményei, amelyben a magyarországi cigány nyelvek hosszú időn keresztül semmiféle intézményes támogatottságot nem élveztek, így e nyelvek oktatási, szakmai, közigazgatási, jogi stb. regiszterei ki sem épülhettek. A mindenkori állam nem teremtette meg a feltételeket a beás és a romani nyelv kodifikációjához, következésképpen a formális szó- és írásbeliség kialakulásához és elsajátíttatásához sem.

4. Az (anya)nyelv a cigány gyermekek egy- és kétnyelvű nevelésében: érvek és ellenérvek

Tudjuk, hogy a kétnyelvűség jelensége rendkívül összetett, amelynek számos megvalósulási formája létezik; a két anyanyelv tökéletes tudását feltételező kétnyelvűség-elképzeléssel szemben a valóságban két nyelv teljesen egyenlő mértékű ismerete és használata sem tipikus: sokkal inkább az egyes nyelvhasználati színterekhez, partnerekhez vagy funkciókhoz kötődő megoszlási variációk jellemzők (Bartha 1999). Az is látszik, hogy a diglosszia fogalma aligha alkalmas arra, hogy az egy-egy közösségben a különböző életkori, iskolázottsági, társadalmi-gazdasági státuszbeli különbségek vagy akár a felekezeti hovatartozás mentén kirajzolódó egyéni kétnyelvűségi típusokat kirajzolja.

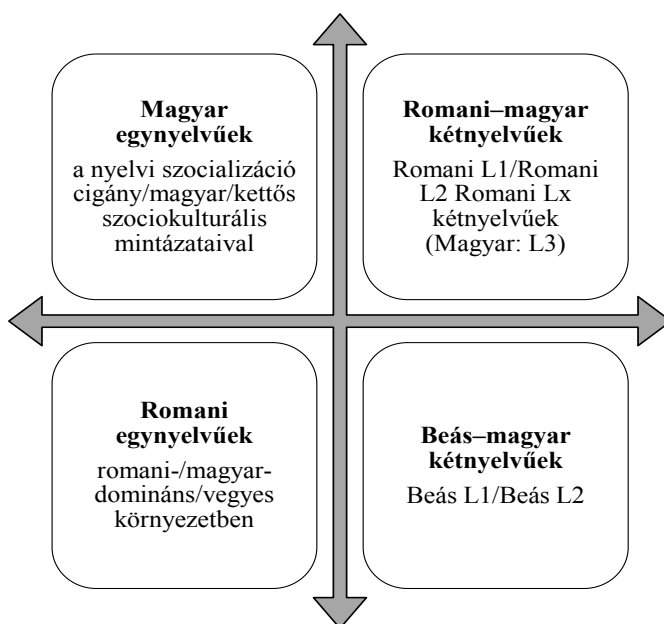
A magyarországi, funkcionálisan kétnyelvűnek tekinthető cigány beszélőkről téves eleve feltételezni a magyar nyelv – szociolingvisztikailag aligha értelmezhető – „teljes körű” ismeretét, és a Vekerdí (1974) által leírt magyar nyelvi dominanciát sem támasztják alá tudományos felmérések (lásd Kontra 2009; Arató 2014). Saját kutatásaink is megerősítik, miszerint még szép számmal vannak olyan gyerekek, akik egynyelvűként kerülnek az iskolába, és a nem megfelelő, a romani nyelvre nem építő oktatási program következtében többéves tanulás után is csak rendkívül korlátozott magyar nyelvi kompetenciát tudnak kiépíteni (lásd még Babusik 2000: 40).

Az anyanyelvvél és a kétnyelvűséggel kapcsolatos társadalmi nézetek és tévhitek történetileg az európai nyelvi nacionalizmus, aktuálisan pedig az éppen érvényes nemzetpolitikai koncepciók ideológiai keretrendszerébe ágyazódva nyernek értelmet, és a nyelvpolitikán, az oktatáson, a médián vagy magán az iskolán keresztül intézményesíthetők is a nyelvekkel, a nyelvhasználattal és a nyelvhasználókkal kapcsolatos nézeteket. Ezen tévhitek sorába tartoznak azok az iskolában komoly következményekkel járó normatívva váló elképzelések is, amelyek szerint pontosan kijelölhetőek lennének a nyelvek és a változatok határai; meghatározhatóak lennének azok az ismérvek, amelyek alapján az egyik nyelv alkalmasabb bizonyos funkciók betöltésére, mint egy másik; és mivel (legalább is mi, európaiak) „beleszületünk” az anyanyelvi környezetünkbe, „tökéletesen” elsajátítva azt, így egy személy anyanyelve születésétől fogva problémamentesen megállapítható (Skutnabb-Kangas 1984: 18; 1997: 13–14). Mindebből adódóan magát a kétnyelvűt olyan egyénként azonosítják, aki két egynyelvű beszélőt testesít meg egy személyben, a két nyelvben azonos, anyanyelvi (hez közelítő) kompetenciával. (A kétnyelvűségekre lásd Bartha 1999; Borbély 2001; tévhitekre Bartha 2009). Ha az iskola számára az a **másik nyelv** nem látható, akkor a kétnyelvűség sem az, így kiaknázandó nyelvi-kommunikatív forrásként sem lesz jelen az oktatásban. A cigány gyermekek **anyanyelvi nevelése** tehát gyökeresen mást jelenthet a magyar közoktatás gyakorlata és az érintettek különböző csoportjai számára. Az **anyanyelv** fogalma többnyelvű, kontaktusos elrendezésben, valamint a cigány gyermekek anyanyelvi oktatásának homogén megközelítése között konfliktus feszül. Tovább árnyalják a képet a magyar oktatási intézményekben újabban megjelenő olyan cigány vagy annak mondott gyerekek, akik szerbiai, romániai, bolgár stb. bevándorlók, illetve ingázó (többnyire) vendégmunkások gyermekeiként kerülnek rövidebb-hosszabb időre magyar nyelvű osztályokba (lásd Kurucz 2014).

Ha tehát az iskola a cigány gyermekek anyanyelvi nevelése kérdéséhez valóban differenciáltan közelítene, a hozzáférést és a tanulást megfelelően ösztönző módszerek kidolgozásakor az iskolába kerülő gyerekek többváltozatú és -nyelvű repertoárját alapvető bemeneti forrásnak kellene tekintenie. Bár számos tényező formálja az egyén nyelvi és kommunikatív készségeit, az egy- vagy többnyelvű repertoárt, amikor a cigány (vagy bármely) gyermek nyelvi készségeit, teljesítményét „egzakt” mérési eljárásokkal kívánják mérni, e vizsgálatoknak legalább az alapvető nyelvi szocializációs elrendezések mentén mindehhez differenciálnia kellene (3. ábra).

Nyilvánvaló, hogy a cigány nyelvek láthatatlansága és a nyelvek intézményes lehetőségeinek a hiánya között szoros összefüggés van: a cigány nyelv(ek) kulturális, oktatásbeli, intézményes megjelenése, különösen más nemzetiségi nyelvekhez viszonyítva, minimális. „Azok a szervezeti formák, amelyek szerint a hat nemzeti kisebbség anyanyelvének oktatása történik, a cigány kisebbség esetében nem léteznek. [...] A cigányság által beszélt nyelvek iskolai oktatásához a szakmai és személyi feltételek hiányoznak” (Forray 2007: 159). Ez, bár részben a sztenderdizáció hiányával is

összefügg, de elválaszthatatlan a cigánysággal kapcsolatos negatív, diszkriminatív attitűdöknek a nyelvre való átvitelétől is (vö. Kontra 1998; 2003). A romani/beás tanárképzés, oktatási anyagok, nyelvi programok és intézmények, valamint a formális szinterek kiépítésének hiányát magyarázó diskurzus gyakran visszatér a szociális érvrendszerhez: „a cigány közösség – szemben az ország más nemzeti kisebbségeivel – nagy hányada szociálisan és műveltségét tekintve a társadalom peremére sodródott, és a nyomasztó szociokulturális problémák önmagukban is megoldás után kiáltanak” (Forray 2007: 159). A nyelvmegőrzésre/nyelvcserére vonatkozó stratégiáik és alapmintázatok (Landauer 2004: 66; Neményi 2007) lényegileg nem különböznek más közösségektől.



3. ábra

Prototipikus nyelvi elrendezések a cigány gyermekek anyanyelvi nevelésének differenciált megközelítéséhez (Bartha 2009: 213)

5. Elmulasztott esélyek? – Korlátok, lehetőségek és távlatok

Az intézményes kétnyelvűséget, ezáltal a romani és a beás oktatási nyelvként való megjelenését és fejlesztését nem támogató, aligha veszélytelen „szakértői” érvek között a legerősebbnek azok tűnnek, amelyek közvetlen kapcsolatot mutatnak ki a romani/beás anyanyelvűség, az iskolázottság, a lemorzsolódás mértéke, ezzel együtt a munkaerőpiaci esélyek között.

A rendszerváltás óta zajló folyamatok kritikus összegzéseként Arató Mátyás a következőket írja: „Tény, hogy az utóbbi időben a romani és a beás nyelvet is veszteségek érték. Roncsolták őket a nyelvtervezési folyamatok metodológiai tévelygései, a beszélők számának folyamatos és drasztikus csökkenése, valamint a különféle nyelvpolitikai és politikai csoportok lobbitevékenysége. A beás nyelvet a 80-as évektől, a romanit pedig már a szocializmus kezdeti korszakától fogva – a rendszerváltást követően gyakrabban – kísérik ezek a jelenségek” (Bársoly 2008; Arató: 2014: 32).

A módszertani megújulást illetően Varga Aranka összegzésében pedig az alábbiakat olvashatjuk: „végigsöpört” ugyan valamennyi iskolán, ám a megszerzett ismeretek nem jelentettek elég kapaszkodót a pedagógusok számára a roma/cigány tanulókkal kapcsolatos iskolai problémák kezelésében. Különösen igaz ez a sikertelenebb iskoláknál, ahol halmozódnak a problémák, és a gyakorlatba ültetve szeretnének megoldásokat látni. Látható azonban, hogy éppen ez a gyakorlatba ültetési szakasz maradt el a továbbképzési folyamatban, így rendkívül esetleges a tudások hasznosulása” (Varga 2015).

Ha a nyelvészet feladatait tekintjük, azt mondhatjuk, hogy miközben a cigány nyelvek és dialektusok mint vizsgálati tárgyak a klasszikus nyelvészeti kutatásokban régóta a vizsgálódás különleges tárgyai (vö. Arató 2014), és míg a szociológia, a neveléstudomány különféle területein is rendszeresen készülhetnek felmérések, indulhatnak helyi, regionális vagy átfogó programok, addig a ma is heterogén és változó magyarországi cigány népesség nyelvi helyzetét empirikusan feltáró modern szociolingvisztikai, társas nyelvészeti keretű (nyelvöldrajzi, etnográfiai, többnyelvűségi stb.) kutatások a mai napig nem születhettek meg. A cigány csoportok nyelvi-nyelvhasználati sokféleségével, anyanyelvi összetételével, kétnyelvűségének kiterjedtségével, a beszélők egy- és többnyelvű nyelvhasználati módjaival, az iskolába kerülő gyerekek romani/beás nyelvtudásával kapcsolatos tudásunk szórványos, hiányos, nem minden tekintetben hiteles. Nagyrészt azok a célzott, összehasonlító, érvényes elméleti és módszertani elveken nyugvó megismételhető alkalmazott nyelvészeti kutatások hiányoznak, amelyek eredményei közvetlenül visszaépíthetők lennének az oktatásba. Sajnálatos, hogy a romani és a beás nyelv leírásáról, akadémiai nyelvtanairól majd másfél évtized elteltével is csak mint megvalósítandó feladatokról beszélhetünk.

Réger Zita majd félszázada megkezdett kutatásai a mai napig megkerülhetetlenek. E nemzetközi viszonylatban is úttörőnek számító, elméleti és módszertani megújulást hozó kutatások iskolapéldái voltak a társadalmilag felelős, részvételre és kölcsönös tanulásra építő, egyben égető társadalmi problémák megoldásához tevékenyen hozzájáruló felelős kutatói magatartásnak. Eredményei közül a szakpolitika, az oktatási szakemberek és a gyakorló pedagógusok számára talán az alábbi üzenet az, amely sajnos negyven év elmúltával is időszerűen foglalja össze a problémák lényegét: „A cigány gyermekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerekek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel

való kapcsolat rendszerint hiányzik. [...] Ugyanakkor azok a sajátos nyelvhasználati módok, amelyekre például egy hagyományos cigány kultúrában felnövekvő gyereket anyanyelvi közössége megtanít, az iskolai követelmények szempontjából teljesen irrelevánsak. (Tapasztalataink szerint a hagyományos cigány orális kultúrát még őrző családok gyerekeinek kulturális-nyelvi tudásáról az iskola általában nem is tud – illetve nem vesz róla tudomást)” (Réger 2001: 89; vö. még 1974; 1978).

Mindennek ismeretében, az elmúlt évtizedek leggyakrabban alulról építkező iskolai sikertörténetei ellenére a szociolingvista számára aligha érthetők az olyan, pedagógiai szakfolyóiratban megjelenő beszámolók, amelyekben a következő két részlet, egy tanári interjú, majd egyazon intézményből az igazgatói beszámoló mindenféle szakmai kommentár nélkül olvasható:

„Az egyik kisfiú zsarolta a többieket. Ilyenkor mit lehet tenni? Hát csak négy szemközt lehet megoldani. Vannak eszközök, amit nem szabad, hogy más megtudja. Például ezt a kisfiút behívtam ide a tanáriba, nem egyszer, és a Köznevelést olvastattam vele. És akkor a gyerekek kérdezték, hol a Zolika? Talán ennyit lehet mondani. És hát ez egy óriási büntetés volt. És a gyerekeknek meg mást mondtam. De hozzá nem nyúlhatok, akármit tesz. **És ha adok neki egy pofont, akkor mi történik? De nem tettem ilyet. Olvastattam vele.** És megmondtam, igenis, meg se érdekled... a fogyasztékos társaid milyen ügyesek, milyen értékesek, nagyon szenvedett tőle. Azóta is tart attól, hogy behívom, és olvastatok vele. Mondtam is a kollegáknak, hogy a Zolikával olvastattam. Az iskola igazgatónője az interjú során előítéletektől mentes, a roma közösséggel szemben elfogadó és szolidáris, a pozitív diszkrimináció létjogosultságát bizonyos esetekben elfogadó attitűdöt képviselt. Implicit módon az is megfogalmazódott, hogy az iskola egyik fontos feladata a családi szocializációs hátrányokból adódó esélyegyenlőtlenség mérséklése. *Az intézményvezető integrált oktatás melletti elkötelezettsége* az iskola intézményes működése mellett valószínűleg döntően befolyásolja a pedagógusok napi nevelői gyakorlatát is” (Kardos 2007).

Annak igazolásául pedig, hogy valóban nagy a baj, és hogy végre a cigány gyermekek iskolai esélyteremtésének segítségével fáradozó szakemberek és diszciplínák érdemi összefogására van szükség, kommentár nélkül egy másik pedagógiai folyóirat nemrégiben megjelent írásából idézek:

„Az ilyen családi hálózatokban nevelkedő gyermek megzavart mintákat sajátít el, s nem tanulja meg felismerni és kezelni alapérzelmeit. Így érzelemlágát az óvodában és iskolában a szorongás uralja, viselkedése agresszív, a megzavart és lelassult érzelmi fejlődés pedig – a megrekedt differenciálódás miatt – gátolja a nyelvi, értelmi és szociális kompetenciák fejlődését is. A dajkanyelv például egyfajta egyetemes nyelvhasználat, amely reakcióra készíti a gyermeket, beszédszerve használatára serkenti, s így indirekt módon előkészíti a gyermeket a verbális kommunikációra. De ugyanez a nyelvhasználat segíti a pár

hónapos gyermeket abban is, hogy megtanuljon érzelmeket felismerni és közölni. A mélyszegénységben élő cigány közösségekben azonban sokszor megfigyelhető, hogy az anyuka, a nagymama nem alkalmazza a dajkanyelvet. A gyermeket sokszor szemkontaktus felvétele nélkül veszik ölbe vagy teszik tisztába. A kicsiket a nagyobb gyermekek is úgy fogják, úgy cipelik, mintha játék babák lennének. Nem a szívükhöz közel, ölelve tartják őket, hanem a csípőjükön, mint egy zsákot. Megfigyelhető az is, hogy nem a gyermekkel, hanem a gyermek helyett kommunikálnak. Ez jellemzően oda vezet, hogy a gyermek erőszakossá, ingerültté vagy érdektelenné válik. Nem vesz át játékot célzó gesztusokat, megküzdési stratégiákat. Így először a mozgásban és az érzelmek kifejezésében, később a beszédben és a gondolkodásban is több évnyi hátrányba kerülhet korosztályának más tagjaival szemben. Emellett a hiányos táplálkozás, a rendszeres vagy rendszertelen éhezés rombolja az idegrendszer és az agy plaszticitását. Az agyi állomány kezdeti képlékenysége, differenciálódási hajlama csökken, az agy kevésbé lesz képes az ismeretek tárolására és rendszerezésére, illetve az asszociációra” (Menyhárt 2014: 45).

Jim Cummins, a kétnyelvűséggel, illetve a különféle két- és többnyelvű programtípusokkal kapcsolatos kérdések egyik leghitelesebbnek számító nemzetközi szakértője másfajta üzenetet fogalmaz meg a tanárok számára:

„A gyermekek otthon szerzett kulturális és nyelvi élményei továbbtanulásuk szempontjából meghatározóak; nekünk pedig erre az alapra kell építeni ahelyett, hogy betemetnénk azt. [...] Ha kimondva vagy kimondatlanul azt közvetíti az iskola, hogy „Hagyd az anyanyelved és kultúrad az iskola kapujában”, a gyerekek az identitásuk egy lényegi részét is otthagyják majd. Ha érzik az elutasítást, sokkal kevésbé és kisebb önbizalommal fognak részt venni az órán. Messze nem elég, hogy a tanárok passzívan elfogadják a gyerekek nyelvi és kulturális másságát az iskolában; kifejezett kezdeményezéseket kell tenniük a gyerekek nyelvi identitásának megerősítésére. Általánosságban azt mondhatnánk, hogy olyan iskolai környezetet kell teremteni, melyben a gyermekek nyelvi és kulturális élményét aktívan elfogadják és támogatják” (Cummins 2001: 5–6).

A nyelvek közötti érzékelt – a kisebbségi nyelvek esetében valóban meglévő – különbségek nem a nyelvi rendszerek egyenlőtlenségéből adódnak, hanem azokból a külső (történeti, társadalmi, politikai, jogi, kulturális, gazdasági) körülményekből és társadalmi egyenlőtlenségekből, amelyek megszabják, hogy egy adott nyelv használóinak és használatának mekkora a „mozgástere”.

Európában is vannak már olyan hatékony programok, amelyek orális hagyományokra építő, minimális írásbeliséggel rendelkező, marginalizált nyelvi csoportok gyermekei (és felnőttei) számára nyelvet és kultúrát megtartó, egyben magas fokú írástudást, a többségi gyermekekhez képest egyre kevésbé érzékelhető lemaradást, idegennyelv-tudást kínálnak. Mindez arra figyelmeztet bennünket, hogy jól átgondolt,

hosszabb távra tervezett nyelvoktatás-politikai stratégiák, az arra épülő tanárképzés, tananyagfejlesztés, a közösségeket bevonva erősítő presztízstervezési, közösségfejlesztési lépések mellett egy ilyen oktatási rendszerben a cigány gyermekek nyelvi mássága, otthonról hozott orális kulturális tudása értékes tőkévé is válhat, kiépítve az ismeretekhez, a tudáshoz való hozzáférés változatos készségeit. Egy ilyen modell a számi és a roma közösségek számára Finnországban működő gyakorlat, ám sokakkal együtt szeretném azt hinni, hogy mindez talán a mi „*cigány gyermekvilágunkban*” sem marad illuzórikus.

Szakirodalom

- Arató Máttyás (2012): A romani nyelv helyesírásának fejlődése és sztenderdizációs problémái. In: Trendl Fanni – Cserti Csapó Tibor (szerk.): Romológia „akkor és most” – romológusok első szakmai konferenciája (Konferenciakötet). (Gypsy Studies – Konferenciák 28). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 32–44.
- Arató Máttyás (2013): A beás nyelvjáráskutatás előzetes tapasztalatai. In: Arató Máttyás – Cserti Csapó Tibor (szerk.), Romológia „akkor és most” – romológusok második szakmai konferenciája (Konferenciakötet). (Gypsy Studies – Cigány tanulmányok 30). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék–Romológiai Kutatóközpont – Wlislöcki Henrik Szakkollégium. 47–65.
- Arató Máttyás (2014): Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. Új Pedagógiai Szemle 2014/9–10: 36–46.
- Bábosik István – Rácz Sándor szerk. (1999): Romapedagógia. Pedagógiai tanulmányok. Budapest: ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék & Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.
- Babusik Ferenc (2000): Kutatás a roma gyerekek középiskolai továbbtanulása szempontjából hatékony általános iskolák körében. 1999–2000. tanév. Budapest: Delphoi Consulting. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-2.pdf> (2009. 04. 03.)
- Babusik Ferenc (2001): Kutatás a roma gyermekeket képző általános iskolák körében. Budapest: Delphoi Consulting. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-1.pdf> (2009. 04. 03.)
- Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás. Cigány fiatalok az általános iskolában. Budapest: Delphoi Consulting. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-3.pdf> (2009. 04. 03.)
- Baker, Collin (2000): A parents’ and teachers’ guide to bilingualism. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bárdos Géza (2001): Pedellus program. A kísérleti program rövid bemutatása. Kézirat. Ózd.

- Bársony János (2008): A roma diákok oktatása és a pedagógiai babonák. Élet és Irodalom LII. 10. http://www.es.hu/barsony_janos;a_roma_diakok_oktatasa_es_a_pedagogiai_babonak;2008-03-10.html (2008. 03. 14.)
- Bartha Csilla – Hattyár Helga (2002): Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi sietek nyelvi jogai. In: Kontra Miklós – Hattyár Helga (szerk.): Magyarok és nyelvtörvények. Budapest: Teleki László Alapítvány. 73–123.
- Bartha Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bartha Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. Iskolakultúra 6–7: 84–93.
- Bartha Csilla (2007): Nyelvcsere két magyarországi oláh cigány közösségben. In: Bartha Csilla (szerk.): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 244–253.
- Bartha Csilla (2009): Út a többnyelvűség felé? – Nyelvideológiák, attitűdök és nyelvcsere: a kétnyelvűséggel kapcsolatos elképzelések szerepe a kisebbségi nyelvek megőrzésében. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia. Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához, 101.) Budapest: Tinta Könyvkiadó. 141–156.
- Cummins, James (2000): Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Sprogforum 7/19: 15–20.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelve – idegen nyelv. Új Pedagógiai Szemle 12: 21–36.
- Dupcsik Csaba (2008): A magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890–2008. Budapest: Osiris.
- Élő Anita (2008): Cigányok ideje. Heti Válasz 2008. július 7. <http://hetivalasz.hu/itthon/ciganyok-ideje-19397/> (2008. 08. 02.)
- Erdős Kamill (1989): Erdős Kamill cigánytanulmányai. Szerk. Vekerdi József. Közreadja a Békés Megyei Tanács V. B. Cigányügyi Koordinációs Bizottsága, Békéscsaba, ill. a gyulai Erkel Ferenc Múzeum, Gyula.
- Feischnidm Margit – Vidra Zsuzsanna (2011): Az integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban. Budapest: Argumentum. 57–94.
- Feischnidm Margit (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. Esély 2: 53–69.
- Fiáth Titanilla 2000: A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. Átfogó szakirodalmi recenzió. Budapest: Delphoi Consulting.

- Forray R. Katalin – Beck Zoltán szerk. (2008): *Society and Lifestyles – Hungarian Roma and Gypsy Communities*. *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*. PTE.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Forray R. Katalin (2007): *Az iskola és a cigány család ellentétei. Hipotetikus modell*. In: Bartha (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 117–127.
- Fuller, Arlan – Matache, Margareta – Dougherty, Sarah – Oehlke, Krista – Digidiki, Vasileia (2015): *Strategies and Tactics to Combat segregation of Roma Children in Schools. Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece*. FXB Center for Health and Human Rights. Harvard University.
- Gúti Erika (2001): *Romák az oktatásban*. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 8.) Pécs: Iskolakultúra. 54–64.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Heltai János Imre (2015): *Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása*. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=568> (2015. 06. 01.)
- Horváth Kata (2002): *„Gyertek ki nálunk, hogy jobban megismerjük egymást!” Epi-zódok egy falusi magyar cigány közösség életéből*. Antropológiai esettanulmány. In: Kovács Nóra – Szarka László (szerk.): *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 241–327.
- Kardos Zsófia (2007): *Integrált nevelés a csökölyi általános iskolában*. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=integracio_gyakorlatban-07_csokoly (2015. 01. 230.)
- Kemény István – Janky Béla (2003): *A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok*. *Beszélő* 10: 64–76.
- Kemény István (1996): *A romák és az iskola*. *Educatio* 1996. tavasz. 71–84.
- Kemény István (1997): *A magyarországi roma (cigány) népességről*. *Magyar Tudomány* 6: 641–655.
- Kemény István (1999): *A magyarországi cigányság szerkezete a nyelvi változások tükrében*. *Régió* 10/1: 3–14.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kende Ágnes (2000a): *A kudarcok okai*. *Iskolakultúra* 12: 57–62.
- Kende Ágnes (2000b): *Mindenkit lehet tanítani*. Interjú CSAPÓ Benő, a szegedi egyetem pedagógia tanszékének egyetemi tanárával. *Amaro Drom*, 2000. október.

- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): A foglalkoztatási válság gyermekei – roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. BWP. 5. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2011): The Roma / non-Roma Test Score Gap in Hungary. <https://www.aeaweb.org/aea/2011conference/program/retrieve.php?pdfid=424> (2015. 01. 30.)
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP. 7. 2004. december. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Munkagazdaságtani Füzetek BWP 5. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): On the test score gap between roma and nonroma students in hungary and its potential causes. Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences; Department of Human Resources, Corvinus University of Budapest. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwpl401.pdf> (2015. 01. 30.)
- Kézdi Gábor – Surányi Éva 2008: Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló – Hatásvizsgálat. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Kontra Miklós (1997): Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum* 1/2: 139–140.
- Kontra Miklós (2003): Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika* 1: 24–26.
- Kontra Miklós (2010): *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Kovai Cecília (2002): Az átokról. „Cigány beszéd” a gömbaljaiak között. *Tabula* 5/2:272–291.
- Kurucz Lili Anna (2014): *Hazátlan szavak. Pilisi gáborcigányok az iskolában. Alapszakos szakdolgozat*. Budapest: ELTE BTK.
- Landauer Attila (2004): „Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban”. In: Nagy Attila – Péterfi Rita (szerk.): *A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*. Budapest: OSZK – Gondolat. 13–46.

- Matras, Yaron (2004)? The role of language in mystifying and de-mystifying Gypsy identity. In: Saul, Nicholas – Tebbutt, Susan (szerkeds.): *The role of the Romanies*. Liverpool: Liverpool University Press. 53–78.
- Matras, Yaron (2005a): The classification of Romani dialects: A geographic-historical perspective. In: Halwachs, Dieter – Schrammel, Barbara (eds.): *General and applied Romani linguistics*. Munich: Lincom Europa. 7–26.
- Matras, Yaron (2005b): The status of Romani in Europe. Report submitted to the Council of Europe’s Language policy Division, October 2005.
- Menyhért Ildikó (2014): A viselkedés és az érzelmek közösségi szabályozása a cigányság körében. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8: 44–50.
- Nahalka István (1999): A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete. Budapest: ELTE BTK Neveléstudományi Intézet Cigánypedagógiai szakcsoport.
- Neményi Mária (2007): ...igen, vannak cigányok (Identitás-változatok tizenéves roma gyerekek szülei körében). *Esély* 4: 37–
- Nemesné Kis Szilvia (2008): Cigány tanulók anyanyelvi nevelésének nyitott kérdései. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=49> (2009. 12. 05.)
- Pálmainé Orsós Anna (2007): A beás nyelv Magyarországon. In: Bartha Csilla (szerk): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 52–70.
- Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Önazonosság és tagoltság. Elemzések a kulturális megosztottságról. Évkönyv 2011–2012*. Budapest: Argumentum. 69–87.
- Papp Z. Attila (2015): Iskolai eredményesség és a roma tanulói arány összefüggérendszer. Előadás. Elhangzott: Szolidaritás és szerkezetváltás: az informális intézmények szerepe a roma gyerekek oktatásában című tanácskozáson. Budapest: MTA TK Kisebbségkutató Intézet. 2015. március 24. <https://www.youtube.com/watch?v=8hlUuep7sQw> (2015. 04. 14.)
- Réger Zita (1974): A lovári–magyar kétnyelvű cigánygyermekek nyelvi problémái az iskoláskor elején I. *Nyelvtudományi Közlemények* 76/1–2: 229–255.
- Réger Zita (1978): Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság* 8: 77–89.
- Réger Zita (1988): Language groups among Gypsies in Hungary and some aspects of their oral culture. In: Mathúna, L. M. – French, N. et al. (eds.): *Proceedings of the Joint United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, International Association of Applied Linguistics, and Irish Association of Applied Linguistics Symposium*. (St. Patrick’s College, Dublin, Ireland, April 23–25, 1987.) 111–131.

- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Réger Zita (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás. (Iskolakultúra könyvek 8)* Pécs: Iskolakultúra. 85–91.
- Skutnabb-Kangas [Skutnabb-Kangas], Tove (1997): *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány Könyvtára. (Kisebbségi adattár VIII.).
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stratégia 2014 = Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II. Tartósan rászoruló-kiszegény családban élő gyermekek–romák (2011–2020). Frissített változat. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Szociális és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság.
- Szalai Andrea (1998): Az etnonimák mint az etnikus identitás szimbólumai a beás nyelvhasználatban. In: Bari Károly (szerk.): *Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról*. Gödöllő: Petőfi Művelődési Központ. 69–80.
- Szalai Andrea (1999): Linguistic Human Rights Problems among Romani and Boyash Speakers in Hungary with Special Attention to Education. In: Kontra, M. – Phillipson, R. – Skutnabb-Kangas, T. – Várady T. (eds.): *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: CEU Press. 297–315.
- Szalai Andrea (2000): Szociolingvisztikai szempontok a magyarországi cigánykutatásokban. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia – Ciganológia*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus. 165–184.
- Szalai Andrea (2007): Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szuhay Péter (1997): Akiket cigányoknak neveznek – akik magukat romának, muzsikusnak vagy beásnak mondják. *Magyar Tudomány* 6: 656–674.
- Varga Aranka (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió? OFI. Tanulmány. 12 l. file:///C:/Users/satellite/Downloads/Lemorzsolodas_vagy_inkluzio%20(1).pdf (2015. 05. 04.)
- Williams, Patrick (2000): A cigány nyelv. A „románész játék”. In: Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában I. Nyugat-Európa*. Budapest: Új Mandátum. 239–274.

Újraolvasva – a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tanulságai

„Az újraolvasás ellenkezik társadalmunk fogyasztói és ideológiai beidegződéseivel. Ezek megkövetelik, hogy a történetet »dobjuk el« miután befogadtuk (»befaltuk«), hogy aztán sorra vehessünk egy újabb történetet, sorra vehessük még az újabb könyveket. [...] Nos, mi ezt az újraolvasást ajánljuk, már az első pillanattól, mert csak ez mentheti meg a szöveget az ismétléstől (azok, akik nem újraolvasnak, mindenhol ugyanazt a történetet olvassák)»

(Roland Barthes)

1. Szimbolikus, társadalmi és kulturális szerep

Az újraolvasás hasonlít a mérlegeléshez, a mérlegelő értékeléshez. Voltaképpen az oktatásügyi diskurzusokat, dokumentumokat is időről időre újraolvassuk, nézőpontunktól függően más és más fénytörésben nézzük, értelmezzük. Hogyan lehet „újraolvasni” a vizsgázók nézőpontjából ma is szimbolikus eseményként számon tartott érettségi vizsga, kitüntetetten a magyar nyelv és irodalom vizsga 2005-ös átalakításának a történetét? Azét, amelyet 2005-től, az új vizsga bevezetése óta már (a májusi–júniusi vizsgaidőszakokban) közel egymillió vizsgázó abszolált, és évről évre – 2017-től több ponton jelentősen megváltozott tartalommal és értékelési eljárással – továbbra is abszolálnak az erre készülők. Újraolvasva tehát a még egy őszi és egy tavaszi vizsgaidőszakban működő jelenlegi rendszert, nyilvánvalóan attól függően keresünk releváns jellemzőket, mi a mérce, mit tartunk a vizsga újra feltárható ismérvének, mit és hogyan módosít a képen a 10 év alatt szerzett tapasztalásfolyamat (Hajas 2015). Jelen írás tehát különböző szempontokból közelítve kísérli meg néhány tanulság megfogalmazását (1. ábra).

Szimbolikus	Életútbeli	Kulturális
Beavatás, rituális felnőtté avatás, kitüntetett életszakasz	Birtoklása presztízs, hiánya stigma, mobilitás, felsőoktatási esély, munkaerőpiaci előnyök, életútbeli hozam	Közös és mértékadó műveltség, kulturális tőke, életmódbeli, viselkedésbeli elemek, társadalmi érintkezés, rejtett és deklarált értékeltvő elvárások alakítója

1. ábra
Az érettségi vizsga szerepe

A középiskolai tanulmányokat záró vizsga összekapcsolása az „érettséggel” a társadalomba történő integrálódásnak, úgymond „a felnőtté válás”-nak egy vizsga cezúrájával nyilvánvalóvá tett aktusa, a középiskolai tanulmányok lezárásának igazolása, valamint a továbbtanulási alkalmasság kifejezése. A hol rejtett, hol kimondott elvárások és engedmények finom szövődése az érettségit az ifjúkor kitüntetett életszakaszává, sőt cezúrájává teszik még ma is, mintha a felnőttvilággal időlegesen valamiféle szimbolikus szerződése kötötte, és a korábbi magatartásmintákat felválthatná egy önállóbb szerveződésű életvezetés. E szimbolikus jelentésénél azonban jóval nagyobb változás jellemzi az idők folyamán azt a szerepet, amelyet az érettségi vizsga az *egyéni életút* alakulásában betölt, vagy amelyet – más megközelítésben – a vizsgának a társadalmi mobilitásban vagy éppen a társadalom integrációjában játszott szerepeként írhatunk le. Az érettségi vizsgatartalmainak változását érintő egyik tényező éppen az, hogy a középiskolázás civilizációs jelentősége a munkavállalásban és közvetve az életútban mára egyre világosabbá válhatott azon társadalmi csoportok számára is, amelyek hagyományosan nem voltak érdekeltek a középiskolai oktatásban és különösen nem az általános műveltség megszerzésében. Az érettségi kulturális rétegeképző és társadalmi integráló szerepe, ezzel az életmódbeli mintaközvetítő funkciója már az említett kulturális dimenzióban írható le. A társadalomtörténeti értelmezés felhalmozott szociális és tudástőkeként tekinti az érettségit, amelynek hiánya még az érettségivel nem rendelkező szülők 10–16 éves korú gyermekeinek szövegértés teljesítményében is kimutatható, azaz a szülők iskolázottsága meghatározó tényező a gyermekek tanulási eredményességében (Nagy 1999; Horváth 2010).

2. Előrejelző érvényesség

Az érettségi vizsga hagyományos, sőt a kialakulását, létét egyáltalán indokoló jelentősége a felsőoktatási tanulmányokkal való összekötöttsége. Az érettségi vizsgaszintek használati értékének megítélésében érdemes végiggondolni a középszint és az emelt szint közötti különbséget: az emelt szint minden vizsgatárgyban arra készült, hogy becsülhető valószínűséggel támogassa a felsőoktatásba való bejutás mellett a sikeres bennmaradást. Bármely vizsga esetén feltehető a kérdés: milyen további teljesítményeket (például további tanulási pályafutást) valószínűsítenek a vizsga eredményei? Hallgatólagos előfeltevésünk szerint a jó teljesítmények további sikereket (is) garantálnak, míg a kevésbé jók alapján nehézségeket valószínűsítünk mind a további tanulásban, mind az élet más területein való helytállásban is. További számos előfeltevés játszik szerepet a vizsga e „tulajdonságának” megítélésében: egyesek szerint a meglévő tudás új feladathelyzetben való alkalmazásának sikere mérvadó a későbbi életútban, mások szerint a szilárd, tényszerű tudás valószínűsíti a későbbi „tudások” sikeres elsajátítását. Megint mások az attitűdöket és a személyes lelki-motivációs sajátosságokat vagy éppen az érzelmi intelligencia mértékét

tartják az érettségit követő fiatal felnőttkori „sikeresség” zálogának (Oláh 2004, Bredács–Kárpáti 2012).

Többféle kutatási módszer (például interjú, dokumentumelemzés, esettanulmány, teljesítményadatok elemzése stb.) növelheti a vizsga előrejelző érvényességét, mint ahogy a fejlesztési folyamatban kísérlet is történt erre. A tartalmi érvényességre törekvést szolgálta a hazai felsőoktatás igényeinek a feltárása. Ma, a felsőoktatás, ideértve a bölcsészettudományi képzés változásának időszakában újra érdemes felidézni egy, a magyar nyelv és irodalom vizsga kialakításában végzett kutatás főbb eredményeit arról, milyen, zömében a magyarnyelv- és irodalomtanítás hozamának tekinthető tudásmintázat valószínűsíti a sikeres felsőoktatási tanulmányokat (Horváth 2005) (2. ábra).

Szövegértés, kritikai attitűd	Lényegkiemelés, önálló szövegfeldolgozás, szövegek kezelése, saját szavaival történő újrafogalmazása, különböző stílusú, nyelvi megjelenítésű, nézőpontú, kifejtettségű szövegek dekódolása, szokatlan gondolatmenet követése, megértése, átfogalmazása; tömörítés, transzformálás, szövegek összevetése, az összehasonlítás adekvát szempontjainak megtalálása, szövegek konvertálása, problémákhoz szövegek felkutatása, összevetése, egységes keretben történő értelmezése, nézőpont, perspektíva megtalálása, általában a nyitott gondolkodás, folyamatos átfogalmazási készenlét.
Logikus gondolkodás	Különböző gondolkodási műveletek, például általánosítás, absztrahálás, konkretizálás, összehasonlítás, következtetés korrekt elvégzése.
Problémaérzékeny- ség, kritikus gondolkodás	A szövegekhez való kritikus közelítés, különféle megközelítésmódok ismerete, nézőpontok összevetése, a saját vélemény, viszonyulás kialakítása, a dolgok, álláspontok viszonylagosságának belátása, kételkedés.
Lényegkiemelés	Anyagrész, cikk, levezetés összegzése, lényeg kiemelése, differenciálás, súlypontok kijelölése, előadások szerkezetének, logikai tagoltságának felismerése, követése, megértése.
Önálló tanulás	A középiskolához képest lényegesen eltérő tanulási technikák elsajátításának és gyakorlatának képessége, a nem folyamatos számonkéréshez való alkalmazkodás, az elsajátítás különböző szintjeinek ismerete, a tananyag e szempontú strukturálása, általános tanulástechnika, a folyamatos visszacsatolás hiányában is önálló tanulás, a tájékozottsághoz, döntésekhez szükséges információk önálló megszerzése.

2. ábra
Tudásmintázat a felsőoktatási tanulmányokban

3. Új követelmény, új tudásmintázat?

A 2000-es években, az érettségi vizsga fejlesztési folyamatát rendszerszintű változásként tartották számon. Ha elfogadjuk, hogy a középiskolai tanulmányokat lezáró, a felsőoktatási tanulmányokhoz elengedhetetlen, Magyarországon 1851 óta létező érettségi vizsga jelentős változása ilyen nagyságrendű történet, akkor érdemes végiggondolni, a változás révén milyen új tudás kerül a rendszerbe, ki hogyan részesül az új tudásból: legyen szó magyartanári szaktudásról, a vizsgázók elé kerülő írásbeli és szóbeli feladatok műfajáról, jellegéről, értékelési szempontokról és eljárásokról vagy éppen a korábbi vizsgarutinok érvénytelenné válásáról. Az új tudás megosztásának egyik közismert módja a tematikus, célirányos tanártovábbképzés. A fent említett hatáskutatás keretében a 2006-ban megkérdezett középiskolai igazgatók válaszai szerint a legtöbb területen 90% fölötti azoknak az iskoláknak a száma, amelyekben a tanárok az osztálytermi szinten is alkalmazták az akkor vizsgáztatói képzésnek nevezett továbbképzéseken hallottakat. A vizsgakövetelmények megismerése a legnagyobb arányban a tanítási tartalmakra, az írásbeli dolgozatok, továbbá a szóbeli feladatok jellegére hatott, illetve átfogóan formálta az osztálytermi értékelési eljárásokat is. A válaszokból az is kiderült, hogy az írásbeli és a szóbeli feladatok kiválasztásában, illetve az értékelés módjában is szinte minden válaszoló iskola figyelembe vette a továbbképzésen hallottakat. Ez nyilvánvalóan azt jelenti, hogy már a tanítás során hangsúlyosabban jelentek meg azok a tanítási tartalmak, amelyek a vizsgakövetelményekben is fontos szerepet töltenek be, illetve azok a feladattípusok és értékelési eljárások, amelyekkel a tanulók a vizsga során találkozhatnak (Bánkuti–Lukács 2008: 36). Új tudásként említettük a retorikai tartalmak, nézőpontok megjelenését, hivatkozva Babitsnak az irodalmi nevelésről 1909-ben megosztott gondolataira. Babits szerint a retorika a vizsgálat és a bírálat képességét, valamint az ítéző erőt iskolázza, ezért is emelhető a képzés átfogó céljává. A „gondolkodni és beszélni” tanítás ideáját elválasztja a tudományra neveléstől, felfogásában a szövegelemzés tudományos metódusa a hiteles és világos nyelvi megnyilatkozás eszköze: „minden rossz mondat egy törött ablak, amelyen homályos gondolatra látni”. Voltaképpen az így felfogott új tudás tartalmi érvényessége nem jelent mást, mint azt, hogy a vizsgateljesítménnyel olyan írásbeli és szóbeli tevékenységeket minősítünk, amelyek elfogadott, szélesebb körű társadalmi és szakmai konszenzusra számítva értéknek minősülnek. A hangsúly itt a középiskolánál is szélesebb elfogadottságon van: annál nagyobb a vizsga tartalmi érvényessége, minél inkább képviseli a felsőoktatásban is igényelt, valamint a munkaerőpiacon is elvárt teljesítményeket (is). Az érvényesség jelentésébe a társadalmi szükséglet is beleértődik, így ez az elv alapozta meg a szövegértés önálló jelenlétét is. A szövegértési képességek helyzetét és alakulását ugyanis az 1980-as évektől dokumentálhatóan az elvárhatóhoz képest alacsony szinten való stagnálás jellemzi. Így a szövegértés mint vizsgafeladat (a középszinten) közvetlen szakmai és társadalmi igénnyel is indokolható. A vizsgaleírás általános érvényű nyelvészeti, retorikai, szövegtani fogalmakkal jeleníti meg a mindenkori szöveghez rendelt feladatok jellemzőit.

E feladattipológia közli a lehetséges mentális műveleteket, szövegértési tevékenységeket is: például a feladatok között a szövegben közvetlenül megtalálható tény, adat, megállapítás, érv, álláspont, azonosítását; a szöveg grammatikai, stilisztikai jellemzőinek feltárását, szövegbeli funkcióik értelmezését; a szövegbeli logikai, tartalmi kapcsolatok, utalások, hivatkozások, jelentésrétegek elemzését; a szerzői álláspont értelmezését; a szöveg műfaji, szerkezeti jellemzőinek elemzését; a felépítés által közvetített jelentés megragadását; vázlat, tematikai háló készítését; önálló következtetés, álláspont megfogalmazását.

Természetesen a vizsgatartalmak mellett az érvényesség körébe is tartoznak mindazon értékelési eljárások, amelyek nyilvános kritériumai minden értékelő számára azonos módon kötelező érvényűek. A hazai magyar nyelv és irodalom vizsgája ebben is részese az európai képnek: jellemzőek az univerzális retorikai kritériumok annak rögzítésében, hogy mi számít jó és mi kevésbé jó írásbeli és szóbeli teljesítménynek.

A vizsga egyik – mára már feltehetően megszokott – új vonása a témakörökben, a feladattípusokban, továbbá az írásbeli és a szóbeli vizsgateljesítmény értékelési kritériumaiban egyaránt érvényesülő retorikai műveltség. A nyelvi anyagban hangsúlyos például a meggyőző érvelés írásbeli és szóbeli műfajainak alkalmazását elősegítő tematika, a társadalmi nyilvánosságban igényelt nyelvhasználati képesség. Utóbbi közül kiemelendő a dialógusképesség a társas-társadalmi és a civil kapcsolatokban, valamint a nyelvhasználati normativitás és kreativitás egyensúlyos képviselete. Hasonlóan fontos szövegek, élmények, kifejezésmódok, világlátások összehasonlítása, összehasonlítása. Egy 2014-es kérdőíves vizsgálat szerint a válaszolók jelentős többsége megfelelőnek véli, továbbá nagy arányban támogatja a középszint írásbeli vizsgáján az *Érvelés*, az *Egy mű értelmezése* és az *Összehasonlító elemzés* feladata közötti választási lehetőséget. (A részletes követelményhez és a vizsgaleíráshoz lásd az 1. és 2. sz. internetes forrást.)

Középszint, írásbeli. *Érvelés*, 2006

Az alábbi szöveget Umberto Ecótól idézzük, *A rózsza neve* című nagysikerű regényéhez írott széljegyzetekből. Fejtse ki véleményét Eco gondolatairól! Érvelő esszéjében irodalomolvasóként fogalmazza meg, miben ért egyet és miben cáfolja az epikai művek címadásáról írottakat! Kifejtésében értelmezzen legalább három-négy magyar és/vagy világirodalmi példát a mű címe és az olvasó várakozása szempontjából! Írásának adjon címet!

„A szerző nem értelmezheti a saját művét, hiszen éppen azért írt regényt, hogy az maga gerjessze az értelmezéseket. Csakhogy e nemes szándék megvalósításának már az is mindjárt útját állja, hogy a regényhez címet kell választani. A cím sajnos máris az értelmezéshez ad kulcsot. Nehéz ellenállni az olyan címek sugallatának,

mint a *Vörös és fekete* vagy a *Háború és béke*. Leginkább a *Copperfield* Dávid vagy a *Robinson Crusoe*-szerű címek vannak tekintettel az olvasóra, de azért a címszereplőre való utalás is jelenthet illetéktelen szerzői beavatkozást. A *Goriot apó* az olvasó figyelmét az öregapóra tereli, holott a regény Rastignac vagy Vautrin [...] eposza is. Talán a Dumas-féle tisztességes tisztességtelenség a legjobb, hiszen nyilvánvaló, hogy *A három testőr* valójában a negyediknek a történetét beszéli el.”

Forrás: Umberto Eco: *A rózsza neve*. Budapest, Árkádia Kiadó, 1988. Fordította Barna Imre. In: *Széljegyzetek A rózsza nevéhez*. 1983. 585.

Középszint, írásbeli. Érvelés, 2012

[...] elegendő van azokból az emberekből, akik meghalnak egy eszméért. Én nem hiszek a hősiességben, mert tudom, hogy az könnyű dolog, és rájöttem, hogy gyilkos.

Forrás: Albert Camus: *A pestis*. Budapest, Magvető, 1962. 188.

Albert Camus regényének hőse állást foglal a heroikus életfelfogással, magatartással szemben. Fejtse ki egyetértő és/vagy vitázó véleményét erről az álláspontról! Érvelésében mutasson be három olyan irodalmi alakot, akinek a magatartásával alá tudja támasztani megállapításait!

Középszint, írásbeli. Egy mű értelmezése, 2015

Bodor Ádám (1936–) prózájának egyik jellemző vonása az elszemélytelenedett emberi kapcsolatok groteszk megjelenítése. Milyen megoldások juttatják érvényre ezt a szemléletmódot az *Állatkert* című novellájában? A művet értelmező kifejtésében figyeljen az alaphelyzetre, a családtagok viselkedésére, az elbeszélői hang stílusára és mindezek viszonyára!

Középszint, írásbeli. Összehasonlító elemzés, 2014

Vesse össze a két költeményben a múlt, az ifjúkor értékelését, valamint a múltat idéző költői helyzet, magatartás szerepét! Elemzésében térjen ki a hasonló hangnemnek (műfajnak, verstípusnak), motívumoknak, fogalmaknak az értelmezésére, jellemzőire, illetve a címeknek a magyarázatára is!

Berzsenyi Dániel: *Életfilozófia*, Arany János: *Visszatekintés*

A vizsgakövetelmények és a vizsgafeladatok nyelvfelfogását Pléh Csabának a különösen a követelmények kialakítása időszakában is, most is érvényes gondolatával összegezhetjük: „Voltaképpen nem a grammatika és nem a szókinccs, hanem a *nyelvhasználat* az a mozzanat, ahol legközvetlenebbül megjelenik a nyelv és a gondolkodás kapcsolatának már említett kitérítése az életmód és a világnézet problematikája irányában. Mire használjuk a nyelvet, »hogyan élünk vele és benne«, s miközben élünk vele, miféle társas rendszereket konstruálunk, illetve feltételezünk” (Boross-Pléh 2004: 257).

1. táblázat
A szépirodalmi tárgyú írásbeli és szóbeli feladatok
háttérismereti rendszere (2005–2017)

Értelmezési szintek, megközelítések			
Magyar nyelvi és irodalmi témakörök szerzők és művek	Témák, motívumok	Műfajok, poétika	Korszakok, stílustörténet
		Bármely szépirodalmi mű, szöveg megközelíthető tematikus, motivikus, műfaji, poétikai szempontból vagy a korszak, stílustörténet összefüggésében; VAGY bármely tematikus, motivikus, műfaji, poétikai, korszakbeli vagy stílustörténeti jellemzőhöz kapcsolhatóak szerző/k, mű/vek.	

Az alábbi összeállítás a 2005 és 2014 közötti írásbeli érettségi feladatsorok szakmai elemzésének eredményét mutatja. A műértelmező vizsgafeladatok jellegét jelzik a tematikus, motivikus, továbbá a műfaji, poétikai szempontok, illetve fogalmak, továbbá jól láthatók a középszint és az emelt szint eltérései.

2. táblázat
Érettségi skálák összehasonlítása – műértelmezési feladatok: a feladatok adott szempontjának jellege

Középszint	Emelt szint
<p>Novellaelemzés</p> <p>Szerkezet, kihagyás Szerkezet, nézőpont, alakok indítékai, érzelmi változása Történet és nézőpont, hitelesség, párbeszéd szerepe, stílushatás Fogalmak szembeállítása, ellentétük megítélése, nézőpont átalakulása Művészi eljárások, nyelvi-stilisztikai megoldások az elbeszélő érzelmi azonosulására főhősével Valószerű és csodás elemek, hagyományidézés Elbeszélői nézőpont a főszereplő bemutatásában, megítélésének változása Befejezés előkészítése, az elbeszélő vélekedése Kocsma játékterré alakulása, felnőtt mesévé válás Mesei hagyomány, mesemotívumok és cím jelentése</p>	<p>Líra</p> <p>Költői beszédmód, ismétlések, versmondattan Költői beszédmód, poétikai eljárások, hangneme, versforma, archaizálás és modernség Cím és műfaj szerepe szerkezetre, beszédmódra Poétikai sajátosságok, hangulatlíra érvényesülése Klasszikus és új ötvöződése (életérzés, beszédmód) Költőszerep és hangneme Táj megjelenítésének sajátosságai (poétikai, szemléleti), cím, szöveg, zárlat viszonyrendszere Költői gyakorlat, versforma, képalkotás, lírai én Természetélmény, stilisztikai és retorikai megoldások Évszakábrázolás, álommegjelenítés</p>

Lélektani folyamatok, feszültségfokozás eljárásai	Egyszeri élmény átalakulása az emlékezésben
Feszültségteremtés eljárásai, szituáció- és jelenetalakítás, alakok, tragikum	Dal műfaji jellemzők, formai elemek, szerkezet
Gyerekek játéka és a felnőttvilág, gyerekek névtelensége	Archaizálás szerepe, formai-világképi vizsgálata (verstani és stilisztikai elemzés)
Cím jelentésgazdagodása, egyedi szituáció jelképpé válása	Allegória gondolatmenet-szervező szerepe, lírai én és világ viszonya
Lelki folyamatok, cselekmény, jellemrajz, motívumok, elbeszélésmód	Műfaji hagyomány és eltérés ettől, pályaképi, stílustörténeti okok
Erkölcsei kérdésfelvetés, szereplők megjelenítése, nézőpontok, szerkezet	Műfaji jellemzők, formai-szintaktikai elemek, szerkezet
Lelki folyamatok értelmezése, elbeszélésmód, cselekmény, jellemrajz viszonyai	Novella:
Líra:	Tragikum és komikum érvényesülése
Motívum: éjszaka	Felidézett műfaj és újraírt szöveg ellentéte
Emigráns lét megjelenítése, beszédmód, időszembesítés	Hangnem, humor és elégikus-nosztalgikus hangulat
Verses epika:	Egyéb:
Ballada szerkezete, előadásmódja, bűn és büntetés motívuma	Paródia és eredeti mű

Forrás: Turcsányi Márta konferenciaelőlése. Az ELTE A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga 10 éve (2005–2015) című konferenciájának előadására készült összeállítás

Az érettségi vizsga hagyományosan és megszokottan a nyelvi norma érvényesítésének és a normasértés szankcionálásának a terepe. Ez kötöttségekkel ugyan, de az új vizsga esetében is igaz. Ám az érettségizőtől elvárható köznyelvi norma követése – helyesírásban, szóhasználatban, hangnemben, a nyelvi közlés felépítésében – önmagában nem meríti ki a vizsga célját, az annál több: „A fő cél nem a nyelv őrzése, amint közhelyszerűen halljuk naponta. [...] A nyelv ugyanis nem szent cél, hanem eszköz. Egyetlen közösség sem rendezkedhet be valamely nyelvi reliktum őrzésére. A cél, a feladat tehát ennél jóval több: a nyelv szabad, tudatos, félelem és szegény nélküli használata önkifejezésre, önfejlesztésre, önművelésre, egymás jobb megértésére” (Péntek 2002: 270).

A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga kulturális szerepe – a rögzített követelményeken túl – valamiféle holisztikusan megragadható mentális, tudásbeli, attitűd-beli, érzelmi tartalomként is felfogható. Ebben az értelemben az érettségizettek tudástartalmainak társadalmi érvényessége, közfelfogásbeli hallgatólagos elismertsége ekként a társas-társadalmi lét egyik *integráló* ereje, mivel nemzedékek műveltségének összképét és tartományát alakító vizsga. Igényszintje jelentős szocializációs és társadalmi integrációs értékénél fogva ténylegesen beépül a társadalom kulturális hálózatába. Magán a vizsgán az értékelési kritériumokban a tudásbeli és az eljárásbeli

összetevők egyenrangúként jelennek meg. Pregnáns példa erre a középszint szövegalkotási feladatára adható 60 pont megoszlása: a tartalmi kifejtés, a felépítés, szerkezet és a nyelvhasználati minőség egyaránt, azonos módon 20 pontot érő teljesítmény. E tény, hasonlóan a szóbeli vizsgateljesítmény értékelésének szerkezetéhez (25 pont a tartalmi minőség és 25 pont az előadás, a kifejtés minősége), nem kevés konfliktussal járt a vizsgafejlesztés folyamatában.

Az Oktatási Hivatal egyik projektjében megvalósult 2014-es tanári közvélemény-kutatás szerint a középszintű írásbeli vizsga szövegalkotás feladatának értékelésében a változást javaslók két, közel egyenlő méretű táborra oszlottak, az egyik csoport szerint a jelenlegi pontarány megfelelő, változtatása nem indokolt, míg a másik csoport a tartalom kategória pontszámának növelését, a szerkezet és a nyelvi minőség kritérium pontszámának csökkentését javasolta.

3. táblázat

A szövegalkotás értékelési kritériumainak pontértékére adott válaszok, középszint (%)

TARTALOM (N = 523)		SZERKEZET (N = 521)		NYELVI MINŐSÉG (N = 527)	
A szempontonként adható 20 pont					
megfelelő	50,2	megfelelő	49,5	megfelelő	60,9
csökkentendő	4,0	csökkentendő	40,7	csökkentendő	25,7
növelendő	37,9	növelendő	1,6	növelendő	6,2
nincs válasz	7,9	nincs válasz	8,3	nincs válasz	7,2
Összesen	100,0	Összesen	100,0	Összesen	100,0

Forrás: http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/ketszintu_ertsegi_vizsgarendszer_tanari_tapasztalatok. Letöltés: 2015. július 30.

Az emelt szintű vizsga magasabb követelményeket támaszt a következőkben: fogalomhasználat; szövegek, művek beágyazása művelődéstörténeti összefüggésekbe, kritikai-elemző viszony és értékítélet tárgyyszerű alátámasztása; az értelmezés többretegűsége, az elemzés többszempontúsága; problémaérzékenység, a probléma összefüggéseinek megjelenítése, megközelítési szempontjai. Az emelt szintű írásbeli vizsga a feladat összetettségében, például az értelmezésre felkínált szöveg bonyolultságában, a feladatmegfogalmazás szempontjaiban, a kifejtendő téma tágasságában vagy mélységében is különbözhet. A vizsgakoncepció szerint a *nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor* az adott szöveg sajátosságait feltáró, illetve a szöveg kontextuális jellemzőire irányuló kérdéseket tartalmaz. A tárgyi és fogalmi tudás mellett mérvadó egy szöveg sokoldalú vizsgálata, az arra való önálló reagálás képessége. Az *egy mű értelmezése* feladat a lényeglátást, az összpontosítást feltételezi azáltal, hogy egy-egy adott, fókusszá tett szempont szerinti értelmezés minőségét vizsgálja. Ez utóbbi különösen meghatározó az értékelésben: ha az adott szempont szerinti tárgyalás sérül, jelentősen csökken a megoldásra adható pontok száma is. A *reflektálás* egy (korjelenségre) a problémaközpontú gondolkodás mellett egyfajta „világ-

ismeretet” is előhív, sőt a sematikus, rutinból jövő válaszok ellenében önálló reflektív (töprengő, állást foglaló, azt bizonyító) hozzáállást kíván. A *gyakorlati írásbeliség* feladata egy adott, pragmatikus élethelyzet nyelvi-kommunikációs kezelését, megoldásának a képességét feltételezi, mégpedig a nyilvánosságnak szánt írásbeliség társadalmi normáinak a követésével.

4. táblázat

Az emelt szint egyes írásbeli feladat-összetevőivel elérhető pontszám megítélése (%)

Nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor (N = 434)	Egy mű értelmezése (N = 431)	Reflektálás egy jelenségre (N = 429)	Gyakorlati írásbeliség (N = 432)
40 pont	25 pont	20 pont	15 pont
megfelelő: 60,6 csökkentendő: 6,3 növelendő: 9,5	megfelelő: 54,0 csökkentendő: 2,1 növelendő: 19,7	megfelelő: 54,0 csökkentendő: 13,0 növelendő: 8,5	megfelelő: 46,5 csökkentendő: 26,1 növelendő: 3,5
nincs válasz: 23,6	nincs válasz: 24,5	nincs válasz: 24,5	nincs válasz: 23,9

Forrás: http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop318_minosegfejlt/projekthirek/ketszintu_erettsegi_vizsgarendszer_tanari_tapasztalatok. Letöltés: 2015. július 30.

A feladat-összetevők pontarányának megítélésében majd 20% az *egy mű értelmezése* feladat pontszámát növelését javaslók aránya, és szinte törvényszerűen ennél alig több a *gyakorlati írásbeliség* pontszámának csökkentését támogatóké.

Az alábbi sajátos „leltár” bemutatja, melyek voltak az emelt szintű írásbeli vizsga összeredményének 40%-át jelentő nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor 22 bázisszövege a 2005–2015 közötti időszakban. Az összeállításból látható, hogy mind szépirodalmi alkotások, műrészletek (12 esetben), mind értekező szövegek (10 előfordulás) részletei megjelenhetnek e feladatsor alapszövegeként. A nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor az adott szöveg sajátosságait feltáró, illetve a szöveg kontextuális jellemzőire irányuló kérdéseket tartalmaz. A tárgyi és fogalmi tudás mellett mérvadó a szöveg sokoldalú vizsgálata, az arra való önálló reagálás képessége.

Emelt szint – a nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor bázisszövegei (2005–2015)

2005. tavasz: József Attila: [*Karóval jöttél...*]

2005. őszi: Ady Endre: *Emlékezés egy nyáréjszakára*

2006. február: Balassi Bálint: *Negyvenhetedik Iteminventio poetica**: *Az ő szerelmének örök és maradandó voltáról*

2006. tavasz: Petőfi Sándor: *Az apostol* (részlet)

2006. őszi: Csokonai Vitéz Mihály: *A tihanyi ekhóhoz*

2007. tavasz: Kosztolányi Dezső: *Marcus Aurelius*

2007. őszi: Jókai Mór: *Az arany ember. A Szent Borbála VI. A „Senki” szigete*

2008. tavasz: Ottlik Géza: *A Nyugatról* (részlet)

2008. ősz: Nemes Nagy Ágnes: *Csillagszemű (részlet). Őshasonlatok*
 2009. tavasz: Babits Mihály: *Arany mint arisztokrata*
 2009. ősz: Horváth János: *Irodalmunk fejlődésének főbb mozzanatai (részlet)*
 2010. tavasz: Babits Mihály: *Mint különös hírmondó*
 2010. ősz: Szerb Antal: *A világirodalom története (1941, részlet)*
 2011. tavasz: Szegedy-Maszák Mihály: *Előszó – A magyar irodalom története*
 2011. ősz: Berzsenyi Dániel: *A magyarokhoz*
 2012. Németh G. Béla: *Szerkesztői utószó a Hét évszázad magyar költői című antológiához*
 2012. ősz: Peter Szondi: *A modern dráma elmélete 1880–1950 [részlet] Az epikus színház*
 2013. tavasz: Csokonai Vitéz Mihály: *Tüdő-gyulladásomról*
 2013. ősz: Voigt Vilmos: *Folklór és folklorizmus (részletek)*
 2014. tavasz: Ady Endre: *A fehér lóuszok*
 2014. ősz: Radnóti Miklós: *Száll a tavasz...*
 2015. tavasz: A magyar nyelv és irodalom enciklopédiája. Sipos Lajos: *Előszó*

Forrás: <http://www.oktatas.hu/koznevelés/erettsegi/feladatsorok>

A 2012-es emelt szintű írásbeli vizsga eredményeinek statisztikai és kvalitatív elemzése egyik tanulságként idézhetünk az elemző megállapításokból. A jó eredmény egyik feltétele például, hogy a vizsgázó ne különítse el egymástól mereven megoldási stratégiáit – egyiket az egyik részre, másikat a másik részre tartva fenn –, hanem mindegyiket készenlétben tartva képes legyen alternatív megoldási útvonalak keresésére. Az elemző hozzáteszi, hogy az emelt szintű nyelvi-műveltségi feladatsorban érdemes lenne jelentősen növelni a kompetenciaalapú feladatok arányát, a műveltség ugyanis nem egyszerűen adatok tárháza, hanem az értelmező műveletek végrehajtásának képességét is magában foglalja, azt a potenciát, amely az adatok, tények, információk összekapcsolásával, egymáshoz való viszonyításával, értékelésével valósul meg (Gintli 2013). Általában az összegzően nyelvi-retorikai műveltségnek nevezett vizsgatartalmak kétségkívül az eddigi érettségi vizsgán jóval meghatározóbb irodalmi anyag úgymond kisebb súlyát eredményezték, miközben az olvasottság, a nyelvi-irodalmi műveltség előhívása és kreatív, bizonyító erejű alkalmazása (például az utalásokban, hivatkozásokban) változatlan igény. E tény üdvözlése vagy éppen kritikai fogadtatása a mai napig tematizálja a tárgy vizsgájának fogadtatását, ahogyan azt a részletes vizsgakövetelmény témaköreiről alkotott tanári vélemények is jelzik.

A tartalmi követelmények részletezettségét a válaszadók (544 fő) általában megfelelőnek ítélték. A válaszok megoszlása inkább bizonyos hangsúlyeltolódás igényére utal, a csökkentés (7%) és a bővítés mellett (4%) egyaránt kevesen szavaztak. Az egyes témakörök megítélésében ugyanakkor csak néhány magyar nyelvi és néhány irodalmi követelmény elfogadottsága alacsonyabb 60%-nál. Meg kell itt jegyeznünk, jóllehet magától értődő, hogy a magyar nyelvi és az irodalmi témák

között természetes kapcsolódási pontot jelent az, hogy bármely szöveget mint nyelvi képződményt vizsgálunk.

5. táblázat
A részletes vizsgakövetelmények témaköreinek elfogadottsága,
középszint és emelt szint (%)

Témakörök	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
MAGYAR NYELV		
1. Kommunikáció	76%	73% (1)
2. A nyelvi szintek	67%	71% (2)
3. Stílus és jelentés	65%	66% (3)
4. A magyar nyelv története	62%	65% (4)
5. A retorikai alapjai	60%	58% (7)
6. Ember és nyelv	58%	55% (8)
7. Nyelv és társadalom	56%	59% (6)
8. A szöveg	56%	62% (5)
IRODALOM	Középszint	Emelt szint
1. Életművek	80%	80% (1)
2. Portrék	69%	73% (2)
3. Látásmódok	61%	66% (3)
4. Színház és drámatörténet	60%	64% (4)
5. Az irodalom határterületei	53%	51% (6)
6. Interkulturális megközelítések és regionális kultúra	53%	-----
7. Világirodalom	50%	59% (5)
8. A kortárs irodalomból	46%	50% (7)

Megjegyzés: az emelt szinten a témakörök százalékos elfogadottságának aránya mellett zárójelben közöljük a témakörök elfogadottságának sorrendjét.

Forrás: http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/ketszintu_ertsegi_vizsgarendszer_tanari_tapasztalatok. Letöltés: 2015. július 30.

4. Az eredményesség mutatóiból

Az értékelés minősége nem garantálható kizárólag a vizsgát és a vizsgáztatást szervező írásos dokumentációval. Maga az értékelő-vizsgáztató tanár a leginkább számottevő résztvevő, és e szempontból a vizsgáztatók felkészítése és tudásuk karbantartása mérvadó tényező. A vizsgahelyzetben értékelő tanár azonban e természetes reflexióinak érvényesítésén túl az „értékelő interpretátor” szerepét vállalja, azaz beavatott és minősítési joggal felruházott személlyé válik, aki az adott és egységes kritériumokat érvényesíti saját hallgatólagos minősítésén átfuttatva, arra reflektálva.

Feltételezzük, hogy jelentős hatást gyakorol a minőségi standardok elfogadásában azok „konzultatív” alkalmazása, továbbá az összes már megírt feladatsor és az ahhoz tartozó javítási-értékelési útmutatók nyilvánossága. Az esszétípusú teljesítmények értékelésében az objektivitás növelésének módja az értékelők képzése, e képzési folyamatban az eltérő értékfelfogások közelítése, közös etalonok kialakítása, valamint a közmegegyezéssel elfogadott analitikus szempontok alkalmazása. 10 évnyi tapasztalat és elemző adat birtokában elmondható, hogy a magyar nyelv és irodalom értékelése általában megbízható, a közkeletű vélekedéseket cáfolva inkább tárgyyszerű, mint elfogult és inkább objektivitásra törekvő, mint szubjektív.

A magyar nyelv és irodalom vizsga 10 éves működését figyelemmel kísérve felmerül a kérdés, változtak-e az eredmények, változik-e az egyes vizsgázói rétegek egymáshoz is viszonyítható teljesítménye, hogyan viszonyul egymáshoz az írásbeli és a szóbeli vizsga eredményessége, melyik írásbeli feladattípus nehezebb, melyik könnyebb, hogyan alakul a helyesírási hibák miatt levonható maximum 15 pont elvesztése, javul-e valamelyik terület, például a szövegértés. Vizsgatárgyunk eredményességéről az összteljesítmény, az írásbeli és a szóbeli pontszámok alapján szintenként évről évre tájékoztatnak az Oktatási Hivatal prezentációi (www.oktatas.hu/köznevelés/érettségi). E standard, átfogó visszajelzések lehetővé teszik mind a középszinten, mind az emelt szinten elért eredmények időbeli összevetését, a vizsgázói rétegek szerinti összehasonlítását, tanulmányozhatók az írásbeli és a szóbeli vizsgákon mutatott teljesítményadatok is. Ezeknél árnyaltabb, a részletek iránt érdeklődő kérdésre elemző kutatások révén lehet csak választ adni. (Részletes adatgyűjtésre és elemzésre nyílt mód 2005-ben és 2006-ban, majd a TÁMOP 3.1.8. projekt keretében a 2012 és 2014 közötti időszakban.)

4.1. Stabil átlagok – középszint

A középszintű vizsgát heterogén felkészültségű és képességű vizsgázói populáció teljesíti. Ezt a képet mutatja az átlagteljesítmények vizsgázói rétegek szerinti összehasonlítása.

6. táblázat

Magyar nyelv és irodalom érettségi átlagok %-ban (középszint)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	Eltérés (%) az 5 év átlagához képest
57,32	59,17	56,90	57,50	60,98	58,09	-0,28

7. táblázat

Az egyes vizsgázói rétegek átlageredményeinek összehasonlítása %-ban, középszinten 2013–2015

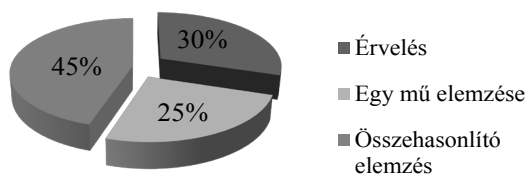
Összes	Gimnázium	Szakközép-iskola	Felnőtt- oktatás	Tanulói jogviszo- nyon kívül
57,50	67,86	50,41	46,16	52,66
60,98	71,28	53,55	49,40	55,81
58,09	68,58	49,90	45,28	56,24

Forrás: http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok. Gyorsadatok, 2015

Az érettségiző korosztályról hallgatólagosan feltételezhetjük, hogy nagyrészt már jó olvasók, így elvárható szövegértési szint az értelmező és a kritikai szövegfeldolgozás. Az adatok viszont nem feltétlenül igazolják ezt a feltevést, a szövegértési feladatsor átlageredményei, legalábbis a 2009–2012 közötti 4 tavaszi vizsgaidőszakban a gimnáziumban érettségizők 68,3%, a szakközépiskolai képzési program szerint tanuló vizsgázók pedig 57,6%-os szövegértési teljesítményt mutattak. A 2012-es, részletesen is vizsgált tavaszi vizsgaidőszakában a szövegértési feladatsor átlaga 23,34 pont, azaz 58,35% volt. Megjegyzendő, hogy mind a szövegértési feladatsort, mind a szövegalkotási feladatokat magas megbízhatósági érték jellemezte. (Cronbach-alfa szövegértés: 0,846, szövegalkotás: 0,947. A Cronbach-alfa a teszt belső konzisztenciáját méri, értéke 0 és 1 között változhat, minél közelebb van 1-hez, annál erősebb a feladatok koherenciája.)

A középszintű szövegalkotási feladatok azonos nehézségűek, feltehető, hogy a feladatok közötti választás (három feladtból egyet kell kidolgozni) szignifikánsan nem befolyásolhatja az elért eredményt, azaz a három átfogó értékelési szempont szerinti pontszámok közötti eltérés nem lehet 8–10 pontnál több. A 2012-es vizsgált évben a szövegalkotási feladatok pontátlaga 32,13 pont, azaz 53,55%. A szövegértési feladatsorban elért vizsgázói pontszámok korrelációja a szövegalkotás pontszámával 0,63, közepesnek tekinthető.

A szövegalkotási feladatok választásának aránya



3. ábra

Az érvelés, az egy mű elemzése és az összehasonlító elemzés feladatai közötti választás aránya (2012. tavaszi vizsgaidőszak, középszint)

8. táblázat

A érvelés (n = 297), az egy mű értelmezése (n = 245) és az összehasonlító elemzés (n = 449) eredményei a fő értékelési szempontok szerint (%) (2012)

Feladat	Tartalom	Szerkezet	Nyelvi minőség
Érvelés	61,05	67,25	66,85
Egy mű értelmezése	60,00	65,75	67,50
Összehasonlító elemzés	65,00	66,2	66,70

Forrás. Horváth 2013. I.m.

Megjegyezzük, hogy 2005-ös év tavaszi vizsgaidőszakában (véletlenszerű minta alapján) az érvelő esszét a vizsgázók 30,74%-a, az egy mű értelmezését igénylő feladatot 24,7%-a, az összehasonlító elemzést pedig 45%-a választotta. A választás 2006 azonos vizsgaidőszakában a következőképpen alakult: az érvelő esszé mellett döntött a mintában szereplő 1083 vizsgázó 30,65%-a, a mű értelmezését 36,84%, míg az összehasonlító elemzést 32,5%-uk választotta. (A későbbi évekből erről nem áll rendelkezésre adat.)

9. táblázat

A szövegalkotás választott feladatainak összefüggései a szövegértés és a szövegalkotás összpontszámának átlagával (2012)

Szövegalkotási feladat	A szövegértés és a szövegalkotás korrelációja	Szövegértés összpontszám átlaga (%)	Szövegalkotás összpontszám átlaga (%)	Létszám
Érvelés (Camus)	0,626	57,75	65,00	297
Egy mű értelmezése (Arany János)	0,647	59,00	63,33	245
Összehasonlító elemzés (Karinthy)	0,627	58,25	66,00	449

Forrás. Horváth 2013. I.m.

A táblázat adatai szerint a szövegalkotási feladat műfajának, témájának választása nem függ a szövegértési feladatsor megoldásával elért összpontszámtól, azaz attól, milyen nehéznek vagy könnyűnek ítéli meg a vizsgázó a maga számára a szövegalkotási feladatokat. Az egyes szövegalkotási feladatokban elért összpontszámok is függetlennek tűnnek attól, melyik műfajról, témáról van szó.

10. táblázat

Az írásbeli részpontszámok átlaga képzési programonként 2009–2012 (%)

Teljesítményterület	Képzési programtípus	
	Gimnázium	Szakközépiskola
Szövegértés	68,30	57,60
Szövegalkotás / nyelvi minőség	69,60	56,00
Szövegalkotás/szerkezet	69,90	55,20
Szövegalkotás/tartalom	66,50	52,40

Forrás: Schiller Mariann 2014. Érettségi vizsgatárgyak elemzése 2009–2012. tavaszi vizsgaidőszakok. A MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM ÉRETTSÉGI

4.2. Emelt szint

Az a feltevés, hogy az emelt szintet választók aránya a magyar nyelv és irodalom vizsgatárgyból csak részben függ össze az adott tárgyban nyújtott folyamatos és egyenletesen jó, esetleg kiváló (iskolai) teljesítménnyel, viszont erősen kötődik az adott vizsgatárgy felsőoktatási felvételi pozíciójához, azaz ahhoz, milyen arányban jelölik meg a felsőoktatási intézmények a magyar nyelv és irodalmat elvárt emelt szinten teljesítendő vizsgatárgynak. Az emelt szintű vizsgát választók a középszint-hez képest tehát kevésbé heterogén populációt képviselnek, bár e vizsgaszint választását a képességeken és felkészültségen kívül az elérhető továbbtanulási aspirációk is befolyásolják. Az emelt szint összeredményeinek megoszlása az Oktatási Hivatal prezentációin, így a 2014-ös vizsgaeredményeket bemutató ábrán (11. táblázat) is viszonylagos egyenletes, némileg jobbra dőlő, azaz a magasabb teljesítményű csoportok domináns jelenlétére utaló képet mutat.

11. táblázat

Az egyes vizsgázói rétegek átlageredményeinek összehasonlítása %-ban, emelt szinten 2013–2015

Év	Összes	Gimnázium	Szakközépiskola	Felnőttoktatás	Tanulói jogviszonyon kívül
2013	61,93	63,05	56,63	54,85	53,86
2014	61,48	64,03	54,99	48,29	55,81
2015	60,86	64,12	53,96	47,58	54,07

Forrás: http://www.oktatas.hu/koznevelas/erttsegi/prezentaciok_tanulmanyok. Gyorsadatok, 2015.

Visszatekintve, az első két év (2005 és 2006) emelt szintű vizsgáján megnyugtató módon teljesítettek a vizsgázók, sőt 2006 rekordot hozott a vizsgaszintet választók létszámában is. 2005-ben az első emelt szinten vizsgázó 3148 fős populáció jól teljesített a gyakorlati írásbeliség feladatban (74,14%), a virtuális térben történő kommunikáció képzeletbeli helyzetével jól boldogultak a vizsgázók, míg a klasszikus irodalmi tudás alkalmazása szelekciós tényezőnek minősült (lásd a nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor 55,07%-os és az egy mű értelmezése 56,57%-os eredményét). A reflektálási feladatban, a teljesen új feladattípusban (ez esetben Milan Kundera kortárs cseh–francia író egy gondolata volt a szövegbázis) elfogadható, 65%-os teljesítményt nyújtottak a vizsgázók.

12. táblázat

Az írásbeli részpontoszámok átlaga a vizsgált négy évben képzési típus szerint (%)
(2009-2012)

Feladattípus	Gimnázium	Szakközépiskola
Nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor	53,60	42,20
Egy mű értelmezése	68,00	56,70
Reflektálás	71,00	60,20
Gyakorlati szövegalkotás	73,90	67,80

Forrás: Schiller 2014.I. m.

4.3. Helyesírás, íráskép

A helyesírás és az íráskép adataiból néhány jellemző trendet tudunk felmutatni. Elmondható, hogy az íráskép értékelésének elsősorban visszatartó hatása van, azaz az érettségi vizsgahelyzetben jellemzőnek mondható az olvasható írásképre törekvő magatartás.

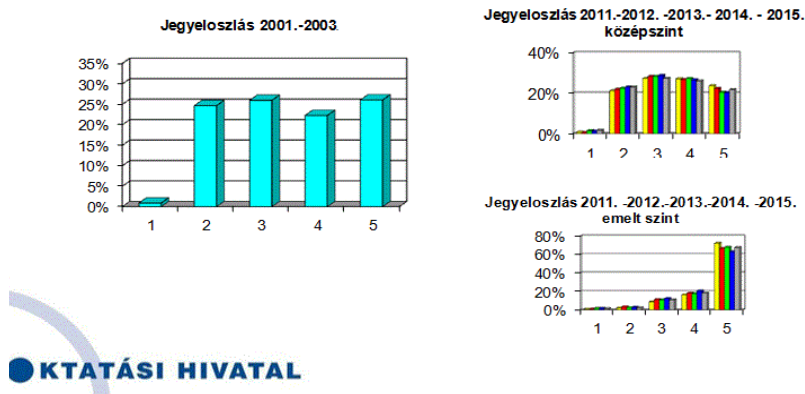
A 2005-ös adatok szerint a vizsgázók mintegy 10%-a mindkét vizsgaszinten lényegében hibátlan helyesírású dolgozatot készített, míg a középszinten vizsgázók kb. 15%-a, az emelt szinten pedig 5%-a a maximális 15 pontot veszítette el. A két vizsgaszint közötti különbség e tekintetben az elvárható képet tükrözi, de egyúttal arra is figyelmeztet, hogy a középszintű vizsgát tevő tanulók 15% -a igen bizonytalan nyelvi kultúrájú, legalábbis a helyesírási normák alkalmazása tekintetében. Az Oktatási Hivatal említett projektje keretében a 2012-es tavaszi időszak írásbeli dolgozatainak reprezentatív mintáján végzett elemzés szerint a vizsgázók negyede 2 pont alatt vett helyesírási hibái miatt, míg másik negyede 11 pont feletti pontlevonással számolhatott. A vizsgázók fele 2 és 11 pont közötti pontértékű hibát követett el. Az átlagosan levont 6,77 pontvesztés viszont feltehetően igen egyenetlenül oszlik meg, azaz a

tapasztalatok szerint a gyengébb helyesírás hibatorlódást, magasabb pontvesztéséget eredményez, és egyúttal gátja a gördülékeny íráskészségnek is.

4.4. A szóbeli vizsga

Az Oktatási Hivatali standard ábráin feltűnő az írásbeli és a szóbeli teljesítmények (1) teljesen eltérő, sőt az eltérések évről évre állandónak mondható mintázata, ami egyrészt utal az összteljesítmény kétharmadát kitevő írásbeli vizsga magasabb megbízhatóságára, másrészt láthatóvá teszi a szóbeli vizsga egyik meghatározó szerepét, azaz az írásbeli teljesítményeket más típusú teljesítménnyel kompenzáló működését. Megjegyzendő, hogy a hasonló működésmód hasonló mintázatot eredményez a többi vizsgatárgyban is. Míg a központi írásbelit igen kevesen oldják meg 90%-nál jobban, a szóbelire a vizsgázók közel harmada kap 90 és 100% közötti értékelést (4. ábra).

A korábbi vizsgarendszer es a középszintu vizsgak osztályzatainak összehasonlítása
 korábbi vizsgarendszer 2011. – 2012. – 2013. – 2014. – 2015.



Forrás: www.oktatas.hu/koznevelas/erettségi/prezentaciok_tanulmányok. Gyorsadatok, 2015.

4. ábra
 Az írásbeli és a szóbeli vizsgarészek összehasonlítása

13. táblázat

Szóbeli vizsgateljesítmények a vizsgált négy évben (2009–2012) (%) – középszint

Értékelési kritérium	Gimnázium	Szakközépiskola
Előadásmód	72,6	59,2
Tartalom	69,6	57,6

Forrás: Schiller 2014. I. m.

14. táblázat

Szóbeli vizsgateljesítmények a vizsgált négy évben (2009–2012) (%) – emelt szint

Értékelési kritérium	Gimnázium	Szakközépiskola
Előadásmód	75,1	59,5
Tartalom	70,5	64,5

Forrás: Schiller 2014. I. m.

5. Összegzés

A felkészítés, az értékelés, a vizsga eredményessége újra és újra diskurzstémává válik, ha az érintett szakmai, vizsgáztatói, vizsgázói csoportok szélesebb körben megismerik a 2017. tavaszi vizsgaidőszakban bevezetni tervezett változásokat a vizsgakövetelményekben, a középszint és az emelt szint közötti eltérések újradefiniálásban, a középszint írásbeli feladatainak jellegében, az értékelési eljárásokban és az egyes feladatokkal elérhető pontszámokban (Lásd a 3. sz. internetes forrást.). Az új kerettantervek érvénybe lépésével indokolt, az összehangolás mértékét meghaladó változás tartalmainak a részletes bemutatása, várható hatásának becslése azonban már nem ennek a tanulmánynak a feladata.

Melléklet

Az érettségi vizsga általános funkciói

Didaktikai közvetítés

Garanciája a jól felépített, tematizált, strukturált, a teljesítményszinteket leíró, példákkal is szemléltető követelményrendszer és vizsgaleírás. Ezt a funkciót akkor töltik be eredményesen a jelzett dokumentumok, ha nem korlátozó jellegűek, azaz nem erősítik fel a csak a vizsgára tanítás gyakorlatát, hanem fejlesztő hatást gyakorolnak a tanítási-tanulási folyamatra, annak infrastruktúrája is.

Tartalmi érvényesség (validitás)

Voltaképpen a tartalmi érvényesség nem jelent mást, mint azt, hogy a vizsgateljesítménnyel olyan írásbeli és szóbeli tevékenységeket minősítünk, amelyek elfogadott, szélesebb körű társadalmi és szakmai konszenzusra számítva értéknek minősülnek. A hangsúly itt a középiskolánál is szélesebb elfogadottságon van: annál nagyobb a vizsga tartalmi érvényessége, minél inkább képviseli a felsőoktatásban is igényelt, valamint a munkaerőpiacon is elvárt teljesítményeket (is). Az érvényesség jelentésébe a társadalmi és az egyéni szükséglet is beleértődik, mindaz a tudás és képesség, amit az egyén a civil életben, a boldogulásában, a tanulásában és a munkában alkalmazni tud.

A minőség képviselete

A társadalmi és pedagógiai érvényességgel bíró követelmény-rendszer és a vizsgaleírás egyfajta teljesítményetalon, az elsajátítandó és távlatosan fontosnak tartott/tartható kultúrjavak modellje (például a felhasználható tudás előnyben részesítése, a problémamegoldó feladatok térnyerése.) A mindenkori konkrét vizsgatematika prioritásokat, értékeket, kritériumokat jelöl meg, ezáltal rövid és hosszú távon egyaránt hatással van az iskola és a társadalom műveltségképére. Ez a vizsgafunkció legalábbis két jelentéssel bír: egyrészt jelenti egy minőségi teljesítmény-standard megfogalmazását, másrészt – ezáltal is – egy tartós, évről évre hasonló teljesítményszint kijelölését.

Előrejelző érvényesség (prediktív validitás)

A vizsgakövetelmények és a teljesítmények az oktatásirányítás, a képző intézmények, a diákok, az érettségizetteket fogadók számára egyaránt prognosztikus értékűek, amennyiben valószínűsítik az érettségivel rendelkező, majd továbbtanuló vagy munkát vállaló népesség tudását, képességeit.

Minősítés

E funkció a vizsgateljesítmények értékelésének egyik kulcskérdése. Az egységes és a nyilvánosság számára dokumentált, átlátható értékelési-minősítési rendszer elősegíti az értékelés konzisztenciáját, összehangolja a tanárok értékelési gyakorlatát.

Visszacsatolás

Az eredmények elemzése, értelmezése megerősítő vagy korrekciós hatású mind a vizsgakövetelményekre, mind a vizsgafeladatokra, mind az értékelési eljárásokra nézve.

Megbízhatóság

A vizsgaanyagra (írásbeli feladatlapon), illetve az azokkal mért vizsgateljesítmények értékelésének objektivitására, a vizsgafeladatok működésének minőségére utaló sajátosság. A megbízhatóságba értődnek általában az értékelés célzott területeinek célnak megfelelő feladatok, továbbá az értékelési elvek és eljárások. A megbízhatóság növelése az értékelők képzése mellett az időről-időre történő kvantitatív és kvalitatív elemzésekkel növelhető, garantálható. A megbízhatóságot növelő tényező a világos és szakmai egyetértésen alapuló értékelési kritériumrendszer, a teljesítmények viszonyítási lehetősége az értékelési útmutatóban közölt normához, az értékelő képezettségére és tapasztalására. Fontos feltétel magának a feladatnak a kijelölése. Ennek tartalmi validitása biztosítja, hogy a feladat valóban azt a teljesítményt tegye lehetővé, amelyet értékelni szándékozunk (például a téma és a műfaj összhangban van, elegendő háttérismerettel rendelkeznek a diákok, azaz sem a téma tartalmi, sem műfaji kívánalmait nem haladják meg feltételezett kompetenciájukat).

Szelekció

A vizsga, szelekciós szerepét érintő funkció, összefügg a vizsga céljával, az eredmények tértjével, az eredményeknek a továbbtanulásban vagy más területen történő felhasználásának súlyával és általában erősen kötődik a középfokú, sőt a felsőfokú képzés oktatásirányítási stratégiájával.

Elfogadottság

A vizsga társadalmi, szakmai elfogadottsága nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a felkészítésben és a vizsgáztatásban érintett valamennyi szereplő lényegében hitelesnek és jogszerűnek tartva elfogadja az őt minősítő helyzetet, annak tértjét.

Költségesség

A vizsga, a vizsgáztatás költségeit érintő szempont lényeges például abból a szempontból is, hogy melyik vizsgafunkció szerepének növelése növeli egyúttal a

költségességet is. (A nemzetközi szakirodalom szerint például a szóbeli vizsgáztatás növeli az elfogadottságot, egyúttal a költségességet is vagy például a minőség képviselője a fejlesztés költségeire hat, egy működő vizsgáztatásban már kevésbé jelenik meg költségként.)

Forrás: Horváth Zsuzsanna (2006)

Szakirodalom

Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.) (2008): Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Budapest: OFI. 7–147. <http://www.ofi.hu/kiadvany/tanulmanyok-az-erettsegirol> (2015. 06. 20.)

Boross Ottilia-Pléh Csaba (2004): Bevezetés a pszichológiába. Budapest, Osiris Kiadó, 257.

Bredács Alice – Kárpáti Andrea (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. Magyar Pedagógia 112/4: 197–219. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Bedacs_MP1124.pdf (2015. 06. 20.)

Gintli Tibor (2012): A magyar nyelv és irodalom emelt szintű írásbeli eredményeinek statisztikai és kvalitatív elemzése. Budapest: Oktatási Hivatal. Kézirat.

Hajas Zsuzsa (2015): A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tíz éve (2005–2015). Konferencia az ELTE-n. www.Irodalom21.hu_2015_majus.pdf (2015. 06. 20.)

Horváth Zsuzsanna (2005) A 2005. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése: Magyar nyelv és irodalom. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi/2005-evi-erettsegi>. (2015. 06. 20.)

Horváth Zsuzsanna (2006) A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/horvath-zsuzsanna-2006> (2015. 06. 20.)

Horváth Zsuzsanna (2006): A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga kultúra-felfogása. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 39–73. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/magyar-nyelv-irodalom> (2015. 06. 20.)

Horváth Zsuzsanna (2010): Érettségi kérdőjelekkel. Mérleg 2006–2010. *Educatio* 2010/1: 54–64.

Horváth Zsuzsanna (2012): A magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli eredményeinek statisztikai és kvalitatív elemzése. Budapest: Oktatási Hivatal. Kézirat.

- Molnár Edit Katalin – Nagy Zsuzsanna (2012): Anyanyelvi tudásszintmérések és képességvizsgálatok. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Budapest: Tankönyvkiadó. 191–240.
- Nagy Péter Tibor (1999): Minőségek versengése. Minőség 1999. Educatio 3: 429–460.
- Oláh Attila (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Csaba – Boross Ottilia (szerk.): Bevezetés a pszichológiába. Budapest: Osiris Kiadó. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevzetes_a_pszichologiaba/ch07.html#id617180 (2015. június 20.)
- Péntek János (2002): Nem őrizni, használni kell a nyelvet! In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.): Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 267–274.
- Schiller Mariann (2013): Érettségi vizsgatárgyak elemzése 2009–2012. tavaszi vizsgaidőszakok. A magyar nyelv és irodalom érettségi http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/erettsegi_vizsgatargyak_elemezese (2015. 06. 20.)

Jogszabályok:

1. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/magyar_nyelv_es_irodalom_vk.pdf Letöltés: 2015. július 30
2. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/magyar_nyelv_es_irodalom_vl.pdf Letöltés: 2015. július 30
3. Az érettségi vizsga 2017. január 1-től hatályos részletes követelményei: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0200040.OM&celpara=&-timeshift=1#xcelparam Letöltés: 2015. július 30

Kommunikációs és anyanyelvi nevelés

A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben

1. Bevezetés

Jelen írásban a sokszor és sokféle környezetben (tanulmányok, tantervek) előforduló kommunikációs kompetencia fogalmának meghatározásához – a meglévő szakirodalmakra építve – áttekintem e kompetencia modelljeit, különféle összetevőit. Ezek bemutatása és meghatározása után a kommunikációs kompetenciának az anyanyelvi tantárgyak keretében a tantervi követelményekben is megjelenő területeit, azok fejlesztési formáit, módszereit, illetve legfőbb gyakorlattípusait mutatom be.

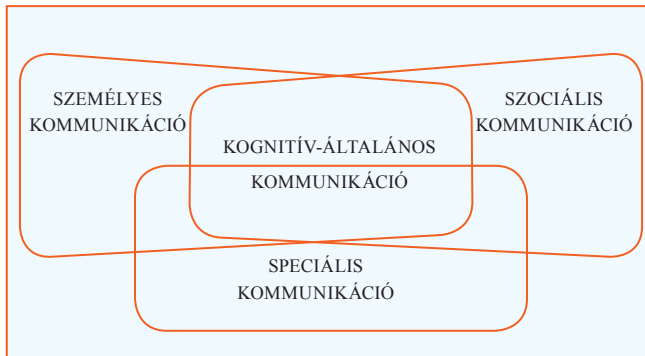
2. A kompetencia összetevői

A kompetencia fogalmát igen sokan és sokféle szempontból próbálták meghatározni, számtalan idegen nyelvű és magyar tanulmány is készült mind az általános fogalomról, mind a kompetencia pedagógiai meghatározásáról (a teljesség igénye nélkül: Vass 2006; Szabó 2010; Szőke-Milinte 2012). Jelen tanulmánynak nem célja, hogy a meglévő elméleteket, fogalmakat és meghatározásokat teljes mértékben áttekintse. Csupán néhány olyan kompetenciameghatározást mutatok be, amely egy-egy elemének meghatározó és kiemelt szerepe lehet a kommunikációs kompetencia fejlesztésében.

2.1. A jéghegymodell láthatatlan összetevői

Mindenképpen említést érdemel az általános kompetenciamodellek közül a sokat idézett jéghegymodell (Spencer–McClelland–Spencer 1990). A jéghegymodell felépítését megvizsgálva a legfelső szinten az ismeret, a tudás áll, azaz az egész életen át felhalmozódó tudatos vagy tudattalan tapasztalat összessége. A következő szint a készség és a képesség. Ezek a gyakorlatban alkalmazható megnyilvánulások készlethalmaza, a tudatos tevékenység automatizált részei, amelyek gyakorlás útján jönnek létre, és a fizikai, a szellemi feladatok teljesítésének képességét adják. Ez a két említett szint a jéghegy látható részei, ezek a területek jól fejleszthetők a hagyományos iskolai keretek között is. A következő három szint már a kevésbé tudatos, illetve a tudattalan szinthez tartoznak. Ezek az énkép, vagyis a személy önmagáról alkotott képe: milyennek látja, gondolja magát; a személy értékei, attitűdjei. Az alatta levő szintbe az állandó személyiségvonások tartoznak, azaz a személyiség állandó/

stabil dimenziója; szervezett, gondolati, érzelmi jellemvonásai; a különféle helyzetekre, észlelt információkra adott válaszai. A legalsó szinten a motiváció helyezkedik el, amely a cselekvés, a viselkedés háttérében álló hajtóerő, vágyak, kívánságok összessége. A jéghegymodell jól szemlélteti, hogy a kompetenciának vannak olyan kevésbé tudatos, illetve tudattalan szintjei, amelyeknek az oktatási keretekben nem jelenik meg, illetve fejlesztésük külön figyelmet érdemelne, mivel tudatos fejlesztésük már nem is olyan könnyű és egyértelmű feladat.



1. ábra

A kompetenciák szerveződése (Szőke-Milinte 2012)

2.2. A kommunikáció mint kompetenciák szerveződése

Szőke-Milinte Enikő (2012) Nagy József (2000) kompetenciák szerveződését bemutató ábráját továbbfejlesztve létrehozta a kommunikációs kompetencia szerveződésének modelljét (1. ábra). Ebben a szerző hangsúlyozza, mivel a kommunikációban a személyiség egésze nyilvánul meg, ezért a kommunikációs kompetencia a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia (Szőke-Milinte 2012). A kompetenciák közül a kognitív-általános kommunikáció feladata a szimbólumok segítségével az információ felvétele, dekódolása, a tanulás, az ismeretszerzés. A szociális kommunikációnak a szociális kölcsönhatásokban, a résztvevők befolyásolásában van szerepe. Míg a személyes kommunikációban a személyes önazonosság, a kiteljesedés megvalósítása a feladat. A különböző szakterületek sajátos kommunikációjának magas szintű művelése pedig a speciális kommunikáció sajátja. E területek együttes figyelembevétele is elengedhetetlen a kommunikációs kompetencia tudatos fejlesztésekor.

2.3. Pragmatikai tudás – kulturális referenciák

Az idegennyelv-tanítás kutatói is számos kommunikációs kompetenciamodellt és leírást alkottak meg. Közülük érdemes kiemelnünk a Bachman és Palmer-féle kommunikatív nyelvi képességek modelljét (1996, idézi: Vígh 2005: 385). A modell

(2. ábra) két fő terület összetevőit mutatja be, így a nyelvi tudás és a stratégiai kompetenciáét. A nyelvi tudáson belül kiemelt szerepet szán a pragmatikai tudásnak, ahol a funkcionális és a szociolingvisztikai tudás összetevőit is megadja. Az előbbi képességéhez tartozik az információk közlésének (kifejezési funkció), az emberek befolyásolásának (manipulatív funkció), az információk megszerzésének (heurisztikus funkció) és a nyelvi tartalmak kitalálásának (imaginatív funkció) képessége. Hasonlóan részletes a szociolingvisztikai tudás összetevőinek a felsorolása is, amely a megfelelő regiszter választása, a különféle dialektusok ismerete mellett hangsúlyt fektet a kulturális referenciák, szokások ismeretére is. Ez utóbbi terület igen fontos a kommunikációban. Hiszen ahhoz, hogy jól, hatékonyan tudjunk kommunikálni egy szűkebb vagy egy tágabb (esetleg más nyelvet beszélő) közeggel, elengedhetetlen annak a kultúrának az ismerete (Bańcerowski 1994).

Nyelvi tudás				Stratégiai kompetencia
Nyelvszervezői tudás		Pragmatikai tudás		
Nyelvtani tudás	Szövegalkotói tudás	Funkcionális tudás	Szociolingvisztikai tudás	
fonológia	kohézió	kifejezési funkció	dialektusok/variánsok	célok meghatározása
morfológia	retorika	manipulatív funkció a) instrumentális; b) reguláris; c) interperszonális	regiszter	célok tervezése
szintaxis		heurisztikus funkció	idiómák	
lexika		imaginatív funkció	kulturális referenciák és nyelvi alakzatok	

2. ábra

Bachman és Palmer kommunikatív nyelvi képességek modellje (Víg 2005: 385)

3. A kommunikációs kompetencia fejlesztési területei

Az előző fejezetben áttekintett néhány kommunikációs kompetencia-modellt, valamint a Szabó Ferenc (2010) által is megfogalmazott fejlesztendő kommunikációs kompetenciaterületeket figyelembe véve az alábbiakban foglalhatjuk össze az iskolai oktatás kommunikációs kompetencia fejlesztésének főbb összetevőit:

- Kognitív-általános kommunikáció
 - Nyelvi tudás: nyelvszervezői és pragmatikai tudás
 - Stratégiai kompetencia

- Speciális kommunikáció
- Kulturális kompetencia/kommunikáció
- Személyes kommunikáció
- Szociális kommunikáció

A felsorolt területek közül a kognitív-általános kommunikációhoz sorolhatjuk az utóbbi években fontos szerepet játszó digitális kommunikációs kompetenciát. Ha a Spencer–McClelland–Spencer-jéghegymodellt (1990) is alkalmazzuk a fejlesztendő kompetenciaterületekre, akkor a felsorolt öt területből az első három pontban szerepelnek a látható, egyértelműen fejleszthető területek, míg az utolsó két pont a kevésbé látható és nehezebben fejleszthető területeket tartalmazza. Mind az öt, felsorolt kompetencia részét képezi a nem nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése is.

Az elméleti területek alkalmazása az oktatásban, a tanóra keretei között nem olyan egyszerű. Nehéz megtalálni a megfelelő gyakorlatokat, nem könnyű a feladatok során, az órai keretben minden kommunikációs kompetenciaterületre kellő figyelmet fordítani. Ehhez ad segítséget Fábíán Györgyi és Singer Péter (2009) összefoglaló táblázata, amelyben Zrinszky László egyetemi jegyzetében megfogalmazott rendszerező gondolatait felhasználva a szerzők táblázatba rendezték a kommunikációs készségfejlesztés tanórai lehetőségeit (3. ábra).

A kommunikációs kompetencia anyanyelvi fejlesztendő területeit az alábbi szempontok szerint is csoportosíthatjuk:

- A kommunikáció típusa szerint:
 - szóbeli – írásbeli
 - verbális – nem verbális
- A kommunikáció résztvevői szerepe szerint:
 - szövegértés (percepció)
 - szövegalkotás (produkción)
- A fejlesztendő kommunikációs készség hatóköre szerint:
 - részkészséget fejlesztők
 - globális készséget fejlesztők.

A felsorolt szempontokat figyelembe véve a 4. ábra igyekszik szemléltetni, hogy milyen területeket ölel föl a kommunikációs kompetencia, illetve milyen területek fejlesztésére kell az iskolai anyanyelvoktatásban is fókuszálnunk. Érdeemes megjegyezni, hogy a 21. század információs kommunikációja – a kommunikáció megjelenése szempontjából – létrehozott egy új, az írás és a beszélt nyelv közötti átmeneti formát, amelyet internetes kommunikációnak jelölünk. Legyen szó bármelyik formáról is, a cél, hogy a kommunikáció folyamatában valamilyen szöveg létrejöjjön,

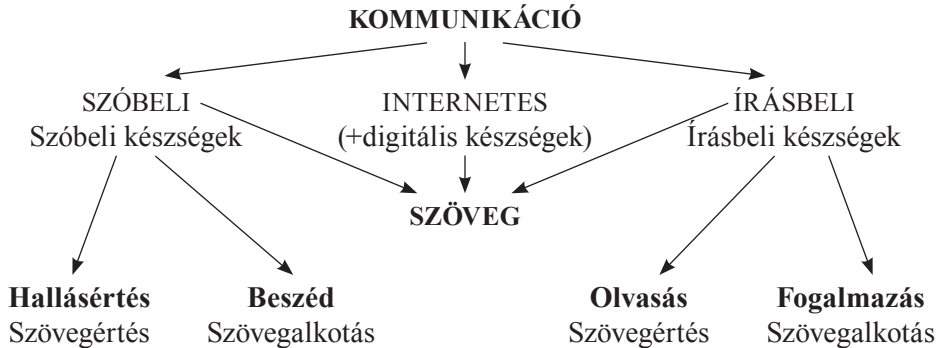
illetve a megalkotott szöveget mint üzenetet a kommunikációban részt vevő – a kontextusnak megfelelően – befogadja. Mindegyik kommunikációs formához csatolhatunk a szövegértés és a szövegalkotás oldaláról egy-egy olyan részterületet, amely az anyanyelvi kompetencia fejlesztését szolgálja.

Kommunikációs helyzetek alakítása	– A megfelelő helyzet kialakítása összefügg a színhellyel. A mai tantervek terei sajnos erősen meghatározzák a bennük végzett munkát. Ahol esetleg mozgatható padok találhatók, ott is körülményes az átalakítás. Mégis a tanár figyeljen a tanár-tanuló alkalmi helycseréjére, az órai szerepek változtatására, legalábbis csoportdinamikai játékok esetén üljön maga is az egyik padba a tanulók közé.
A kommunikációs önismeret javítása	– A külső megjelenés tudatossá tételével, beszédjellemezőink megismertetésével, az egyén nonverbális kommunikációja ismeretével, saját írásképünk ismeretével, közlésigény növelésével elérhető. – A beleélőképesség, a tolerancia, a magabiztosság és elővigyázatosság, a függetlenség és konformizmus arányának optimalizálása, a figyelem és emlékezés az egyéni, saját megnyilatkozásainkról kialakult képet fejlesztheti.
Kommunikációs stratégiák	– Kezdeményezésekkel, a kommunikációs kihívások felvállalásával, a közlésmennyiség növelésével, a figyelemmegosztás képességének fejlesztésével összefüggésben fejleszthető.
Beszédfejlesztés	– Légzéstechnika, akusztikai tisztaság – Beszédsebesség, beszédritmus – Biztonság és könnyedség a beszélgetésekben
Extralingvisztikai eszközök használata	– Testtartás, testmozgás, nézés, tekintetkontaktus, mimika, gesztusok tudatosítása
Formalizált kommunikáció fejlesztése	– A lámpaláz leküzdése – Értekezletek, viták vezetése – Részvétel értekezleten, vitákon
A mediális kommunikáció	– A tömegkommunikációs kínálat szelektív és aktív igénybevétele – A közleményelemzések és -értékelések
A célkategóriák megfelelő alakítása	– a szándék, a részvétel, a figyelem, a megértés és megőrzés

3. ábra

A kommunikációs készségfejlesztés tanórai lehetőségeit (Fábián–Singer 2009)

Természetesen, a felsorolt szempontok egy-egy gyakorlaton belül együtt is megjelennek, illetve a nyelvi készségfejlesztés mellett a nem nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése is szerepet kaphat.



4. ábra

A kommunikációs készségek fejlesztési területei

4. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének keretei az anyanyelvi órákon

A következőkben bemutatjuk a szóbeli kommunikációhoz tartozó hallásértés, valamint a beszédalkotás, az írott kommunikációhoz tartozó olvasás, szövegértés, illetve írásbeli fogalmazás részterületeit. Röviden szót esik az új kommunikációs korszak, a CMC szakaszban létrejött digitális kommunikáció kompetenciának lehetséges fejlesztéséről is. Ezek a területek a 2012-ben életbe lépett kerettantervben is kiemelt szerepet kapnak. Ezt bizonyítja, hogy mind az 5–8. osztály, illetve a 9–12. osztály kerettantervek bevezetőjében az Anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia címszó alatt az alábbiak olvashatók:

„A tanuló képes érzéseinek, gondolatainak, véleményének kifejezésére, adott szempont szerint újrafogalmazására, mások véleményének tömör reprodukálására. Képes ismert tartalmú szövegeket biztonságosan elolvasni, értelmező hangos olvasással. Képes hallott és olvasott szöveg lényegének felidézésére, megértésére, értelmezésére. Önállóan olvas nyomtatott és elektronikus formájú irodalmi, ismeretterjesztő, publicisztikai szövegeket. Képes a szövegelemzés alapvető eljárásainak önálló alkalmazására, különböző műfajú és rendeltetésű szóbeli és írásbeli szövegek szerkezetének, jelentésrétégeinek feltárására, értelmezésére és értékelésére. Korosztályának megfelelő módon részt vesz az infokommunikációs társadalom műfajainak megfelelő információszerzésben és információátadásban. Törekszik az olvasható és pontosan értelmezhető

írásbeli kommunikációra. Elsajátítja a jegyzetelés alapjait. Képes rövidebb szövegek alkotására különböző szövegtípusokban és műfajokban. Képes rövidebb szövegek összegyűjtésére, rendezésére. Gyakorlott a helyesírási kézikönyvek használatában, törekszik a normakövető helyesírásra. Képes művek önálló befogadására és ennek szöveges interpretálására. Képes egyes nem verbális természetű információk adekvát verbális leírására” (Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára, Bevezetés)

A középiskolai szakaszban az alábbi meghatározás szerepel:

„A tanuló hétköznapi kommunikációs helyzetekben alkalmazza a különféle beszédműfajok kommunikációs technikáit. Beszélgetés, vita során képes mások álláspontjának értelmezésére, saját véleménye megvédésére vagy korrekciójára. Önállóan olvas és megért nyomtatott és elektronikus formájú irodalmi, ismeretterjesztő, publicisztikai szövegeket. Képes különböző műfajú és rendeltetésű szóbeli és írásbeli szövegek szerkezetének, jelentésrétégeinek feltárására, értelmezésére és értékelésére. Kritikus és kreatív módon vesz részt az infokommunikációs társadalom műfajainak megfelelő információszerzésben és információátadásban. Felismeri és tudja értelmezni a szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegekben megjelenített üzenetrétegeket. Képes szövegalkotásra a társadalmi (közösségi) élet minden fontos területén a papíralapú és az elektronikus műfajokban. Törekszik a nagyobb anyaggyűjtést, önálló munkát igénylő szövegek alkotására. Képes a normakövető helyesírásra, képes az önálló kézikönyvhasználatra. Képes az anyanyelvhez és az idegen nyelvhez kötődő sajátosságok összevetésére az általános nyelvészeti ismereteinek felhasználásával. Képes nem verbális természetű információk adekvát verbális leírására, értelmezésére.” (Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára.)

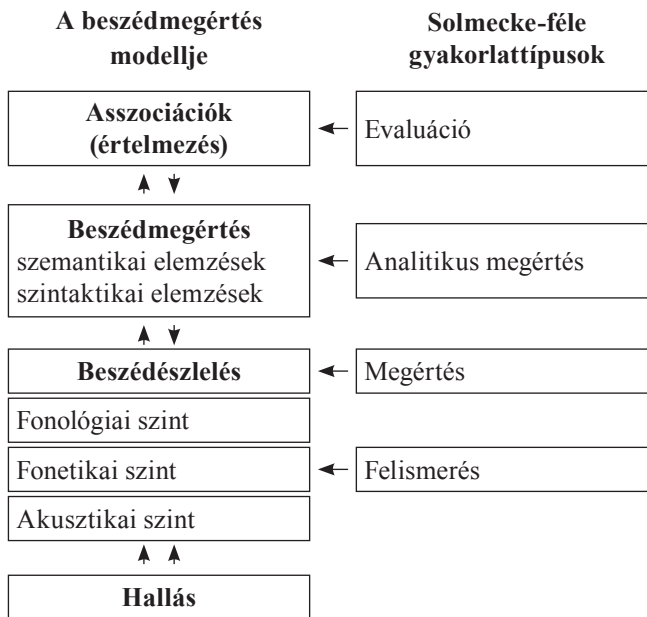
A következőkben a 4. ábrában megjelölt fontosabb területeket mutatom be. Itt nem jelölöm már külön a kommunikáció megjelenési formája szerinti (szóbeli, írásbeli) felosztást.

4.1. Hallott szöveg értése

A sikeres és hatékony kommunikáció elengedhetetlen alapfeltétele a pontos szövegértés. Az anyanyelvi nevelés sajnos, a hallás utáni szövegértést adottnak vette, tudatos fejlesztése nem jelent meg a tantervekben, a tankönyvekben, a módszertani útmutatókban. Üdvözlendő, hogy a 2012-es kerettantervben már a fejlesztendő területek között szerepel a magyar nyelv és irodalom követelményei között. A témában megjelent szakirodalmak is bizonyítják, hogy szükséges e terület tudatos képzése, fejlesztése is (Gósy 1999; Simon 2001; Vančoné 2002; Raátz 2006; Szántó 2013),

hiszen csak az fogja az írott szöveget jól megérteni, akinek a hallott szövegértése életkorának megfelelő. Ahogy ezt egy kísérlet is bizonyítja:

„Az olvasott szöveg megértése és a hallás utáni szövegértés elemzése szignifikáns összefüggést igazolt; azok az évfolyamok és tanulók, akik sikerebbek voltak a hallott szöveg megértésében, sikerebbek az olvasott szöveg feldolgozásában is. A kísérleti eredmények alapján több következtetés is megfogalmazható az olvasástanítás módszertanára vonatkozóan. Fokozott figyelmet kell szentelni annak, hogy a hallás alapú beszédfeldolgozás megfelelően az életkori szintnek és a gyermekek stratégiáinak” (Gósy 2008).



5. ábra

A beszédmegértés modelljének és a gyakorlattípusoknak az összefüggése

4.1.1. A hallásértés fejlesztésének gyakorlattípusai

Az anyanyelvi hallásértés fejlesztésére talán a leginkább alkalmazható módszert a német Solmecke (1991) által meghatározott felosztás adja. Az ő metodológiai kategóriái jól összeegyeztethetők a beszédmegértés-modell szintjeivel (Gósy 2005: 148). Solmecke szerint a megértésnek négy különböző szintje van, és ennek megfelelően oszthatjuk a hallás utáni szövegértési gyakorlatokat csoportokba:

- Felismerés
- Megértés

- Analitikus megértés
- Evaluáció (felmérés, értékelés)

Az 5. ábra jól szemlélteti ezt a megfelelést.

Vizsgáljuk meg az 5. ábra alapján bemutatott beszédmegértés szakaszaihoz csatolt hallásértést fejlesztő gyakorlattípusok jellemzőit és feladatait.

A felismerés gyakorlatai

Az első csoportba tartozó felismeréses gyakorlatoknak a célja, hogy a figyelmet a nyelv formális tulajdonságaira irányítsa. Képesek legyenek a tanulók hasonló hangzású fonémákat, morféákat, szavakat egymástól megkülönböztetni. Solmecke (1991) szerint a felismerés a hallás utáni értés alapja. Ilyen típusú gyakorlatok még szép számban előfordulnak a magyar nyelvtankönyvekben, alsó tagozatos olvasókönyvekben (pl. tipikusan idesorolható gyakorlatok a különféle hangok felismerése, jelölése a szavakban: *Jelöld körrel, hogy hányadik hang a szóban a b!*; *Húzd alá azt a szót, amelyikben d hang van!*). Idetartozó feladatok lehetnek például mondókák, kiejtési gyakorlatok. De ilyen típusú gyakorlatok a szójátékok többsége is: *Folytasd a szólancot, a kimondott szó utolsó hangjával/szótagjával!*

A megértés gyakorlatai

Ide a szakirodalom az olyan típusú gyakorlatokat sorolja, amelyek elsődleges célja, hogy a tanulók az elhangzott utasításokat megértsék, ezeket megfelelően tudják követni, illetve végrehajtani. A mindennapi életben igen fontos ez a szövegértési fok. Hiszen a hallott utasításokat számtalan esetben kell tudnunk követni, például a tanórán, a mindennapi életben az útbagazításkor, utasítások követése vagy éppen vezetés közben a navigációs eszköz használatakor. Számos gyakorlat segítheti a hallás utáni megértés fejlesztését. Például az elhangzott utasítás követése térképen, rajzon. Idesorolhatjuk a kiegészítendő szövegeket, a hallott szöveg tartalmának, egyes adatoknak a felidézését (hely, idő, személyek stb.), információk megjegyzését, megnevezését. A megértés gyakorlataihoz szorosan hozzátartozik a különféle utasítások követése például testnevelés-, technika-, rajz- stb. órákon. Az anyanyelvi órákon utasítás alapján készíttethetünk rajzokat, térképeken útvonalakat követhetünk. Hibás rajzokat, ábrákat, térképen jelölt útvonalakat javíttathatunk hallott szöveg alapján. Hasznos feladatok lehetnek, ha híreket, reklámokat, rövidebb rádiós, televíziós jegyzetet, szövegrészletet hallgatnak meg a tanulók, és ehhez kapcsolódóan kapnak feladatokat (pl. igaz/hamis állításokat, multiple-choice gyakorlatokat). Készíthetnek a tanulók leírást, elbeszélést úgy, hogy a hozzákapcsolódó adatokat hallás után gyűjtik össze, vagy egy történet elejét meghallgatva folytatják ezt.

Az analitikus megértés gyakorlatai

A szövegértés magasabb fokát képviselik az idetartozó gyakorlatok. Itt már nem csupán az adatok, tények megjegyzésén van a hangsúly, hanem a cél a hallott szöveg/

szövegek fő mondanivalójának a megértése, összehasonlítása más, hasonló szövegekkel, illetve a beszédfunkció, a beszédszándék felismerése, értelmezése. A hallásértésnek ezt a fokát jól fejleszthetjük, ha például több, azonos témájú szöveget hasonlítanak össze a diákok. De fejlesztő lehet, akár a vita tanításakor is, amikor több nézőpontot kell értelmezni, megérteni és azokra reagálni. Hasonló készségfejlesztés történik a különféle szóbeli kommunikációs *interakciós gyakorlatokban* is, legyen az szituatív, szimulációs vagy rögtönzött szerepjáték (lásd. 4.2.2. fejezet).

Az evaluáció (értékelés) gyakorlatai

Az elhangzott szöveget a tanulónak már olyan absztrakt módon kell megértenie, hogy azt kritikusan tudja értékelni, ha szükséges, megvitatni, illetve a saját véleményét is megfogalmazni róla. Hogy aztán ebből kiindulva egy új, reflektáló szöveget legyen képes megalkotni. A hallás utáni szövegértésnek ez a szintje a legmagasabb. Itt a szövegbefogadást az egyéni vélemény megalkotása követi. Ennek a szintnek a készségfejlesztése az anyanyelvi órák mellett az irodalom-, a médiaismereti órákon egy-egy mű befogadásakor is történik, de minden egyéb órán, ahol a diáknak a hallott ismereteket kell továbbgondolnia, alkalmaznia, ezekre valamilyen módon reflektálnia kell.

4.1.2. A hallott szöveg feldolgozásának menete

Igen fontos, hogy az analitikus és az evaluációs gyakorlattípusok esetében mindenképpen figyelembe vegyünk a **Dalhaus-féle fázistipológiát** (Kovácsné 2002), amely a szövegfeldolgozás lépéseit adja meg. Ezek a következők:

A szöveg hallgatása előtti gyakorlatok

A hallásértést elő kell készíteni a szöveg bemutatása előtt. Ez állhat az érdeklődés felkeltéséből, a szöveg megértéséhez szükséges háttérismeretek bemutatásából, előhívásából, az ismeretlen szavak magyarázatából, a szöveg szerkezetének felvázolásából, motiválásból (kép, fotó, rajz, zene), vizuális, akusztikus impulzusok, kulcsszavak megadásából.

A szöveg hallgatása közbeni gyakorlatok

A hallgatás közben, a szövegbefogadásakor intenzív és extenzív hallásértési technikákat (adatok megjegyzése, feljegyzése; kérdésekre adható válasz, táblázat, szöveg kiegészítése stb.) alkalmazhatunk.

A szöveg hallgatása utáni gyakorlatok

Ekkor következhet a hallott szöveggel kapcsolatos kérdésekre történő válasz, a történet, a vázlat helyes sorrendjének a megállapítása, a szöveg üzenetének, illetve a saját vélemény megfogalmazása stb.

Amikor egy hallásértést gyakoroltató feladatsort állítunk össze, akkor mindenképpen érdemes az alábbi módszertani szempontokat figyelembe vennünk. Fontos a szövegválasztás. Először rövid, közérthető szöveget válasszunk. A szöveget legalább kétszer hallgattassuk meg. A második szöveghallgatáskor már a tanulók hozzákezdhetnek a feladatok megoldásához. A szöveghez ne tartozzon túl sok feladat, és a feladatok feleljenek meg az életkori sajátosságoknak, a tanult, gyakorolt módszereknek. A feladatokban ne az elhangzó adatokat kérjük számon, hanem sokkal inkább a megértés álljon a középpontban. A feladatoknak segíteniük kell a megértést, és nem tesztelni kell.

4.2. Szóbeli szövegalkotás (beszéd)

A szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére sokféle módszer, feladat áll rendelkezésre. Igen széles az idesorolható feladatok tárháza, hiszen a kiejtés gyakorlásától a retorikai készségfejlesztésig, egy szónoki beszéd előadásáig sok minden tartozik ide. Éppen a sokszínűség miatt nagyon nehéz feladatok, módszerek meghatározása, leírása. Ahhoz, hogy valami áttekinthető leírást adjunk, érdemes a Medgyes Péter (1995) által használt kommunikációs gyakorlatok tipológiáját részben felhasználni. Az ő felosztásában elkülönülnek a részkészségeket és a globális készségeket fejlesztő gyakorlatok.

4.2.1. A részkészségeket fejlesztő szóbeli gyakorlattípusok

Idesorolhatjuk azokat a gyakorlatokat, amelyek a szóbeli kommunikáció sikerességének technikai feltételeit hivatottak gyakoroltatni. A legfontosabb területek a teljesség igénye nélkül a beszédprodukciónak a következők:

- Beszédtechnika
- Szókincsfejlesztés
- Hangos olvasás
- Szövegmondás
- Nem nyelvi jelek használata, értelmezése

4.2.2. A globális kommunikációs készséget fejlesztő szóbeli gyakorlattípusok

Az idesorolható gyakorlatok között két nagy csoportot különíthetünk el (Medgyes 1995):

A tranzakciós gyakorlatok

A tranzakciós feladatok elsődleges célja a folyamatos beszéd (monológ, véleménynyilvánítás, beszámoló, történetmesélés) gyakorlása, a különféle kötött diskurzusokban

való részvétel. A gyakorlatok során a cél az, hogy a tanulók megismerjék a különböző beszédműfajokat, azok nyelvi és nem nyelvi sajátosságait, illetve tudjanak bizonyos helyzeteket megfelelő módon értelmezni, értékelni, és abban az aktuális szituációnak megfelelően részt venni. Idesorolhatjuk például a különféle nyelvi formák megtanulását (pl. köszönés, köszönet, információkérés stb.) egy-egy gyakorlat kapcsán.

Az interakciós gyakorlatok

E gyakorlattípusnak több alfajtaját különböztetjük meg aszerint, hogy a kommunikációs helyzetgyakorlatban milyen mértékben kötöttek a szerepek, a tér és az idő, a kommunikációs cél. Így három altípust különíthetünk el:

- szimulációs szerepjátékok,
- kommunikatív szerepjátékok,
- rögtönzött szerepjátékok.

A **szimulációs szerepjátékban** a résztvevők a saját valójukkal, a maguk nevében vesznek részt egy megadott valós élethelyzetben, ahol a saját szempontjaik szerint kell dönteniük, a saját értékeiket, céljaikat képviselve. Az ilyen típusú feladatok célja a gyakorlás, a tudatosítás, a megtapasztalás, illetve egy-egy helyzet, viselkedés minősítése, valamint a kognitív-általános kommunikációs kompetencia mellett a személyes kommunikáció fejlesztése is.

A **kommunikatív szerepjátékban** a diákoknak egy kitalált helyzetben kell valaki más szerepébe belehelyezkedni, és az ő szemszögéből, az ő céljainak megfelelően, az ő szóhasználatát használva kell részt venni, megoldani egy helyzetet. Az ilyen típusú gyakorlatok a kommunikációs kompetencia különféle (kognitív, szociális stb.) területei mellett igen jól fejleszthetik a társismeretet, az empátiát.

A **rögtönzött szerepjátékban** csak a szituáció ismert. A résztvevőknek kell a szereplőket kitalálniuk, a cselekményt, a lehetséges kommunikációs célokat, kapcsolatokat, dialógusokat, regisztereket megtervezni és eljátszani, például: *zsúfolt buszon; orvosi rendelőben; új osztálytárs érkezik; úrséta; találkozás egy földönkívülivel* stb. Az ilyen típusú gyakorlatok messzemenően alkalmasak a kommunikációs kompetencia különböző területeinek fejlesztésére, illetve az értékelés érzékenyítésére is. A beszélt nyelvhez kapcsolható fejlesztő gyakorlatokhoz igen sok ötletet, módszertani megoldást nyújthat a drámapedagógia mint módszertani együttes (Gabnai 2011; Bolton 1993; Eck 2015).

4.3. Írott szöveg értése (olvasás)

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének mind a felmérések, a kutatás, mind a módszertan szempontjából a legkidolgozottabb területe az írott szövegértés

fejlesztése (Horváth 1994; Adamikné 1999, 2003; Józsa 2006; Gósy 2008; Józsa–Steklács 2012; Steklács 2013). Hazai és nemzetközi kutatók több évtizede vizsgálják, hogy hogyan lehet a szövegértő olvasást minél hatékonyabban fejleszteni, tanítani. Jelen írásban ezért e területre csak vázlatosan utalok.

A szövegértés fókuszba kerülésével az olvasás fogalma, a jó olvasó meghatározása is átfogalmazódott. A NAEP (National Assessment of Educational Processes) 1998-ban publikált felmérése szerint a jó olvasó az:

- akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz;
- elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon;
- felhasználja, amit tud ahhoz, amit olvas;
- az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, (elvonatkoztatja) kiterjeszti, alakítja;
- a jó olvasó hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését;
- a jó olvasó különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (Józsa–Steklács 2012: 57–8).

4.3.1. Az olvasástechnika

A fenti definíció alapján egyértelmű, hogy a szövegértés és az olvasástechnika szoros összefüggésben áll. Az olvasástechnika tanítása, gyakoroltatása hosszú folyamat, amely szinte minden iskolai évfolyamon, más-más tartalommal jelen kell, hogy legyen. Ezt szemlélteti az 6. ábra. Az olvasástechnika tehát alapja a jó szövegértésnek.

Az olvasástechnika-fejlesztés része a hangos és néma olvasás megismertetése mellett a különféle olvasási módok elsajátítása is. Erre a kerettantervben is találunk utalást:

„Olvasási, szövegértési stratégiák alkalmazása, gyakorlása és bővítése különböző témájú és típusú nyomtatott és elektronikus szövegeken. Az ismert szöveg-feldolgozási stratégiák (átfutás, jóslás, előzetes tudás aktiválása stb.) alkalmazása, illetve újabb stratégiákkal való bővítése (szintézis, szelektív olvasás)”. (kerettanterv 5–8. évfolyam 2012).

A megtanítandó olvasási típusok az alábbiak (Péter 2002):

- Gyorsolvasás
- Hagyományos technikák
 - scanning (a szövegből a szükséges információ kiszűrése),
 - skimming (a lényegi pontok kiválasztása),

- extenzív olvasás (szándék nélküli olvasás, pl. kikapcsolódás céljával történő olvasás),
- intenzív olvasás (szándékos olvasás, a szöveg alapos megismerése a cél).

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A olvasás előkészítése	■													
Az olvasás jelrendszerének tanulása	■													
Folyékony/független olvasás		■												
Stratégiaorientált olvasás			■											
Adaptív/kritikai olvasás							■							

6. ábra

Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában
(Garbe et al. 2010; közli: Steklács 2013)

4.3.2. A szövegértő olvasás szintjei

A szövegértő olvasásnak több szintjét különítjük el. Az alább felsorolt szintek egyben fokozatot is jelentenek (Adamikné 2006; Boronkai 2005).

- Az értő olvasás: a cél a szöveg szó szerinti megértése, az szövegben meglévő információ keresése.
- Az értelmező olvasás: az olvasott szöveg megértése mellett, annak tartalmából, mondanivalójából következtetések levonása.
- A bíráló, kritikai olvasás: az olvasott szövegről véleményalkotás, a szöveg tartalmának, megjelenési formájának értékelése.
- Az alkotó, kreatív olvasás: a szöveg kiindulásként szolgál, az olvasó kilépve a szövegből azt csak fölhasználja a saját alkotásában.

4.3.3. Szövegtípusok

Az iskolai oktatásban megismertetendő szövegek tipológiáját az alábbiakban (7. ábra), több szempontot is egyesítve foglalta össze Molnár Katalin Edit (2006).

Kiemelt összehasonlítási szempontok	Élménykínáló szövegek	Informáló szövegek	Tudáskínáló szövegek
Szövegfajták	elbeszélő szövegek	dokumentumok, tájékoztatók	tananyagok, ismeretterjesztő, tudományos eredményeket közlő szövegek
Cél	tapasztaltatás, érzelmi rezonálás, reflexió	tájékoztatás, rövid távon szükséges/érdekes információ nyújtása döntések hozásához, véleményformáláshoz, tevékenységhez	fogalomstruktúra konstrukciója
Funkció	élményszerző, spontán szimulatív tanulás	aktuális helyzetben releváns, spontán tanulás	hosszú távú felhasználásra tervezett szándékos tanulás
Viszony az olvasóval	szociális kommunikáció	szociális kommunikáció	kognitív kommunikáció
Nyelvezet és fogalomkincs	köznyelvi/köznap	köznyelvi/köznap	szakmai, tudományos
Az olvasás motivátora	élményszerzés	kíváncsiság, problémamegoldás	exploráció, érdeklődés, szándékos tanulás

7. ábra

A szövegek pedagógiai szempontú tipológiája (Molnár 2006: 263)

Szövegtípus	Nyomatott		Elektronikus	
	Folyamatos	Nem folyamatos	Folyamatos	Nem folyamatos
Leíró	útleírások, tárgyleírások	családfa katalógus	blog	menetrend
Elbeszélő (narratív)	elbeszélések, novellák	képregény	blog, szerepjáték	hírportálok
Magyarázó	könyv-, CD- és filmismertető	diagram, grafikon	programajánló	útvonalterv
Érvelő	esszé	reklám	fórum	reklám
Utasítás	használati utasítások, útmutatók	összeszerelési útmutató	onlinejáték	online megrendelő

8. ábra

A PISA-felmérések szövegtipológiája (2006)

Érdeemes egy másik felosztásról is szólnunk, amely a PISA-felmérések szövegtípológiájára épül, a szöveg megjelenési formájára fókuszál, illetve megjelennek már benne az internetes szövegek is (8. ábra).

4.3.4. A szövegértés gyakorlatai

Ahogy azt a 3. fejezetben a kommunikációs kompetenciafejlesztő gyakorlatok tipológiájánál megjegyeztem, a különböző területek gyakorlattípusai között vannak olyanok, amely csupán egy-egy részkészséget, de vannak olyanok, amelyek globális készségeket fejlesztenek. A szövegértés gyakorlattípusai fokozatosan haladnak a részkészségek fejlesztésétől a globálisig. A gyakorlattípusok bemutatásakor – a teljesség igénye nélkül – nagyrészt Tóth Bea (2006) felosztását és főleg az általa meghatározott feladattípusokat követem.

– Szószintű gyakorlatok:

- szavak jelentésének megadása,
- szósorban az oda nem illő szó kihagyása,
- képhez szó,
- szinonima- vagy antonimasorok folytatása stb.

– Mondatszintű gyakorlatok:

- mondatok kiegészítése (adott szavak közül vagy szabadon; kötőszóval, főnévvel, igével stb.),
- mondatok befejezése (a kötőszó adott),
- mondatok válogatása (Melyik mondat jelenti ugyanazt? Kakukktójás: Melyik nem ugyanazt jelenti? A költői nyelv értelmezése: Mit jelent?),
- mondatok elemzése (ok/okozat megkülönböztetése: Mi történt? Miért?),
- mondatok egyszerűsítése (lényegkiemelés),
- mondatok átalakítása (szórend, tömörítés, bővítés),
- hibás mondatok javítása stb.

– Mondattömb szintű gyakorlatok:

- mondatalkotás megadott mondat folytatására (pl. következmény megfogalmazása),
- a kapcsolóelemek összekötése,
- a kapcsolat felismerése (kötőszóválasztás),
- mondatokra tagolás,
- több mondatból egy,
- egy mondatból több,
- szavak jelentésének kikövetkeztetése a kontextusból.

– **Bekezdésszintű gyakorlatok:**

- igaz-hamis állítások megkülönböztetése (a döntést támogató részletek aláhúzása),
- címadás,
- a tételmondat felismerése, azonosítása a bekezdésben,
- a tételmondat kiválasztása,
- a tételmondat megfogalmazása,
- a tartalom megértésének igazolása: válasz kérdésekre, rajzolás, cselekvés (némajáték, állókép stb.),
- az információk vizuális megjelenítés (pl. fűrtábrában, T táblázatban, Venn-diagramban stb.),
- kép és szöveg összehasonlítása, a különbség keresése,
- kérdések alkotása,
- egymás tanítása (mozaikmódszer; három megy, egy marad),
- összekevert mondatok sorrendjének megállapítása,
- hiányok kiegészítése stb.

– **Szövegszintű gyakorlatok:**

- címjósítás,
- ötletbörze,
- jóslás kulcskifejezések alapján / jóslástáblázat (mi fog történni, miből gondoldod, mi történt valójában),
- a cím és a szöveg összefüggésének magyarázata / címadás,
- a bekezdések sorrendjének megállapítása (a kapcsolóelemek megkeresése),
- a szöveg tagolása adott vázlat alapján,
- kevert vázlatpontok sorba rendezése,
- hiányos vázlat kiegészítése,
- vázlat átalakítása (rajzосból mondatos, mondatosból címszavas stb.),
- önálló vázlatkészítés,
- vázlat bővítése jegyzetté / bő jegyzet szűkítése,
- hiányos jegyzet kiegészítése / önálló jegyzetkészítés,
- tagolatlan szöveg bekezdésekre bontása,
- hiányos szöveg kiegészítése,
- feladatok megoldása a szöveggel kapcsolatban:
 - ♦ információk lokalizálása (adatok, információk, tételmondatok, kulcsszavak; helyszínek, időpontok, szereplők, események, okok, következmények stb.);
 - ♦ igaz-hamis állítások megítélését támogató részletek keresése stb.,

- szövegtömörítés (tartalommondás, ötujjas mese, írott összefoglaló stb.),
- a szöveg folytatása,
- a szöveg átalakítása,
- szövegalkotás (írott értelmezés, szabad írás olvasás előtt vagy után, hír, hirdetés, levél, naplójegyzet stb. írása),
- vita a szövegről, a szövegben olvasottakról stb.

A szövegértés fejlesztésére számos jó feladatot találhatunk a *Szövegértés lépésről lépésre* (Raátz 2011) című kiadványban.

4.4. Írott szöveg alkotása (fogalmazás)

Az írott szöveg alkotásának vagy ahogy általában nevezni szokták, a fogalmazás kompetenciájának fejlesztésében feltétlenül alapvető, hogy a diákok megfelelő írástechnikával rendelkezzenek. Az írástechnika gyakoroltatás az olvasástechnikához hasonlóan, nem érhet véget az alsó tagozat osztályaiban. A fogalmazástani elméletéről, kérdéseiről, módszertanáról több átfogó tanulmány készült (Molnár 1996, 2002; Tóth 2008; Koltay 2011; Szilassy 2012), ezért itt most vázlatosan, csupán a gyakorlattípusokat tekintem át, amelyeknél szintén elkülöníthetjük a rész- és globális készségfejlesztőket.

4.4.1. A részkészségeket fejlesztő írásbeli gyakorlattípusok

Ebbe a csoportba olyan írásbeli gyakorlatokat sorolunk, amelyek különböző műveletek elvégzését, átalakítását jelentik a szövegeken (pl. mondatátalakítás, -kiegészítés, -tömörítés, mondatpárok keresése, kötőszók pótlása, hiányzó szavak beillesztése, egyes szerkezeti egységek megírása stb.).

4.4.2. A globális kommunikációs készséget fejlesztő írásbeli gyakorlattípusok

Ide azokat az íráskészséget, írásbeli kommunikációs kompetenciát fejlesztő feladatokat soroljuk, amelyekben valamilyen szempont, meghatározott téma, cím, műfaj stb. alapján szöveget kell készíteni. A szövegalkotónak a meghatározott szempontok mellett már olyan szinten kell a szövegalkotás alapvető készségével rendelkeznie, hogy azt biztosan használva a szöveg kommunikációs céljainak, szándékainak is eleget tudjon tenni. De idetartoznak a szakmai célú írásgyakorlatok is (pl. üzleti levelezés különböző feladatai: hivatalos levél, felszólítás, reklámlevél stb. írása). Az írásbeli kommunikációs kompetencia globális készségeit fejlesztik a változatos kreatív írásgyakorlatok különböző formái is.

A kreatív írás igen gazdag és változatos gyakorlatformákat tartalmaz (Samu 2004; Raátz 2008). Az íráskészség fejlesztésének fokozatait, illetve gyakorlattípusait jól szemlélteti a 9. összefoglaló ábra.

A mechanikus írás/másolás	ellenőrzött gyakorlatok, begyakoroltatás (pl. másolás, válogató másolás, diktálás, adott formák lemásolása)
Írásgyakorlat	irányított gyakorlatok (pl. mondat szintű kiegészítés, átalakítás, bővítés, tömörítés, szavak, kifejezések gyűjtése)
Irányított írás	irányított fogalmazás, hosszabb összefüggő szöveg írása (pl. levél, jegyzetelés, tömörítés, kérvény, esszé)
Folyamatközpontú írás	Szabad vagy megadott téma alapján, anyaggyűjtés, válogatás, rendezés, írás, állandó megbeszélés, javítás, visszajelzési lehetőség
Szabad írás	önálló írás/ önálló vagy meghatározott téma, műfaj, egyéni alkotás, mely a számonkérés, ellenőrzés céljával is születhet

9. ábra

Az íráskészség fejlesztésének fokozatai és a hozzájuk kapcsolódó feladattípusok (Scrivener 2005: 193 alapján)

4.5. A digitális szövegek értése, alkotása

A NAT-ban és a kerettantervben (2012) is kiemelt szerepet kap a magyar nyelv és irodalom keretén belül a digitális szövegek olvasása, értése, illetve több digitális szövegtípus alkotásában való jártasság szerzése. Alapjaiban megállapítható, és ezt kutatások is bizonyítják, hogy a digitális szövegek alkotásához, befogadásához szükség van azokra a kompetenciákra, amelyek hagyományos módon, hagyományos terekben, felületeken történnek. De ezeket kiegészítik a digitális eszközök miatti szükségessé váló új készségek is.

„Megállapítható tehát, hogy a digitális szövegek olvasásakor a hagyományos értelemben vett olvasási stratégiákat mint kognitív műveleteket az olvasó a szövegen végrehajtott fizikai cselekvésekkel kapcsolja össze. Ezek a cselekvések vagy más néven navigációs lépések szorosan kapcsolódnak az egyes stratégiákhoz. Fontos jellemzőjük még, hogy egyáltalán nem valósíthatóak meg a nyomtatott szövegek olvasásakor, vagyis azok az olvasók, akik nincsenek tisztában a különböző navigációs lehetőségekkel, nem képesek végrehajtani szövegértési feladatokat digitális környezetben” (Gonda 2015).

A digitális szövegértésről, annak tanulói teljesítményéről, a PISA-felmérés ilyen jellegű mérési eredményéről többen írtak (Gonda 2015; Bognár 2015), ahogy a digitális szövegalkotással kapcsolatban is egyre több a kutatás (Vallent 2008; Veszelszki 2008; Tót–Hódi 2011; Simon 2014). E terület kommunikációs kompetenciafejlesztésének specifikus módszertani kidolgozása azonban még várat magára.

5. Összegzés

A bemutatott gyakorlattípusok, illetve a röviden fölvázolt kommunikációs kompetencia összetevői arra kívánják föl hívni a figyelmet, hogy akár az anyanyelvi tanórán, akár más tantárgyi keretben és azon kívül is, ha a kommunikációs kompetencia fejlesztése a célunk, akkor azt érdemes átgondoltan, sokféle módon és a kompetencterület egészét figyelembe véve megterveznünk, a ma már rendelkezésünkre álló gazdag szakirodalmat is fölhasználva. Fontos és szükséges, hogy e terület nehezen gyakoroltatható, nehezebben fejleszthető részei is helyet kapjanak a gyakorlatokban, és ezekre is kellő figyelem jusson. Hiszen ha valóban kompetenciát kívánunk fejleszteni, akkor a gyakorlatok megoldása nem csupán a tanulók kifejezőkészségét, szókincsét, íráskészségét fejleszthetik, hanem hatással kell, hogy legyenek a személyiségfejlődésükre is.

Szakirodalom

- Adamikné Jászó Anna szerk. (1990): A magyar olvasástanítás története. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Adamikné Jászó Anna (2003): Csak az ember olvas. Budapest: Tinta Kiadó.
- Adamikné Jászó Anna (2003): Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Budapest: Trezor Kiadó.
- Bañcerowski Janusz (1994): A kommunikatív kompetencia és összetevői. Magyar Nyelvőr 118. 277–286.
- Bognár Amália (2015): A digitális szövegértés fejlesztés. Taní-tani Online. http://www.tani-tani.info/a_digitalis_szovegertes_fejlesztese_magyaroran (2015. 05. 14.)
- Bolton, Gavin (1993): A tanítási dráma elmélete. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Boronkai Dóra (2005): A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai. Magyartanítás 4. 15–25.
- Eck Júlia (2015): Drámajáték a középiskolai irodalomórán. Budapest: Prótea Kulturális Egyesület.
- Fábián Györgyi – Singer Péter (2009): Az anyanyelv és kommunikáció tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. Új Pedagógiai Szemle. <http://www.ofi.hu/dr-fabian-gyorgyi-singer-peter-az-anyanyelv-es-kommunikacio-tanitasa-az-iskolarendszeru> (2015. 06.15.)
- Gabnai Katalin (2011): Drámajátékok– Bevezetés a drámapedagógiába. Budapest: Helikon Kiadó.

- Gonda Zsuzsa (2015): A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. *Anyanyelv-pedagógia 1.* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=555> (2015. 05. 25.)
- Gósy Mária (1999): A beszédprodukción és a beszédmegértés a tanulási folyamatban. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelv-oktatási Napok.* Eger. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai. 484–492.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia 1.* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2015. 05. 25.)
- Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle 44/7–8.* 97–109.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 137–188.
- Józsa Krisztián szerk. (2006): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 131–153.
- Kerettanterv (2012): https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fkerettanterv.ofi.hu%2F02_melleklet_5-8%2F2.1_bevezetes_5-8.doc (2015. 05. 14.)
- Koltay Tibor (2011): Kérdések és válaszok az írástudás új formáiról. *Anyanyelv-pedagógia 3* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=329>. (2015. 05. 14.)
- Kovácsné Varga Éva (2002): A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In: Karacsné et al. szerk.: *Nyelvpedagógia az ezredfordulón.* Veszprém. 239–253.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia 2.* 139–156.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Budapest: Osiris Kiadó. 193–217.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Péter Orsolya Adél (2002): Az olvasási készség fejlesztése. *NyelvészNet.* <http://www.nytud.hu/pp/oap.html> (2015. 04.23.)
- PISA 2006 Reading Literacy Framework. http://pisa.nutn.edu.tw/download/sample_papers/Reading_Framework-en.pdf (2015. 05. 25.)
- Raázt Judit (2006): A hallás utáni szövegértés fejlesztése. *Magyartanítás 3.* 22–27.
- Raázt Judit (2008): A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia 3–4.* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (2015. 05. 25.)

- Raátz Judit alkotószerk. (2011): Szövegértés lépésről lépésre. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Samu Ágnes (2004): Kreatív írás. Budapest: Holnap Kiadó.
- Scrivener, Jim (2005): Learning Teaching. Oxford: Macmillan Elt.
- Simon Orsolya (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. Iskolakultúra. 92–99.
- Simon Viktória (2014): Modern kódkeveredés: az internetes nyelvhasználat hatásai fiatalok írásbeli fogalmazásaiban. Anyanyelv-pedagógia 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=25> (2015. 05. 14.)
- Solmecke, Von Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Berlin–München–Wien–Zürich–New York: Langenscheidt.
- Spencer, L. M. – D. C. McClelland – S. M. Spencer (1994): Competency Assessment Methods: History and State of Art. London: Hay/McBer Research Press. 3–44.
- Steklács János (2013): Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. 5–71.
- Szabó G. Ferenc (2010): A kommunikatív kompetencia. Anyanyelv-pedagógia 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (2015. 04. 03.)
- Szántó Anna (2013): A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében. Anyanyelv-pedagógia 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=482> (2015. 05. 25.)
- Szilassy Eszter (2012): Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. Anyanyelv-pedagógia 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=17> (2015. 05. 14.)
- Szöke-Milinte Enikő (2012): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vita-anyagában. Anyanyelv-pedagógia 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2015. 03. 02.)
- Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Magyar Nyelvőr. 130/4. 457–469. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/> (2015. 05. 25.)
- Tóth Beatrix (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? Anyanyelv-pedagógia 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=1> (2015. 05. 14.)
- Tóth Krisztina – Hódi Ágnes (2011): Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás – szövegértés területén. Magyar Pedagógia 111/4. 313–33.
- Vallent Brigitta (2008): Beszélt nyelvi hatások a középiskolások fogalmazásaiban. Magyar Nyelvőr 132: 189–205. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1322/132205.pdf> (2015. 06. 01.)
- Vançoné Kremmer Ildikó (2002): A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): Tanulmányok a kétnyelvűségről. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 73–96.

- Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Kerber Zoltán (szerk.): Hidak a tantárgyak között. Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok. Budapest: OKI. 139–61.
- Veszelszki Ágnes (2008): Vizuális megoldások a kreatív szövegalkotási gyakorlatokban. Anyanyelv-pedagógia 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=33> (2015. 05. 14.)
- Vígh Tibor (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. Magyar Pedagógia 105/4. 381–407.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában

1. A kommunikatív ember kiművelése

Az utóbbi néhány évtizedben az emberi kommunikáció rendkívüli módon fölértékelődött. A jó kommunikációs képességgel bíró ember harmonikusabb kapcsolatokat tud kiépíteni és fenntartani környezetével, családtagjaival, munkatársaival. Vannak munkaterületek, szakmák, amelyekben igencsak előnyös, és vannak, amelyekben kimondottan szükséges a jó kommunikációs képesség. Nélkülözhetetlen a kereskedelemben, a médiában, a közéletben, szociális területeken dolgozók számára, de hasznos sok más foglalkozásban, például különféle vezetői pozíciókban, hivatali munkában, az egészségügyben, lényegében mindenütt, ahol emberekkel bánnak. És elengedhetetlen a pedagógiai tevékenységekben, ahol a nevelés-oktatás folyamata zömmel és alapvetően kommunikációs eszközökkel valósul meg, ahol létfontosságú a kommunikatív tanár, aki kommunikatív diákokat akar nevelni.

A modern ember boldogulásának egyik forrása a kommunikációs kompetenciájának fejlettsége, illetve fejlesztése. Mára az iskola feladatai között is megjelent a kommunikatív ember kiművelése, azé, aki a különféle szituációkban feltalálja magát, adekvát viselkedési válaszokat ad, érvel és elfogad, meggyőz és tolerál, határozott és rugalmas. A modern ember a kommunikációs technikákat, eljárásokat ismeri és alkalmazza. Viselkedés- és beszédkultúrája a helyzetekhez, szerepviszonyokhoz alkalmazkodik, kerüli a fizikai és a verbális agresszió formáit.

Szinte természetes, hogy ott, ahol szükséges, nélkülözhetetlen ez a készség, felkészültség, ott a tevékenységet megelőzi vagy kíséri az ilyen irányú felkészítés. Ezért terjedhettek el az utóbbi időben a kommunikációs tréningek, kommunikációs gyakorlatok. Az ilyen oktatásnak ma már piaca van, cégek szakosodtak rá. A nagyobb vállalatok, intézmények speciális tréningeket szerveznek a dolgozóiknak kötelező jelleggel.

A társadalom egyre világosabban fogalmazza meg a kommunikációs felkészítés iránti igényét, így ez a tevékenység eléri a szervezett oktatást is. Az iskola feladatait a társadalom elvárásai determinálják, és az elvárások között ott szerepel – nemcsak magyar, hanem uniós szinten is – a kommunikatív ember. Törvényszerű tehát, hogy a kommunikációs képességek és készségek fejlesztése megjelenjen az **iskola alapfeladatai** között.

Vajon ad-e lehetőséget a kommunikációs kompetencia fejlesztésére a mai magyar oktatási rendszer? Milyen feladatokat fogalmaz meg és milyen lehetőségeket rejt ezzel kapcsolatban a Nemzeti alaptanterv? Mit tartalmaz, és hogyan zajlik a kommunikációképeség-fejlesztő óra? Ilyen és hasonló kérdésekre keresünk választ a továbbiakban.

2. Kommunikációoktatás és képességfejlesztés

Mindenekelőtt tisztázzuk: mit értünk (és mit nem) kommunikációképeség-fejlesztésen (a továbbiakban KKF)? Korábban a KKF-t a **kommunikációoktatás** részének tekintették, ma kommunikációoktatáson inkább a kommunikációs ismeretek átadását értjük. Mivel a tanárok módszertanilag felkészültebbek a közismereti tárgyak oktatására, ezért előszeretettel alkalmazzák. A közoktatásban több műveltségi terület anyagában is találkozhatunk kommunikációs ismeretek tárgyalásával (informatika, mozgóképkultúra, idegen nyelv). Az iskolai kommunikációs képességfejlesztésben szerényen vannak jelen a kommunikációs fogalmak, ismeretek.

Az **anyanyelvi kommunikáció** fejlesztése alapvetően iskolai, tanórai keretben zajlik – lényegében a Nemzeti alaptanterv előírásai szerint. E dokumentumban az anyanyelvi kommunikáció a kulcskompetenciák között szerepel, oktatásszervezési szempontból a Magyar nyelv és irodalom műveltségi terület (és tantárgy) keretein belül kapott helyet. Mint majd látni fogjuk, az anyanyelvi kommunikáció a kommunikatív kompetencia fejlesztésének a legfőbb kerete.

A **kommunikációs tréning** közel áll a képességfejlesztéshez, sokan keverik a kettőt. A *tréning* az utóbbi időben divatszóvá vált, sokféle képzést, összejövetelet címkéznek ezzel a megnevezéssel. Az angol eredetű szó (*training*) a sport fogalomtárából került az oktatás-képzés kifejezőkészletébe. Mivel rendkívül elterjedt a használata, kitágult a jelentése is. Értelmezését legpontosabban Poór Ferenc (2009) fogalmazta meg: „A tréning olyan komplex képzési, továbbképzési eljárás (módszer-együttes), amelynek keretében célorientált (igény szerinti) tartalmú, továbbá bizonyos kompetenciák megszerzésére irányuló felkészítés történik, feldolgozzák a szükséges elméleti ismereteket, biztosítják azok alkalmazását önkontrollal (visszacsatolással) összekapcsolva. A gyakorlatok értékelésével és tesztek alkalmazásával a résztvevő adott tevékenységre való alkalmazását is feltárja, és a tevékenységhez személyiségjegyek kibontakozását, fejlesztését is megvalósítja.” A (kommunikációs) tréning túlnőtt a módszeren, önálló képzési formává vált, kialakította a maga szituációs keretét, eljárásait, módszertanát, szakirodalmát. Főbb jellemzői: időbeli-térbeli keret, komplexitás, intenzititás, alkalmazásképes tudás.

A **kommunikációs képesség fejlesztésének** fókuszában a kommunikációs kultúra fejlesztése áll. Feladata: a kommunikáció törvényszerűségeinek megismertetése, a kommunikációs képességek, jártasságok, készségek fejlődésének az elősegítése.

A különböző helyzetgyakorlatok, saját élményű feladatok alkalmasak az általános kommunikációs készségek fejlesztésére: a kapcsolatfelvétel és a kommunikáció jellegzetességeinek megismerése és gyakorlása, kommunikációs stílusok, a közéleti kommunikáció sajátosságai, kommunikációs konfliktusmegoldó technikák, empátia, tolerancia stb. A KKF elsősorban az iskolai oktatásban terjedt el.

Céljaiban, eljárásaiban hasonlít a tréninghez, azzal a lényeges különbséggel, hogy nem kíván sajátos körülményeket, tanórai keretben és körülmények között is végezhető. Nem elhanyagolható különbség az sem, hogy nem a speciális, hanem az általános kommunikációs készségek fejlesztésére törekszik. Ezekből adódnak a módszerbeli eltérések is. (A tréninggel összevetve az eltérés úgy érzékeltethető, mint a testnevelésóra és az edzés közötti különbség.) A KKF-nek a teljes pedagógiai vertikumban jelen kell lennie – a bölcsődei neveléstől kezdve az egyetemi képzéssel bezárólag.

3. Elméleti háttér

3.1. Kommunikációs kompetencia – kommunikatív kompetencia

Itt és most nem szükséges kitérni a kompetencia különféle értelmezéseire, ezt már többen megtették. Inkább arra érdemes felhívni a figyelmet, hogyan értelmezzük a *kommunikatív kompetencia* ~ *kommunikációs kompetencia* kifejezéseket, ugyanis használják őket szinonimaként is, elkülönült fogalmakként is.

Bár a *kompetencia* terminus technikus Noam Chomskytól származik, a tudományos közgondolkodásba és a pedagógiai szakirodalomba nem ő, hanem az őt bíráló Dell Hymes (1971/2003) vezette be. A *kommunikatív kompetencia* kifejezést Hymes alkotta meg, aki Chomsky nyelvkompetencia-fogalmát értékelve és annak hiányosságait elemezve úgy találta, hogy Chomsky „ideális beszélő/hallgató” felfogása elfogadhatatlan, hiszen minden beszélő/hallgató szociálisan determinált és kulturálisan beágyazott szereplőként használja a nyelvet. Vagyis a beszélőt/hallgatót szociokulturális kontextusba helyezte. Hymes felfogása, kommunikatívkompetencia-fogalma előbb az idegennyelv-oktatásra volt nagy hatással, később pedig az egész pedagógiára.

A *kommunikatív módszerek* alkalmazása – amint ezt tanulmányában Szabó G. Ferenc (2010) kifejti – több évtizedes múltra tekint vissza, az alapkészségek preferálására (hallott és olvasott szöveg megértése; beszéd- és íráskészség) nyelvvizsgák épültek. Az igazi kommunikatív módszereket az angoloktatás hozta be azzal, hogy felhagyott a grammatizáló nyelvoktatással, a tanítási anyagot élőnyelvi szituációba építette be, és a diákokat beszédpartnernek tekintette (erről részletesebben lásd Medgyes 1995).

A módszerek változása magával hozta a szemlélet, a tanári attitűd változásait is. A *kommunikatív tanár* szakít a porosz ismeretátadás-számonkérés-értékelés

eljárásaival, a készségek fejlesztését helyezi előtérbe, a felfedezettő tanítási-tanulási módszert követi; a nyelvet életszerű szövegek kereteiben, kreatív feladatok segítségével tanítja, és épít a tanulók korábban szerzett ismereteire, készségeire; tanulóközpontú; bevonja tanulóit a tevékenységek szervezésébe, a háttérből irányítja a diákokat, serkenti a kezdeményező-készségüket. A kommunikatív tanár együttműködésre ösztönzi a diákjait, előtérbe helyezve a páros, a csoportos és a kooperatív tevékenységeket (Medgyes i. m., Szabó i. m.).

Ebben a tanulási környezetben természetesen megváltozik a diák szerepe is. A *kommunikatív tanuló* az oktatás középpontjában áll, tanulmányai során olyan tudás birtokába jut, amely képessé teszi arra, hogy a különféle kommunikációs helyzetekben képes legyen adekvátan kifejezni magát, a mások által létrehozott szóbeli és írásbeli szövegeket megérteni; nyelvi képességeit önállóan is tudja ápolni, továbbfejleszteni (Szabó i. m.). Ezáltal válik a *kommunikatív kompetencia* a nyelvtanítás, illetve a pedagógia alapjává, és ez formálja át a tanár és a tanuló személyiségét.

A kommunikativitás két hullámban jelent meg az anyanyelvoktatásban. A korábbi grammatikai szemléletet a hetvenes-nyolcvanas években a nyelvhasználat-közpon-túság váltotta fel, a Nemzeti alaptanterv pedig – a kor igényeihez és az uniós irány-elvekhez igazodva – kommunikációs alapokra helyezte. A nyelvet az emberi, illetve a társadalmi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás közegének, előfeltételének és legfőbb eszközének tekinti. Így érthető és értelmezhető az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia. Ha az iskolai oktatás keretei között gondolkodunk, akkor azt mondhatjuk, hogy az anyanyelvi kommunikáció – az idegen nyelvi kommunikációval együtt – lényegében a kommunikatív kompetencia fejlesztésének feladatait hivatott ellátni.

Dell Hymes tanulmányára visszatérve: bármennyire kitágította a kompetencia fogalmát, Hymes a nyelvtudomány, a nyelvelmélet határain belül maradt. Ilyenformán nem a kompetencia, hanem a nyelvi kompetencia fogalmát írta át, bővítette ki. Ebben a kontextusban értelmezve tehetünk különbséget a kommunikatív, illetve kommunikációs jártasság és készség fogalmai között is.

Innen még egy további lépés a kompetencia kiterjesztése a teljes kommunikációra. A kommunikatív kompetenciához képest a kommunikációs kompetencia jóval szélesebb értelmezést kap: a kommunikációt komplex jelenségnek tartva, minden verbális és nem verbális megnyilvánulásra, folyamatra és jelenségre kiterjedően. Ebből fakadóan tágabb a horizontja, a szemléletmódja, eltérő a fogalomkészlete.

3.2. A kommunikációs kompetencia fejlesztése

Sokan mondtak véleményt a kompetencia mibenlétéről, tartalmáról is. A különféle felfogások között találjuk Nagy Józsefét (2000), aki nagy hatású – 21. század és nevelés című – munkájában olyan kompetenciaelméletet, kompetenciamodell-t dolgozott

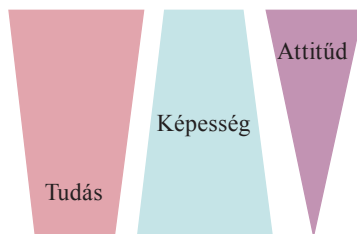
ki, amely európai szinten is megállja a helyét. Minthogy közismert rendszerezésről van szó, éppen csak utalok rá, hogy a szerző meggyőző érveléssel a kompetencia négy alrendszerét különíti el: a faj fenntartását biztosító szociális, az egyed túléléséért felelős személyes (perszonális), a társadalmi munkamegosztásban kialakult speciális és az egészet koordináló kognitív kompetenciát. Ez utóbbinak egyik komponense (a gondolkodás, a tanulás és a tudásszerzés mellett) a kommunikáció. A személyiség komponenskészletének mindegyik összetevője a kommunikáció segítségével képes szerveződni, működni, így a korábbiakhoz társul ötödikként a kommunikációs kompetencia.

Mára a kutatók többé-kevésbé egyetértenek a kompetencia belső tartalmát, összetevőit illetően. Chomsky két összetevős elgondolását ([nyelvi] ismeretek + képesség) ma egy harmadikkal egészítjük ki. Ide több részkomponens tartozik, összefoglaló neve nincs, talán a beállítódás (attitűd) lehet rá alkalmas, jóllehet, ennél összetettebb jelenségről van szó. Ide szokás sorolni – az attitűdön kívül – az affektív összetevőket, a motivációt, a különféle erkölcsi viszonyulásokat stb.

A kompetencia – így a kommunikációs kompetencia – szerveződését, illetve az iskolai nevelési-oktatási feladatokat így vázolhatjuk fel:

1. információk, ismeretek, **tudás** bővítése;
2. készségek, jártasságok, **képességek** fejlesztése;
3. **attitűd**, ambíciók, erkölcsi értékek, személyes motivációk (ki)alakítása, fejlesztése, erősítése.

Fejlődésük és fejlesztésük az emberi élet során, a különböző életkorokban eltérő módon érvényesül. Óvodás és kisiskolás korban a készségek, jártasságok, képességek fejlesztése dominál, később ennek a helyét egyre inkább a tudás megszerzése veszi át. A kettőt valamiféle csonka kúphoz lehetne hasonlítani: egyik (1.) a csúcson áll, másik (2.) a talpán, és az attitűdök (3.) egészítik ki őket.

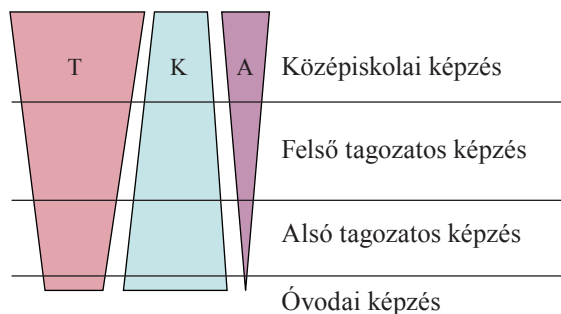


1. ábra
A kompetencia szerveződése

Az életkor előrehaladásával, felső tagozatos, illetve középiskolás életkorban a tudás megszerzése egyre nagyobb szerepet kap, folyamatosan gyarapszik. A képességfejlesztés ezzel ellentétes tendenciát mutat, szerepe nem csökken, de a fejlesztése a

végtelenségig nem lehetséges. Az attitűd, motiváció is folyamatos erősödést mutat, egyre markánsabb karaktert adva a személyiségnek.

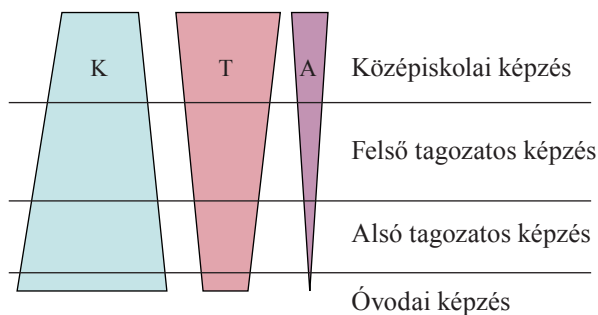
A **közismereti tárgyak** oktatóinak a tantervi és tantárgyi elvárás adja a hatékonyság kulcsát: elsődleges cél az ismeretek, a tudás gyarapítása (átadása, rögzítése, ellenőrzése). Emellett szükséges a szaktárggyal kapcsolatba hozható készségek fejlesztése. Ennek megfelelően a közismereti tárgyak esetében az oktatási-nevelési feladatok fontossági sorrendje a kompetenciafejlesztést illetően – az előbbi kategóriákat tekintve – a pedagógiai folyamat során így alakul:



2. ábra

A kompetenciafejlesztés feladatai közismereti tárgyak esetében

A **készségfejlesztő tárgyak** (ének, rajz, testnevelés, tánc) oktatói számára természetesen a feladatok módosulnak, hiszen a készségfejlesztés megelőzi a didaktikai feladatok súlyozását. Számukra a hatékonyság más prioritást kíván: a készségfejlesztés válik első számú feladattá.

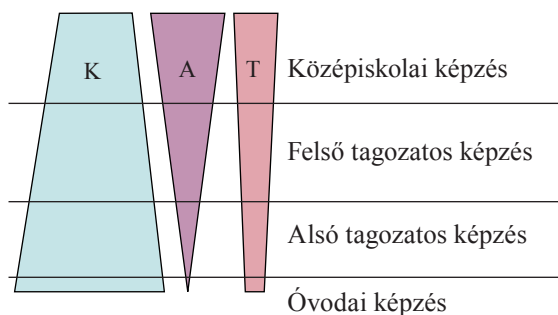


3. ábra

A kompetenciafejlesztés feladatai készségtárgyak esetében

És végül még ettől is eltér a **kommunikációs kultúra** fejlesztéséért felelős tanár munkájának a hatékonyságmérője. A fő különbség abban rejlik, hogy számára az elsődleges feladatot a kommunikációs képességek fejlesztése adja, ez a tanmenet és a tanítási óra vezérlőelve, a többi feladatot ehhez kell igazítani. Fontossági rendben

ezt követi a személyes motivációk erősítése és az ismeretátadás lényegében a harmadik helyre szorul:



4. ábra

A kompetenciafejlesztés feladatai a kommunikációs nevelés esetében

4. A kommunikációs nevelés helye az oktatási rendszerben

4.1. Kommunikációs nevelés és oktatáspolitikai

A Nemzeti alaptanterv bevezetése (1995) jelentős változásokat hozott a magyar közoktatásba. A kétpólusú tartalmi szabályozás (kötelező pedagógiai program + helyi tanterv) rugalmasságával lehetővé tette a korábbi zárt tantárgyi rendszertől idegen újszerű tartalmak és módszerek beilleszthetőségét. A legfontosabb az az új oktatáspolitikai filozófia volt, amely a tantárgyi szemlélet helyébe a tanítási tartalmak integrált szemléletét helyezte. Ezzel a tantárgyak fölé integratív szerepű keresszttantervek (műveltségi területek) kerültek. Igaz, első változatukban ezek még eléggé elvontaknak tündek, ráadásul a kerettantervek újra megerősítették a tantárgyak autonómiáját, de a szemléletváltás elindult.

A NAT nyitottsága és rugalmassága azzal a pedagógiai haszonnal járt, hogy az új törekvések nem rekedtek ki az oktatás rendszeréből. Az ún. modultárgyak megjelenésével részint új tartalmak (pl. drámapedagógia), részint speciális részismeretek (pl. honismeret), részint pedig készség-képesség fejlesztő foglalkozások (ilyen a kommunikációs nevelés is) kerültek be az oktatási kínálatba.

A következő jelentősebb változás az uniós tendenciákhoz közelítő kompetenciaalapú oktatási szemlélet térnyerése volt. A NAT módosított változatában (2003) megnőtt az ún. kiemelt fejlesztési feladatok szerepe, hiszen a részletes követelmények helyett a fejlesztési feladatokra helyeződött át a hangsúly. Ezt a szemléletet tovább erősítette az EU-s bizottság 2006. decemberi ajánlása, amelynek következményeként megindult a NAT felülvizsgálata.

Az Európai Unió szakbizottságai ugyanis hosszú idők munkájával kidolgozták a jövő iskolájának filozófiáját és stratégiáját. Az így kidolgozott **kompetenciaalapú oktatás** az ismeretátadásról a képességfejlesztésre helyezte át a hangsúlyt. Azóta különféle viták zajlottak le körülötte nemzetközi és hazai fórumokon. A program nyilvánvalóan sokat finomodott, és – az egyes tagállamok eltérő oktatási hagyományai, iskolarendszere és oktatáspolitikája folytán – differenciálódott, színesedett. Az Unió által kidolgozott kompetenciaalapú oktatás bevezetésével a kommunikációs készség- és képességfejlesztés lehetőségei és feladatai megnöttek, pozíciói erősödtek. Ám az eredők ennél messzebbre vezethetők vissza. Ez pedig az utóbbi évtizedek társadalmi változásai, az igények átalakulása. Korunk az információtechnológia és az emberi kommunikáció felértékelődésének a kora. A bevezetőben már volt szó arról, hogy milyen társadalmi és egzisztenciális előnyökkel jár a jó kommunikációs készség a karrierépítésben, munkahelyi előmenetelben, a közszereplésben és a mindennapi életben egyaránt.

A Nemzeti alaptanterv 3. változata (2007) megerősítette a kompetenciaalapúságot, pontosította és árnyalta a kompetencia, illetve a kulcskompetenciák értelmezését és érvényesítését, valamint – a személyiségfejlesztés szempontjából – bővítette a keresztteranterveket.

Az újabb fordulatot az hozta, hogy 2010-et követően az oktatási irányítás a klasszikus ismeretek, értékek erőteljesebb érvényesítése mellett tette le a voksot. Az új oktatáspolitikai koncepciót megfogalmazó Nemzeti alaptanterv 2012-es változatában a kompetenciák kissé háttérbe szorultak, és újra a közműveltségi tartalmak kaptak központi szerepet. Ezzel az ismeretátadás-készségfejlesztés kettősségének egyensúlya az előbbi irányába billent el. Ez látszólag ellentmond az uniós koncepciónak, nem jelenti azonban a készségfejlesztés negligálását, csupán a hangsúlyok, a dominancia eltolódását. A készségfejlesztés természetesen továbbra is meghatározó feladata az iskolai oktatásnak-nevelésnek – a kompetenciaalapú oktatási stratégiában feltétlenül. Az viszont kétségtelen, hogy ez hátrányosan érintette a KKF ügyét és az ezen fáradozó pedagógusokat.

4.2. A kommunikációs nevelés tantervi lehetőségei

A társadalmi körülmények változása időnként megkívánja – a jövő társadalmát adó ifjúság felkészítéseként – az oktatási rendszer korrekcióját. A ma és még inkább a jövő generációjának a felkészítésébe tartozik, hogy rendelkezzen megfelelő informatikai ismeretekkel, legyen jártas gazdasági (adózás, pénzügy) téren, tudjon idegen nyelv(ek)en kommunikálni stb. Az erre való felkészítést be kell építeni az iskolai oktató-nevelő munkába éppúgy, mint azt, hogy a különféle szintű közösségekben képes legyen adekvát módon kommunikálni, készüljön fel a média (tévé, internet, reklámok) hatásainak a kezelésére. Régi felismerés: a demokráciát csak kommunikatív egyénekből álló közösségek tudják működtetni.

Alighanem kevesen vitatják, hogy szükség van a mai fiatalság kommunikációs kultúrájának (viselkedés- és beszédkultúra, tolerancia, empátia, önérvényesítés, közszereplés stb.) fejlesztésére. Bár a Nemzeti alaptanterv érvényben lévő változata (2012) különösebben nem preferálja a kommunikációs készségek fejlesztését, mégis gazdag lehetőséget ad a művelésére. Jelzi ezt az is, hogy a *kommunikáció* szó a NAT 2012-ben 177 helyen fordul elő. (Az előző változatban 130-szor szerepelt.)

4.2.1. Fejlesztési feladatok – nevelési célok

Mint ismeretes, a Nemzeti alaptanterv filozófiáját a **nevelési célok** fogalmazzák meg. A nevelési célok áthatják az egész pedagógiai folyamatot, mindegyik műveltségi területen érvényesülnek. Áttekintésük a kommunikációtanárt sikerélménnyel tölti el, hiszen szinte mindegyikben fontos, némelyikben domináns szerepet kap a kommunikáció, illetve a kommunikációs képességek és készségek fejlesztésének az igénye. Azt mondhatjuk, ha ezekből építkeznének a műveltségi területek, akkor a kommunikációtanarra hihetetlenül sok munka és óriási felelősség terhelődne.

Kommunikációs helyzettípusokon azokat a jellegzetes kommunikációs helyzeteket értjük, amelyekben az ember nap mint nap találja magát. Ismeretük, jellegzetességük feltárása, működésük tudatosítása kommunikációs kompetenciánk része. Tekintsük át, hogy a kommunikációs helyzettípusok kezelésére milyen utalásokat tartalmaz a NAT 2012.

a) Belső kommunikáció

Az első fejlesztési feladat, az **erkölcsi nevelés** céljai között (felelősségtudat, igazságérzet kialakítása, közösségi beilleszkedés segítése, felkészítés az elkerülhetetlen értékkonfliktusok kezelésére, eltérő álláspontok megértése, megvitatása stb.), továbbá az **önismeret** fejlesztésével kapcsolatban (az érzelmek hiteles kifejezése, kompetenciák fejlesztése, az énkép gazdagodása) az érvényben lévő Nemzeti alaptanterv olyan feladatokat fogalmaz meg, amelyekhez a kommunikációtanár elsősorban a belső (intrapersonális) kommunikáció felől közelít, annak fejlesztési lehetőségeit látja benne. Intrapersonális kommunikációról a kommunikációban részt vevő egyének szintjén beszélhetünk. Belső folyamat, értelmi és érzelmi szintünkön folyik, a gondolkodás, a megértés műveleteit, a valóság jelenségeivel kapcsolatos viszonyunk gondolatainkban való tükröződését jelenti. A belső kommunikációban történik az információk felfogása, megértése, az egyénen belül az információk gyűjtése, elrendezése, tárolása, előhívása és feldolgozása. Egyéb kommunikációs aktusokat megelőzően, sőt azok közben is folyik. Itt elemezzük, értékeljük saját, másokkal folytatott interakcióinkat. Benne a kognitív komponens az információkat és az alkalmazott jelrendszert (a nyelvet) tartalmazza, az affektív komponens része a személyiség ön-felfogása, valamint az attitűdök, az operációs komponens a figyelmet és a beszédet foglalja magában. A belső kommunikáció súlyát, fontosságát, elsődlegességét jelzi

az is, hogy minden egyéb kommunikációnknak ez az alapja, „önmagunkkal folytatott beszélgetésünk” szinte állandóan folyik, ilyenkor az aktuális én valamiféle általános énnel lép kapcsolatba (vö.: H. Varga 2001).

A belső kommunikáció szorosan összefügg az **önismerettel**. Azzal, hogy mennyire vagyunk tisztában adottságainkkal, képességeinkkel, személyiségünk összetevőivel (lehetőségeivel és határaival), cselekvéseink, viselkedésünk motívumrendszerével, kommunikációs készségeink fejlettségi szintjével. Önismeretünk kommunikációs interakcióinkban alakul, egyfelől befolyással van rá partnereink megerősítő vagy gyengítő reakciója, másfelől a további kommunikációs eljárásainkat is módosítja.

A kommunikációoktatás egyik nélkülözhetetlen, megkerülhetetlen témaköréről van szó. Belső párbeszédet mindannyian folytatunk. Nemcsak azt irányíthatjuk, tervezhetjük, amit mondunk, hanem azt is, ahogyan fogadjuk. Segítségével, tudatos alakításával gazdagabb, termékenyebb emberi kapcsolataink lesznek, több lehetőséget fogunk teremteni mind önmagunknak, mind a körülöttünk lévőknek. Ennek tudatosítása a pedagógiai tevékenységben is haszonnal jár.

Itt lehet megemlíteni a napjainkban kibontakozó öncoachingot. Ezen azt a képességet értik, amikor tudatában vagyunk annak, hogy mit mondunk magunknak. A legtöbb ember nincs tisztában azzal, hogy a belső párbeszéd mekkora hatást gyakorol az életére. Az öncoaching az a képesség, amely létrehoz egy olyan gondolkodási mintát, amely segíti a pozitív hozzáállást. Ezen nem azt kell érteni, hogy nem foglalkozunk a nehézségekkel, hanem hogy megtaláljuk azt az utat, hogy önmagunkat és a körülöttünk levőket motiváljuk a nehézségek idején, hogy a negatívát pozitívrá változtassák (Sereg 2012).

A **tanulás tanítása** mint fejlesztési feladat a hatékony tanulási módszerek és technikák elsajátíttatását, az önművelés igényének és szokásának a kibontakoztatását tűzi ki célul. A kommunikációtanítástól nem állnak távol az itt megfogalmazott célok: a korábbi tudás és tapasztalatok mozgósítása, az egyénre szabott eljárások kiépítése, a kooperatív munka; az emlékezet erősítése, célszerű rögzítési módszerek kialakítása; a gondolkodási kultúra fejlesztése, az új helyzetekben is alkalmazható tudás kialakítása stb.

b) Személyközi kommunikáció

Az ember szocializációs folyamatok szereplője, ezek során tanulja meg, milyen szituációban hogyan célszerű kommunikálni. A partnerek igen gyakran magánemberként vesznek részt a kapcsolatokban, így elkülöníthetjük a magánszférában zajló személyközi kommunikációs cselekményeket a nyilvánosság közegében zajló társadalmi kommunikáció eseményeitől.

Az ember közösségi lény, az egyén a közösségben él, ezt fogalmazzák meg a **társas kultúra**, valamint a **felelősségvállalás másokért** fejlesztési feladatok, amelyek átvezetnek a személyközi kommunikáció témaköréhez. A kétszemélyes interakciók

átszövik a mindennapjainkat, ez az alaphelyzet adja a keretét a tanár-diák, szülő-gyerekek, diák-diák, diák-felnőtt beszélgetéseknek. Itt válik szükségessé és lehetségessé a kommunikációs szerep, a szerepviszonyok fogalmának, típusainak a tisztázása.

A közvetlen kommunikáció másik jelentős fajtája a csoportkommunikáció. Ezen olyan többszemélyes alaphelyzetet értünk, amelyben minden résztvevőnek azonos vagy hasonló joga és lehetősége van a kommunikáció alakítására, benne a szerepcseré általában kötetlen. E feladatcsoport a KKF-nek azzal a vonulatával mutat párhuzamot, amely a csoport- és a csoportközi kommunikációra fókuszál. Már az is izgalmas téma, hogy az egyén milyen (típusú) közösségek tagja, és hogyan veszi át és/vagy alakítja a csoport kommunikációs szokásait, értékrendjét, mennyire normakövető, illetve normaszegő magatartás vezérli. A kortárs csoportok belső életének témaköre adhat alkalmat olyan helyzetgyakorlatok elvégzésére, amelyekkel kapcsolatban lévő fogalmakat a NAT is említi ezen a helyen (empátia, kölcsönös elfogadás, együttértés, együttműködés, mások segítése).

A közösségek közül kettőnek a működésére feltétlenül ki kell térni: az előbb érintett kortárs csoportokra és a családra. Ez utóbbi épp elég nagy válságban van a modern társadalmakban, föltehetőleg ezt tanítványaink egy része is átéli. Ezzel eljutottunk a **családi életre nevelés** céljaihoz. Mivel nevelési célról van szó, nyilvánvaló, hogy ezek sem egyetlen műveltségi terület feladatai, minden tantárgynak és oktatónak kötelezettségei vannak ezen a téren. Olyanfajta képességfejlesztésről van szó, amely átszövi a teljes pedagógiai tevékenységet. A kommunikációtanárnak ezen a téren annnyival több a teendője, hogy szakterülete mintegy integrálja a feladatokat, másrészt ezek teljesítése kimutatható eredményeket kíván, és ez felelős kötelezettségekkel jár.

Itt a kommunikációs képességfejlesztésnek egy másik területe is körvonalazódik, ez pedig a személyek közötti kommunikáció működését és nehézségeit tárja fel és tudatosítja. Ebből most egy problémakört emelek ki: a konfliktuskezelést. Konfliktushelyzetnek azokat a szituációkat tekintjük, amelyekben két ember törekvései összeegyeztethetetlennek tűnnek. Egyik tanulmányában Balázs László (2013) – Thomas és Kilmann konfliktuskezelési modelljeit értelmezve – részletesen ír a viselkedés két alapvető dimenziójáról: az önérvényesítésről (saját szándékaink érvényesítése) és az együttműködésről (a másik fél szándékérvényesítésének segítése). A modell szerint ezen alapulnak a konfliktuskezelés módjai: a versengés (önérvényesítő + nem együttműködő), az alkalmazkodás (együttműködő + nem önérvényesítő), az elkerülés (nem önérvényesítő + nem együttműködő), a problémamegoldás (önérvényesítő + együttműködő) és a kompromisszumkeresés (átmenet az önérvényesítés és az együttműködés között) (Balázs i. m. 38–39). Kipróbálásuknak jó terepei lehetnek a kommunikációs órák.

A szociális kompetencia érvényesítése egyéb hasonló, a személyközi kommunikáció területére sorolható témát is enged feldolgozni ebben a körben (empátia, tolerancia,

vitakultúra stb.). Ha az iskolában van KKF-t tartalmazó tantárgy, akkor a kommunikációtanár a tárggyával egyetemben – e fejlesztési feladatok esetében kiváltképpen – koordináló vagy inkább integráló szerepet tölthet be az adott intézményben. *Ha ezt az iskolák vezetői felismerik, nagy lesz a kereslet a kommunikációtanárok iránt.*

c) Társadalmi és kultúraközi kommunikáció

A **hazafias nevelés** is ajánl kereszttantervi teendőket. A kultúra az emberi kommunikáció keretét (mások szerint mintázatát) adja. Edward Hall sok évvel ezelőtt – Franz Boasra hivatkozva – írta: „a kultúrának, sőt magának az életnek is a kommunikáció a lényege” (1987: 19). Saját kultúránk tudatosítása, más kultúrák megismerése, tolerálása, értékelése a kommunikációs tanmenetek kitüntetett részét képezik. A kultúraközi kommunikáció nemcsak a kultúrák és szubkultúrák közötti kommunikáció fogalmának a tisztázását jelenti. A globalizáció és az európai uniós szabadság mozgás, továbbá a környező országokban élő magyarság élete ráirányítja a figyelmet a kultúrák találkozásának és keveredésének a jelenségeire, ezek egzisztenciális következményeire is. Ilyenek az asszimiláció (más társadalmi-kulturális közegbe való fokozatos beépülés), az akkulturáció (az új, befogadó kultúrába való beilleszkedés a régi kultúra elvesztése árán), az enkulturáció (a kultúrában való nevelkedés, belenövés). Ezek a rész témák a kommunikációs kompetencia fontos területét adják.

Másfajta kommunikációs teendőket rejt az **állampolgárságra, demokráciára nevelés** (pl. részvétel a közügyekben, kritikai gondolkodás, elemzőképesség, kölcsönös elfogadás, vitakultúra fejlesztése). Ezek a témák a közéleti kommunikáció területére vezetnek. A közéleti kommunikációban intézmények, szervezetek, különféle társadalmi csoportok képviselői vesznek részt kommunikációs eseményekben, amelyek általában nyilvánosak, tematizáltak, interakciós partnerek vagy idegenek számára is hozzáférhetőek (Buda–Sárközy 2001). A közélet az emberek társadalmi érintkezésének színtere, ahol az adott emberi közösség saját folyamatainak szabályozása érdekében igyekszik a verbális érintkezés anyagi és szimbolikus intézményeit, eszközeit, eljárásait felépíteni. A közbeszédben formálódik ki a köz véleménye adott témákban, vagyis a *közvélemény*.

Nem marad ki a nevelési célok közül a társadalmi kommunikáció talán legfontosabb területe, a tömegkommunikáció sem. Napjainkban Európa-szerte rendkívül fontos szerepet kap a fiatalok **médiatudatosságra** nevelése. Ebbe beletartozik a média működésének, hatásmechanizmusainak ismerete, a médiaüzenetek értő feldolgozása, a reklámok kezelése, az internet előnyeinek és veszélyeinek feltárása.

4.2.2. Kulcskompetenciák

A kompetencialapú oktatás hívószava a *kompetencia*. Ezek sokaságát rendszerezik a kulcskompetenciákba, amelyek közül – a Szőke-Milinte (2007) által külön kezelt –

kommunikációs kompetencia sajnálatos módon kirekedt. Bekerült viszont, sőt első helyen áll a sorban a **kommunikatív kompetencia** (anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció). Emellett a digitális kompetencia a kommunikáció speciális formáira, alapvetően az információs társadalom kommunikációs technológiáira fordítja a figyelmét. A szociális és állampolgári kompetenciának fontos részét képezi egyrészt a speciális (szakmai) kommunikációs kompetencia, másrészt az előbb tárgyalt közéleti kommunikáció, továbbá a kultúraközi kommunikáció.

Az esztétikai és művészeti tudatosság szoros összefüggést mutat a művész(et)i kommunikációval, amely a műalkotásokat mint komplex jeleket üzenetértékűeknek tartja. Felfogása szerint a művek megformálói érzéseiket, gondolataikat, a világról alkotott felfogásukat az adott művészeti ág (költészet, festészet, zene stb.) eszköztárának, szimbólumainak segítségével, a közlés szándékával formázzák meg. A befogadó ezt a kódolt üzenetet igyekszik megfejteni úgy, hogy jelentést társít a műalkotáshoz. Ez a folyamat általában bizonyos felkészültséget, esztétikai tájékozottságot igényel. A vizuális kommunikáció (üzenetek közvetítése két- és háromdimenziós megformálások segítségével) erős átfedésben van a művészi kommunikációval. A nyelvi közléstől eltérően a művészi alkotásoknak a befogadó előbb a szemlélés, majd az értelmezés szintjén próbál jelentést tulajdonítani. (Nem szokványos jelszerűségük miatt némi nehézséget jelent az egyértelmű jelentések közvetítése és az egyéni értelmezések szabadsága.)

E rövid, vázlatos áttekintésből is nyilvánvaló a KKF szerepének jelentősége, érvényesülése a kulcskompetenciák többségében.

4.2.3. Műveltségi területek

A Nemzeti alaptanterv műveltségi területeit tanulmányozva arra a következtetésre juthatunk, hogy a KKF számára lényegében három lehetőség kínálkozik: integratív tárgyként, modulártárgyként vagy önálló tantárgyként felépíteni.

a) A kommunikációs készségek fejlesztése minden tantárgy oktatásában elengedhetetlen, valamilyen mértékben minden műveltségi területen jelen van. A Nemzeti alaptantervben közülük – a magyaron kívül – három terület emelhető ki. Kommunikációról a legtöbbször a művészetek anyagában esik szó, nem véletlenül a mozgóképkultúra (18 alkalommal) emlegeti, fontosnak látszik a vizuális kommunikáció (16, ebből 10 *vizuális kommunikáció*) és a drámapedagógia (8) területén is. A másik rokon műveltségi terület az informatika (40), igaz, itt gyakran (13-szor) a meglehetősen más fogalomkört asszociáló *infokommunikáció* szerepel. Nélkülözhetetlen még az idegen nyelv (14) és az ember és társadalom (12) anyagában is.

b) Mivel a tanulók terhelése, az óraszám a jelen körülmények között már nem emelhető, ezért leginkább arra nyílik lehetőség, hogy a KKF önálló blokkként, ún. modulártárgyként épüljön be valamelyik meglévő tárgyba. Ez meg is történt: az anyanyelvi (magyar nyelvi) oktatáson belül jelent meg oktatási modulként. A törekvést az

Antalné Szabó Ágnes és Raácz Judit szerzőpáros Magyar nyelv és kommunikáció című tankönyveinek, illetve munkafüzeteként népszerűvé vált sorozata tetőzte be.

A beépítés több szempontból is hasznosnak bizonyult. Egyfelől a tárgy (KKF) legitimálódott, szükségessége nyilvánvalóvá vált. Másfelől megoldotta a modultárgyak általános problémáját, az órakeretet. Előnyös volt abból a szempontból is, hogy a magyartanárok pozitívan fogadták, szívesen adtak neki helyet a tanmenetükben. Igaz, mivel a modul általában a magyartanárra bízta, ez neki nem jelentett egzisztenciális veszteséget, ellenkezőleg: szakmai-módszertani megújulásként élte meg.

Ám a beépülésnek árnyoldalai is voltak. Az oktatás tartalma felől nézve hátrány, hogy a szaktárgyi ismeretek több tantárgyban bukkannak fel (informatika, ember és társadalom, magyar nyelv), nem mindig azonos értelmezésben és nem összehangoltan. Bizonyos hátrányt a magyarosok is elkönyveltek: a nyelvtanórák időkerete tovább szűkült azzal, hogy a nyelv általános jellemzőinek áttekintése, a nyelvi-nyelvtani ismeretek, továbbá a szöveg, a stílus tanulmányozása mellett a kommunikációs készségek időigényes fejlesztése is helyet kapott.

c) A harmadik lehetőség az, ha a KKF önálló tantárgyként jelenik meg. A helyi tanterv szabad sávja erre lehetőséget ad, és ezzel sok intézmény él: meglepően sok iskolában találunk kommunikációs tartalmakat közvetítő tárgyat, illetve folyik valamiféle KKF. Ebben a szakközépiskolák járnak élen. (Olyan tárgyakkal, mint a Viselkedés- és kommunikációs kultúra, Konfliktuskezelés, Tárgyalástechnika, Üzleti kommunikáció stb.) Ezek oktatásához már tankönyvek is megjelentek a piacon, sőt módszertani szakirodalom is rendelkezésre áll.

5. A kommunikációs nevelés tartalmi kérdései

A fiatalok kommunikációs kultúrájának fejlesztését feladatként vállaló tárgynak (kommunikációs nevelésnek) háromféle igényt kell kielégítenie. A háromféle elvárás összehangolása tölti meg tartalommal és strukturálja a kommunikációs tanmenetet.

- a) Az egyiket azok a társadalmi elvárások körvonalazzák, amelyeket a felnőtt társadalom, a szülő és az iskola elvár (viselkedés-, beszéd- és vitakultúra, konfliktuskezelés stb.).
- b) A másikat a szakma, a tantárgy mögött álló szaktudomány vázolja fel (a kommunikációtudomány alapfogalmai, szintjei, területei, eszközei stb.).
- c) A harmadikat pedig a sokat emlegetett Nemzeti alaptanterv körvonalazza.

A társadalmi igényeket a szülők és az iskola fogalmazza meg. Ezek meglehetősen differenciáltak, szerteágazóak. A szülők és az iskola elvárja egy ilyen tárgytól, hogy látható eredményeket mutasson föl a fiatal korosztály viselkedéskultúrájának javításában, vitakultúrájának fejlődésében, kommunikációs helyzetfelismerésében,

empátiájának, toleranciaszintjének, konfliktuskezelésének erősödésében. Iskolatípustól függően szükséges lehet még a hivatali kommunikáció, az üzleti kommunikáció, a tárgyalástechnika stb. fejlesztése is.

A tudományok, a különféle diszciplínák két vonalon igyekeznek magukat ismertté, népszerűvé tenni: az egyik az ismeretterjesztés, a másik az iskola. Az ismeretterjesztés lehetőségeivel hagyományosan a természettudományok élnek, jól mutatják ezt olyan törekvések, mint a szakköri hálózatok, versenyek, ismeretterjesztő folyóiratok stb. De említhetjük az anyanyelv ápolásának témakörét, amely hasonlóan széles ismertséget és támogatói tábort épített ki. Az ilyen széleskörű tevékenységet elsősorban az adott tudományterület neves képviselői, kutatói, tudósai végzik, a körülmények megteremtésében pedig jelentős szerepet vállalnak a szaktudományuk mellett elkötelezett tanárok.

A tudományok népszerűsítésében, közérthetővé tételében és nem utolsósorban az utánpótlás nevelésében ennél hatékonyabb „vonal” a minden fiatalhoz eljutó iskolai oktatás. Az iskolai tantárgyak mögött általában tudományterületek állnak, a tantárgyak mintegy a tudományok alapjait rakják le. Minél följebb lépünk a közoktatásban, ez – a pedagógiai céloknak alárendelve – annál erőteljesebben érvényesül. Az iskolai tantárgyak száma azonban behatárolódik. Ezért vannak nehéz helyzetben a fiatalabb tudományok, s ezért harcolnak képviselőik, tudósaik. Megfigyelhettük néhány évtizeddel ezelőtt a számítástechnika áttörésénél az iskolai oktatásba bekerülését, napjainkban a közgazdászok és a mozgóképesek szakmai tábora vívja harcát az iskolai órákért.

Magyarországon a kommunikációtudomány pozíciói még nem erősek. Inkább csak formálódnak a tudományos központok, kutatási terepek, a tudományos életnek nem jöttek létre olyan műhelyei, amelyek rendszeresen jelentetnének meg folyóiratokat, szerveznének országos és nemzetközi konferenciákat, építenék ki a tudománynépszerűsítés csatornáit. Szaktudományunk még nem fogalmazta meg azt az igényét, hogy helyet kapjon a közoktatásban, nem tisztázta, mit tekint saját területéről az általános műveltség részének. Így hát a KKF nemigen számíthat a szaktudomány hathatós támogatására, a szakmai lobbira, mely súlyánál, tekintélyénél fogva erőteljesen képviselni tudná a kommunikációs kultúrának a közoktatásba való beépítését. Szemben az informatikával, mely berobbant az iskolai oktatásba, vagy a mozgókép-kultúrával, mely többedek nekifutásra találta meg a helyét az oktatási programokban. Ez utóbbi – épp az említettek miatt – szakmailag és módszertanilag felkészülten lépett porondra.

Ha mégis a szaktudomány felől közelítjük meg a „Mit tanítsunk?” kérdését, kézenfekvő a diszciplináris ismeretek bevitelének kívánalma az oktatásba. A tudományosság oldaláról nézve a kommunikációs órákon a tanulók ismerjék meg – a korsztály értelmi szintjéhez igazítva – a kommunikációtudomány legáltalánosabb fogalmait, területeit. A kommunikáció alapfogalmai különféle tantárgyakba ágyazva

már jelen vannak. Itt kaphat helyet a kommunikáció fogalmának és szintjeinek áttekintése; tényezőinek fölismeretése: a kommunikátorok (szerep, szerepviszonyok, közlő és befogadó), a kontextus (szituáció), a kód, a jel fogalma, fajtái, jelműködés (szemiózis), kódolás, dekódolás; a csatorna, a verbális és nem verbális kommunikáció; a kommunikátum tulajdonságainak a tisztázása. Ide tartozik még a kommunikáció folyamatának (dinamikájának) áttekintése is. Ilyen ismeretek továbbá: a kommunikáció működése, lefolyása; közvetett és közvetlen kommunikáció, tömegkommunikáció, a média világa, működése és hatásai – bár ez utóbbi témák inkább a mozgóképkultúra területére vezetnek át.

Az oktatásban helyet kellene kapni a kommunikációtudomány részterületeinek. Itt azonban megint sötétben tapogatódzunk, nem találunk általánosan elfogadott rendszerezést, tételes felsorolást az elméleti és az alkalmazott kommunikációtudomány részterületeiről, a tudományközi területekről stb. A kommunikáció működéséről, modelljéről pedig a bőség zavara nehezíti a tananyag kiválasztását. Márpedig a tantárgy kidolgozása előtt tisztázni kell: milyen kommunikációfelfogást kövessünk: az interakciós, a tranzakciós, a szemiotikai, a rituális vagy valami más stratégiát válasszunk? A kommunikációt folyamatként vagy jelentéstulajdonításként fogjuk fel?

Bizonyos témák jól felfűzhetők a kommunikációs helyzettípusok – vö.: McQuail (2003: 19), H. Varga (2001 és 2015) – rendszerezése alapján. Erre alapozva a következő területeket különíthetjük el, és építhetjük be az iskolai oktatásba:

- belső (intrapersonális) kommunikáció,
- személyközi (interperszonális): diádikus és csoportkommunikáció,
- társadalmi: közéleti (nyilvános), tömeg-, kultúraközi kommunikáció.

Ez a rendszerezés alkalmasnak látszik tantárgyunk tematikájának összeállítására. Ezt keresztezheti, illetve az így kialakított rendszert tölthetik meg a korábban „társadalmi igényeknek” nevezett témakörök: önismeret, empátia, csoportépítés, tolerancia, konfliktuskezelés, vitakultúra, önérvényesítés, nyilvános szereplés stb. Kidolgozásukhoz adhat keretet a NAT a nevelési célokkal, a kulcskompetenciákkal és a releváns műveltségi területek anyagával.

6. Összegzés

A KKF iskolai bevezetésének körülményeit áttekintve, felemás értékelést adhatunk. A modern oktatási szemlélet, az európai uniós trendek, a kompetenciaalapú oktatás preferálása jó lehetőségeket kínál a kommunikációs kultúra fejlesztésére. Ezt erősítik azok a társadalmi elvárások, amelyek a fiatal korosztály szocializációjának bizonyos szegmenseit szívesen hátrítanák át az iskolára.

A Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciái, főleg pedig a kiemelt fejlesztési feladatok célkitűzései szinte predesztinálják a kommunikációs képességfejlesztésnek az

oktatási rendszerünkbe integrálását. A kommunikációs tartalmak iskolai oktatásának elfogadását azonban nehezíti más szaktárgyak vélhető ellenkezése, ellenérzése, a tanórákért folytatott harc. Súlyát gyengíti az is, hogy erőtlen a szakmai lobbí, amely a szükséges oktatáspolitikai és szakmai fórumokon képviselné a kommunikációs nevelés és a kommunikációtanárok érdekeit. Ennek a hiánynak a betöltésére alakult meg 2011-ben az egri központú, de mára az országot behálózó A Kommunikációs Nevelésért Egyesület, amely évenként május elején tartja szakmai-módszertani konferenciáját. (Az előadások írott változata A kommunikáció oktatása című kiadványsorozatban olvasható.)

A kommunikációs képesség fejlesztését célul tűző tantárgynak jelenleg nem könnyű megtalálni a helyét az iskola, a közoktatás oktatási keretei között. Más a helyzet, ha a gyakran emlegetett keresztntantervek nagyobb súlyt kapnak az oktatási rendszerben. Ott nemhogy helye lesz, hanem integratív tárggyá léphet elő. Egy felmérés szerint a tanárok többsége a tanulást és a kommunikációs kultúrát tartja a legfontosabb keresztntantervi követelménynek. Az viszont gátolja e követelmények érvényesülését, hogy a tanárok többsége azokat – a hagyományokhoz ragaszkodva – tantárgyakhoz köti.

Annyi bizonyos, hogy a kommunikációs nevelésnek a jelenlegi, még mindig tantárgyközpontú oktatásban nehéz megtalálni a helyét. A KKF-nek az emberközpontú oktatásban lesz igazán létjogosultsága. Ott, ahol az iskola a teljes embert kívánja segíteni fejlődésében, felkészülésében, ahol nem információk raktáraként kezelik a tanulót, hanem a jövő társadalmának alakítására készítik föl. A KKF végső célja – szemléletéből és módszereiből fakadóan – elsősorban nem az egyén művelése, nem az önérvényesítő, önző embertípus kialakítása, hanem a közösségformálás, az erős erkölcsi elvekkel bíró, a közösségben és a közösségért, a társakért tenni akaró ember kiművelése.

Szakirodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit (2013): Magyar nyelv és kommunikáció. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. (Tankönyvcsalád a 9.,10., 11., 12. évfolyamok számára).
- Balázs László (2013): Konfliktuskezelés és szervezeti magatartás. A kommunikáció oktatása 5. Budapest: Hungarovox Kiadó. 38–49.
- Buda Béla – Sárközy Erika (szerk.) (2001): Közéleti kommunikáció. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hall, Edward T. (1987): Rejtett dimenziók. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Hymes, dell H. (1971/2003): Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció I–II. Budapest: General Press Kiadó. 133–151.
- McQuail, Denis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. Budapest: Osiris Kiadó.

- Medgyes Péter (1995): A kommunikatív nyelvoktatás. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nemzeti alaptanterv 2012. https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2015. 03. 10.)
- Poór Ferenc (2009): A tréning fogalma és jellemzői. HR-portál. <http://www.hrportal.hu/c/a-trening-fogalma-es-jellemzoi-20091116.html> (2015. 01. 26.)
- Sereg Edina (2012): Ön-coaching a kihívások és nehézségek idején. <http://www.hrblog.hu/icfcoachklub/2012/01/02/on-coaching-a-kihivasok-es-nehezsegek-idejen/> (2015. 02. 10.)
- Szabó G. Ferenc (2010): A kommunikatív kompetencia. www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257 (2015. 01. 06.)
- Szőke-Milinte Enikő (2007): A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Piliscsaba: PPKE.
- H. Varga Gyula (2001): Kommunikációs ismeretek. Budapest: Hungarovox Kiadó.
- H. Varga Gyula (2015): Bevezetés a nyelvi kommunikáció tanulmányozásába. Főiskolai jegyzet. Eger: Gramma Kiadó.

A digitális szövegek értésének mérése

1. Bevezetés

A szövegértést mérő tesztek célja megvizsgálni, hogy a tanulók képesek-e megfelelni az információs társadalom és az élethosszig tartó tanulás kihívásainak (Bácsi–Sejtes 2009). A formális és az informális tanulás változó műszaki-technikai környezete miatt a diákoknak az információ megszerzéséhez már nemcsak a nyomtatott, hanem a digitális szövegek értelmezésére is szükségük van (Molnár 2011). Egy 2009-ben végzett felmérés szerint a világ népességének egyhatoda olvas valamilyen digitális szöveget. A tizenöt éves diákok 87%-a rendkívül jól tud keresni az interneten, 8%-uk pedig segítséggel szintén képes az online keresőfelületek használatára (OECD 2011). A digitális szövegek olvasásértésének mérése tehát több szempontból is szükséges:

- vannak olyan cselekvések, amelyek végrehajtása csak online lehetséges;
- vannak olyan információk, amelyek kizárólag online érhetők el;
- a digitális szövegek egyre fontosabb szerepet töltenek be a munkaerőpiacon;
- és egyre fontosabb szerepet töltenek be a személyes kapcsolattartásban, valamint a közösségi életben (Balázsi et al. 2010).

A szövegértési teljesítmény szempontjából a digitális és a nyomtatott szöveg közötti legfontosabb különbséget – a szövegek szerkezeti jellemzői miatt – az információk elsajátítása során alkalmazott olvasási stratégiák jelentik. Míg a nyomtatott szövegek alapvetően nyelvi jelekből építkeznek, lineárisak és rögzítettek, addig a digitális szövegekre jellemző a multimedialitás, az asszociatív szerkesztésmód és a megoszthatóság (Nelson 1992; Zamfirache 2005; Gonda 2011). Mivel a digitális szövegek a nyomtatott szövegektől eltérő módon szervezik az információt, ezért a digitális szövegek olvasásához újfajta stratégiákra is szükség van. A digitális szövegek olvasását olyan feladatként élik meg a befogadók, amelyhez az információkeresés gondolkodási műveletei kapcsolódnak. Az olvasó tehát folyamatosan jövőre vonatkozó tervet készít az olvasás során, amely a többretegű szövegek egyes rétegeire, a link mögötti tartalmakra vonatkoznak. Mindeközben azonban alkalmazza azokat az olvasási stratégiákat, amelyek a nyomtatott szövegek olvasására vonatkoznak, hiszen az olvasónak szüksége van a szöveg belső szerkezeti felépítésének feltárására, az egyes bekezdéseken, szövegrészekben belüli ok-okozati viszonyok értelmezésére. Ezért az olvasási stratégiákat két csoportra bonthatjuk: a szövegolvasási stratégiákra, amelyek nyomtatott szövegen is végrehajthatók, valamint a digitális szövegolvasási stratégiákra, amelyek alkalmazása csak digitális szövegen lehetséges (Kymes

2005; Gonda 2015). Mivel a digitális szövegek olvasása speciális olvasási stratégiákat igényel, ezért a digitális szövegek olvasásértésének méréséhez újfajta mérőeszközök és módszerek kidolgozása is szükséges.

Az elemző tanulmány célja azoknak a mérőeszközöknek és módszereknek a bemutatása, amelyek a digitális szövegek értésének a mérését a hagyományos szövegértésre építik. Mivel a szövegértési teljesítmény és az olvasási stratégiák egymással szoros kapcsolatban vannak, ezért a digitális szövegek szövegértési teljesítményéről akkor kaphatunk teljesebb képet, ha a feladatmegoldás eredményessége mellett az olvasási folyamat során alkalmazott stratégiákat is vizsgáljuk, hiszen így könnyebben megismerhetők az olvasás során végbemenő kognitív műveletek (Paris et al 1991; Steklács 2013). A dolgozat első része egy olyan mérőeszközt mutat be, amely a digitális írástudás szemszögéből méri a digitális szövegek értését, a második részben a szövegértési teljesítmény és a gondolkodási műveletek kapcsolatát előtérbe helyező vizsgálat módszertana olvasható. A harmadik egység a digitális szövegek olvasási stratégiáinak és a szövegértési teljesítménynek az összefüggésére koncentrált kutatást mutat be, majd a szemmozgás és az olvasás kapcsolatát feltáró kutatási módszer szerepel a tanulmányban. Az ötödik rész egy komplex empirikus módszert jellemez, amely számos korábbi kutatás módszertani elemét magában foglalja (Gonda 2014, 2015).

2. A digitális szövegek értésének mérése

2.1. A digitális írástudás mérése

Az ETS (Educational Tests Standard) egy nemzetközi nonprofit szervezet, amely különböző mérési eszközök kidolgozásával foglalkozik az oktatás számára (Tyler é. n.). Az ICT literacy, vagyis az *információs műveltség*, a *digitális írástudás* mérésére szolgáló teszt olyan képességeket vizsgál, amelyek elengedhetetlenek a 21. században való érvényesüléshez. A technológia megváltoztatja azt, ahogyan a műveltség tartalmáról és tanítási módjáról gondolkodunk. Az IKT (infokommunikációs technológiák) a különböző jelrendszereket teljesen új módon kapcsolják össze, amelyek egyben újfajta műveltséget is teremtenek. Vannak, akik ezt a műveltséget *többszörös írástudásnak* (multiple literacies) nevezik, ez a fogalom jól tükrözi, hogy a 21. században kommunikálónak nemcsak az IKT világában, hanem a hagyományos információhordozó eszközön megjelenő információk értelmezésében is otthon kell lennie (Grisham 2001). Az információs műveltségben az eszközhasználat mellett még kiemelkedő fontosságú az írásbeliség. Korunk kommunikációja alapvetően két elemre épül: az információ közvetítéséhez kiválasztott technológiára és a létrehozott szövegre, amely számos esetben nem eredeti, hanem „meglévő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása” (Gesiler et al. 2001; idézi Koltay–Boda 2010: 61) által jön létre. Ez olyan műveletekkel jár együtt, mint az információ

értékelése, összehasonlítása, a szándék azonosítása, vagyis a kritikai gondolkodás elemeinek az alkalmazása, amely alapvetően szövegértési stratégia. Ezen műveletek elvégzéséhez szükséges képességeket nevezzük *digitális írástudásnak* (Martin 2005). A digitális írástudás egy olyan speciális kompetencia, amelynek szoros kapcsolata van a szövegértéssel, ezáltal az anyanyelvi kompetenciával és az anyanyelvi neveléssel (Gonda 2014). Természetesen a digitális írástudáshoz elengedhetetlen az IKT-eszközök alkalmazásának a képessége is.

A mérőeszköz a digitális írástudás fogalmának megfelelően a digitális környezetben való navigálást, a szövegértést és a kritikus értékelést méri a különböző információ-típusoknak megfelelően. A teszt kitöltése egy valós idejű, zárt internetes környezetben zajlik. A tesztben szereplő forgatókönyv-jellegű feladatok egyenlő arányban tartalmaznak humán, szociális, természettudományos, kulturális és gyakorlati ügyintézés témájú szövegeket. A tesztet elsősorban a felsőoktatásban alkalmazzák a belépő hallgatók digitális környezetben megvalósuló kritikai gondolkodásának a mérése, hogy az eredmények alapján különböző kurzusokra osszák be őket. De elérhető a teszt 10–12. osztályos középiskolai diákok számára, és alkalmazzák a munka világában is. A teszteredmények alapján a mérőprogram három kategóriába sorolhatja be a vizsgázót: fejlesztésre váró, alapképességekkel rendelkező és haladó. (Tyler é. n.)

A teszt az információfeldolgozási folyamat különböző stratégiáinak megfelelően alakítja ki az egyes feladatokat. Vagyis a következő olvasási stratégiák alkalmazásának mérése kap hangsúlyos szerepet a vizsgálatban:

- a talált információ használhatóságának és hatékonyságának értékelése,
- információ létrehozása vagy adaptálása,
- az információ megosztása bizonyos közösségekkel vagy más médiummal,
- az információval kapcsolatos probléma megfogalmazása,
- az információ összegzése és integrálása digitális források segítségével (1).

Ezeknek a stratégiáknak megfelelően a tesztprogram jelentést készít az egyéni teljesítményről, és a digitális írástudás hét képességterületét értékeli a vizsgázó számára (1). Az első a meghatározás, vagyis a kiinduló probléma, a kérdés megszövegezése. A második az elérés, vagyis minél több információ megszerzése a témával kapcsolatban különböző digitális források felhasználásával (adatbázisok, videolejátszók, weboldalak stb.). A harmadik képességterület az értékelés, vagyis annak meghatározása, hogy a talált információ mennyire használható és releváns az adott témában. A negyedik a kezelés, amely a különböző információk rendezését jelenti az előhívhatóság érdekében, például fájlok mappába rendezése és mentése. Az ötödik az integrálás, a talált információk összefoglalása, az összefoglaláshoz megfelelő digitális alkalmazás kiválasztása. A hatodik képességterület a létrehozás, amikor a vizsgázónak kell létrehoznia vagy átvennie egy digitálisan megjelenő információt véleménye kifejezésére vagy más véleményének a támogatására. A hetedik terület pedig a kommunikáció, amely az adott információ más médiummal való megosztását jelenti.

2.2. A digitális szövegek olvasásértésének mérése a gondolkodási műveletek szerint

Az előző mérőeszköz által megfogalmazott stratégiák és képességterületek is bizonyítják, hogy a szövegértés digitális környezetben együtt jár a megfelelő számítógépes ismeretek és navigációs lépések alkalmazásával. Ilyen összetett módon vizsgált a digitális szövegek értését a PISA 2009-ben és 2012-ben. A digitális szövegértést mérő teszt felvételében az első alkalommal, vagyis 2009-ben a 65 PISA-ország közül mindössze 19 vett részt. A csökkentett minta egyrészt a méréshez szükséges technikai feltételek hiányával, másrészt az első mérés próbajellegével magyarázható. Ennek megfelelően a tesztfeladatok is csökkentett számban szerepeltek a nyomtatott szövegértési feladatokhoz képest. A mérés mindössze 29 elektronikus feladatot tartalmazott a 131 papíralapú kérdéssel szemben. Az elektronikus feladatokat három húszperces blokkra osztották, majd minden kísérleti személyhez két blokkot rendeltek hozzá, vagyis negyven percig tartott a digitális feladatlap kitöltése (Balázsi et al. 2010, 2011; OECD 2011).

Az elektronikus környezetben megjelenő feladatlap célja a számítógépes, internetes környezetben való információkeresés, a szövegfeldolgozás és a szövegértés vizsgálata. A kísérleti személyek a tesztet egy szimulált, zárt internetes környezetben tölthették ki, ez lehetőséget adott a tipikus digitális szövegműfajok megjelenítésére, olyan élethelyzetek szimulálására, amelyek az e-mail olvasásával és írásával, a fórumozással vagy éppen a blogolvasással kapcsolatosak. A digitális szövegeket a PISA 2009 vizsgálatában különböző szempontok alapján sorolta különböző kategóriákba. Ezekből a szempontokból három a digitális szöveg műveleti szerkezetének jellemzői mellett nagy hangsúlyt fektet az IKT-eszközök képernyőjén megjelenő információk általános tulajdonságaira is. A digitális szövegeket nem önálló, lezárt nyelvi produktumként kezelik, hanem beszédhelyzetbe, vagyis diskurzusba ágyazva csoportosítják őket (Gonda 2011). Ennek megfelelően a kategorizálás három szempontja a következő:

- Médium: Min jelenik meg a szöveg?
- Környezet: Módosíthatja-e az olvasó a szöveget?
- Formátum: Hogyan jelenik meg a szöveg? (Balázsi et al. 2010)

A szöveg és a médium kapcsolatát vizsgálva ismét felvetődik a kérdés, hogy tekinthető-e minden képernyőn megjelenő szöveg digitális szövegnek. A PISA 2009 digitális szövegek értését mérő példafeladatai között ugyanis olyan szövegeket is találhatunk, amelyek bár képernyőn jelennek meg, nem alkalmazzák a hipertext lehetőségeit, vagyis nincs bennük olyan link, amely egy következő szöveghez vinne tovább, lezárt számítógépes szövegdokumentumnak tekinthetők. Az ilyen típusú szövegek nem manipulálhatóak, nyomtatott formájuk statikus, stabil és lineáris (Zamfirache 2005). Ezeket a szövegeket általában szövegszerkesztő szoftverek segítségével hozzák létre, vagy már meglévő nyomtatott szöveget szkennelnek be, és tesznek elektronikusan elérhetővé.

A szöveg és a környezet szempontját tekintve három csoportot hoztak létre a PISA kutatói annak megfelelően, hogy az olvasó befolyásolhatja-e a szöveg tartalmát:

- szerzői alapú szövegek,
- üzenetalapú szövegek,
- vegyes típusú szövegek (Balázsi et al. 2010).

A digitális szövegek ugyanis nem minden esetben nyitottak a befogadó számára. Egyes szövegek módosítására nincs közvetlen lehetőség az internetes oldalon keresztül. Ebbe a kategóriába tartoznak az úgynevezett szerzői alapú szövegek, ahol az olvasónak elsődlegesen befogadói szerepe van. A digitális szövegeknek ebbe a csoportjába sorolhatók például a híroldalak, a kormányzati és az információs oldalak egy része, valamint a könyvtári katalógusok. Az információ megszerzése és értelmezése ezeknek a szövegeknek az olvasásakor nem igényli a szöveg használatát, de az olvasónak – a digitális szöveg fogalmának megfelelően – sok esetben alkalmaznia kell a keresőfunkciót és a hipertextusok nyújtotta lehetőségeket. Az üzenetalapú szövegek értelmezésében azonban aktívabb szerep jut az olvasónak, ez a típus elvárja a befogadó részvételét a szöveg létrehozásában. Ezeknek a szövegeknek az az elsődleges céljuk, hogy dinamikus kommunikációs eszközként működjenek, ne pedig információforrásként. Ennek a csoportnak tipikus képviselői a blogok, a levelek, a csetszobák, a fórumok és az internetes űrlapok.

A PISA-vizsgálat hagyományosan kétféle szövegformátumot különít el egymástól: a folyamatos és a nem folyamatos szövegeket. A folyamatos szövegek mondatokból épülnek fel, amelyek bekezdésekbe szerveződnek, és gyakran alfejezeteket, fejezeteket, majd könyvet alkotnak. Az olvasót számos szövegelem segíti a szöveg szervezettségének a felismerésében (Balázsi et al. 2010). Mind a nyomtatott, mind a digitalizált, mind pedig a digitális szövegeknél beszélhetünk a folyamatos szöveg kategóriájáról. A nyomtatott és a digitalizált szövegek esetében tipikusan idetartoznak például az újságcikkek, a novellák, az esszék és a leírások. A digitális szövegek közül pedig ebbe a csoportba sorolhatók például a blogok, a beszámolók és a hírportálok szövegei. Kizárólag digitális folyamatos szöveget nehezen találunk az interneten, hiszen a legtöbb esetben a szerzők élnek a multimédiás lehetőségekkel, és sokszor kép- vagy videofájllal egészítik ki a közleményüket. Ezek a tulajdonságok új formátumkategóriák kialakulását igényelték, mert az olvasási készségek készletében lényeges helyet foglal el a különböző formátumú szövegekből származó információk integrálása (Balázsi et al. 2010). A kevert típusú szövegben a folyamatos szöveget dokumentumjellegű képek, ábrák és listák egészítik ki. A kevert szövegnél a folyamatos és a nem folyamatos szövegelemek egymással szoros egységet alkotnak, mindkettő elengedhetetlen része az információ megszerzésének. A nyomtatott szövegek esetében ilyen formátummal találkozhatunk például a lexikonokban, a kézikönyvekben, a magazinokban; a digitális szövegek esetében pedig ebbe a kategóriába tartozik a szerzői alapú weboldalak többsége. Többszörös formátumú szövegről

kizárólag a digitális szövegek esetében beszélhetünk, ezek több, egymáshoz lazán kapcsolódó, asszociációs gondolkodási útvonalon, linkek segítségével elérhető szövegek. A többszörös szövegek a folyamatos, a nem folyamatos és a kevert formátumú szövegek értelmezésének az integrálását igénylik.

A vizsgálatban szereplő szövegek jellemzőinek összetettsége is bizonyítja, hogy a PISA a digitális szövegértési teljesítmény mellett részben a digitális írástudás képességét is méri. A PISA-vizsgálat a digitális szövegértés eredményeihez képességszinteket rendelt, amelyek segítségével meghatározható, hogy a különböző pontszámot elérő tanulók milyen gondolkodási műveleteket, vagyis olvasási stratégiákat képesek alkalmazni a digitális környezetben. A kevés feladat miatt a digitális szövegértéssel kapcsolatban négy különböző képességszintről adható csak leírás, az egyes képességszintekhez tartozó tudáselemek megfelelnek az információfeldolgozási folyamat egyes kognitív stratégiáinak (OECD 2011).

1. táblázat

A digitális szövegértés képességszintjeinek és az információfeldolgozás folyamatának összefüggése

Képességszint	A PISA által meghatározott tudáselemek	Az információfeldolgozás stratégiái
2. szint	Pontosan meghatározott, általában ismerős témákhoz kötődő információ megkeresése és értelmezése. Egyszerre kevés oldalon keresztüli navigáció, webes eszközök (pl. legördülő menü) használata. Különböző formátumokban megjelenő információk integrálása, világosan körülhatárolható kategóriákba tartozó példák felismerése.	Az információ azonosítása
3. szint	Információk integrálása: pontosan meghatározott célinformációhoz való eljutás több oldalon keresztül vagy egyszerű kategóriák alkotása. Közvetlenül hozzáférhető információ értékelése.	Az információ értékelése
4. szint	Több forrásból származó, különféle oldalakról, különféle formátumú szövegekből összegyűjtött információk értékelése; kritériumok alkotása ismerős kontextusú információ értékelésére. Komplex jelentések megalkotása jól meghatározott tudományos vagy technikai kritériumok alapján.	Az információ összefoglalása
5. szint és a fölött	Szokatlan kontextusú, nem egyértelmű információ elhelyezése, elemzése és kritikus értékelése. A szöveg értékeléséhez szempontokat kell találni. Számos oldalon keresztül kell navigálni (egyértelmű utasítás nélkül), és különféle formátumú szövegeket kell megvizsgálni.	Az információ értékelése és összefoglalása

Ezt az összefüggést az 1. táblázat szemlélteti. A *kérdések megfogalmazása* olvasási stratégia természetesen nem szerepel a táblázatban, hiszen a feladatlap kitöltésekor a tanulók nem maguk határozzák meg azt a problémát, amelyet meg szeretnének oldani, hanem az adott feladat jelöli ki számukra. Szintén nem szerepel a táblázatban az *információ kommunikálása* stratégia sem, hiszen annak ellenére, hogy a teszt részben a digitális írástudást méri, sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a szövegértési teljesítmény vizsgálatára. A képességszintekhez tartozó tudáselemek között nem jelenik meg direkt módon írással kapcsolatos stratégia.

2.4. A digitális szövegértési teljesítmény és az olvasási stratégiák együttes mérése

A hazai és a nemzetközi szakirodalomban az olvasási stratégiák vizsgálatára alapvetően kétféle módszert alkalmaznak. Az egyik módszer a kérdőíves kutatás, amelynek az elvégzésére több standardizált teszt is a rendelkezésére áll a kutatóknak. 2008-ban készítette el Csíkos Csaba az Index of Reading Awareness (az olvasók tudatosságát vizsgáló) tesztjének magyar nyelvű adaptációját, és 3–5. osztályos diákok körében vette fel a kérdőívet reprezentatív mintán. Az IRA-kérdőív az olvasási stratégiák négy csoportját vizsgálja 20 kérdés segítségével, amelyeket három-három válaszlehetőség követ. Az olvasási stratégiák négy csoportja a következő: értékelés, tervezés, szabályozás és feltéltudás. A kérdőív értékelése a teszt eredeti szerzői által meghatározott pontszámítás szerint zajlott (Jacobs–Paris 1987). Bár az eredmények szerint az adaptált kérdőív reliabilitása alacsonynak bizonyult, amelynek egyik oka az életkorilag homogén minta lehet, mégis számos oktatás-módszertani probléma merült fel a mérés értékelésekor (Csíkos 2008).

Szintén magyar nyelvre adaptált teszt az olvasási stratégiák vizsgálatára a MARSÍ-kérdőív, a Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (az olvasási stratégiák metakognitív tudatosságának feltárása), amely 30 olvasási stratégiára vonatkozó állítást tartalmaz. A kísérleti személyeknek egy ötös skálán kell megállapítaniuk, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás. Ez a kérdőív az olvasási stratégiákat három kategóriába sorolja: átfogó olvasási stratégiák, problémamegoldó stratégiák, olvasást támogató stratégiák. A Kelemen-Monitorisz Anikó által végzett magyar felmérésben 443 6–12. évfolyamos diák vett részt. A mérőeszköz megfelelő reliabilitásúnak bizonyult, a vizsgálat eredményei szerint a magyar diákok, saját bevallásuk szerint, leginkább a problémamegoldó stratégiákat használják az olvasás során, kevésbé alkalmazzák az átfogó olvasási stratégiákat és a legritkábban az olvasást támogatóakat (Kelemen-Molitorisz 2009; Molitorisz 2012).

Mindkét standardizált kérdőív a nyomtatott szövegek olvasási stratégiáinak a vizsgálatára, a szövegek olvasásakor végbemenő metakognitív folyamatok mérésére irányult. A kérdőívek azonban problematikusak lehetnek az olvasási stratégiák vizsgálatakor, hiszen nincs mód a teljes olvasási folyamat feltérképezésére, a kísérleti személyek emlékezetből válaszolnak az egyes kérdésekre, állításokra. A kérdőív al-

kalmazása a digitális szövegek olvasási stratégiáinak mérésekor további akadályokba ütközhet, hiszen nehéz elválasztani a nyomtatott és a digitális szövegekre vonatkozó stratégiákat egymástól, ennek következtében egy kérdőív kérdései vagy állításai nem feleltethetők meg teljesen a digitális szövegen alkalmazott olvasási stratégiáknak. Ezért először olyan mérésekre van szükség, amelyek feltérképezik a digitális szövegek olvasási stratégiáit, és így lehetővé teszik olyan állítások vagy kérdések megfogalmazását, amelyeknek a segítségével a későbbiekben akár egy kérdőíves mérőeszköz is kidolgozható.

Egy standardizált mérőeszköz a digitális szövegek szövegértési teljesítményének mérésére az ORCA (Online Reading Comprehension Assessment), amelyet az Amerikai Egyesült Államok Oktatási Tanácsa fejlesztett ki a digitális szövegek olvasásértésének mérésére és fejlesztésére (Coiro–Dobler 2007; Coiro–Kennedy 2011). A mérésben szereplő tesztek szituációs forgatókönyvei egy szimulált internetes környezetben jelennek meg. A teszt a 12–14 éves diákok számára készült, alapvetően életszerű, problémamegoldó gondolkodást igénylő feladatokat tartalmaz, ezek egy-egy meghatározott tantárgyhoz, illetve tudományterülethez kapcsolhatók. A tanulók feladata a témával kapcsolatos információ megtalálása, értékelése, összefoglalása és kommunikálása. A tesztet több mint 1000 hetedikes tanuló töltötte ki nyelvek, művészetek és tudomány témakörben, ez alapján bizonyították a teszt megbízhatóságát.

Az ORCA-projekt nyolc különböző forgatókönyvet, vagyis feladatsort dolgozott ki különböző tananyagtartalmaknak megfelelően. A forgatókönyv egy problémát megfogalmazó, olyan komplex kérdéssel indul, amely a Facebookhoz hasonló weboldalon jelenik meg a tanulók számára (1. ábra). Ezt követően a szimulált weboldalon további szövegekhez, kommentekhez, oldalakhoz, e-mailekhez férnek hozzá, ezek elolvasása után dönteniük kell, hogy melyek tartalmazzák a leghasznosabb információt számukra. Az értékelést követően a teszt forgatókönyve az információ kommunikálásával zárul, amelynek során a diákoknak össze kell foglalniuk a kapott információt, és különböző alkalmazások, programok segítségével mások számára is hozzáférhetővé kell tenniük.



1. ábra

Az ORCA-projekt szimulált internetes környezete (Forrás: <http://www.orca.uconn.edu/>)

Az ORCA háromféle módszerrel méri a digitális szövegek olvasásértési teljesítményt. Az első az ORCA-open, vagyis az ORCA-nyitott mérési feladatsor. Az ORCA-open valósidejű olvasási és szövegalkotási folyamatot mér dinamikus és nyitott internetes környezetben. Az ORCA-open 32 itemet tartalmaz, amely két 16 itemes forgatókönyvre bontható, és mindkét 16 itemes forgatókönyvben a feladatok egyenlően oszlanak meg az információ keresése, értékelése, összefoglalása és kommunikálása stratégiák között. Az információ keresése stratégiát négy item méri, a teszt ezen része a diákok következő képességeit vizsgálja: keresőmotorok használata, találati eredmények értékelése és azon weboldalak azonosítása, amelyek segíthetnek az indító kérdésben megfogalmazott probléma megoldásában. Az információ értékelése stratégia négy itemében a biztonságos internethasználat játssza a fő szerepet. A diákoknak értékelniük kell a weboldal szerzőjének szakértelmét, nézőpontját, és értékelniük kell, hogy az adott weboldalon található információ kapcsolódik-e a keresési feladathoz. Szintén négy itemből áll az információ összefoglalása stratégia, amelynek alkalmazásakor a tanulók összegzik a különböző weboldalokról származó információkat, és megfogalmazzák saját véleményüket a témával kapcsolatban a szövegekből származó tények és bizonyítékok segítségével. Az információ kommunikálására vonatkozó négy item a tanulók írástudására összpontosít. A diákoknak az információfeldolgozási folyamatban megszerzett tudásukat kell összefoglalniuk és rendezniük egy átlátható üzenet formájában, amelyet azután e-mailben továbbítanak, vagy wiki létrehozásának a segítségével osztanak meg (Coiro–Dobler 2007; Coiro–Kennedy 2011).

A második mérési forma az ORCA-closed, vagyis az ORCA-zárt teszt. A diákoknak az előző mérési formához hasonlóan szintén egy információfeldolgozási forgatókönyvet kell követniük, és a meghatározott stratégiákat kell végrehajtaniuk. A két teszt között az a különbség, hogy az ORCA-closed egy zárt, szimulált internetes környezetben zajlik. Ebben a szimulált internetes környezetben a szövegek szintén linkek segítségével kapcsolódnak egymáshoz, és saját keresőmotor is található benne, amelyet a kutatók Google-nek neveztek el. Az ORCA-closed szintén két 16 itemes forgatókönyvből épül fel (Coiro–Dobler 2007; Coiro–Kennedy 2011).

A harmadik mérési forma az ORCA-Multiple Choice, vagyis az ORCA-többszörös választás mérőeszköz. Ez a mérőeszköz is alkalmas a digitális szövegértési teljesítmény mérésére, és hasonlóan az előző kettőhöz, az információfeldolgozási folyamatnak megfelelően bontható nagyobb egységekre. A tesztelés ebben az esetben egy zárt és szimulált internetes környezetben zajlik, amelyben a linkekkel kapcsolódó szövegekhez való eljutást egy többszörös választást tartalmazó tesztfeladat előz meg. Ez azt jelenti, hogy mielőtt a tanuló továbbkattintana az általa választott szövegre, a képernyőn egy kérdés jelenik meg, amelynek megválaszolása segít eldönteni a diáknak, hogy valóban érdemes-e azt az oldalt megnyitni, amelyet kiválasztott. Vagyis a teszt minden kattintást döntési helyzetként értelmez, a képernyőn megjelenő tesztfeladat pedig azokat a szempontokat összegzi, amelyek alapján a tanulónak a döntést meg kell hoznia (Coiro–Dobler 2007; Coiro–Kennedy 2011).

A digitális szövegértési teljesítményt az ORCA kétféleképpen rögzíti. Először is videofelvétel készül a forgatókönyvről, vagyis rögzítik a számítógép képernyőjén megjelenő cselekvéseket egészen a kurzor mozgásától a különböző navigációs lépések alkalmazásáig. Másodszor pedig egy számítógépes program összegyűjti azokat az elemeket, amelyeket a diákok begépeltek a feladatmegoldás során. Ezek között az adatok között szerepelnek az olvasási folyamatra vonatkozók (például hány percet töltött az adott weboldalon), a képernyőn megjelenő kérdésekre adott rövid válaszok és a forgatókönyvet lezáró összegző szöveg.

A teszt pontozása is kétféleképpen zajlik. Van egy elektronikus pontozási rendszer, amely a kapott adatokat bináris alapon kódolja, vagyis minden válasz 0 vagy 1 pontot ér. Ha például egy egész osztály vesz részt a mérésben, akkor ezt a pontozási módszert alkalmazzák a diákok egyharmadánál. A másik pontozási módszer alapelve azonos, viszont ezt nem számítógéppel, hanem manuálisan végzik, ilyen módon pontozzák egy adott osztály kétharmadát. Az eredményeket az ORCA egy jelentésben foglalja össze, amely a négy információfeldolgozási stratégiára lebontva mutatja be az adott osztály gyengeségeit és erősségeit. A jelentést az adott osztályban tanító tanár a továbbiakban fejlesztő gyakorlatok kidolgozására használja, ebben az ORCA által összeállított videokönyvtár is segítséget nyújt számos feladattal és gyakorlattal (Coiro–Kennedy 2011).

2.5. A szemmozgás és az olvasási folyamat elemzése

A pszichológusok már a 19. század végén felismerték, hogy a szemmozgás fontos szerepet játszik a vizuális információk feldolgozásában, így a különböző információk észlelési folyamatára érvényes megállapításokat lehet tenni (Delabarre 1898; idézi Richardson-Spivey 2004). A szem mozgásainak ilyen részletes vizsgálata azonban számos módszertani kérdést vetett fel, és a megfelelő mérési eszköz is csak a 20. század második felében jelent meg. A kutatók egy olyan eszközt dolgoztak ki, amelynek az a lényege, hogy infravörös fényt juttat a szembe, és ez az olvasás során a kísérleti személy retinájáról vagy szaruhártyájáról visszatükröződik a képernyőre. Kezdetben azonban az eszköz csak akkor mért megbízhatóan, ha a fej mozgása és a szem mozgása elkülönült, ezért a kísérleti személy fejét egy keret segítségével rögzítették, ez pedig nem lehetett kellemes. A mai számítógépes technikának köszönhetően erre már nincs szükség, ugyanis a kísérleti személy egy számítógép monitorja előtt ülve olvassa a szöveget, ugyanúgy, mintha otthon, hétköznapi körülmények között tenné (Csépe 2006).

A kutatási eljárás lényege az, hogy a szemmozgásvizsgáló gép infravörös fényt juttat az olvasó szemébe, és az olvasó retinájáról, illetve szaruhártyájáról visszatükröződő fényt beépített kamerák segítségével rögzíti, majd a rögzített olvasási folyamatot számszerűen értékeli. A szemmozgásvizsgáló gép alapvetően a fixációk és a szakkádok számát, hosszát és irányát képes mérni, illetve néhány eszköz a pupilla

átmérőjéről és ennek változásairól is tud adatokat szolgáltatni (Steklács 2014). A szemmozgáskövető vizsgálatok célja a szemmozgásra vonatkozó, mérhető adatok segítségével az olvasási folyamat feltérképezése, amely lehetővé teszi az olvasás során végbemenő kognitív, gondolkodási műveletek és olvasási stratégiák meghatározását. A szemmozgásvizsgáló gép a szakkádok és fixációk időtartamának, helyének és sorrendjének rögzítése mellett képes nyomon követni a szövegen végrehajtott cselekvések, ezért alkalmas a digitális szövegek olvasási folyamatának a vizsgálatára is (Carpenter–Just 1983; Carpenter–Robinson 2003; Duchowski 2007; Nielsen 2006; Rayner et al. 2010; Steklács 2014).

Nielsen és munkatársainak eredményei igazolják, hogy a V alakzattól eltérő olvasási mintázat jellemzi a digitális szövegeket (Nielsen 2006). Alapvetően az F és az E alakzat a meghatározó, ami azt mutatja, hogy az olvasók a digitális szöveget először vízszintesen kezdik el olvasni, majd pedig függőlegesen. A két alakzat azt is tükrözi, hogy a weboldal felső részén található információkat még tüzetesebben átolvasásuk a befogadók, mint a weboldal többi szövegelemét. Ez a két alakzat jellemzően a böngészőprogramok találati listájának feldolgozására jellemző, itt megfigyelhető, hogy az olvasók az egyik találatról a másikra ugranak (az F és az E függőleges szárai), majd beleolvasnak a találatokhoz tartozó rövid szövegekbe (az F és az E vízszintes szárai). A böngészőprogramok találati listájának olvasására továbbá jellemző, hogy a megjelenített tíz találatból csak az első hármat nézi meg az olvasók 58%-a. Az oldalon levő utolsó találatot pedig többen elolvassák, mint a 7., a 8., illetve a 9. helyen levőt. Vagyis az olvasó nem dolgoz fel minden információt egy adott weblapról, hiszen az a célja, hogy minél hamarabb megtalálja a keresett információt, és ennek érdekében többségük az első olyan továbbhaladási lehetőségre rákattint, amely véleménye szerint megfelelő a számára.

Az E alakzaton és az F alakzaton kívül a digitális szövegek olvasásának sajátossága a „szerelem első látásra” mintázat, vagyis az első információ, amely felkelti az olvasó figyelmét, az viszi tovább a saját maga által épített olvasási útvonalon. Továbbá gyakran megfigyelhető a „zigzag” alakzat is, amely azt jelenti, hogy az olvasó a weblap egyik szélső pontjáról egy másik szélső pontra ugorva halad előre a szöveg feldolgozásában, ez egy Z betű alakjához hasonlít. Sok olvasó esetében „foltos mintázat”-ot (spotted pattern) azonosítottak, vagyis az olvasó a weblap egy-egy részterületének a feldolgozására koncentrált, nem tekintette át az egész honlapot. A „rétegzett torta” alakzat (layer cake pattern) olvasói körkörösön dolgozzák fel a szöveget, először a weblap fejlécében és oldalsó sávjában elhelyezkedő információkat kódolják, majd egyre beljebb haladnak a weblap tartalma felé.

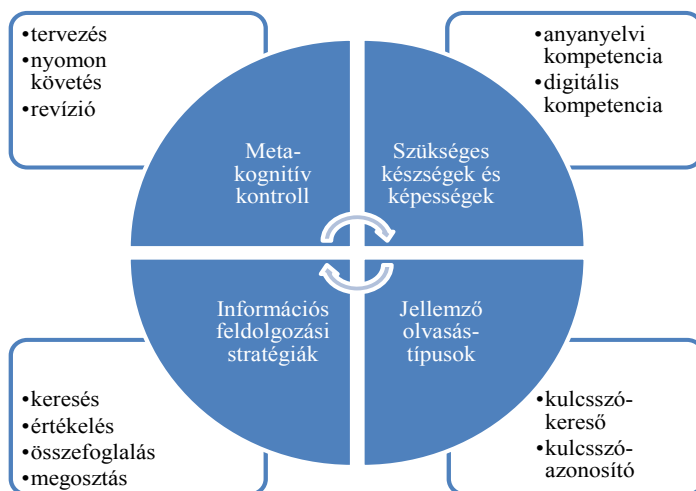
Az olvasási folyamat jellemzői a kutatási eredmények alapján (Nielsen et al. 2006):

- Az olvasók nem olvassák el szóról szóra a weboldalakon található szövegeket, elsősorban az első két bekezdésben szereplő információkat dolgozzák csak fel részletesebben. Azt követően az összefüggő szövegekből soronként csak az első néhány szót értelmezik.

- A különböző vizuális kiemelések, mint például a fejlécek alkalmazása, a felsorolások, a más színnel, betűtípussal, betűmérettel szedett szövegelemek vonzzák az olvasó figyelmét, és ez meghatározza az alkalmazott olvasási mintázatot is.

3. A digitális szövegek olvasásának felmérésére szolgáló komplex módszer

Az előzőekben bemutatott kutatási eredmények is igazolják, hogy az olvasási stratégiák vizsgálata szinte elválaszthatatlan a szövegértési teljesítmény mérésétől, hiszen a különböző stratégiákat a szövegek értelmezésének céljából alkalmazzuk. Azt is láthattuk, hogy az olvasó számítógépes ismeretei, a képernyőn végrehajtott cselekvések is befolyásolják a digitális szövegek értelmezését. A fent említett kutatások felhasználásával elkészíthető az e-olvasás jellemzőit bemutató modell, amely összefoglalja az eddig különböző kutatásokban mért sajátosságokat (Gonda 2014). A digitális szövegek olvasásának mélyebb megismeréséhez tehát olyan módszer és mérőeszköz kidolgozására van szükség, amelynek segítségével az e-olvasás minden jellemzője felmérhető (2. ábra).



2. ábra
Az e-olvasás jellemzői

A már korábban bemutatott ORCA-mérésben is alkalmazott hangos gondolkodtatás módszere segíthet a digitális szövegek olvasási jellemzőinek a mélyebb elemzésében. A hangos gondolkodtatás az ORCA digitális szövegek olvasásértésére kidolgozott mérésében kiegészül egy speciális számítógépes programmal, amely a szöveg végrehajtott cselekvések rögzítésére is képes. A módszernek és a mérőeszköznek ez a fajta kombinációja lehetővé teszi, hogy árnyaltabb képet kapjunk az olvasási

stratégiák alkalmazásáról, hiszen magát az olvasási folyamatot figyelhetjük meg, míg a kérdőíves mérések esetében az olvasást követő vizsgálatról van szó, amelyben a kísérleti személy magát értékeli, így kevésbé tekinthető objektívnek. Az ORCA módszere egyszerre tekinthető kvalitatívnek és kvantitatívnek, hiszen az olvasó megjegyzéseit interjúként, a szövegen végrehajtott cselekvéseket viszont adatként kezeli. Az általam végzett empirikus kutatás is ezt a módszert vette alapul egy komplex módszer és egy saját mérőeszköz kidolgozásához (Coiro–Dobler 2007; Gonda 2014).

A hangos gondolkodtatás elősegítésére, a metakognitív folyamatok és az olvasási stratégiák verbalizálásának megkönnyítésére egy két itemből álló szövegértési feladatlapot állítottam össze. A feladatlap megoldásait digitálisan rögzítettem egy hang- és képernyőfelvevő program segítségével, így mind a diákok saját olvasási folyamatára vonatkozó megjegyzései, mind a digitális szövegen végrehajtott cselekvései dokumentálhatók voltak. A feladatlap és a program segítségével egy olyan komplex mérőeszköz jött létre, amely több olvasással kapcsolatos szempontot is értékelhetővé tesz.

A kutatás az életszerűség elvét szem előtt tartva úgynevezett félig nyitott internetes környezetben zajlott. A diákoknak a feladatlapon meghatározott weboldalt kellett felkeresniük egy szabadon választott böngészőprogram segítségével, majd az adott weboldalon megkeresni a választ a kérdésekre. Mindkét feladathoz a megoldás egy weboldalon belül szerepelt, vagyis a feladatmegoldás során a diákoknak nem kellett elhagyniuk az adott weboldalt, de megvolt rá a lehetőségük. Ezért nevezhetjük ezt a típusú internetes környezetet félig nyitott környezetnek. A kutatáshoz a Petőfi Irodalmi Múzeum honlapját választottam, mert felépítését tekintve tipikus szerkezetűnek mondható, tematikájában pedig illeszkedik a középiskolások magyar nyelv és irodalom tananyagához.

A feladatlap alapvetően a digitális szövegek olvasására jellemző két olvasástípushoz tartozó hatékony olvasási stratégiákat vizsgálja. Mivel a digitális szövegek olvasása alapvetően információfeldolgozási folyamat, és ennek kiindulópontja egy olyan kérdés megfogalmazása, amelynek megválaszolásával problémamegoldásra törekszünk, a diákok számára összeállított feladatlap egy szituációval indul, hogy még életszerűbb legyen számukra a megoldandó feladat. A feladatlapon szereplő szituáció a következő: *Az osztályod szívesen vesz részt különböző drámajátékokon és múzeumpedagógiai foglalkozásokon, ezért egy alkalomra múzeumlátogatást szervezel középiskolás osztályod számára a Petőfi Irodalmi Múzeum állandó Petőfi-kiállítására. Az iskolában már tanultatok Petőfiről, de most szeretnétek életszerűbbé tenni és elmélyíteni tudásotokat.*

A feladatlap első iteme a kulcsszókereső olvasástípus alkalmazását igényli a kísérleti személytől, amely során egy előre meghatározott információt kell megkeresnie (Gonda 2014). Az első feladatban a diákoknak a Petőfi Irodalmi Múzeum honlapjára kell menniük, majd megtalálniuk a múzeum címét: *Menj a Petőfi Irodalmi Múzeum*

honlapjára! Add meg a múzeum címét! Ezt az egyszerű információkeresési feladatot az nehezíti, hogy a feladatmegoldás nem a PIM honlapjáról indul, hanem a számítógép asztalképernyőjéről. Így a kísérleti személyeknek két keresési feladatuk van, az elsőben internetes keresőmotort kell használniuk, a másodikban pedig az adott weboldalon kell navigálniuk a helyes megoldáshoz.

A második item a kulcsszó-azonosító olvasástípus alkalmazására vonatkozik, amely során egy hosszabb szövegből kell kiválasztaniuk a diákoknak a megfelelő részt a saját maguk által meghatározott kulcsszavak alapján (Gonda 2014). Ebben a feladatban is a szituációban szereplő előzetes ismereteket kell felhasználniuk a tanulóknak a feladat megoldásához, ez a következő: *Válaszd ki a PIM honlapjáról, hogy melyik, a Petőfi-kiállításához kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozást ajánlanád az osztályodnak a szituációban megadott információk alapján! Választásodat indokold!*

4. Összegzés

A fent bemutatott mérések segítségével meghatározhatók mindazok a tulajdonságok, amelyek az e-olvasást jellemzik, ahogyan azt a 2. ábra is mutatja. A digitális szövegek olvasásértésének mérésekor nem csak a szövegértési teljesítmény tesztelésére kell koncentrálni, hiszen akkor az olvasási folyamat ok-okozati viszonyai rejtve maradnak, és nem tudjuk meg, hogy mi tesz valakit hatékony olvasóvá. Azok a vizsgálatok, amelyek a gondolkodási műveltekkel, az olvasási stratégiákkal, a számítógépes ismeretekkel kapcsolják összes a digitális szövegek értelmezését hozzájárulhatnak olyan fejlesztőprogramok kidolgozásához, amelynek segítségével nemcsak a szövegértési teljesítmény, de a digitális navigáció és a kritikai gondolkodás is fejleszthetővé válik.

A digitális szövegek olvasási stratégiáinak vizsgálatára alkalmazott komplex módszer az e-olvasás minden jellemzőjét érinti, vagyis a mérés eredményeként teljes képet kaphatunk a digitális szövegek olvasási folyamatáról, a hatékony olvasási stratégiákról (Gonda 2014). A metakognitív kontroll három elemből álló folyamatát a hangos gondolkodtatás és a segítő interjúkérdések támogatták. A diákok megjegyzéseit hangfelvétel rögzítette. Sok esetben így is problémát jelentett azonban, hogy a kísérleti személyek nem mindig kommentálták folyamatosan saját olvasói folyamataikat, annak ellenére, hogy láthatóan valamilyen stratégiát vagy navigációs lépést alkalmaztak. Ezek a meg nem nevezett stratégiák azonban a képernyőfelvételnek köszönhetően mégis rögzíthetővé váltak, hiszen a már említett stratégiák és navigációs lépések közötti összefüggés következtetni engedett az egyes stratégiák megvalósulására.

A kidolgozott feladatlap tehát alkalmas a digitális szövegek olvasásához szükséges készségek és képességek mérésére is, hiszen mind a két esetben egy szövegértési

feladatot kell megoldaniuk a diákoknak, amelyhez elengedhetetlen, hogy rendelkezzenek alapvető számítógépes ismeretekkel. A jellemző olvasástípusok hatékony olvasói forgatókönyvének felállítására, az olvasói folyamatok rögzítésére, a különböző olvasástípusokhoz tartozó hatékony stratégiák megfigyelésére is lehetőséget ad a vizsgálat, valamint arra, hogy az egész feladatlap információfeldolgozási keretben működjön, hiszen a kiinduló szituációból egy kérdésre kell megtalálniuk a választ a diákoknak, ennek a válasznak az érvényességét indokolniuk kell, majd megoldásukat a feladatlapra is fel kell vezetniük, vagyis meg kell osztaniuk.

Szakirodalom

- Bácsi János – Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218>. (2011. 03. 15.)
- Balázsi Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest: Oktatási Hivatal. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/A_PISA2009_tartalmi_es_technikai_jellemzoi.pdf (2012. 05. 01.)
- Balázsi Ildikó – Ostorics László (2011): PISA (2009): Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón. Oktatási Hivatal. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf (2012. 05. 01.)
- Carpenter, Roger – Robinson, John (eds.) (2003): *Vision Research. A Practical Guide to Laboratory Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Carpenter, Patricia A. – Just, Marcel Adam (1983): What your eyes do while your mind is reading. In: Rayner, Keith (ed.) *Eye movements in reading: Perceptual and language processes*. New York: Academic Press. New York.
- Coiro, Julie – Dobler, Elizabeth (2007): Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly* 2. 214–257.
- Coiro, Julie – Kennedy, Clint (2011): The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) Project: Preparing Students For Common Core Standards and 21st Century Literacies. www.orca.uconn.edu (2014. 02.11.)
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csíkos Csaba (2008): Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia* 2. 97–134.
- Digital Transformation. A Framework for ICT literacy. https://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf (2011. 03. 15.)

- Duchowski, Andrew (2007): *Eye Tracking Methodology*. London: Springer Science – Business Media.
- Gonda Zsuzsa (2011): A nyomtatott és a digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. *Anyanyelv-pedagógia* 1. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> (2012. 06. 15.)
- Gonda Zsuzsa (2014): Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* 4. 439–450.
- Gonda Zsuzsa (2015): A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=555> (2015. 03. 08.)
- Grisham, Dana L. (2001): *Making Technology Meaningful for Literacy Teaching: A WebQuest*. Reading Online. http://www.readingonline.org/editorial/edit_index.asp?HREF=/editorial/february2001/index.html (2014. 05. 01.)
- Jacobs, Janis E. – Paris, Scott G. (1987): Children’s metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist* 22. 255–278.
- Kelemen-Molitorisz Anikó (2009): Szakközépiskolás tanulók olvasásistratégia-használatának felmérése a MARSZI kérdőívvel. *Magyar Pedagógia* 109. 3. 287–313. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kelemen-Molitorisz_MP1093.pdf (2014. 05. 01.)
- Koltay Tibor – Boda István (2010): Írástudások az információs társadalomban amatőröknek és szakembereknek. *Információs Társadalom* 10/1. 57–76.
- Kymes, Angel (2005): Teaching online comprehension strategies using think alouds. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48/6. 492–500.
- Martin, Allen (2005): A European Framework for Digital Literacy, DigEuLit Project. *Journal of eLiteraci* Vol.2. (http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf) (2014. 04. 05.)
- Molitorisz Anikó (2012): Tankönyvolvasási stratégiák vizsgálata 12–18 éves tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=375ú> (2013. 03. 05.)
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az info-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/03.htm> (2012. 04. 28.)
- Nelson, Theodor Holm (1992): *Opening Hypertext: A Memoir*. In: Tuman, Myron C. (ed.): *Literacy Online*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 43–57.
- Nielsen, Jakob (2006): F-Shaped Pattern For Reading Web Content. <http://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content/> (2013. 05. 01.)
- OECD (2011): *PISA 2009 Results: Students on line: Digital technologies and performance*. 6. OECD Paris. http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf (2014. 02. 20.)

- Paris, S. G. – Wasik, B. A. – Turner, J. C. (1991): The development of strategic readers. In: Kamil, P. – Mosenthal, P. – Pearson, P. D. – Barr, R. (eds.): Handbook of reading research. New York: Longman. 609–640.
- Rayner, Keith – Kennedy, Alan – Radach, Ralph (2004): Eye Movements and Information Processing During Reading. Hove and New York: Psychology Press.
- Richardson, Daniel C. – Spivey, Michael J. (2004): Eye-Tracking: Characteristic and Methods. In: Encyclopedia of Biomaterials and Biomedical Engineering. CRC Press. http://eyethink.org/resources/lab_papers/Richardson2004_Eye_tracking_C.pdf (2014. 01. 02.)
- Steklács János (2013): Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács János (2014): Szemmozgás, olvasás, információfeldolgozás. Anyanyelv-pedagógia 3. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=524> (2015. 03. 08.)
- Tyler, Linda (é. n.): ETS. ICT Literacy: Equipping Students to Succeed in an Information-Rich, Technology-Based Society. https://www.ets.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/ICT_Equipping_Students_to_Succeed.pdf (2014.05. 02.)
- Zamfirache, Iris (2005): Enciklopédia és virtualitás. Világosság 9. 69–74.
- (1) Digital Transformation. A Framework for ICT literacy. https://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf (2014. 11. 21.)

Mit és hogyan tanítsunk pragmatikából a 9–12. évfolyamon?

1. Bevezetés

Sokat elárul a pragmatika robbanásszerű fejlődéséről az a tény, hogy vezető orgánuma, a *Journal of Pragmatics* 1977-ben évi négy számmal (issue) indult, 2014-ben viszont már 15 „kötet” (volume) jelent meg belőle, nem szólva az újabb és újabb pragmatikai tárgyú folyóiratok létrejöttéről az elmúlt évtizedekben. A pragmatikai kutatások magyarországi történetét Németh T. és Tátrai (2013) foglalja össze a *Magyar Nyelv* pragmatikának szentelt 109/2. számában, amely tíz szerző rövid cikkének teret adva nyújt áttekintést arról, mivel foglalkozik a pragmatika, milyen nyelvelméleti háttérfeltevésekre támaszkodik, milyen módszertani jellemzői és – a teljesség igénye nélkül – milyen hazai eredményei vannak (l. még Németh T.–Bibok 2003; Szili 2004; Németh T. 2006; Nemesi 2009, 2011; Tátrai 2011). Mindebből az látszik leszűrődni, hogy a pragmatika a nyelvhasználat, a nyelvi interakció során létrejövő jelentést vizsgálja a megnyilatkozás társas, kulturális és kognitív kontextusában mind a beszélői szándék, mind a megnyilatkozás mint nyelvi produktum, mind pedig a hallgató és a megértés aspektusából. Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a pragmatika a szemiotika egyik ágaként öltött először alakot (Morris 1938), és hatóköre bizonyos fokig továbbra is kiterjeszthető a nem nyelvi és a multimodális kommunikáció értelmezésére (Nemesi 2013; Szívós 2014). Lassan mindenütt beépül a magyar szakos egyetemi képzésbe, így a közoktatás sem maradhat közömbös iránta.

A Nemzeti alaptanterv 2012 júniusában közzétett változata a 9–12. évfolyam fejlesztési feladatai és közműveltségi tartalmai között, az *Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről* címszónál említi meg a pragmatikát. A szövegszervező erők egyikét látja benne (a grammatikai és a szemantikai erőktől megkülönböztetve), „jelentéstani és pragmatikai alapfogalmak önálló használatát” várva el „különböző szövegek kritikai megközelítésében”. Eltekintve annak az elméleti kérdésnek a megtárgyalásától, hogy a pragmatika a jelentéstan része-e, átfedésben van-e vele, avagy egyenlőségjelet kell tennünk a jelentéstan és a szemantika közé, kívül helyezve a pragmatikát mint a nyelv funkcionális megközelítését (l. Levinson 1983; Leech 1983; Thomas 1995; Verschueren 1999; Kiefer 2000; Szili 2004; Németh T. 2006; Tátrai 2011), érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a pragmatika szorosan érintkezik a kommunikációtudománnyal (Nemesi 2013), a retorikával (Leech 1983; Nemesi 2012a), a stilisztikával (Black 2006) és a kognitív nyelvészettel (Reboul–Moeschler 1998/2000; Németh T. 2006; Tátrai 2011) is, nemcsak a szövegtannal (Szikszainé Nagy 1999: 200–241), amit az inter- és multidiszciplinaritás korában nem feltétlenül hátrányként, hanem a nyelvi kommunikáció sokrétűségének

természetes velejárójaként értékelhetünk. A közoktatásnak és az abban dolgozó szaktanárnak persze nem szükségszerűen feladata, hogy állást foglaljon egy-egy diszciplína státusáról. Feladata viszont, hogy tolmácsolja – az életkori sajátosságoknak megfelelően minél színesebben bemutatva – azokat az ismereteket, amelyek már valóban a közműveltség részének tekinthetők.

Az 51/2012. számú EMMI-rendelet 3. melléklete (Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára) a mondat szó szerinti és pragmatikai jelentésének, illetve „elsődleges” és „másodlagos” jelentésének felismertetését is célul tűzi ki (9–10. évfolyam), egyetemi szintű kognitív nyelvészeti distinkciókkal él a szövegpragmatikán belül (fogalmi séma, tudáskeret, forgatókönyv), 11–12. évfolyamon pedig 7 órát szánna pragmatikai ismeretekre, jelesül a nyelvhasználat megfigyelésére különböző kontextusokban (tekintettel a befolyásolásra, az udvariasságra, a deixisre, az együttműködés elveire és a társalgás szerveződésére). Ismét eltekintve az olyan akadémikus kérdéseknek a megvitatásától, mint hogy a mondatnak lehet-e pragmatikai jelentése (l. a mondat és a megnyilatkozás fogalmát), a fogalmi sémák, tudáskeretek és forgatókönyvek a szövegsemantikához vagy a szövegpragmatikához tartoznak-e, vagy hogy a befolyásolás témakörén hogyan osztozik a retorika és a pragmatika, az udvariasságon pedig a stilsztika és a pragmatika, annak a veszélyét látom ebben a szakmai programban, hogy a középiskolai tankönyvek és a tanárok nem tudják megfelelően fogalmilag leképezni és hatékonyan közvetíteni az érintett korosztály számára ezt a rendkívül összetett tudásanyagot, és így alig hasznosul belőle valami. Az alábbiakban a pragmatikai kutatások mai állása és a magyar nyelvre vonatkozó eredmények tükrében fölvázolom, mit és milyen fogalomkészlet alapján, milyen alkalmazásokon, feladattípusokon keresztül célszerű oktatni az érintett korosztályoknak. Szeretném illusztrálni, hogyan teheti sikeressé és élményszerűvé a pragmatikai ismeretek átadását a humor és az irodalmi szövegekre való hivatkozás, amellyel szerencsésen össze tudjuk kötni a sokak fejében még mindig „külön életet élő” nyelvészetet és az irodalmat. Előbb azonban vessünk egy pillantást arra, hogy egy több kiadást megért és egy új, kísérleti tankönyvcsalád hogyan integrálja a pragmatikát a tananyagába.

2. Pragmatikai ismeretek két tankönyvcsaládban

Az időközben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által átvett, önálló gazdasági társaságként megszűnt Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó (korábban: Nemzeti Tankönyvkiadó) *Magyar nyelv és kommunikáció 9–12.* tankönyvsorozatának az ELTE két kiváló, az anyanyelvoktatás módszertanával régóta foglalkozó oktatója, Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit a szerzője (a bíráló Grétsy László). A 9. és 10. évfolyamnak készült tankönyvek 2013. évi kiadásán már szerepel a „NAT 2012” jelzés, a 11. és 12. évfolyam számára összeállított köteteknek viszont e dolgozat

megírásának pillanatában még csak a 2011-es kiadása volt elérhető. A 9.-es könyv foglalkozik a kommunikáció folyamatával és tényezőivel – lényegében a **jakobsoni modell** alapján –, köztük a közös előismeretekkel, a beszédhelyzettel és a kapcsolattal, amelyek mind pragmatikai (kontextuális) tényezők. Megtartja a **feladó** és a **címzett** „postai” metaforát (vö. az ún. transzmissziós és rituális kommunikációfelfogással; Carey 1989/2003), nem tér ki a nem diádikus helyzetekre (l. Dynel 2013), és nem megy bele mélyebben a társas-társadalmi szerepek értelmezésébe, csak a feladói és címzetti szerepek cserélődését említi. Példáinak egyike egy telefonbeszélgetés-részlet Örkény *Macskajáték*éből. A médiakonvergencia és az interaktív médiaműfajok terjedése a következő kiadásban az egyirányú-kétirányú kommunikációtípusok – és egyáltalán a tömegkommunikáció – újraértelmezését teszi majd szükségessé. A szöveg fogalmánál előkerül a **megnyilatkozás** terminus mint a szóban elhangzó szövegek alkotóeleme (sokak szerint a pragmatika egysége, szemben a mondattal), az előtte lévő oldalon viszont a szöveg legkisebb egységeként a mondatot nevezi meg a tankönyv. Így a különbség a két szakszó között nem az lesz, hogy a mondat absztrakt grammatikai kategória (egy nyelv szabályai szerint szerkesztett, zárt szósor; Saussure nyelvén: *langue*-jelenség), a megnyilatkozás pedig a beszédben és írásban használt mondat, azaz *parole*-jelenség (Károly 1980–1981; Kiefer 2000: 38; Tátrai 2011: 68–99), hanem az, hogy az egyik az írott, míg a másik a szóbeli nyelvhasználat egysége. Mivel a tankönyv szerzői azt is állítják, hogy a szöveg nem a nyelv, hanem a beszéd része (l. a saussure-i *langue-parole* oppozíciót), elmosódhat a különbség a magában álló mondat és a szövegmondat (vagy megnyilatkozás) között. Nem könnyű persze a 9. évfolyamosokkal beláttatni ezeket a nyelvtudományban evidensnek tekintett distinkciókat, ráadásul a szöveg fogalmával összefonódó írásos forma és a szöveg mint a beszéd egysége kijelentés szintén ellentmondásosnak hangozhat. *A szöveg és a kommunikáció* című rész – amely keretbe foglalja a tanév kommunikációs ismeretanyagát – több pragmatikai fogalmat bevezet (együtműködési alapelv, közös előismeret, előfeltevés, bennfoglalás, deixis). Ezek közül az **együtműködési alapelv** inkább csak futólag jelenik meg, az **előfeltevés** meghatározása a hétköznapi fogalomnak felel inkább meg, nem a preszuppozíciónak, a **bennfoglalás** terminus alatt pedig más szerzők mást értenek (vö. Szikszainé Nagy 1999: 225; Antalné Szabó és Raátz olyan előismeretekkel azonosítja, amelyekkel csak a kommunikációs folyamatban részt vevő partnerek rendelkeznek). Nem marad el a szöveg jelentésének vizsgálata sem, de ebben a leckében a szöveg szemantikára, nem a szövegpragmatikára tevődik a hangsúly.

A 10. évfolyamosok a jelekkel és a jelrendszerekkel, a szövegtípusokkal és a stilisztika alapjaival ismerkedhetnek meg. A hagyományos jelentéstan fogalmi köré szerveződik a tananyag, a jelek használatának és értelmezésének pragmatikai vonatkozásai kevésbé tűnnek ki. Újra fölmerül a mondat (= absztrakt, kompozicionális jelentésű szósor, ill. szövegmondat, megnyilatkozás is) és a szöveg jelentése. A szövegtípusoknál újdonság a kerettanterv által szorgalmazott **fogalmi séma, tudáske- ret és forgatókönyv** (kissé képlékeny határokkal, főleg a fogalmi sémát illetően),

valamint a **nézőpont** (vö. Tátrai 2011: 151–204) és a társalgáselemzésből a **forduló**. A monologikus és dialogikus szövegeken kívül szó esik a „polilogikus” szövegekről (kettőnél több beszélő esetében) is. A retorikában-stilisztikában az alakzatok és a trópusok elhatárolása régi, megoldatlan probléma. Antalné Szabó és Raátz hagyománykövető, amikor alakzatokról (beleértve a klasszikus szó- és gondolatalkazatokat is) és szóképekről írnak. Számomra természetesebb lenne ugyan az elsődlegesen a formát megváltoztató alakzatok és a jelentésátalakító eljárások (jelentésalakzatok) elkülönítése, mint hogy a hasonlat vagy a túlzás az ismétléssel együtt, de a metaforától, metonímiától, szinekdochétól elválasztva szerepeljen (Nemesi 2009), viszont az is nyilvánvaló, hogy a formát megváltoztató műveletek (a klasszikus retorikában: szóalakzatok) gyakran a jelentésre is kihatnak (Pethő 2011). Mindenesetre a figuratív nyelvhasználat tanításában módszertanilag gyümölcsöző a hétköznapi nyelvhasználatból és a populáris kultúra nyelvi leleményeiből való kiindulás, amely azután a költői nyelv példáival egészül ki (Schirm 2013). Mondani sem kell, hogy a fogalmazási készség és a stílusérzék fejlesztése – amelyre ez a tankönyv is gondot fordít – tág értelemben nem más, mint gyakorlati pragmatika (és retorika).

Mint említettem, a 11. és 12. évfolyamra tervezett tankönyveknek az új alap- és kerettantervhez igazított változatát itt még nem tárgyalhatom. A 2011. évi kiadás részleges tartalmi átfedésben van a friss 10. évfolyamos tankönyvvel (jelek és jeltípusok, stílus, stílusrétegek), a nyelvi tervezéssel, nyelvpolitikával, nyelvveléssel, nyelvi tanácsadással és ismeretterjesztéssel foglalkozó fejezetek pedig számunkra most mellékesek. A 12.-esek könyve *A nyelv és az ember* című fejezetben bevezeti a **beszédtett** fogalmát a **lokúció, illokúció, perlokúció** szerinti bontásban, és felsorolja a kommunikációs együttműködés alá rendelt grice-i társalgási maximákat („alapszabályoknak”, nem maximáknak nevezve őket és nem ragaszkodva a kanti kategóriákhoz). Szó esik még ugyanitt a nyelv és a társadalom, továbbá a nyelv és a gondolkodás kapcsolatáról, igaz – főleg az előbbiről – csak érintőlegesen. A középiskolai anyanyelvi tananyag lezárásaként végül három-három oldalban a nyelvészet területei szerinti összefoglalásokat találnak a tanulók a kötetben, amelyek között egy *Kommunikációtan* című is helyet kap, benne az együttműködési alapelvvel.

Az OFI kísérleti tankönyvei és munkafüzetei egyelőre a 9. és a 10. évfolyam számára készültek el. A tananyagfejlesztő munkaközösség tagjai: Hegedűs Attila, Forró Orsolya (PPKE), Svindt Veronika, Valaczká András, Téglásy Katalin és Bálintné Lipp Terézia. Érdekes, hogy a nyelvtani és a kommunikációs leckék csak a tartalomjegyzékben rendeződnek külön fejezetekbe, egyébként felváltva követik egymást (ami a kommunikációs, főleg a médiával foglalkozó anyag fölértékelődését jelenti). A szaktanár persze el is térhet ettől, ha nem akarja az összefüggő témaköröket folyton megszakítani. A pragmatika „hibrid” nyelvészeti-szemiotikai státusára gondolva a kommunikációs és az anyanyelvi részek vegyítése akár előnyös is lehet. A tankönyvek elsajátítandó tényanyaga és a gyakorlófeladatok („Gyakoroljunk szövegeken!”, „Gondolkozz!”) egy-egy oldalon elférnek. Igen sokféle szöveggel

találkozhatnak és dolgozhatnak a tanulók (pl. ugyanazon az oldalon egy Hacsek és Sajó jelenettel, egy Jókai-regényrészlettel és egy Varró Dániel-versszakasszal). A kommunikációelméleti alapvetés a 9.-eseknek szóló könyvben szintén a **jakobsoni modellre** épül. A feladatok a közlésfolyamat egyes pragmatikai tényezőit is kiemelik (pl. a jelentés kontextusfüggő lehet), ugyanakkor nem társítanak ezekhez megfelelő fogalmakat. Amihez pedig társul fogalom – például **dekódolás** –, ott fel kellene hívni a figyelmet arra, milyen fontos szerepet játszanak a következtetések és a szándékutalajdonítás a megértésben, a szemantikailag kódolt jelentés csak kiindulópont.

A 10.-esek tankönyve már definiál pragmatikai fogalmakat. Anyanyelvi törzsanyaga a szövegtant és a stilsztykát foglalja magába. Az **előfeltevés** és a **bennfoglalás** ebben a tankönyvben is előkerül: az volna a különbség közöttük, hogy az előfeltevés „ki nem mondott közös előismeret”, amellyel a mindennapi kommunikációban rendelkezünk, míg a bennfoglalás a beszédhelyzet és a kommunikációs partner ismerete alapján megérthető „ki nem mondott, hallgatólagos információ”. A bennfoglalás alighanem a grice-i **implikátúra** magyar megfelelője kívánna lenni („bennfoglalás, vagyis implikáció” – olvashatjuk a 40. oldalon; vö. ismét Szikszainé Nagy 1999: 225), de ezt a terminust a pragmatika hazai művelői nem használják, inkább a *suggallt jelentést* alkalmazzák – ha alkalmazzák – szinonimaként. Az előfeltevés főnti fogalmával egyrészt az a baj, hogy nyelvészetiileg pontatlan (vö. Kiefer 1983, 2000: 338–371), másrészt nem tudni, hogy viszonyul a tankönyvből idézett jelentésében a fogalmi séma, tudáskeret, forgatókönyv fogalmaihoz, amelyek szintén a 40. oldalon, *A működő szöveg* fejezetben jelennek meg erősen vitatható meghatározással és példákkal. A „polilogikus” szövegekre való utalás és a stilsztykai anyag jó része terminológiaiileg megegyezik az Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit tankönyvében foglaltakkal, beleértve a szóképekről és az alakzatokról mondottakat is.

3. Javaslatok a pragmatika tanításához

A továbbiakban pragmatikakutatóként néhány észrevételt és módszertani javaslatot szeretnék tenni a középiskolai tankönyvek és munkafüzetek pragmatikát érintő fejezeteinek ki-, illetve átírdolgozásához. Néhány feladattípus köré szerveződő mondanivalómat három szakaszra bontom: (1) pragmatikai jelentésfajták, szövegpragmatika, (2) a kommunikáció mint cselekvés és (3) a társalgás elvei.

3.1. Pragmatikai jelentésfajták, szövegpragmatika

A 9–10. évfolyamon a jelentésfajták megkülönböztetésénél alkalmasint hamarabb lehet eredményt elérni a tanulókkal, ha a humor példatárát is felhasználjuk. Tekintjük a következő feladatot:

1. Miben tér el az alábbi Jean-viccek nyelvi humora? Használj jelentéstani fogalmakat!
 - Képzeld, Jean, a klubban elcserélték a felöltömet.
 - És ennek örül, uram?
 - Igen, mert nekem egyáltalán nem volt felöltöm.
 - Jean, kérek egy monoklit!
 - Igen, uram... A jobb vagy a bal szeme alá parancsolja?
 - Jean, ha elalszom, oltsa el a villanyt.
 - Igen, uram. Szóljon majd, ha elaludt.
 - Mondja, Jean, akkor most ki itt a hülye, maga vagy én?
 - Gróf úr... Ön nem olyan ember, aki idiótákat alkalmazna...

Elcserélni csak azt lehet, ami van; ha tagadó formájú lenne a megnyilatkozás („Nem cserélték el a felöltömet”), akkor is változatlan maradna az az **előfeltevés**, hogy a grófnak van felöltője, vagyis ellentmond előző megnyilatkozása előfeltevésének. A *monokli* szó a második viccbe **többjelentésű** (poliszémia). A harmadik vicc *elalszik* szava jelentésénél fogva garantálja, hogy aki elalszik, nem tud szólni, hogy elaludt. Ez **logikai következmény** (entailment). Végül a negyedik viccbe Jean választja azt a **sugallt jelentést** közvetíti, hogy ő nem idióta, így ha kettejük közül az egyik fél „hülye”, akkor a gróf az. A viccek kiválasztása az általam javasolt jelentésosztályozáshoz igazodik (logikai következmény, előfeltevés, sugallt jelentés; l. pl. Huang 2011).

A **sugallt jelentés** fogalmának szemléltetésére Örkény „egypercesei” közül a *Mindegyik külön értesítés helyett* című rövidsége és szellemessége folytán nagyon alkalmas:

2. Fájdalomtól megtört szívvel tudatjuk, hogy jószágos életének 89. évében elhunyt özv. Varga Domokosné, szül. Krása Johanna. Gyászolják leányai, vejei, unokája, úgymint Mrs. Jack Kaye, Dorothy, Christopher, Allan és Jack jr., valamint Frau Magda Rüdiger, Horst, Annemarie, Walter, Joana Esculidos Perez és a dédunoka: Pepe.

Ez a kétmondatos szöveg azt a sugallt jelentést hordozza, hogy özv. Varga Domokosné leányai mind kivándoroltak Magyarországról három különböző országba (feltehetően az Egyesült Államokba, Németországba és Argentínába), ott mentek férjhez, és születtek gyermekeik, sőt egyiküknek unokája is van már. A világhálón meg lehet találni egy írógéppel készült szövegváltozatot, amelybe Örkény tollal belejavított. Feladatul adhatjuk az osztálynak, hogy keressék meg ezt, és próbálják megválaszolni a kérdést, mi lehetett a célja az utólagos módosításoknak – miért húzhatta át Örkény az „ifj. Varga Domokos”, „ifj. Varga Domokosné” és „Varga Peti” neveket (akik itthon maradt családtagok lettek volna), és hagyta meg kizárólag az idegen hangzásúakat. A kivándorlásról beszélgetve utalhatunk József Attila *Hazám* című

versére, amelyben a híres „s kitántorgott Amerikába / másfél millió emberünk” sorok olvashatók.

A sugallt jelentések kapcsán érdemes a ballada műfaji jellemzőire is kitérni. 10. évfolyamon már eljuthatunk Arany János költészetéhez, így megvizsgálható egyes balladáiban (pl. *Tengeri-hántás*, *Vörös Rébék*), mi van nyelviileg kimondva, és mi az, amit csak sejteni enged a szöveg, mégis ki tudjuk következtetni. Ha a drámákra gondolunk, Shakespeare *Othellójának* III. felvonásából felidézhető az a jelenet, amelyben Jago homályos célzásaival táplálni kezdi a mór féltékenységét úgy, hogy nem mondja ki, mivel vádolja Cassiót és Desdemónát, sőt még ő óvja Othellót álságosan a „zöld szemű szörny”-től.

A megnyilatkozások megértésének következtetéses természetét megvilágíthatjuk néhány félreértéses társalgási helyzet bemutatásán keresztül. Vegyük például az alábbi anekdotát:

3. Henrik Ibsen, a nagy drámaíró egy alkalommal Rómában sétálgatott, és figyelmét megragadta egy plakát, amelyet nagy tömeg bámult. Közlebb ment, de észrevette, hogy otthon felejtette olvasószemüvegét. Udvariasan segítséget kért hát a mellette álló embertől:
 - Bocsásson meg, uram, megmondaná, mi áll ezen a hirdetőmenyen?
 - Ne haragudjon, kedves uram – sajnálkozott a másik –, de én is analfabéta vagyok.

Az *is* partikula **előfeltevést** kódol: az analfabéta megkérdozett nemcsak magyarázatot ad arra, miért nem tud Ibsen segítségére lenni, de az *is* által azt a következtetést is kifejezi, hogy Ibsent hozzá hasonló analfabétának gondolja. Ez az **abduktív (vélelmezett okra irányuló) következtetés** (vö. Balázs–H. Varga 2008) teszi humorossá a történetet, hiszen mi, olvasók rendelkezünk azzal a tudással, hogy Ibsen kiváló drámaíró volt, szó sincs tehát arról, hogy analfabéta lett volna.

A szövegpragmatika jelenségeinek tanulmányozásához és a kommunikációelméleti alapozáshoz elengedhetetlen egy árnyalt kontextusfogalom kidolgozása (magyarul l. pl. Reboul–Moeschler 1998/2000: 85–99; Tátrai 2004, 2011: 51–67), amelyhez feladatok kapcsolhatók. Ehhez hasznos forrás lehet Szikszainé Nagy (2001: 147–163) szövegtani gyakorlókönyvének pragmatikai része. Ha a kerettanterv nyomán ragaszkodunk a többi között a **forгатókönyv** terminus tanításához is, a forгатókönyvek megtörése mutathatja meg a legjobban, mit takar ez a fogalom:

4. A népszerű konferanszié, Kellér Dezső (1905–1986) egyik írásában az alábbi életrajziregény-témát vázolja fel:

Thomas egy kis asztalosműhelyben inaskodik. Furcsa gyerek ez a Thomas! Amint egy kis szabadideje adódik, a prés alól kihúzza egy könyvet, és Napóleon hőstetteit olvassa. Titokban arról ábrándozik, hogy majdan ő is híres hadvezér lesz, és meg fogja hódítani a világot. Persze, a társai folyton

gúnyolják, és a mestertől rengeteg verést kell elszenvednie. Egy szép napon cigányasszony vetődik a műhelybe, aki Thomasnak megjósolja, hogy nagy karriert fog csinálni, az egész világ az ő nevét emlegeti majd. Mindenki mosolyog a jóslaton, és kiderül, hogy tényleg nem lesz belőle semmi...

a) Miért humoros a szöveg?

b) Melyik irodalmi hős történetét idézi fel Thomas életrajza?

Attól függően, olvasták-e már a diákok Stendhal *Vörös és fekete* című regényét, azonnal megválaszolhatják a b) kérdést, vagy utánanézhettek a világhálón.

Nézzünk még egy feladatot:

5. Melyik rövid szöveg tűnik koherensnek, melyik nem, és miért?

a) Egy pillanatra kialudtak a fények, elcsöndesedett a nézőtér, majd fölcsendült a nyitány jól ismert kezdő motívuma. A két szurkolótábor kórusa betöltötte a nézőteret.

b) Egy pillanatra kialudtak a fények, elcsöndesedett a nézőtér, majd fölcsendült a nyitány jól ismert kezdő motívuma. A karmester lendületesen vezényelt, a zene betöltötte a nézőteret.

A válasz ezúttal is a forgatókönyv(törés) fogalmára fűzhető fel.

3.2. A nyelvhasználat (kommunikáció) mint cselekvés

A kerettanterv a pragmatika kulcsfogalmai között feltünteti a **beszédaktust**, azon belül pedig a **lokúciót**, az **illokúciót** és a **perlokúciót**, Austin (1962/1990) trichotómiáját átvéve. Bár az egyetemi nyelvészeti, nyelvfilozófiai, kommunikációelméleti tananyagban – a **konstatívum-performatívum** distinkció problémáiból kiindulva – ez az osztályozás szerves része, át kell gondolni, szükség van-e rá a középiskolában. Egy 11–12. évfolyamos tanuló fogalmilag képes lehet ugyan megragadni a lokúció, az illokúció és a perlokúció közötti különbséget, de a beszédaktus-elmélet valójában az illokúciós aktust állítja a középpontba. Searle (1968, 1969/2009) elveti a lokúciót (pontosabban másképp konceptualizálja az illokúció „alatti” cselekvésszinteket), és a perlokúció fogalmát is vitatják (pl. Gu 1993). A fő felismerés, amelyet közvetíteni kellene a közoktatásban, az, hogy a nyelvhasználat társas-társadalmi cselekvés. Jóllehet kultúránkat és a hétköznapi gondolkodást mélyen áthatja az a vélekedés, hogy a szavak és a tettek két külön szférát képviselnek, és gyakran ellentétesek egymással (Austin 1962/1990: 100; Pléh 1990), ez a szembeállítás viszonylagos. Hivatkozhatunk az olyan beszédfordulatokra, mint hogy valaki „nem a szavak embere, hanem a tetteké”, vagy „nem beszél, hanem cselekszik”, és meg lehet vitatni ezek értelmét, majd megvizsgálni néhány olyan megnyilatkozást, amely intézményes (pl. a köztársaság kikiáltása 1989. október 23-án, a házastársakká nyilvánítás, az ünnepélyes kinevezés, eredményhirdetés) vagy társas cselekvést (pl. ígéret,

bocsánatkérés, köszönés, gratuláció) visz véghez. A beszédaktus (vagy beszédett) terminus egyébként több okból sem szerencsés: egyrészt azt sugallhatja, hogy írott szövegekről itt nincs szó (ennek kapcsán érdemes az új kommunikációs műfajokra is utalni: bók vagy „beszólás” a Facebookon, újévi jókívánság SMS-ben stb.), másrészt elfedheti azt a tényt, hogy a nyelvi cselekvéseknek (illokúciós aktusoknak) vannak megfelelői a nem nyelvi és multimodális kommunikáció különböző formáiban is. Egy sárga lap felmutatása, a hármas sípszó a játékvezető részéről, az olimpiai láng meggyújtása, egy zászló kitűzése, egy karikatúra közzététele, az autósok dudálása és fényjelzése, egy állami kitüntetés átnyújtása mind-mind performatívum vagy illokúciósaktus-értékű **jelaktus** (Szívós 2014). Ezért szemiotikai perspektívából nem szűkebben vett nyelvi, hanem kommunikációs ismeretként célszerű tárgyalni a „beszédaktus-elméletet”. A kommunikáció során társas-társadalmi cselekvéseket hajtunk végre: léteznek nyelvi, nem nyelvi és összetett **kommunikációs cselekvések**, amelyeket vagy sikeresen valósítanak meg a cselekvők, vagy nem. A sikertelenség különböző eseteinek elemzése hálás téma, mert sok humorral fűszerezhető. Egy példa:

6. Aliz „Csodaországban” egy bolondos teadélután kellős közepébe csöppen, amelynek résztvevői a Pünkösdi Nyúl, az Eszelős Kalapos és egy aluszékony vombat. Aliz rengeteg üres helyet lát, ezért annak ellenére leül az asztalhoz, hogy azt kiabálják neki: „Nincs hely! Nincs hely!” Ezután így folytatódik a társalgás:

- Igyál egy kis bort – biztatta a Pünkösdi Nyúl.
- Aliz szétnézett az asztalon, de csak tea volt kirakva.
- Nem látok bort – jegyezte meg.
- Nincs bor – mondta a Pünkösdi Nyúl.
- Akkor nem illik azzal kínálni – mondta mérgesen Aliz.
- Nem illik invitálás nélkül leülni az asztalhoz – mondta a Pünkösdi Nyúl.

- a) Milyen nyelvi és nem nyelvi cselekvéseket hajtanak végre a szereplők?
- b) Milyen feltételek nem teljesülnek? Hogyan értelmezik a szereplők mindezt, és miért?
- c) Olvasd el az egész fejezetet a műből, és keress benne hasonló példákat!

Ha mindezt össze szeretnénk kötni az **előfeltevés** fogalmának fölelevenítésével, akkor a feladat így egészíthető ki:

A beszélgetés későbbi szakaszában Alizt már nem borral, hanem teával kínálják:

- Igyál még egy kis teát – mondta a Pünkösdi Nyúl Aliznak nagyon komolyan.
- Eddig semennyit sem ittam – válaszolta Aliz sértődött hangon –, úgyhogy nem ihatok még többet.
- Úgy érted, nem ihatsz kevesebbet – mondta a Kalapos. – A semminél nagyon könnyű többet inni, szerény véleményem szerint.

d) Hogyan magyaráznád Aliz kifogását, és milyen jelentéstani fogalmat társítanál hozzá? Kinek van igaza, a Kalaposnak vagy Aliznak? Miért?

Számos humoros anekdota és vicc épül a nyelvi és nem nyelvi kommunikációs cselekvések feltételeinek megsértésére vagy félreértésére. Nézzünk közülük kettőt:

7. Egy alkalommal két remek író, Szép Ernő és Bródy Sándor kártyázott a New York kávéházban. Bródy vesztett, s Szép Ernő akkurátusan jegyzetelt, írogatta Bródy tartozásait, s a parti végén kérte a nyereséget.

- Nem fizetek! – mondta nyersen Bródy.
- Miért nem?
- Mert csaltam.

8. Távoli sziget mellett halad el az álomhajó. A szigeten egy szakadt, rongyos férfi ugrálni kezd, mindkét kezével integet. A luxushajó egyik utasa megkérdezi a kapitánytól:

- Azzal az emberrel ott mi van?
- Nem tudom – feleli a kapitány –, de mindig így örül, amikor erre járunk.

Ezek megbeszélése után a diákok házi feladatként további példákat gyűjthetnek.

A kommunikációs cselekvések általában feltételeznek valamilyen szándékolt **hatást** is (vö. perlokúciós aktus), amely vagy bekövetkezik, vagy nem (l. az iménti vicc kárvallottjának hiábavaló igyekezetét arra, hogy fölvegyék a hajóra). Ezeket a hatásokat irodalmi szövegben is elemezhetjük:

9. a) Milyen nem szándékolt hatásokat vált ki a csábító Ottó herceg „udvarlása” Melindából a Bánk bán első szakaszában? Miből derülnek ki ezek a hatások?
- b) Mi az a látható hatás, amelyet Ottó tévesen értelmezett, vagy tévesen magyaráz?
- c) Melyik az a nem nyelvi kommunikációs cselekvése Ottónak, amely ellenkező hatást vált ki Melindából, mint Ottó szeretné? Miért?

Az a) kérdésre a következő válasz adható: Melinda csalódik Ottóban („jó Istenem, be megcsalatozék”), fájdalmat érez, mert félrevezették („Ezért kellett tehát nekem ide jönni [...] Ó, ez fáj – kimondhatatlanul”), emiatt sír is („Ó, hogy én csak sírhatok!”), sajnálat – vagy megvetés, ez megítélés kérdése – ébred benne Ottó iránt („Sajnálak”), és megretten (szerzői megjegyzés) attól, hogy a herceg letérdepel („Térdepelsz?!”). Ottó, aki korábban elbeszélte az asszonynak szenvedései – feltehetően hamis és melodramatikus – történetét, Melinda akkori együtt érző könnyeit a „szerelmes érzés” jeleként értelmezi a tárgyalt jelenetben. Végül a c) kérdés azt kívánja beláttatni, hogy a nem nyelvi kommunikációs cselekvéseknek kontextustól függően ugyanúgy többféle jelentést tulajdoníthatunk, mint a nyelvieknek – itt Ottó szándékai és a Bánk szavait felidéző Melinda megjegyzése alapján.

3.3. A társalgás elvei (együttműködés, udvariasság)

Jóllehet nincs általános egyetértés abban, hogy pontosan hány és milyen formában megfogalmazandó társalgási elvet kellene számon tartanunk (van, aki a lehető legszűkebbre szabná, van, aki viszont növelné a számukat; vö. Németh T. 2003), Grice (1989/2011: 27–42) klasszikus tanulmánya és az azt kiegészítő udvariasságkutatók (Lakoff 1973; Leech 1983) jól tanítható rendszerezést kínálnak. Annak tudatosításával, hogy a társalgási elvek egy része kultúrafüggő, és hatáskörüket még egyazon kultúrán belül is befolyásolja a kontextus, a kanti kategóriák (mennyiség, minőség, viszony, mód) szerint elrendezett grice-i maximáknak mint az együttműködési alapelvhez tartozó társalgási elveknek feltétlenül helyük van a középiskolai tananyagban. Talán nem szükséges a „maxima” terminust használni, amely vitatható (l. Pinto de Lima 1995: 199–204), ki kell viszont emelni a társalgásban az **együttműködésnek**, az **udvariasságnak** és az **egyéni érdekek érvényesítésének** (Kasher 1976) a szerepét. A hangsúlyt a **társalgási elvek** (tehát nem maximák és nem is szabályok) kontextuális összeegyeztetésére és megsértésük különböző okaira érdemes a szaktanárnak helyezni. Az udvariasság kérdése tárgyalható **Lakoff maximáira** hagyatkozva:

- Ne írj elő, azaz ne légy tolakodó; tarts távolságot! (formális/személytelen helyzetben)
- Kínálj föl választási lehetőséget; engedj másokat is szóhoz jutni! (informális udvariasság)
- Légy barátságos, szolidáris; más szóval cselekedj úgy, hogy a hallgató jól érezze magát! (közvetlenebb udvariassági szituációkban)

Mint Tannen (1992/2001: 34) magyarázza, a maximák nem zárják ki egymást, tehát nincs szó arról, hogy ha a fenti három közül az egyiket követjük, akkor a többire nem vagyunk tekintettel. Valójában egyensúlyban igyekszünk tartani őket, hogy mindig megfelelő módon, például a tolakodás látszata nélkül legyünk barátságosak, vagy a barátságtalanság látszata nélkül tartsuk meg a kellő távolságot. De hivatkozhatunk – némi észszerű egyszerűsítéssel – **Leech udvariassági maximáira** is (magyarul: Szili 2007; Nemesi 2011: 67–86, 131–153):

- Tapintat: Légy előzékeny, tartsd szem előtt a partner érdekeit, szolgálj a javát!
- Rokonszenv: Mutass rokonszenvet, csökkentsd az ellenszenvet!
- Egyetértés: Keresd az egyetértést, csökkentsd a nézeteltérést!
- Szerénység: Légy szerény, ne dicsérd magad, dicsérd inkább a partnert!

Mindezt könnyű átültetni a gyakorlatba. Vegyünk például két anekdotát: az első az egyik grice-i mennyiségmaxima (Légy kellően informatív!), a második a leechi egyetértésmaxima – vagy, ha úgy tetszik, az egyik Lakoff-féle maxima (Légy barátságos, szolidáris; más szóval cselekedj úgy, hogy a hallgató jól érezze magát!) – megsértésének köszönheti humorát:

10. Eötvös Loránd, a nagy magyar fizikus egy szigorlaton a jelölt kezébe adott egy távcsövet.
- Tessék ezt megvizsgálni! Milyen távcső ez?
A vizsgázó kihúzta a távcsövet, alaposan megnézegette, a szeméhez illesztette, majd udvariasan így szólt:
 - Ez egy nagyon kitűnő távcső, tanár úr...
11. Rott Sándornak, a kiváló komikus színésznek, kabaréigazgatónak – akiről Zilahy Lajos azt írta, hogy ha Amerikában születik, azt mondanák rá, hogy Chaplin tőle tanult – egyszer megsértődve mondta valaki:
- Kedves Rott úr, maga sohasem ad az embernek igazat.
Mire Rott így válaszolt:
 - Látja, ebben sincs igaza.

Kiváló irodalmi „alapanyag” a társalgási elvek elemzéséhez az *Esti Kornél*, mert benne a szereplők rendszeresen megszegik ezeket (Szigetvári–Nemesi 2006; Nemesi 2011: 131–153). Így építhetünk pragmatikai feladatot az egyik epizódra:

12. Olvasd el Kosztolányi Dezső *Esti Kornél* című novellafüzérének negyedik fejezetét, amelyben az elbeszélőt „régibárátja”, Esti Kornél repülőgéppel elviszi a „becsületes város”-ba. Miben térnek el a „becsületes város” kommunikációs szokásai annak a világnak a kommunikációs szokásaitól, ahonnan az elbeszélő és Esti jönnek? Fogalmazd meg és állítsd szembe egymással a két hely eltérő társalgási elveit!

A teljes megoldás figyelembe veszi az elbeszélő megfigyeléseit és Esti kommentárjait. Jelentősége van annak, hogy a „becsületes város” lakói alig köszönnek egymásnak, a hirdetések előnytelenül túlozva mutatják be az árucikkeket, szolgáltatásokat. Érdemleges az elbeszélőnek az orvossal és a polgármesterrel folytatott beszélgetése is. Mielőtt a címből és Esti néhány megjegyzéséből kiindulva elhamarkodottan arra jutnánk, hogy a „becsületes város” lakói egyszerűen sutba dobják az udvariasságot, és mindig őszinték, ezt várva el másoktól is, ki kell emelni Esti azon eszmefuttatását, hogy míg az „otthoni” világban az emberek inkább nagyobbítják magukat, így állításaikból „mindig el kell venni valamit”, addig az „itteniek” inkább kisebbítenek, és ugyanúgy nem veszik készpénznek, amit hallanak vagy olvasnak, csak ők hozzáadnak, nem pedig elvesznek belőle „egy keveset”.

Az *Esti Kornél* más fejezetei is bevonhatók a pragmatikai elvek tanításába. Ha az **önérdek elvéről** van szó – amelyről ugyan szemérmesen keveset beszél a szakirodalom –, szinte kínálja magát a hatodik fejezet, amelyben Esti elmeséli, hogyan került „pénzzavarba”, amikor kétmillió márkát örökölt „egy homályos anyai nagynénjétől”, és milyen rafinált ötletekkel sikerült – teljességgel irracionális módon, azaz az önérdek elvével ellentétben – „megszabadulnia” a pénztől. A nem verbális kommunikáció jelentőségét a kapcsolattartásban a bolgár kalauzzal folytatott „csevegés” világhatja meg a kilencedik fejezetből (ezt az OFI 9. évfolyamosoknak szóló

kísérleti tankönyve feladatba is foglalja a 96. oldalon), az udvariassági elvek összetettségét pedig a tizenhetedik fejezet, amelyben Ürögi Dani „beruccan egy szóra” Estihez, és a kölcsönös tapintat végül kis híján tettelegességig fajul (l. Nemesi 2011: 137–141). Leszögezhetjük tehát: Kosztolányi világirodalmi rangú műve éppen olyan értékes kincs a pragmatikaoktatás számára, mint Carroll nonszensz meséje.

A társalgás olyan jellemzőit, mint a **fordulók, beszélőváltások, szomszédsági vagy szoros párok, elő-, betét-, mellék- és utószekvenciák, hibajavítások, átfedések (egyszerre beszélés), háttéracsatorna-jelzések, belebonyolódási és kihátrálási stratégiák** (Levinson 1983: 284–370; Hutchby–Wooffitt 1998; Boronkai 2009), csakis élőnyelvi anyagon érdemes tanulmányozni, például televíziós beszélgetéseket vagy kamerával rögzített érvelési szituációkat elemezve (vö. Hámori 2007; Dér 2012; Nemesi 2012b).

4. Következtetések

Amikor egy viszonylag fiatal és gyorsan fejlődő tudományterület eredményeit szeretnénk beépíteni a közoktatásba, fontos a mértéktartás – a középiskola nem „kis egyetem” vagy „egyetemi előkészítő”, figyelembe kell venni az órakeretet és a tanulók általános túlterheltségét. Úgy leszünk hatékonyak, ha szórakoztatva tanítunk, ami a pragmatika esetében – bízom benne, sikerült bizonyítani – nem nagy kihívás. Az ízléses humor az anyanyelv és a kommunikáció oktatásában nem öncélú hatásvadászat, hanem pedagógiai eszköz. Ahogy Schirm (2013: 50) írja: „Köztudott tény, hogy a nyelvtan nem tartozik a diákok kedvelt tantárgyai közé: elvontnak és száraznak találják, s a nyelvészetet még a magyar szakra kerülők többsége sem szereti igazán.” Érdemes ezzel őszintén szembenézni, még ha a mai tankönyvek sokkal atraktívabbak is, mint az évtizedekkel ezelőttiek. Kívánatos, hogy a nyelvészet különböző ágainak kutatói folyamatosan segítsék ötletekkel, javaslatokkal a középiskolai tananyagfejlesztést, hogy egyszerre több (de csakis kiváló minőségű) tankönyvcsalád legyen mindenkor elérhető, és hogy az ezzel foglalkozó szakmai műhelyek egymással jó értelemben versengve folyamatosan teszteljék és javítsák kiadványaikat. Szükség van könnyen hozzáférhető feladatgyűjteményekre is, amelyekből a pedagógus kedve szerint válogathat.

Egyetértek azzal a funkcionális szemlélettel, amely a nyelvet mint rendszert, mint tudást, a nyelvhasználatot pedig mint cselekvést (viselkedést) és mint művészetet is körbe szeretné járni az anyanyelvi órákon (Tolcsvai Nagy 2004: 296–322). A pragmatika mind a négy tekintetben hozzájárul a kép teljességéhez: köze van a nyelvtanhoz és a valóság leképezéséhez éppúgy, mint a kommunikáció sikeréhez és esztétikai élményéhez. Bár a produkciós feladatok helyett ebben a dolgozatban az elemző-értelmező példákra fektettem a hangsúlyt, nem hanyagolandók el a szituációs gyakorlatok, a beszédaktusok végrehajtásának társas aspektusai, az összetett

társalgási céloknak megfelelő nyelvhasználati stratégiák kiválasztása, a metapragmatikai tudatosság, vagyis a pragmatikai kompetencia sokirányú fejlesztése sem.

Források

- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit (2011, 2013): Magyar nyelv és kommunikáció 9–12. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Carroll, Lewis (1865/2009): Aliz kalandjai Csodaországban és a tükör másik oldalán. [Budapest:] Sziget.
- Katona József (1819/1983): Bánk bán. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Kellér Dezső (1957): Kedves Közönség. Válogatott konferanszok. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete, módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 4. melléklete szerint. http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (2015. 02. 10.)
- Kosztolányi Dezső (1933/2011): Esti Kornél. Pozsony: Kalligram.
- Köves József szerk. (1999): A legnagyobb vicckönyv. Budapest: K.u.K. Kiadó.
- Magyar nyelv és kommunikáció. Kísérleti tankönyv és munkafüzet a 9–10. évfolyam számára. <http://ofi.hu/letoltheto-tankonyvek> (2015. 02. 10.)
- Nemzeti alaptanterv. Magyar Közlöny 66. (2012. június 4.)
- Örkény István (1968/2008): Egyperces novellák. Budapest: Palatinus.

Szakirodalom

- Austin, John L. (1962/1990): Tetten ért szavak. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Balázs Géza – H. Varga Gyula szerk. (2008): Az abdukció. Budapest–Eger: Magyar Szemiotikai Társaság – Líceum.
- Black, Elizabeth (2006): Pragmatic stylistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boronkai Dóra (2009): Bevezetés a társalgáselemzésbe. Budapest: Ad Librum.
- Carey, James (1989/2003): A kommunikáció kulturális megközelítése. In: Kondor Zsuzsanna – Fábri György (szerk.): Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai. Budapest: Századvég. 252–270.
- Dér Csilla Ilona (2012): Beszélőváltások során használt diskurzusjelölők a magyar spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2012. 132–143.
- Dynel, Marta (2013): Humorous phenomena in dramatic discourse. *European Journal of Humour Research* 1/1. 22–60.

- Grice, H. Paul (1989/2011): *Tanulmányok a szavak életéről*. Budapest: Gondolat.
- Gu, Yueguo (1993): The impasse of perlocution. *Journal of Pragmatics* 20/5. 405–432.
- Hámori Ágnes (2007): Párbajokról nyelvészetileg. Miniszterelnöki viták jellegzetességei társalgáselemzési szempontból. *Századvég* 12/43. 3–35.
- Huang, Yan (2011): Types of inference: Entailment, presupposition, and implicature. In: Wolfram Bublitz – Neal R. Norrick (szerk.): *Foundations of pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter. 397–421.
- Hutchby, Ian – Wooffitt, Robin (1998): *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Károly Sándor (1980–1981): Mondat és megnyilatkozás. *Néprajz és Nyelvtudomány* 24–25. 49–62.
- Kasher, Asa (1976): Conversational maxims and rationality. In: uő (szerk.): *Language in focus*. Dordrecht: D. Reidel. 197–216.
- Kiefer Ferenc (1983): *Az előfeltevések elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentélmélet*. [Budapest:] Corvina.
- Lakoff, Robin (1973): The logic of politeness: Or, minding your p’s and q’s. In: Claudia Corum – T. Cedric Smith-Stark – Ann Weiser (eds.): *Proceedings of the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: University of Chicago Press. 292–305.
- Leech, Geoffrey N. (1983): *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, Charles (1938): *Foundations of the theory of signs*. Chicago: Chicago University Press.
- Nemesi Attila László (2009): *Az alakzatok kérdése a pragmatikában*. Budapest: Loisir.
- Nemesi Attila László (2011): *Nyelv, nyelvhasználat, kommunikáció*. Budapest: Loisir.
- Nemesi Attila László (2012a): Retorika és pragmatika: az implikátúra fogalmának klasszikus gyökerei. *Magyar Nyelvőr* 136/3. 249–271.
- Nemesi Attila László (2012b): Implikátúra és arculatmunka televíziós beszélgetőműsorokban. *Beszédkutatás* 2012. 168–185.
- Nemesi Attila László (2013): A pragmatika mint kommunikációtudomány. *Magyar Nyelv* 109/2. 177–184.
- Németh T. Enikő (2003): A kommunikatív nyelvhasználat elvei. In: Németh T.–Bibok szerk. 221–254.
- Németh T. Enikő (2006): *Pragmatika*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 222–261.

- Németh T. Enikő – Bibok Károly szerk. (2003): Általános nyelvészeti tanulmányok XX. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Németh T. Enikő – Tátrai Szilárd (2013): Pragmatikai kutatások Magyarországon. *Magyar Nyelv* 109/2. 129–137.
- Pethő József (2011): Alakzat és jelentés. Budapest: Tinta.
- Pléh Csaba (1990): A szaván fogott szó. In: *Austin* 7–25.
- Pinto de Lima, José (1995): Pragmatic maxims in explanations of language change? In: Andreas H. Jucker (ed.): *Historical pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. 197–215.
- Reboul, Anne – Moeschler, Jacques (1998/2000): *A társalgás cselei*. Budapest: Osiris.
- Schirm Anita (2013): A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha Katalin – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor*. Budapest: Tinta. 50–58.
- Searle, John R. (1968): Austin on locutionary and illocutionary acts. *The Philosophical Review* 77/4. 405–424.
- Searle, John R. (1969/2009): *Beszédaktusok*. Budapest: Gondolat.
- Szigetvári Csilla – Nemesi Attila László (2006): Társalgási maximák és nyelvi humor. *Magyartanítás* 47/2. 24–31.
- Szikszainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris.
- Szikszainé Nagy Irma (2001): *Szövegértés – szövegelemzés – szövegalkotás*. Budapest: Osiris.
- Szili Katalin (2004): *Tetté vált szavak*. Budapest: Tinta.
- Szili Katalin (2007): Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 131/1. 1–17.
- Szívós Mihály (2014): *A jelaktusok elmélete*. Budapest: Loisir.
- Tannen, Deborah (1992/2001): *Miért értjük félre egymást?* Budapest: Tinta.
- Tátrai Szilárd (2004): A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr* 128/4. 479–494.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába*. Budapest: Tinta.
- Thomas, Jenny (1995): *Meaning in interaction*. London: Longman.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2004): *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat.
- Verschueren, Jef (1999): *Understanding pragmatics*. London: Arnold.

A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon

1. Bevezető: a grammatika funkcionális szemléletű tanításának időszere, a szemléletváltás tétje

Grammatikán azokat a műveleteket értem, amelyeknek szerepük van a nyelvi kifejezések összekapcsolásában. Ezek a műveletek arra valók, hogy a nyelvi tevékenységben olyan összetett kifejezéseket hozzunk létre, amelyek révén meg tudjuk érteni egymást.

A szemléletváltás kifejezést két vonatkozásban használom. Egyrészt a nyelv és ezen belül a grammatika felfogása, értelmezése szempontjából tartom fontosnak a funkcionális megközelítést, elfogadottnak tételezve, hogy a legelterjedtebb iskolai nyelvtanok, illetve az ezek háttérét adó grammatikák Magyarországon egyelőre nem ilyenek.¹ Másrészt a szemléletváltást a nyelvtanításra is vonatkoztatom, mivel feltevésem szerint a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűd és a gyakori iskolai kudarc (vö. Csapó 2002b) összefüggésben van a jelenlegi tárgyalásmódnak és tanítási gyakorlatnak az elidegenítő hatásával.

A tanulmány 1.1. pontja a nyelvi jel (nyelvi kifejezés) megszokott iskolai tárgyalásának kritikájából kiindulva tárja fel a strukturális szemléletű nyelvfelfogás elidegenítő hatását. A nyelv tárgyiasításával összefüggésben, ennek következményeként értelmezi a diákoknak a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűdjét (1.2. pont), és amellet érvel, hogy a nyelvtanításnak olyan elméleti alapokra van szüksége, amely támogatja azt, hogy a diákok saját nyelvi tevékenységük, nyelvre vonatkozó gyakorlati tudásuk alapján ráismerjenek a nyelvtan tárgyára (tehát a megfigyelt, tárgyalt nyelvi jelenségekre), és annak elsajátítása lehetséges utat kínáljon a számukra önmaguknak és közösségüknek – mint egymással nyelvi interakcióban lévő, beszélő embereknek – a jobb megértéséhez (Tolcsvai Nagy 2005, 2013: 351–356). Ilyen elméleti alapként hivatkozik a tanulmány a kognitív nyelvelméletre, amely összhangba hozható a konstruktivista és konstrukcionista pedagógia modelljeivel

¹ Lényeges az a különbségtétel, hogy a „funkcionalitás elvé”-nek érvényesülése nem jelent egyszerűen funkcionális nyelv szemléletet is. Vö. „A **grammatika** tanítására továbbra is szükség van a nyelv rendszerszemléletének a kialakításához, a grammatikai szakszókészlet mint metanyelv használatához, más tantárgyi ágazatok megalapozásához, a szövegolvasáshoz, az idegen nyelvek tanításához. Csak a hangsúlyok változnak, a grammatikatanításban határozottabban érvényesül a **funkcionalitás elve**. A nyelvi elemek tanításakor nem maradhat el közlésbeli funkciójuk megfigyelése, értelmezése, egyszerre tanulják a gyerekek a nyelvi elemek rendszerbeli sajátosságait és közlési szerepüket” (Antalné Szabó 2003: 416).

(Nahalka 2002: 45–49), és így a nyelvtantanítás megújításához vezethet mind a nyelvi jelenség tárgyalásának, mind a tanítás módszertanának a vonatkozásában. A 2. pontban a szerző részletesen tárgyalja azokat az általános motivációs tényezőket, amelyek alapvetően meghatározzák a nyelvi tevékenységet, és ezért hatással vannak a grammatika szerveződésére is. A 3. pontban összefoglalás olvasható.

1.1. A nyelvi jel önkényességének tétele, avagy a nyelv leválasztása a beszélő (nyelvi tevékenységet folytató) emberről

A Saussure fellépésétől számított modern nyelvészet egyik sarkpontjává vált a nyelvi jel (nyelvi kifejezés) önkényességének a tétele (Saussure 1997: 93). Alig van olyan tankönyv, amely ne igyekezne az önkényesség és a motivátlanság tételét megtanítani a diákoknak is. E helyütt csak két nyelvtani összefoglalót és két tankönyvet idézek a pontos könyvészeti adatok nélkül (mivel célom nem az egyes művek megbírálása, hanem a tétel általános elterjedtségének a bemutatása).

- (1) „A nyelvben alapvetően szimbólumok vannak, tehát társadalmi megegyezés alapján lett az asztal asztal, a ház ház. Erre mondjuk, hogy a **nyelvi jel önkényes**; vagyis ugyanarra a dologra más jeltest (hangsor) is vonatkozhat. Más esetekben a valóság ténye és a nyelvi jel között szorosabb kapcsolat van. Ezek már nem önkényes, hanem (**motivált**) nyelvi jelek, amelyek közvetlenül is földézik a valóságot” (Nyelvtani összefoglaló, a kiemelés az eredetiben).
- (2) „A kommunikációban csak olyan jelek vehetnek részt, amelyeket megtanulunk, azaz **megállapodáson** (is) alapulnak. A jelek többsége tehát **motivátlan**, azaz nincs kapcsolat alakjuk és jelentésük között, és csak kisebb részük **motivált**, azaz hasonlóságon vagy érintkezésen alapuló jel. Szavaink jó része is motivátlan, legfeljebb a hangutánzó szavak emlékeztetnek közvetlenül valamely hangjelenségre. A nyelvi jelek önkényes voltára utal az is, hogy ugyanazt a dolgot minden nyelven másképp nevezzük meg” (Nyelvtani összefoglaló, a kiemelés az eredetiben).
- (3) „A jelek többségénél [...] a jelölő és a jelölt dolog között nincs semmiféle kapcsolat, csupán megállapodás, hagyomány köti össze őket. Idesoroljuk [...] a legtöbb nyelvi jelet is. Ezt a jeltípust **szimbólumnak** nevezzük” (Tankönyv a 10. évfolyam számára, a kiemelés az eredetiben).
- (4) „[A nyelvi] jelek egyfelől önkényesek a megnevezetthez, a jeltárgyhoz képest (ezért lehet a legegyszerűbb köznapi tárgyaknak is annyira eltérő hangzású neve), a beszélők szempontjából viszont egyezményesek, a nyelvközösség minden tagja készen örökli és azonos szabályoknak megfelelően használja a jeleket [...]” (Tankönyv a 12. évfolyam számára).

A fenti szövegekben jól tetten érhető, hogy az ÖNKÉNYESSÉG, a MOTIVÁTLANSÁG és a HAGYOMÁNYOZOTTSÁG fogalmak egymásba mosódnak. Az (1)-ben az önkényesség

(a szimbolikusság kifejtéseként) a motivátlansággal kapcsolódik össze, a motiváltság jelensége ugyanis a jeltárgy „közvetlen” felidézésére korlátozódik. A (2)-ben is megvan ez a szűkebb értelmezés, de a motiváltság meghatározásában az ikonikus és az indexikus viszony is a motiváltság körébe tartozik, itt tehát a nyelvi jel önkényessége alapvetően nem a motivátlansággal kap magyarázatot, hanem azzal, hogy szimbólumtípusú jelként értelmeződik. Ez a kulcsgondolata az (1)-nek és a (3)-nak is. Legáltalánosabban (mind a négy fenti példában) a megállapodáson alapuló viszony, az egyezményesség és helyenként (l. a (4)-ben) a szabályosság szerepel az önkényesség értelmezésében.

Természetesen a funkcionális nyelvfelfogás is elismeri a nyelvi kifejezés hagyományozottságát (konvencionálódottságát), de ezt nem azonosítja az önkényességgel és a motivátlansággal. Nem tartható fenn az a saussure-i elgondolás, hogy a nyelvi kifejezéseknek csak elenyésző része motivált (a hangutánzó és az ún. hangulatfestő szavak, valamint a felkiáltások; vö. Saussure 1997: 94). Szilágyi N. Sándor szóképzési mintázatokban (tehát több elemből álló, összetett szerkezetekben) azonosít olyan hangzássémákat, amelyek analógiás csoportok kialakulásához vezetnek (pl. *hajigál, taszigál, ráncigál; álldigál, csordigál, fájdigál*; vö. Szilágyi 2013). A hangzás értelemképző funkcióján (a hangzás imágótípusú ikonicitásán) túl is minden összetett nyelvi kifejezés motivált az elemeire vonatkozó tudás alapján (vö. Langacker 1987: 11–12; Bencze 1992: 36, Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008: 22; Tolcsvai Nagy 2010: 73).

A *motiváltság* jelentésének a helyreállításával (azaz 'az értelmezés során azonosítható valamiféle motiváció'; a nyelvi kifejezés esetében: 'a felismerhető szerkezet, az azzal kapcsolatos tudás motiváló tényezője a kifejezés jelentésének') a jelenség a diákok számára is jól értelmezhetővé válik. Tehát minden olyan szó, amelyben felismerhető az *asztal* komponens (pl. *asztalos; íróasztal; asztalhoz*), motivált az *asztal* szóval kapcsolatos tudásunk révén. Az *asztal* kifejezés poliszém hálózatában az újabb jelentés ('az a munkafelület, amely a számítógép képernyőjén megjeleníti az ablakokat, ikonokat stb.')

motivált a már begyakorlott jelentés révén, ugyanis analóg viszonyt ismerünk fel a bútordarab funkciói és a számítógépes munkaterület funkciói között.

A nyelvi kifejezés szerkezete általában motivált a tapasztalat szerkezete által, amelyről beszámol. Ez a jelenség a **nyelvi ikonicitás** (vö. Haiman 1980; Givón 1985). A nyelvi kifejezés önkényességének helyébe így a **motiváltság** lép.

Az iskolai nyelvtanok leegyszerűsítik Peirce jelfelfogását az ikon, az index és a szimbólum bemutatásakor (vö. Szilágyi 2010–2011). A jeltípusok tankönyvi értelmezése nemcsak az ún. szimbólum hagyományozott voltát (konvencionálódottságát) rongálja meg azáltal, hogy vagy-vagy (tehát kizáró) viszonyba hozza a motiváltsággal, hanem az ikontípusú jel értelmezését is korlátozza (az imágótípusra szűkíti) annak ellenére, hogy a szerkezeti „hasonlóságon” alapuló ikon Peirce-nél is megjelenik. Az ikon tágabb értelmezése elvezet az ikonikus viszonyhoz mint 'megfeleléseken alapuló viszonyhoz', a **szerkezeti** (vagy másként: diagrammatikus) **ikonicitás**

fogalmához (vö. Haiman 1980; Givón 1985; Bencze 1992: 36; Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008: 29).

A nyelvi kifejezés tehát nem vagy szimbólum, vagy ikon, vagy index általában, hanem a kifejezés összetettségétől függően akár mindhárom egyszerre. A nyelvi kifejezés **szimbolikus** abban az értelemben, hogy funkció és forma konvencionálódott kapcsolatában létezik (Langacker 1987, id. Tolcsvai Nagy 2013: 91–95). A nyelvi kifejezés **indexikus** abban az értelemben, hogy alapvetően perspektivált (l. Tátrai 2011: 32–35), magán viseli a diskurzus szituációjába (megértett környezetébe) való beágyazottság, a valamilyen kiindulópontból végrehajtott fogalmi és nyelvi konstruálás következményeit. Továbbá a nyelvi kifejezés **ikonikus** abban az értelemben, hogy a kifejezés szerkezete (valamilyen mértékben) reflektál a feldolgozott tapasztalat szerkezetére.

A nyelvi jel iskolai értelmezése (l. (1)–(4)) összeegyeztethetetlen alapvető nyelvi jelenségek tárgyalásmódjával, amelyeknek pedig központi helyük van az ismeretanyagban. Az ikonikus motiváltság megkerülhetetlen a metafora tanításában, az indexikusság pedig központi jelentőségű a deixis és a metonimizáció értelmezésében. Ha az ismeretanyag tárgyalása nem koherens, ha nincs olyan értelmezési-elméleti keret, amelyben az egyes részek elhelyezhetők, akkor az ismeretanyag tanítása-tanulása sem lehet sikeres.

A koherencia melletti másik elvárás az, hogy a tárgyalás szemlélete viszonyba hozható legyen a diákok meglévő tudásával. A tanárnak is azzal az implicit mentális modellel kell viszonyba kerülnie, amellyel a magyar nyelvre vonatkozóan a diákok rendelkeznek (Nahalka 2002: 13). Ez a modell a nyelvi tevékenységből, az interakciókból származó tapasztalatokból sematizálódik, nem azonos a tudomány nyelvről alkotott elképzeléseivel (Tolcsvai Nagy 2005, 2013: 351–352). A nyelvtan tanításához tehát olyan nyelvelméleti háttérre van szükség, amely figyelembe veszi a nyelvi tevékenységet folytató ember aktivitását, ezért a leginkább adaptív a nyelvtanítás kiindulópontjából is.

A nyelvtanítás azonban – az általános tapasztalatok szerint jelenleg – annál jobban objektíválja a nyelvet, és ezzel összefüggésben annál nagyobb fokban zárja ki a beszélői kreativitást, minél több szabályosságot és ezen keresztül minél több önkényességet ismer fel benne. A rendszerszerű nyelv(tan)i ismeretek tanítása és ugyanakkor a diákok kompetenciájának és nyelvi kreativitásának a fejlesztése – az elidegenítő megközelítésekben – megosztottsághoz vezet, és ezt önmagában a szöveg szemléletű grammatikatanítás sem képes áthidalni.²

² Juhász tankönyvi tematikákra irányuló vizsgálata (2010) azt tárta fel, hogy a szemléletnek ezt a kettősségét a tankönyvek szerkezete is tükrözi: szétválik a strukturális szemléletű nyelvleírás és a kommunikáció-központúság az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében, a szöveg alkotási-értelmezési gyakorlatokban (Juhász 2010: 172). A „kerettantervek és a tankönyvek anyagainak egy része még igen konzervatív: az öncélú grammatikatanítás szorításában van” (Juhász i. h.).

Kétségtelen, hogy a legtöbb rendszerszerű összefüggést a grammatikában ismerhetjük fel (Tolcsvai Nagy 2005). A felismert szabályosságok azonban nem önkényességek. A nyelvváltozási folyamatoknak, ezen belül a grammatikalizációnak kognitív műveletek által motivált tendenciái vannak (vö. Dér 2008; Tolcsvai Nagy 2013: 195–208), nem függetlenek a beszélők mentális működésétől. A mintázatok séma-megvalósulás viszonyban léteznek: egy új megnyilatkozás a korábbi, megszokott mintázatokkal viszonyban értelmeződik (Tolcsvai Nagy 2013: 95), a nyelvi tevékenység tehát mindig kreatív folyamat. A szabályosság a nyelvben különböző erősségű lehet, de sosem valamiféle kényszerítő törvényszerűség, amelynek a beszélők engedelmeskednének.

A nyelvi jelenségek tárgyalása a tanórán akkor lehet sikeres, ha olyan szemléletmódban zajlik, amely a modell részévé teszi a beszélők konstruáló tevékenységét. Ez az alapja annak, hogy a diákok képessé váljanak saját nyelvi tevékenységükhöz is reflexíven viszonyulni és a nyelvi tevékenység értelmezésében tudják kamatoztatni az iskolában szerzett tudást (vö. Adamikné Jászó 2001: 19). A tudás felépítése ugyanis „aktív, belső és személyes” folyamat, amely az egyének közötti társas viszonyokban és adott kulturális közegben zajlik, ezek jellemzői meghatározzák a megismerést és a nyelvi tevékenységet, valamint a tanulást is (Nahalka 2002: 13, 46).

1.2. A diákok teljesítménye és attitűdje

A szabályalapú, a nyelvet a beszélőktől függetleníthető tárgyként tételező nyelvértelmezés és az erre épülő nyelvtanítás elidegeníti a nyelvet a beszélőtől, a diáktól. Részben ennek az elidegenítésnek a következménye az a tény, hogy a diákok nem szeretik a nyelvtant, és nem is teljesítenek jól a nyelvtanórán.

Csapó Benő (2002b) reprezentatív mintán 1995-ben vizsgálta a 7. (547 fő) és a 11. osztályban (503 fő) a diákok osztályzatait (1 táblázat).

1. táblázat

Az osztályzatok összesítő táblázata (Csapó 2002b: 55 alapján)

	7. osztály			11. osztály		
	fiú	lány	összes	fiú	lány	összes
biológia	3,08	3,69	3,39	3,99	4,08	4,05
fizika	3,17	3,58	3,38	3,31	3,33	3,32
kémia	3,18	3,72	3,45	3,51	3,63	3,58
matematika	3,07	3,55	3,32	3,27	3,16	3,21
nyelvtan	3,01	3,84	3,43	3,30	3,79	3,57
irodalom	3,33	4,12	3,73	3,43	3,85	3,67
történelem	3,13	3,72	3,43	3,59	3,90	3,76
idegen nyelv	3,32	3,82	3,59	3,58	4,01	3,82

Az 1. táblázatból látható, hogy a fiúk a 7. osztályban nyelvtanból teljesítettek a leggyengébben, de 11. osztályban is ebből a tárgyból szerezték a második legrosszabb jegyet: a tanulmányi átlag csak 0,06%-kal jobb, mint a matematikáé. A lányok jegyei jellemzően jobbak. A nyelvtan a nyolc tárgy közül a teljesítés szintjében a 4–5. helyen áll (azonos az átlaga a történelemével), 11. osztályban azonban csak a 3. helyen. Az osztályzatok alapján a nyelvtantanárnál csak a matematikatanár szembesül stabilan gyengébb tanulói teljesítménnyel, évfolyamtól függően pedig a fizika és kémia tanárának lehet hasonló vagy nagyobb gondja az értékeléssel és az eredményességgel.

Az is elgondolkoztató, hogy a nyelvtan tárgya az anyanyelvként beszélt magyar nyelv, ennek ellenére idegen nyelvből a diákok jellemzően jobban teljesítenek (csak a 7. osztályos lányoknak van 0,02-dal gyengébb osztályzatuk idegen nyelvből, mint nyelvtanból).

Az osztályzatok természetesen nagymértékben függenek az értékelés technikájától, módszerétől és mechanizmusától is.

A tantárgyakra vonatkozó tanulói attitűd vizsgálatának az eredménye még sötétebb képet mutat (l. a 2. táblázatot).

2. táblázat

A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd (Csapó 2002b: 57 alapján)

7. osztály		11. osztály	
tantárgy	attitűd	tantárgy	attitűd
biológia	3,77	idegen nyelv	3,70
történelem	3,67	biológia	3,64
irodalom	3,61	történelem	3,62
idegen nyelv	3,54	irodalom	3,41
matematika	3,37	matematika	3,14
kémia	3,32	nyelvtan	2,92
nyelvtan	3,25	kémia	2,79
fizika	3,24	fizika	2,64

A diákok ötfokú skálán értékelték a tárgyhoz fűződő viszonyukat: 1 nagyon nem szeretem, 3 közömbös, 5 nagyon szeretem. A táblázat „egyenletes közöny”-t jelez, a tanulók 59,5%-a „nem szeretem” vagy „közömbös” választásokat jelölt, csak kisebb hányad adott meg értékeket a pozitív tartományban (Csapó 2002b: 57). A nyelvtannál csak a fizikát és a kémiát szeretik kevésbé. A matematikával kapcsolatos statisztika azt jelzi, hogy a gyengébb teljesítmény nem feltétlenül jár együtt negatívabb viszonyulással.

Az iskolai kudarcok, az eredményességgel kapcsolatban a mérések és elemzések (nemzetközi és magyar, ún. Monitor-vizsgálatok) eredményei nyugtalanítóak

(vö. Nahalka 2002). Ennek háttérében Nahalka István (2002: 5–6) szerint többek között az alábbiakban felsorolt okok állnak.

- A tanítás „még ma is elsősorban a pedagógus által vezérelt, a gyerek önállóságát csak minimálisan biztosító tevékenység”. Antalné Szabó Agnes 2005-ben végzett empirikus kutatása is megerősíti, hogy „a hazai gyakorlatban [...] lényegesen népszerűbbek a tanáribeszéd-központú tanítási módszerek és munkaformák, mint a tanulóibeszéd-központú tanulási-tanítási technikák” (Antalné Szabó 2006: 44, 2010: 8, 13).
- A pedagógusok döntő többsége homogénnek kezeli a gyerekcsoportot, alig van kultúrája a pedagógiai differenciálásnak; az egyéni differenciálás arányát 291 tanórai jegyzőkönyv alapján Antalné Szabó 7%-ban, a csoportmunkát 5%-ban, a páros munkát mindössze 3%-ban adatolta (Antalné Szabó 2006: 41, 2010: 13).
- A módszertani kultúra általában kb. 5-6 módszer alkalmazását jelenti, a kollektív elsajátítási technikák, a projektek stb. szinte alig terjedtek el (Antalné Szabó 2006).
- „A magyar pedagógiai gyakorlatban az értékelés egy avított tanulás-lélektani ideológiára építve valójában az »idomítást« szolgálja. Annak eszköze, hogy a gyerekek a tudást – amíg egyáltalán meg kell tartaniuk (az érettségiig) – képesek legyenek tökéletesen reprodukálni” (Nahalka 2002: 6).

A fenti helyzetkép (bár változhatott az elmúlt 8–12 évben) indokolja a szemléletváltásnak az 1. pontban megfogalmazott kiterjesztését a nyelvtanítás felfogásán és módszertanán túl a teljes tanítási folyamatra is, a jelen tanulmány azonban a nyelvtanításra összpontosít.

2. A nyelv(tan) kognitív nyelvészeti megközelítése

Az alábbiakban rövid összefoglalás olvasható a funkcionális kognitív megközelítés nyelvértelmezéséről (2.1.). A 2.2. pont a grammatika szerveződésében értelmezi a társas-tapasztalati motivációs tényezőknek a hatását.

2.1. A funkcionális kognitív nyelvértelmezés néhány központi gondolata

Az alábbi áttekintés Tolcsvai Nagy Gábor Bevezetés a kognitív nyelvészetbe című munkája alapján készült (2013: 50–60).³

A nyelvi tevékenység a beszélő ember viselkedése felől, az ember értelmi működésével és társas viselkedésével összefüggésben értelmezhető. A nyelvi viselkedés összefüggésben van az emberi viselkedés egyéb megnyilvánulásaival: azzal, hogyan érzékelünk, emlékezünk, gondolkodunk, hogyan dolgozzuk fel a tapasztalatainkat,

³ L. még Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008: 23–33; Tolcsvai Nagy 2010: 9–16.

és hogyan osztozunk meg ezeken embertársainkkal, hogyan adjuk át a kulturális tudást nemzedékről nemzedékre.

A nyelvi szerkezeteket mindig létrehozuk (megkonstruáljuk) az adott beszédhelyzetben, a kifejezés jelentése nincs eleve adva. Például a *közel* értelmezése mindig függ a dolgoktól és azok megértett viszonyától; az *-ék* többesjel mindig csoportra vonatkozik, de eltérő kontextusokban eltérő módon konstruáljuk fogalmilag a csoportot (Brdar–Brdar 2013). A konstruálás mindig valamilyen kiindulópontból történik, a nyelvi kifejezés perspektivikus.

A jelentés tapasztalati alapú és fogalmi természetű. A nyelvi kifejezés szempontjából meghatározó tapasztalat testben való létünk (embodiment) – testünk belső történéseinek, testünk és környezetünk viszonyának a feldolgozására –, valamint társas létünk, mások megértésének és önmagunk mások általi megértetésének, kapcsolatban létünknek a szükséglete.

A világ megismerése (mentális feldolgozása során) a megfigyelt példányok alapján kategóriákba rendezzük a tudást, ezek a kategóriák a prototípuselv alapján szerveződnek. A kategorizáció hatással van a nyelvi kifejezések jelentésének szerveződésére (valamint maguknak a nyelvi kategóriáknak a sematizálódására is) és a fogalmi hálózatok kialakulására.

A nyelvi kifejezés ikonikus. A hangutánzó és hangulatfestő szavakon kívül is minden összetett nyelvi kifejezés motivált az elemeire vonatkozó tudás alapján.

A nyelv alapvetően metaforikus természetű. A téri tapasztalatot kiemelve szavak (pl. *fel*, *közel*), valamint sematikusabb kifejezések (pl. jelek, ragok) példáján is megfigyelhető a téri viszonyok megfeleléseken (analógián) alapuló kiterjesztése elvontabb viszonyokra. A 2.2. pontban alaktani és mondattani mintázatokban is feltárjuk a KÖZEL : TÁVOL viszony absztrahálódását, megfigyelve az alapvető téri tapasztalat hatását a nyelvtani szerveződésre.

A nyelv alapvetően perspektivikus, ezért indexikus/metonimikus természetű is. A nézőpontszerkezet működésében az alapvető, beszélőhöz kötött kiindulópontot a beszélő személye (ÉN), helyzete (ITT) és a beszélés ideje (MOST) jelöli ki (Bühlert id. Tátrai 2011).

A nyelvi kifejezés konvencionálódik, hagyományozódik, a nyelvben rendszerszerű összefüggések működnek. A rendszerszerűség a grammatikalizálódott mintázatokban (pl. paradigmikus viszonyokban) ismerhető fel a legkönnyebben, de ezek ikonicitása is feltárható. Nemcsak az nyilvánvaló, hogy a nyelvi kifejezések a hangzásuk és a jelentésük alapján asszociatív viszonyban állnak, hanem a jelöletlenség és a jelöltség motivációit feltárva is azt figyelhetjük meg, hogy a nyelvi rendszer is hálózatosan szerveződik (vö. Bybee 1985, 2010), ezért modellálása is hálózatosan lehetséges. A fenti elvek érvényesítésére a jelentéstan tanításában javaslatokat fogalmaz meg

Tolcsvai Nagy (2013: 351–356). Ezeket a jelen tanulmány 2.2. pontja is felhasználja.

2.2. A nyelvtanná vált (absztrahálódott) motiváltság

A legkönnyebben hozzáférhető, feldolgozható (ún. alapértelmezés szerinti) tapasztalat kifejezésének a nyelvben az **alapbeállítás**, a **jelöletlenség** felel meg. Ehhez képest a nehezebben hozzáférhető, feldolgozható tapasztalat kifejezése a jelöltebb. Például a magyarban jelöletlen a megszólalás idejével érintkező (KÖZELI) esemény idejét kifejező **jelen idő**, jelölt a jelenhez viszonyítva értelmezhető (tehát összetettebb és távoli) múlt idő. A dolgok esetében az **egyes szám** az alapvető (például a galamb tapasztalata egyes példányok tapasztalatából sematizálódik), ezért a főnév egyes száma jelöletlen, a többes szám a jelölt (vö. *galamb* : *galambok*).

A jelöletlen jellemzően a **megszokott, gyakori** (begyakorlott), vagyis az, amit alapértelmezés szerintinek tartunk.

(5) zúg a fülem

(6) a bal/jobb fülem

(7) félfülű

Az alapértelmezés szerinti helyzettel magyarázható például a páros szervek együttes kezelése, az ezekre utaló főnévi kifejezés egyes száma a magyarban (l. (5), nem pedig *zúgnak a füleim*),⁴ és a csak az egyikre vonatkozó kifejezés alaki jelöltsége (l. (6)–(7)).

Kérjük a diákoktól, hogy azonosítsák egy kergetés szereplőit⁵ azonnal, amint meghallják a (8) mondatot. Lehetőleg az első értelmezést írják le, ami az eszükbe jut.

(8) A macskám kergeti a kutyám.

Általában többen azonosítják kergetőként a macskát, kergetettként a kutyát annak ellenére, hogy ha van is ilyen tapasztalatuk (láttak már macskát, amint kerget egy kutyát), az elenyésző ahhoz képest, ahányszor kutyát láttak macskát kergetni. A világról való tudásunk alapján tehát azt várnánk, hogy 'a kutyám kergeti a macskám' értelmezést kapjuk nagyobb számban. A világról való tudásnak azonban a nyelvi tevékenységre vonatkozó megfigyelésünk is része.

Az alanyi (ige-alany) viszonynak jelentése van: a prototipikus alany az esemény cselekvője, elsődleges szereplője (más szereplőkhöz képest), ezért az ige bővítményei közül a cselekvőt jelölő **alany** a jelöletlen, és az egyéb szereplők a jelöltek (l. *macska* : *macskát*, *macskával* stb.) (Tolcsvai Nagy 2010: 127, 2012, 2013: 288–291).

Az alapértelmezésnek megfelelő, azaz alapbeállítás szerinti szórend az, hogy az alany a kiindulópont (referenciapont, jellemzően diskurzustopik is), ez van elől. Az

⁴ Természetesen ezt is mond(hat)juk, ha hangsúlyozni akarjuk, hogy mindkettő zúg.

⁵ Mindig van két szereplő: valaki kerget, és valakit kergetnek, ha bármelyik hiányzik, akkor nincs kergetés. Ezt azonban nem szerencsés így kifejezni, nehogy az említés sorrendje befolyásolja a diákokat. A feladat ötlete Pléh Csabától származik.

ilyen mondatokat dolgozzuk fel a legkönnyebben/leggyorsabban (Pléh 1998: 102–104). A (8) értelmezésében tehát ez a nyelvi, alapbeállítás szerinti mintázat működött, és erősebbnek bizonyult a kergetési tapasztalatokból sematizálódó tipikus forogatókönyvi modellnél.

A KÖZEL – TÁVOL téri viszonyal megfelelésben lévő (analóg) egyéb viszonyokra már láttunk példát (JELEN – MÚLT), most néhány nyelvtanivá vált (grammatikalizálódott) jelenség felsorolásával egészítem ezt ki (vö. Niemeier é. n.) (3. táblázat).

3. táblázat

A KÖZEL – TÁVOL téri viszony és ennek kiterjesztése
elvontabb (grammatikalizálódott) viszonyokra

Viszony	KÖZEL	TÁVOL
Dolgok térbeli közelsége/távolsága a beszélő ITT-jéhez képest	TÉRBEN KÖZEL <i>itt</i>	TÉRBEN TÁVOL <i>ott</i>
A beszéd MOST-jához képest időbeli közelség/távolság	JELEN <i>ír</i>	MÚLT, JÖVŐ <i>írt, írni fog</i>
A beszélő kiindulópontjából a partner szociális közelsége/távolsága	tegezés, SZOCIÁLIS KÖZELSÉG <i>te</i> + 2. személyű igealak	magázás, önözés SZOCIÁLIS TÁVOLSÁG <i>ön, maga</i> stb. + 3. személyű igealak
A megtapasztalható valósághoz képest, tudásbeli elérés szerinti (episztemikus) közelség/távolság	TÉNY(ként kezelhető esemény) <i>ír</i>	NEM TÉNY (lehetséges esemény; elgondolható esemény a megvalósulás lehetősége nélkül) <i>írna, írhat, írhatna, írt volna; írj</i>
Dolgok szorosabb (pl. rész-egész, vérségi viszony) vagy lazább összetartozása (pl. tulajdonlás, alkalmi kapcsolat)	a kifejezések közelsége, SZOROS KAPCSOLAT <i>bőr-e</i> ⁶	a kifejezések távolsága, LAZÁBB KAPCSOLAT <i>bőr-je</i> ⁷
A fogalmi összetartozás szorosabb (kohézió) vagy lazább	a kifejezések közelsége, KOHÉZIÓ <i>ölelkeznek</i>	a kifejezések távolsága, NEM/KEVÉSBÉ KOHEZÍV fogalmiság <i>ölelik egymást</i> (vö. <i>ölelik a párjukat/mackójukat</i>)

⁶ Például „A babák *bőre* különbözik a felnőttek *bőrétől*” (<http://www.gabileszekabarad.hu/Cikk/R%C3%A9szletek/413177/a-babak-csodalatos-b-re; Letöltés: 2013. 09. 07.>).

⁷ Például „Nincs valakinek 14”-es Ambassador *bőrje* [dobbőr], amit szívesen eladna nekem?” (<http://ritmusdepo.hu/forum/temakorok/kiegeszitok/topik/20120314094118/dobborok/page/135; Letöltés: 2013. 09. 07.>). A *j* eleme a toldalék-alakváltozatnak (*-ja/-je*) hiátustöltő eredetű, az egy magánhangzóból álló toldalékváltozat az időben korábbi, tehát értelmezhető úgy, hogy a *j*-vel „távolabb” került a tőtől a puszta magánhangzós toldalék (vö. Szilágyi 1996: 69).

A 3. táblázat csak egy fogalmi viszony mentén villantja fel a grammatikalizálódott tériséget, de talán így is érthetővé teszi, miért nevezte Langacker 1976 óta formálódó kognitív nyelvtanát eredetileg *space grammar*nek ('téri nyelvtan'-nak) (Langacker 1986: 1).

A közelség mellett a nyelvi kifejezések **sorrendjének** is központi jelentősége van a nyelvtanban (és mint a 3. táblázatban már láttuk, a sorrendbeli közelségnek, a szomszédosságnak is). A tipikus képző – jel – rag sorrend (tő + képző(k) + jel(ek) + rag) is a nyelvi ikonicitás megnyilvánulása. Mivel a magyarban jellemzően csak egy rag van egy szóalakban, ezért a rag felismerése a szóalak lezáródásának felismerését is jelenti (Bencze 1992: 36). A tő fogalmi jelentése szempontjából relevánsabb, azt megváltoztatni képes művelet jelölése történik a tőhöz közelebb, illetve minél kevésbé releváns a morfológiai művelet a tő (fogalmi) jelentése szempontjából, a toldalék annál távolabb van tőle (Bybee 1985: 20–24). A sorrendnek ezt az általános szerveződését tehát a **szemantikai relevancia** elve motiválja ikonikusan (Bybee 1985, vö. Tanos 2008: 544–546).

A szemantikai relevancia miatt⁸ alapbeállításban a (9)–(10) példák jelzős szerkezeteiben mindenütt az (a) sorrend a természetes, a más szórendi változatok jelöltebbek, mert szemantikailag komplexebbek, vagy rosszak.

- (9) a) a gyerek nyolc barna madagaszkári óriáscsótánya
 b) *nyolc barna a gyerek madagaszkári óriáscsótánya
 c) a gyerek nyolc madagaszkári barna óriáscsótánya
- (10) a) sok kis piros rovar
 b) *kis sok piros rovar
 c) sok piros kis rovar

AZ ÓRIÁSCSÓTÁNY fogalmi szerkezetében központi a fajhoz tartozás a csótányok rendjén (Blattodea) belül. A SZÍN tartomány is jellemző, de kevésbé központi, az pedig, hogy tartozik-e személyhez, vagy nem, és hogy hány csótányról van szó, már az adott szituációhoz/jelenethez és annak feldolgozásához tartozik, az ÓRIÁSCSÓTÁNY fogalmi szerkezetéhez legfeljebb periférikusan és szemantikusan. A (10) (a) és (c) azt mutatja, hogy a rovarok esetében centrálisabb a SZÍN, mint a MÉRET tartomány, és a fogalmiság szempontjából külsődleges a MENNYISÉG (ahogy a (9)-ben is).

A jelzős szerkezetek sorrendi mintázataihoz (l. (11)) hasonló az ige határozói bővítményeinek elrendezése is (l. (12)) (vö. Imrényi 2008). A táncolás szempontjából is központibb a kivitelezés módja, mint a szereplők száma.

- (11) sok ügyes táncos
 (12) sokan ügyesen táncolnak

⁸ A szemantikai relevanciánál szűkebb körű (a halmozott melléknévi jelzős szerkezetekre vonatkozó, a szemantikai bonyolultságra épülő) magyarázat olvasható a sorrendi mintázatra Kiefer Ferenc jelentéseméleti munkájában (2000: 196–200).

Kidolgozatlan, alakilag jelöletlen az, ami megfelel az alapértelmezésnek, és mint ilyen egyszerű. Az ettől való eltérés feldolgozása nehezebb, mert komplexebb, és ezért ez a jelölt.

Ha a diákokat elvisszük egy olyan helyre, ahol még nem jártak, és azt kérjük tőlük, hogy beszéljenek róla, akkor feltehetőleg azt fogják elmondani, amit észleltek, megfigyeltek, ami az adott helyen **van**, illetve reflexiókat közölnek erre a tapasztalatra vonatkozóan (pl. *Kedvelem/utálom ezt a helyet*). Azt észlel(het)jük, ami van, és nem tudjuk észlelni azt, ami nincs (vö. Szilágyi 1996), ezért az előbbi az egyszerűbb, és az ennek megfelelő állítás a jelöletlen, az utóbbinak megfelelő tagadás pedig a jelöltebb. Ha a diákok azt mondják a kísérleti szituációkban, hogy „Nem volt kéztörő a vécében”, akkor ez bonyolultabb az egyszerű megfigyelésnél, mivel a helyzetet a megszokotthoz ('van; szokott lenni'), az elvárásaikhoz képest ('kellene lennie') értékeli negatívan.

A megfigyelhető tény egyszerűbb (ezért nyelvi reprezentációja jelöletlen, l. (13)) a lehetséges helyzet/esemény bonyolultabb, ezért jelölt(ebb) (l. (14)).

(13) A jegyszedő sápadt.

(14) A jegyszedő beteg lehet.

A magyar elemi (egyszerű) mondat szórendjének alapvető mintázata az egyenes szórend, ez felel meg az alapbeállításnak (l. (15)), ehhez képest az inverz szórend a jelölt, ez felel meg a nagyobb szemantikai bonyolultságnak (l. (16), vö. Imrényi 2013).

(15) Megittam a reggeli teát.

(16) a) A teát ittam meg [nem a kávé].

b) Nem ittam meg a reggeli teát.

c) Idd meg a teát!

d) Mit ittál meg?

e) Ittad volna meg! Most nem lennél szomjas. [‘nem ittad meg, ezért vagy most szomjas’]

Az inverziót tartalmazó mintázatok hálózatot alkotnak az alapbeállítástól való elkülönböződés mentén (a jelöltség típusa, mennyisége alapján). Az elkülönböződés a funkció oldalán a mondatípusok differenciálódásának felel meg (Imrényi 2013). Az inverz szórend funkciójának tanításához jó analógia, ha a diákoktól azt kérdezzük, mire gondolnak, ha az étteremben az asztal lapjára feltett, felfordított székeket látnak (Imrényi, személyes közlés).

A nyelvi tevékenységben megfigyelhető és viszony nem írható le a logikai konjunkcióval, nem mindegy, hogy $p \ \& \ q$ vagy $q \ \& \ p$ szerkezetű-e az állítás (l. (17)–(18)).

(17) Leállítottam a számítógépet, és áramtalanítottam az irodát.

(18) ???Áramtalanítottam az irodát, és leállítottam a számítógépet.

A (18) nem felel meg a tapasztalatainknak, ezért nem mondunk ilyet. A tagmondatok egymásutánját ugyanis az elbeszélte események időrendje motiválja. Ezért az a megszokott, hogy a tagmondatok egymásutánja az események időbeli egymásutánjának felel meg. Ez az első értelmezés, amellyel megpróbálkozunk egy elbeszélte történet esetében (ez az alapértelmezés szerinti „olvasat”). A hétköznapi elbeszélés (történetmondás) időszervezete tehát jellemzően reflektál az elbeszélte történet szerkezetére (Tátrai 2011: 174). Ha a beszélő ettől eltér, akkor a megértéshez nagyobb erőfeszítésre van szükség, és ez több időt is kíván. A nem egyenes vonalú időkezeléssel gyakran találkozunk műalkotásokban, de csak ritkábban⁹ hétköznapi történetekben, amelyeket egymásnak mesélünk.

3. Összefoglalás

A nyelvi jel szokásos tárgyalásának kritikája (1.1.) és a nyelvtanítás sikertelenségének feltárása (1.2.) elvezetett ahhoz a feltevéshez, hogy a nyelvtan akkor lehet érthető és érdekes, ha a diák viszonyba tudja hozni a tanórán történeteket saját, a nyelvi tevékenységre vonatkozó tapasztalatával és az ebből sematizálódó (implicit) modellel. Ha felismeri, hogy a nyelvi tevékenység megértésével saját magáról, az emberről tud meg valami fontosat, tehát arról tanul, hogyan viselkedünk nyelvileg, hogyan értjük meg a világot és benne magunkat, egymást. Ha nem a fogalmak és a tudományos kategorizáció a kiindulópont, hanem a természetes, gyakorlati tudás, és a tudományos kategorizáció ezzel viszonyban értelmeződik, ha a természetes és a tudományos megismerés viszonya reflektálttá válik, és ha a tudományos megközelítés olyan, hogy jó eszközévé válhat a diáknak ahhoz, hogy megértse, feldolgozza az általa tapasztalt nyelvi jelenségeket. Ehhez olyan koherens, tudományos háttérre van szükség, amely a nyelvet tevékenységként, az egyéb emberi tevékenységek kontextusában értelmezi (Tolcsvai Nagy 2005, 2010: 11–2, 2013: 351–352; Tátrai 2011: 36). Ilyen modellként alkalmazta a tanulmány a funkcionális kognitív nyelvészet nyelv- és grammatikafelfogását (2.1.). A 2.2. pont részletesebben tárgyalta a nyelvi rendszerben is megmutatózó ikonikus motiváltságot.

„A nyelvről folyó tudományos diszkurzus az ezredfordulón olyan szakaszba lépett, amelyben a nyelv a beszélőkhöz és művelői beszédcselekvéseikhez viszonyul, s nem pusztán elvont rendszer vagy beprogramozott algoritmikus szisztéma” (Tolcsvai Nagy 2013: 9). A kognitív nyelvtan a „nyelvnek a humanitásba, az emberi közegbe” való visszahelyezését végzi el (i. h.), ezért az erre épülő nyelvtanítás is alkalmassá válhat tárgyának „(újra)humanizálására”. A nyelvtan humanizálása feltétele annak, hogy a diákok is úgy érezzék: a nyelv tanulmányozása az ő nyelvi tevékenységükről is szól, és ezért számukra is hasznos és érdekes a nyelvtannal való foglalkozás.

⁹ Jellemzően az eseménysor kimenetelét közöljük már a részletesebb történetmondás előtt, ha nem akarjuk csigázni a beszélőtárs érdeklődését.

A fenti célok megvalósítása a tanári szerep átalakulásával is összekapcsolódik. Az iskolai tanulás nem azonos a természetes, tapasztalati tanulással, de ebből nem következik, hogy természetellenesnek kell lennie (Csapó 2002a: 18). A humanisztikus és nyitott megközelítések épp „a természetesség (legalább részleges) helyreállítását”-t célozzák (Csapó 2002a: 18–20).

Szakirodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest: Trezor Kiadó.
- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 4: 407–427.
- Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes (2010): A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I.* Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. 5–18.
- Bencze Lóránt (1992): Egy kognitív és szociointerpretációs morfológia körvonalai. In: Kozocsa Sándor Géza – Laczkó Krisztina (szerk.): *Emlékkönyv Rácz Endre hetvenedik születésnapjára.* Budapest: ELTE. 34–41.
- Brdar Mario – Brdar-Szabó Rita (2013): Kik lehettek és kik lehetnek Kazinczyék vagy Karinthyék? A tulajdonnévi asszociatív többes -ék szerkezet értelmezésének útjai. In: Kugler Nóra – Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *A megismerés és az értelmezés konstrukciói.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 204–223.
- Bybee, Joan (1985): *Morphology.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan (2010): *Language, usage, and cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* [2. kiadás] Budapest: Osiris Kiadó. 15–43.
- Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* [2. kiadás] Budapest: Osiris Kiadó. 45–90.
- Dér Csilla Ilona (2008): *Grammatikalizáció. Nyelvtudományi Értekezések 158.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Givón, Talmy (1985): Iconicity, isomorphism and non-arbitrary coding in syntax. In: Haiman, John (ed.): *Iconicity in Syntax. Proceedings of a Symposium on*

- Iconicity in Syntax, Stanford, June 24–6, 1983. (Typological Studies in Language, 6.) Amsterdam–Philadelphia: Benjamins. 187–219.
- Haiman, John (1980): The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. *Language* 56: 515–40.
- Imrényi András (2008): Quantifiers and qualifiers: a unified approach. *The Even Yearbook* 8. Budapest: Department of English Linguistics, Eötvös Loránd University. <http://seas3.elte.hu/delg/publications/even/2008/08im.pdf> (Letöltés: 2010. 08. 11.)
- Imrényi András (2013): A magyar mondat viszonyhálózati modellje. *Nyelvtudományi Értekezések* 164. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Juhász Valéria (2010): A magyarországi középiskolás magyar nyelv tankönyvek tematikájának alkalmazott nyelvészeti (ANY) korszerűsége/telítettsége. In: Kozmács István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I.* Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. 161–174.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentélmélet.* Budapest: Corvina
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből.* Budapest: Akadémiai Könyvkiadó. 17–58.
- Langacker, Ronald W. (1986): An introduction to cognitive grammar. *Cognitive Science* 10: 1–40.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites.* Stanford, California: Stanford University Press.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Niemeier, Susanne (é.n.): A Cognitive Grammar perspective on tense and aspect. In: Salaberry, Rafael – Comajoan, Llorenç (eds.): *Research Design and Methodology in Studies on Second Language Tense and Aspect.* Berlin: Mouton de Gruyter. <http://userpages.uni-koblenz.de/~niemeier/en/?Publications:Pre-Publications> (Letöltés: 2013. 09. 07.)
- Peirce, C. S. (1975): A jelek felosztása. In: Horányi Özséb – Szépe György (szerk.): *A jel tudománya.* Budapest: Gondolat Kiadó. 19–41.
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Saussure, Ferdinand de (1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe.* Budapest: Corvina.
- Szilágyi N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.

- Szilágyi N. Sándor (2010–2011): Jelek és szimbólumok. (A szimpatikus ember- és viselkedéstudomány alapjai.) Előadás. http://mnytud.arts.klte.hu/szilagyi/szimp_embertud/index.html (Letöltés: 2013. 09. 07.)
- Szilágyi N. Sándor (2013): A mi (rend)szertelen nyelvünk. Egy analógiás nyelvtan vázlatja. In: Kádár Edit – Szilágyi N. Sándor (szerk.): Analógia és modern nyelvleírás. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 235–263.
- Tanos Bálint (2008): Joan Bybee nyelvelmélete. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó. 537–566.
- Tátrai Szilárd (2011): Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2005): Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. Magyar Nyelvőr 129: 348–62.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2010): Kognitív szemantika. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2012): Az alany funkcionális értelmezéséhez. In: Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): Konstrukció és jelentés: Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására. Budapest: ELTE, DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely. 103–122.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013): Bevezetés a kognitív nyelvészetbe. Budapest: Osiris Kiadó.

Irodalomtanítás és irodalmi nevelés

Az irodalomtanítás elméleti problémái a digitális médiumok korában

Vitairat – Fűzfa Balázs *Mentés másként* című könyve kapcsán

Az irodalomtanítás jelenkori válsága alighanem jogosan hozható összefüggésbe az esztétikai idealizmusként jellemezhető attitűd megkérdőjelezésével, vagyis azzal, hogy az esztétikai tapasztalat önértékébe, lényegi médiumfüggetlenségébe és a szellemi szféra absztrakt önállóságába vetett hit meggyengült. Ennek jele az akadémiai világban a kultúratudományi irányzatok sokfélesége, amelyek eltérő irányból kezdi ki a karikaturisztikusan felfogott esztétikai idealizmust, és az elvont *irodalmisság* definíciós kísérletei helyett az olvasás anyagi, testi vagy éppen technológiai összetevőit hangsúlyozzák.

Mindenekelőtt abban láthatók ennek következményei, hogy a sokféleségében megragadhatatlannak látszó irodalom- és kultúrafogalom súlyosan megnehezíti az irodalomoktatás koncepcionális átalakítását: a kapkodó intézményi reformok közismerten olyan tantervi és koncepcionális szabályozással kapcsolódnak össze, amelyek szinte módosítatlan formában őrzik a hetvenes-nyolcvanas évek műveltségfogalmát és ebből következően - szokásrendszerét. Érdemi megújulásról aligha lehet szó addig, amíg nem történik meg a legmélyrehatóbb újragondolása annak, hogy mit tekinthetünk irodalomnak, milyen konkrét didaktikai és szakmai célok megvalósítását remélhetjük az irodalom általános és középiskolai tanításától, és miképpen köthetők össze ezek az általános célok a konkrét oktatási folyamatban megvalósítandó feladatokkal. A jelenlegi kerettantervi szabályozás valószínűleg ezen a ponton áll a leggyengébb lábakon: az általánosan megemlített kompetenciafejlesztési célok szinte köszönőviszonyban sincsenek a később részletezett, átadandó irodalomtörténeti anyaggal. Gyenge olvasási és szövegalkotási képességekkel rendelkező (szak) középiskolásoknak is a kanonikus szerzők életműveit és a nemzeti, valamint a világ-irodalom klasszikusait kell(ene) elsajátítaniuk, miközben a kerettanterv szinte semmilyen időkeretet nem biztosít azoknak az értelmezési és érvelési (tehát: gondolkodási) készségeknek a kialakítására, amelyeket egyébként a központi írásbeli érettségén majd számon fognak kérni rajtuk. A tantervben szereplő irodalmi korpusz pusztán mennyisége is akadályozza azoknak a készségeknek és attitűdöknek a kialakítását, amelyek egyébként hozzáférést biztosítanak magához az irodalmi műveltséghez. Ennek a problémának a megoldásához természetesen a politikai és adminisztratív kultúra megváltozására is szükség van, ám szakmai részről arra is, hogy alapösszetevőire lebontva, ezeket a komponenseket súlyozva próbáljuk meg meghatározni az irodalom olyan fogalmát, amelynek alapján egy koherens oktatási

program megtervezhető és megvalósítható. Cserhalmi Zsuzsa közel másfél évtizeddel ezelőtt megjelent könyvének egyik központi gondolata szerint „fejlesztő hatása csak annak az irodalomközvetítési folyamatnak van, amely mögött kitapintható a tanár *koherens irodalomfogalma*” (Cserhalmi 2001: 33, kiemelés az eredetiben), és ez a tétel fokozottan igaz a tanterv- és tananyagfejlesztés magasabb szintjein.

Az ezredforduló óta mintha háttérbe szorultak volna az irodalom koncepcionális újragondolására vonatkozó törekvések. Míg a rendszerváltozás környékén Kulcsár Szabó Ernő írt tanulmányt az irodalmi tankönyvekben megjelenő irodalomszemléletek irodalomértelmezési implikációiról (Kulcsár Szabó 1994), később Bókay Antal igyekezett az irodalomtudomány általa felállított háromfázisú történeti modelljéből az iskolai tanításra is vonatkozó következtetéseket levonni. Ez utóbbi javaslatok egyébként – a háromosztatúságból adódó bizonyos sematizmustól eltekintve – a mai napig racionálisnak és továbbgondolhatónak látszanak (Bókay 2006). Az ezredforduló körül született Cserhalmi Zsuzsa már idézett, a mai napig haszonnal forgatható könyve, valamint Veres András *Irodalom. Bevezetés az irodalmi művek olvasásába* című kötete, amely eredeti célja szerint a kilencedik évfolyam tanulói (a hagyományos középiskolák elsősei) számára nyújtana szemléletformáló bevezetést. Ebben a minőségében a kötet már megszületésekor is valószínűleg csak néhány elit gimnáziumban volt használható, azóta pedig teljesen kiszorult a tankönyvként használt eszközök közül, ugyanakkor jól érzékelhetővé teszi annak szükségét, hogy az irodalomhoz való hozzáállást az irodalomról való kritikai beszéd elsajátításán keresztül kell alakítani – amely folyamatnak a mai tantervi szabályozás inkább kerékkötője, mint elősegítője. A kétezres évek közepe óta mintha el is akadt volna a koncepcionális kérdéseket illető szakmai vita, és az irodalomtudomány hozzájárulása a tanítás kérdéseihez sokkal pragmatikusabb lett. Ennek természetesen jelentős előnyei is vannak: rendkívül hasznosnak mondható az olyan segédanyagok létrejötte, mint a Bárcki Zsófia szerkesztette *Szerző – szöveg – olvasat* című kötet (Bárcki 2012), amely tudományos-ismeretterjesztő tanulmányok és ezek nyomán készült oktatási anyagok gyűjteménye. Hasonló elven működik a Pécsi Tudományegyetem oktatói által működtetett Árkádia portál is (arkadia.pte.hu). Felbecsülhetetlen erénye ezeknek a gyűjteményeknek, hogy csökkenteni igyekeznek a távolságot az olykor indokolatlanul belterjesnek látszó irodalomtudományi diskurzus és a tanítás között. Ugyanakkor meg is erősítik azt a feltevést, hogy inkább a csikorogva működő rendszerhez belülről illeszkedő, azt a lehetőségek szerint korrigáló adalékokról van szó, amelyek nem ambicionálják az oktatási folyamat alapjainak újragondolását.

Erre azért az utóbbi időben is akadnak kísérletek, ám ezek immár nem az irodalomtudomány „fősodrához” tartozó szerzőktől, inkább a tudomány és az irodalomtanítás peremvidékéről érkeznek (legutóbb I. Horváth 2014, ennek részletes bemutatására jelen szövegben nincs módom). A továbbiakban Füzfa Balázs néhány, az irodalomtanítás megújításáról szóló megállapítását mérlegelem. Füzfa Balázs nemcsak főiskolai oktató, korábbi gimnáziumi tanár és tankönyvszerző, hanem

karizmatikus szervező is, aki mindenekelőtt a „12 vers” című eseménysorozat koordinátoraként ismert. Emellett vezető kutatóként is dolgozik egy, az MTA támogatásával elindított szakmódszertani pályázat keretében, amely a „Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban (a középiskolai irodalomtanítás módszertanának innovációs lehetőségei)” címet viseli (MTA 2014). A szerző elméleti írásaiból tehát remélhetőleg kibontható egy olyan koncepció, amely magában hordozza az irodalomtanítás megújításának a lehetőségét. Füzfa már az 1990-es évek óta publikál az „élményközpontú irodalomtanítás” témakörében. Míg korábbi írásai viszonylag konkrét és megragadható módszertani ajánlásokat tartalmaztak, például szorgalmazta a meglehetősen egyhangú magyarországi tanítási gyakorlat változatosabbá tételét, az akár egy mű részletesebb vizsgálatára alapozott megközelítéseket, a dráma- és a múzeumpedagógia beépítését a gyakorlatba (l. pl. Füzfa 1998), addig az itt részletezendő írások elméletibb távlatot is nyitnak, és ezzel alapvetőbb szemléleti nehézségekre vagy problémákra is jobban rávilágítanak.

Legalább a rendszerváltozás óta rendszeresen visszatér a témával foglalkozó vitákban az az állítás, hogy az irodalomtanítás a magyarországi közoktatás általános válságtüneteiben is túlmutató nehézségekkel, legitimációs válsággal küzd. Ezt a válságot sokan és sokféleképpen igyekeztek megragadni, de a visszatérő érvek között szinte mindig kiemelt helyen szerepel a tömegmédiumokra alapozott, könnyen hozzáférhető, újabban fokozottan digitalizálódó kultúra térnyerése a hagyományos írásbeliséghez képest. Füzfa Balázs eredetileg 2010-ben megjelent tanulmányában, a *De mi lesz velünk az olvasás után* (?) című szövegben meglehetősen apokaliptikus tónusban fogalmaz, amikor általában az olvasás megszűnésének lehetőségét mérlegeli: „Ma már elsősorban azon kellene medítnunk, hogy egyáltalán mit adjunk a fiatalok »kezébe« az olvasás helyett” (Füzfa 2012: 84, kiemelés: M. G. T.). Igaz, nem sokkal később bevallja, hogy a „szépirodalmi jellegű »betűolvasás«-ra” gondolt (85), és jó hírként jelenti be, hogy az olvasás fogalmának lehetnek olyan tágabb kontextusai is, amelyek ennek a szűkebb értelmű olvasásnak a felszámolódása után is fennmaradhatnak. Ez a tágabb értelmű olvasás azonban nemcsak a szépirodalmiság, hanem mindjárt a szigorúan vett írottág horizontján is túlmutat: lábjegyzetben Gadamer egy szövegére hivatkozik, amikor „a körülöttünk lévő világ megértését, valamennyi, érzékeinkkel felfogott jelrendszer dekódolását” (i. h.) nevezi meg az olvasás ilyen tág fogalmának referenciájaként. Ebben a nagyon tág kontextusban a környezetként elgondolt világ és a dekódolandó jelrendszerek egymás szinonimájaként szerepelnek, és ez ugyanúgy megvizsgálatlan előföltevés marad, mint ahogy a szépirodalom fogalmának és a „lineáris betűolvasás hegemoniájának” (i. h.) összekapcsolását sem magyarázza részletesebben. A lábjegyzet alapján a gadameri ösztönzésű megértésfogalom és a „dekódolás” egymás mellé helyezése jelzésértékű; a szerzőre egyébként is jellemző módon meglehetősen szinkretikus elméleti horizontot sejtet, amelyben az egyes érvek pontos forrását vagy akár szűkebb vonatkozását meglehetősen nehéz visszakeresni.

A következő bekezdés például generációs érvkészletre vált, így magyarázza el az irodalomolvasás korábbi megkerülhetetlenségét. A közép- és idősebb generációk számára – így Fűzfa – az olvasásnak „azért nincs alternatívája”, mert „el sem tudjuk képzelni, hogy belső lelki tartalmaink, élményeink pontosabb rögzítésére és ezáltal való újraélésére, átadására más jelrendszerek is képesek lehetnek legalább ilyen hatékonysággal” (i. h.). Néhány oldallal később ezzel rokon szemléletben igyekszik definiálni a szépirodalom fogalmát, egy beszédes zárójeles betoldásban, amelyben egyszerre mind a tanulmányt tartalmazó kötet címére is magyarázatot kapunk.

A szépirodalom tulajdonképpen nem más, mint az önismétlő és az időben végtelen-né szétmálló hétköznapok „digitális algoritmizálására” tett egyfajta kísérlet – az egyes „rögzítési módszerek” megfelelnek az egyes műfajoknak, maguk a művek pedig a sűrített idők és terek adott alkotói-írói képleteinek. Az amúgy jelölhetetlen, és a maguk lineáris elmondásában csupán végtelenül unalmas és strukturálatlan ismétlésekből álló, egymástól megkülönböztethetetlen életnapok azáltal válnak jelöltekké és megkülönböztethetőkké, ezáltal egyedivé, hogy egy olyan zárt összefüggérendszerbe kerülnek, amilyen egy regény, dráma, vers. Ezekben az adott szerző nem más tesz, mint hogy egy bizonyos, közösen elfogadott kódrendszerben mozogva és azt részben megújítva rögzíti az éppen létező lényegét. („Másként menti” ugyanazt a „való világ”-ot) (Fűzfa 2012: 87).

Mindenképpen említésre méltó, hogy Fűzfa kísérletet tesz az általa normatívnak tekintett irodalomfogalom meghatározására, ezzel lehetőséget adva arra, hogy diagnózisát és egyben megoldási javaslatát is ebben a koncepcionális keretben mérlegeljük. Ezzel már sokkal többet tesz az irodalomtanítás szemléleti megújításának az elősegítéséért, mint a 2012-es Nemzeti alaptanterv bevezetőjének szerzői, akik az irodalmat ekképp határozzák meg: „Az irodalom mint nyelvi művészet a kultúra egyik fő hordozója és alakítója” (NAT 2012). Létezik az általánosságnak olyan szintje, amelyből tulajdonképpen semmi nem következik az oktatás és oktatásszervezés gyakorlatára nézve, így egy ennyire általános, ráadásul a modern irodalomértelmezés konfliktusokkal terhelt hagyományát egészen könnyedén figyelmen kívül hagyó definíció (nyelvi művészet vagy kultúrahordozó? – korántsem biztos, hogy ez a két aspektus ilyen könnyedén összehangolható) arra is fölhasználható, hogy igazoljon minden valóban irodalomtudományi koncepciót nélkülöző gyakorlatot is. Fűzfa ehhez képest egészen konkrét, noha nem problémamentes meghatározást ad a „szépirodalomról”, ráadásul olyat, amelyből valóban következhet valamiféle tanítási gyakorlat is.

Fűzfa Balázs saját programjának helyét már jó ideje az „élményközpontú” irodalomtanítás keretén belül jelöli ki, és ez valóban összhangba hozható az irodalom tőle idézett meghatározásaival is. Az irodalmi műnek mint belső lelki tartalmak, élmények rögzítésére és strukturálására szolgáló jelrendszernek a meghatározása olyan elméleti kontextusba érkezik, amelynek története legalább Dilthey-től Hans-Ulrich Gumbrechtig terjed. Ugyanakkor talán nem véletlen, hogy a hosszabb idézetben

előforduló technológiai utalások a Fűzfa-féle definíciót is egy jól meghatározható elméleti iskolához kapcsolják. A bekezdés végén található lábjegyzet Kulcsár Szabó Ernőnek a rendszerváltás után elérhető irodalomtankönyvekről szóló tanulmányára utal, ez a hivatkozás azonban félrevezető. Kulcsár Szabó már az 1990-es években bírálta az esztétikai hatást a rögzített és ezáltal újraélt szerzői élmény felől meghatározó irodalomkoncepciókat (Kulcsár Szabó 1995: 13). Ugyanígy kétséges, hogy a „digitális algoritmizálás” technológiai elve mennyiben hozható közös nevezőre egy alapvetően hermeneutikai távlatú irodalomértési felfogással. Ez a kérdés tulajdonképpen Fűzfa gondolatmenetének lényegét érinti, ezért a lábjegyzet funkciója igen rejtelmesnek mondható, sokkal több kérdést vet föl, mint amennyit megválaszol.

A Fűzfa-féle definíció voltaképpen jóval közelebb áll egy, Magyarországon a Kulcsár Szabó-féle hermeneutikánál korábban jelentkező elméleti iskolához. Ez talán furcsának látszik, mivel Fűzfa retorikájában nagyon nagy hangsúlyt fektet a digitális rögzítésre, és az általában vett szépirodalmi olvasás háttérbe szorulását számos helyen az új digitális médiumok által kondicionált nemzedékek megváltozott érzékelési és kognitív habitusával hozza összefüggésbe. A hosszabban idézett irodalommeghatározás akár olyan kísérletnek is tekinthető, amely az irodalmat ebben a megújult technológiai környezetben igyekszik megragadni, így elvben több köze van a kortárs világhoz, mint mondjuk a párbeszédre, megértésre és a „történi igazság” képzetére hivatkozó hermeneutikának (ehhez l. Kulcsár Szabó 2010: 86–87). Elmélet-történeti szempontból azonban ez a korszerűség pusztán elvi marad, ugyanis az élmény rögzítésére és újraélésére kielezett irodalomkoncepció mindenekelőtt Hankiss Elemérnek az 1960-as évek végén kidolgozott strukturális elméletével mutat nagymértékű hasonlóságot.

Az akkoriban viszonylag új keletű információelméleti keretben kifejtett irodalomkoncepció már megelőlegezi azt az analógiát, amelyet Fűzfa is meghoz a műalkotás és a gép között, és ezen gép funkcióját mindenekelőtt élmények rögzítésében és újralétrehozásában állapítja meg. A gépi analógia természetesen azt sugallja, hogy a műben rögzített élmény valamiképpen dekódolható, többé-kevésbé önazonos módon kicsomagolható. Már Hankiss érvelésében is találhatunk ugyanakkor némi szinkretizmust, amely valószínűleg éppen abból adódhatott, hogy az információelméleti alapokra támaszkodó fogalmakat igyekezett összehangolni a bölcsészettudomány kontextusából származó érvkészllettel. Érdeemes lehet azonban felidézni Hankiss élménymeghatározását, amely bizonyos szempontból megelőlegezi, más szempontból árnyalja is Fűzfa jóval későbbi érveit.

Hankiss talán legismertebb, Kosztolányi Dezső *Októberi táj* című művét elemző dolgozatában éppen abból a feltételezésből indul ki, hogy a költői műalkotás fő funkciója „az élmény nyelvi rögzítése” (Hankiss 1985: 257). Ezek után először a rögzítés technikai problémáiról szól, elsősorban azért, mert nem ténybeli, hanem érzelmi emlékek előhívásának feladatából indul ki. A „sikeres érzelmi visszaemlékezés” kulcsaként a „szinekdochikus mechanizmust” nevezi meg, amely egy apró

részből is képes „egész emlékvilágokat, bonyolult érzelmi-gondolati rendszereket, hajdani élményeket újra felépíteni” (i. m. 259). A költő sajátos képességeiként a velszületett érzéket és a gondos munkával elért mesterségbeli tudást nevezi meg. Ezek lehetővé teszik olyan „egymással összefüggő szavak, nyelvi mozzanatok kisebb-nagyobb csoportjának” előállítását (i. m. 260–261), amely segít az egyébként illékony élmény rekonstrukciójában. A költő eszerint a meghatározás szerint társadalmi szükségletet elégít ki, a társadalom azért tartja el őket (?), hogy élményeiket másokkal is „közöljék” – vagyis „olyan formába, olyan jelcsoportokba rögzítsék, amelyek képesek arra, hogy az adott élményeket másokban is fölkeltsék, létrehozzák” (i. m. 261). Egy másik szövegében Hankiss elhatárolja saját élményfogalmát a német szellemtörténeti *Erlebnis*-fogalom irracionálisként meghatározott jelentéstartományától, hogy az angol empirikus pszichológia matematikai analízissel is hozzáférhető fogalmához közelítse saját élményelméletét (i. m. 177). Annyiban azonban mégis rokon a kétféle élményfogalom, hogy a befogadó feladata (és magának a befogadásnak a létoka) Hankiss értelmezése szerint is a költő által átélt élmény újra átélésében, rekonstrukciójában keresendő. Ez ugyan problematikus, ám az élményfogalom Hankissnál korántsem vulgáris: komoly erőfeszítéseket tesz, hogy az élmény komplexitását bizonyítsa és elhatárolja a befogadás „felszíni” tényezőitől, amelyek között ott van a „szórakozás, a kikapcsolódás, az ismeretszerzés, az izgalom, a műélvezet” (i. m. 261). Önmagában tehát mind a kognitív (ismeretszerzés), mind pedig a fiziológiai (izgalom) motívum elégtelen a műalkotás tényleges hatóerejének a megmagyarázására. Az élmény fogalma arra szolgál, hogy összetett magyarázatot adjon a műalkotás működésére, amely elvben képes az egyes felszíni motívumok mögötti vagy azokat szintetizáló ösztönzőerő megnevezésére.

Az élmény tehát ebben a meghatározásban afféle erőtér, amely az ember életét állandóan befolyásoló erőkől áll össze. Ezeket Hankiss „belső (fiziológiai és pszichikai) és külső (fizikai és társadalmi)” (i. m. 262) erőként határozza meg, és az ezekhez tartozó tudati jeleket három kategóriába rendezi: érzelmi, gondolati és akarati jeleket különít el. Ezeknek az erőknek az állandó játéka („mely az ember létállapota”) akkor válhat élménnyé, amikor „tudatosul nem egy-egy részleterő, részletmozzanat, hanem az adott erők s jelek teljes összefüggésrendszere, mozgásteré, »struktúrája«” (i. m. 262). Ebben az értelemben az élmény *olyan tudati képződmény, amely saját létrejöttének körülményeit is tartalmazza, vagyis nemcsak a főt említett tényezők (érzelmi, gondolati, akarati) jellemzik, hanem eleve metakognitív összetevői is vannak*. A Hankiss-féle élményfogalom tehát lehetséges buktatói ellenére bizonyára nem könnyen adja meg magát annak, hogy az élményközpontúságra épülő pedagógia a kritikátlan örömelvet, a szórakoztatást és a könnyen befogadható tömegkultúra felé fordulást tegye meg mindenható elvekké (Sipos 2003: 15).

A Hankiss-féle költészetfelfogás tehát, mint már láttuk, a műalkotás fő feladatának az ilyen komplexitásban elgondolt élmény rögzítését és megosztását tekinti. Információelméleti kiindulásának megfelelően nem tartja kizártnak, hogy előbb vagy

utóbb élményerjesztő képeket is képes lesz előállítani az emberiség, ám „pillanatnyilag még csak egyetlen olyan gépet ismerünk, amely az emberi élmények széles skáláját képes viszonylag kevés fáradtsággal és költséggel az emberi tudaton kívül rögzíteni, tárolni s az emberi tudatban újra létrehozni. Ezt a gépet nevezi a köznyelv *műalkotásnak*...” (i. m. 265, kiemelés az eredetiben). Az élményrögzítésre és -közvetítésre létrehozott műalkotás tehát már Hankiss felfogásában is gép, ebből következhet az élmény dekódolhatóságának, önazonos újraalkotásának a lehetősége is. Kevésbé meglepő tehát, ha az élményközpontú irodalomtanítás képviselője közel fél évszázaddal később visszhangozza ezen információelméleti fogantatású téziseket. Olyan korban persze, amelyben a technológiai médiumok jóval kézenfekvőbbek, a technomediális és az emberi közötti határ pedig egyre átjárhatóbb. Így egyrészt könnyebben adódik számunkra, hogy a számítógépet mint metaforát hasznosítsuk az ember által emberi nyelven írott műalkotások modellezésére, másrészt egyre aktuálisabbnak látszik a Hankiss által még futurológiai összefüggésben fölvetett lehetőség, hogy tudniillik gépek állíthatják elő számunkra mindazokat az ingereket, amelyek a korábban műalkotásokban keresett élmények átéléséhez szükségesek számunkra.

A hankissi élményfogalomban tehát már eleve ott rejlett valami „gépies”: a szellem-történet misztikus-irracionális *Erlebnis*-fogalmától való elhatárolás és a matematikai analízis pozitív lehetősége ebbe az irányba mutat. Az *Októberi táj* elemzése – más Hankiss-dolgozatokhoz hasonlóan – áramkörökre emlékeztető diagramokban foglalja össze a műalkotás hatásfunktioit, így „az adott erők s jelek teljes összefüggérendszerét” igyekszik vizuálisan megjeleníteni (az egyik ilyen ábrát tartalmazza Füzfa 11. évfolyamos irodalomtankönyve is: Füzfa 2009). Az analízis ennek megfelelően egyfajta térbeliségre támaszkodik, bár az elemző joggal hívja föl a figyelmet arra, hogy még egy ilyen rövid vers esetében is érvényesül a befogadás linearitása. Ugyanakkor maga az „élmény” nem a betűsor konkrét linearitásához kapcsolódik, hanem ahhoz a térbelileg megjeleníthető hatásmodellhez, amely a már ismert műegész összefüggésében, az emlékezetet két irányban is aktivizálva követi nyomon a vers belső, rétegzett kapcsolatrendszerét. Vagyis a Hankiss-féle műalkodásmodell felől nem indokolható az, hogy az esztétikai élményt a „lineáris betűolvasás hegemóniájával” (Füzfa 2012: 85) hozzuk összefüggésbe, hiszen efféle élményt egyrészt más médiumok és művészeti ágak is lehetővé tesznek, másrészt a vers élményrögzítő és -átadó képességében is nagy szerepet kap a nyelvi formára irányuló figyelem, amely éppen nem lineáris, hanem oda-vissza mozgásra, a horizontális és vertikális mozgás közötti irányváltásra (a nyomtatott sorok közötti függőleges összefüggéseket és a modell szintjei közötti absztrakt összefüggéseket is érzékeltetni kell), szükség esetén sebességváltásra, megállásra, elidőzésre és kitérésre is képes.

Füzfa Balázsnak természetesen valószínűleg igaza van abban, hogy a digitális eszközök, az internet és a közösségi média térnyerésével nagymértékben alakulnak át a fiatalok olvasási és tájékozódási szokásai (Gombos et al. 2015), amelyek

egyszersmind akár az itt elemzett élményszerző képességekre is befolyással vannak. Ennek a folyamatnak a diagnózisára a szerző anekdotikus eszközöket használ, vagyis az új digitális eszközökkel és az új generációval kapcsolatos személyes benyomásaira hagyatkozik. Ezeknek a pontos kritikáját alighanem csak tényleges felmérések alapján volna értelme elvégezni; jelen tanulmány inkább a Fűzfa-féle érvelés néhány mozzanatát kívánja felmutatni és kontextusba állítani. Leginkább azért, hogy az ilyen volumenű folyamatokkal és az irodalomtanítás újrakonceptualizálásával kapcsolatos nehézségekre rámutassak.

Ezek közül talán a legfontosabb éppen az, amelyen keresztül Fűzfa a Hankiss-tanulmány futurologiai horizontjához kapcsolódik. Míg Hankissnál az élményszerző gépek lételeménye merült föl egy bizonytalan jövőbe helyezve, addig Fűzfa megtehető magabiztossággal nyilatkozik „az emberiség” megváltozott információszerzési szokásairól. A szerző kifejti, hogy a grafikai jelsorok felfejtése „többszörös elvonatkoztatást” igényel, ezért csak „igen magas hibaszázalékkal lehetséges” (i. m. 90), és ennél hatékonyabb „megértési stratégiák” kialakulásának jeleit látja, amelyek a „vizuális megértés eszközeit mozgósítják”. Ebben a kissé utópikusnak látszó felfogásban a megértés éppen azáltal hatékonyabb, hogy holisztikusabb, vagyis nem a részekből állítjuk össze az egészet, hanem az egészre vonatkozó vizuális benyomás nyomán „azonnal képesek vagyunk [nem csak fogyasztói] döntéseket hozni a mindennapi életben” (i. h.). A zárójeles betoldás ellenére a szerző itt kizárólag a „fogyasztói társadalom márkajelzéseit” hozza föl példaként. Egy másik itt közölt írásában – ma már némiképp megmosolyogtató módon – az „iwiw emblémáját” emlegeti (i. m. 118). Megjegyzendő, hogy fogyasztói márkajelzések nem csak a digitális médiumokban léteznek, így ez a példa nem elég specifikus ahhoz, hogy meggyőzzön a „digitális bennszülöttek” tájékozódási szokásainak teljes újszerűségéről a korábbi nemzedékekhez képest. Vagy legalábbis ebből a példából önmagában nem következik, hogy a mai fiataalt „lényegében egyetlen kattintással kell meggyőzni arról, hogy amit lát, az érvényesen és hitelesen beszél a világról” (i. h.). Két kritikai kitévelt érdemes hozzáfűzni ehhez az érveléshez.

1. A kulturális újítások felméréséhez – éppen újszerűségük mibenlétének megállapítása végett – érdemes alaposabban mérlegelni azt, hogy milyen hagyományokhoz kapcsolódnak. Az írás vizualitásának és/vagy linearitásának problémája például egészen biztosan nem a webkettes fejlesztések kapcsán jelent meg először: az azonnali és a technológiai közvetítést átugró vagy minimalizáló megértés vágyálma a modernség hagyományán belül is legalább az avantgárdig, például Ezra Pound ideogramma-elméleteig visszavezethető. Ezen vágyképek ideológiai kockázatairól sem érdemes azonban megfeledkezni. Fűzfa szépen, bár valószínűleg akaratlanul illusztrálja ezen utópikus vágyálmokat, amikor azt a lehetőséget mérlegeli, hogy talán „végsőképp megszűnik az emberi információszerzés és kultúrabefogadás folyamatában a közvetítő médiumok szerepe, mert eme közvetítés – vagyis a tanulás és a tapasztalatszerzés maga – egyszer majd egészében fiziológiai síkra tevődik át”

(i. m. 92). Ne feledjük, ez a konklúzió egy olyan gondolatmenet végén áll elő, amely a digitalizáció növekvő jelentőségét taglalja, vagyis a közvetítő médiumok fölszámolódásának vágyálma éppen a médiumok robbanásából következne. Nem nehéz fölismerni a „második bűnbeesés” romantikus képletét: addig-addig finomítjuk a technológiát, míg végül nem lesz rá szükségünk, és eljutunk egy olyan utópikus állapotba, ahol a tudás mintegy közvetlenül lesz hozzáférhető (és a gépek, a marionettek vagy a poszthumán szubjektumok közelebb kerülnek az istenihez, mint az ember valaha remélheti?).

Ennek a vágyképnek nem csak a szerkezete, hanem a kockázatai is ismerősek lehetnek. Fűzfa már-már nyomasztó derűlátással fordul az újfajta digitális „közvetlenség” felé, eltekintve attól, hogy a digitális világban vizuális jelek között tájékozódó diák többnyire végfelhasználóként van jelen egy kommunikációs helyzetben, és természetesen erősen ki van téve különböző befolyásolási szándékoknak. Kérdés, hogy amíg benne vagyunk a gyors kattintgatás ritmusában („nincs két kattintásnyi felesleges ideje senkinek”, i. m. 118), addig szerezhetünk-e bármilyen kritikai rálátást azokra a folyamatokra, amelyeknek e digitális világban mindannyian részesei vagyunk. Ennek mérlegeléséhez érdemes figyelembe venni az írásbeliség összetettebb teóriáit is, például visszatekinteni egy lassan már két évtizede magyarul is elérhető kötetre, Vilém Flusser *Az írás* című munkájára. Ebben a német teoretikus szintén megenged futurológiai eszme-futtatásokat, és ő is szembeállítja a klasszikus írást mint a beszéd linearitásának reprezentációját egyfajta közvetlen vizualitásra épülő írásmóddal: ez utóbbi azonban nem a márkajelzések ikonikus világa, hanem a matematikai szimbólumoké, amelyek bizonyos mértékig felfüggesztik az írás vonalszerű, a beszédre visszautaló haladását, és tulajdonképpen megvalósítják az ideogramma álmát. Flusser – akárcsak némely írásában a nálunk talán még ismeretebb Friedrich Kittler – azzal érvel, hogy a számítógépek robbanásszerű fejlődésének háttérében álló matematikai írás ismerői korunk új szerzetesei, akik a voltaképeni írástudás birtokában vannak. A digitális világban rajtuk kívül mind írástudatlanok vagyunk, hiszen tevékenységeink egészében az általuk teremtett lehetőségektől függnek. A Fűzfa-féle optimizmus, amely a közvetlen fiziológiai megismerés lehetőségében az „emberi egyenlőtlenség kiküszöbölésének” potenciálját látja (i. m. 92), tehát akár a visszájára is fordítható. Az online közvetlenség illúziója éppen egy új típusú kiszolgáltatottság metonímiája is lehet.

Ennek a kiszolgáltatottságnak az ellensúlyozására a bölcsészeti képzettségnek persze korlátozott lehetőségei vannak. Az emberi nyelveken való írni-olvasni tudás nem biztosít hozzáférést a honlapok kódolásához: az internetes könyvtári adatbázisokat böngésző felhasználónak például fogalma sincs, hogy adott pillanatban miért éppen az adott forrásokat adja ki számára az adott alkalmazás (Palkó 2015). Ha azonban Fűzfa Baláznál valamivel gyanakvóbban tekintünk a digitális kultúrára, egyszersmind az olvasás jövőbeli szerepével kapcsolatban nála optimis-
tábbak lehetünk.

2. A második megjegyzés inkább etikai vagy pedagógiai, mint kognitív tartalmú. Amikor Fűzfa Balázs azzal érvel, hogy a mai fiatal „egyetlen kattintással kell meggyőzni” az irodalmi mű érvényességéről, akkor lényegében motivációs igényekről beszél. Valószínűleg a fenti utópiával szembeni gyanútlanágából adódhat az, hogy a figyelem ilyen lerövidülését nem érzékeli korrigálandó veszteséggént. Vagyis a bemeneti feltételeket azonosítja, ám ezekhez nem társít normatív kimeneti követelményeket: nem mérlegeli azt, hogy a figyelem terjedelme bizonyos keretek között növelhető és növelendő, a befogadási minták változhatnak, az érdeklődési kör és az ízlés ugyancsak átalakulhat. Biztosan olyan jövőbeli állampolgárokat, szülőket és dolgozókat akarunk nevelni, akik képtelenek egy kattintásnál tovább figyelni politikai üzenetekre, munkahelyi feladatokra vagy a saját szeretteikre? A felgyorsult világ igényeire való hivatkozás részben jogos, ugyanakkor igazolhat ideológiai misztifikációkat is, továbbá érvénytelenít olyan kategóriákat mint a figyelemzavar vagy az internetfüggőség. Ha komolyan vesszük a megváltozott technológiai környezet által kifejtett nyomást, akkor az irodalomtanítás egyik fő funkciója éppen abban állhat, hogy megtanítson alkalmanként lelassulni, alternatív figyelemmintákat és befogadási stratégiákat kialakítani, amelyek megtaníthatják a tanulót arra, hogy legalább részben függetleníse magát a webkettes környezetben számára előírt érzékelési és cselekvési mintáktól. Amihez persze az intelligens tanár akár a webkettes felületet is felkínálhatja bemenetként, de rendelkeznie kell olyan célképzettel is, amely a ki- és továbblépés lehetőségeit is tartalmazza. Fűzfa Balázs példáját továbbgondolva: üdvözlendő és értékelendő, ha egy tanuló (akár főiskolai hallgató) képes ötletes Youtube-remixet készíteni irodalmi szövegből, miközben „egyetlen szemináriumi dolgozatot nem tudott volna megírni hármasnál jobbra” (i. m. 119). A tanár jól teszi, ha képes eltérő képességeket értékelni: a jó verbális készség csak egy a felhasználható és értékelhető képességek közül. (Persze ha magyar szakos főiskoláról volt szó, akkor mégis elég fontos lenne.) De azt is érdemes észrevenni, hogy egy videó elkészítéséhez a tanulónak vágnia, szerkesztenie, ritmizálnia kell a szöveget, szinkronizálnia kell hangot és képet, szöveget és látványt, ezzel pedig óhatatlanul le kell lassulnia, egy szövegben vagy szöveg „körül” kell töltenie hosszabb időt, vélhetőleg több órát. Tehát hiába dolgozik digitális eszközzel és multimediális közegben, mégsem az „egy kattintásnyi”, hanem az irodalomolvasáshoz közelebb álló figyelemtartományban mozog.

Mint láttuk, a Hankiss-féle élményfogalom és az abból következő műelemzési stratégia nem áll távol a figyelem metakognitív önállósításának követelményétől, amelyben változatos irányú olvasási műveletekre és a figyelem eltérő szinteken való összpontosítására alapult. Ez összhangba hozható olyan irodalomdefiníciókkal is, amelyek az irodalomolvasást a figyelemmel kapcsolják össze. Ilyen meghatározásokat ráadásul egészen különböző elméleti háttérű szerzőknél is találunk. A német recepcióesztétikához kapcsolódó Karlheinz Stierle szerint az olvasó „minél inkább megtanulja figyelmét a szöveghez szoktatni [*auf dem Text einzuspielen*], annál

nagyobb lesz az idegen és a saját feszültségéből adódó esztétikai tapasztalat intenzitása” (Stierle 1997: 96). A marxista indíttatású Terry Eagleton így fogalmaz: „az irodalom tulajdonképpen a figyelem egyfajta minősége” (Eagleton 2013: 56). A dekonstrukcióhoz és a posztkolonializmushoz is kötődő Gayatri Spivak pedig a figyelemösszpontosításból adódó lassúságot éppen a rendszerkritika lehetőségével hozza kapcsolatba: „az irodalom elillan a rendszerből, mivel nem lehet gyorsolvasni” (Spivak 2013: 52).

Fűzfa Balázs ezzel szemben egyebek között a lassú olvasás túlsúlyát panaszolja föl a magyar irodalomoktatási szokásrendben. Kérdés, hogy mit ért ő lassú olvasáson, mert itt empirikusan is kétséges a panasz jogossága: valóban az lenne a magyar irodalomtanítás fő baja, hogy a gyerekek túl sok időt töltenek órán vagy órán kívül szövegek aprólékos bogarászásával, szóképek és alakzatok összevetésével, nyelvi fordulatok és jelentéslehetőségek mérlegelésével? Fűzfa így fogalmaz: „ha továbbra is csak a ’lassú olvasás’ lineáris technikáira készítjük fel gyermekeinket az iskolában, mérhetetlenül sok időt és energiát pazarolunk el (elsősorban) az ő életükből” (i. m. 90–91). Fűzfa úgy panaszolja föl a lassú olvasást mint a magyar oktatásra jellemző problémát, hogy a következő lapon maga ismeri el: a magyar irodalomtanítás a nemzetközi normáknál sokkal erősebben támaszkodik az irodalomtörténetre és a „pozitivistá irodalomtanítás kreativitást nélkülöző felfogására” (i. m. 92). Márpedig ezek éppen nem a lassú és szoros olvasásra, hanem a szövegektől való távolságtartásra és az irodalmi mű helyett álló ismeretanyag – szerzői életrajz, keletkezési körülmények, tankönyvi értelmezés stb. – bemagoltatására épülnek (ezt nevezte Arató László „helyett-tanítás”-nak: Arató 2004). Nem világos tehát, hogy a lassú olvasás túlsúlya vagy éppen az olvasás hiánya jellemzi az iskolai oktatást. Túl közel vagyunk a szöveghez, vagy túl távol vagyunk tőle?

Egy nemrégiben az interneten megjelent, az iskolai kötelező olvasmányokat taglaló cikkhez írta valaki az alábbi kommentet: „Az olvasás elavult dolog kb. olyan, mintha szekérrel járnék a 21. században. ...” (Túrós 2015). Fűzfa Balázs némely gondolatfutama mintha hasonló attitűdöt fejezne ki az olvasás idejétmúltságáról. Pedig ezt az analógiát akár újra is gondolhatjuk az alábbi módon: „Az olvasás olyan, mintha kerékpárral járnék a 21. században”. (A kerékpározás talán azért jobb példa, mint a gyalog járás vagy a futás, mert maga is gépet igénylő technika, tehát nem kelti valamilyen természetes tevékenység képzetét.) A legtöbb helyzetben ésszerűbb és gyorsabb autóval, repülővel vagy vonattal utazni, de a kerékpár némely esetben akár hatékonyabb eszköz is lehet ezeknél, miközben testedzésre is alkalmas, és még a környezetet is kíméli. A technikai fejlődésből nem következik a „meghaladott” eszközök teljes elavultsága, haszontalansága, amennyiben az új eszközök nincsenek teljes funkciófedésben a régiekkel. Megfordítva az analógiát: az a magyartanár, aki az oktatást mindenestül digitális és multimédiás környezetbe helyezné át, ahhoz a testnevelő tanárhoz hasonlít, aki a jobb teljesítmény elérése érdekében motorkerékpárra ülteti a diákot. A sebesség valóban megnőtt, csak éppen a testet nem nevelte senki.

Ahhoz, hogy az irodalomolvasáshoz – akár a Hankiss-féle élménydefiníció felől elgondolt irodalomolvasáshoz – szorosan kapcsolódó készségeket és attitűdöket el lehessen sajátítani, időről időre ki kell szakadni a kattintási sebességgel meghatározható információkövetés folyamatából, hogy a befogadó ráláthasson saját jelentésképzési műveleteire, és képes legyen ezek metakognitív értékelésére is. Az élményközpontú irodalomtanításnak – éppen mivel jelentős elméleti előzményekre megy vissza – jó lehetőségei vannak arra, hogy olyan módszertant dolgozzon ki, amely a tanulók saját motivációs bázisára épülve fejleszt jól konvertálható kognitív készségeket. Ehhez azonban kerülni kell az élményfogalom vulgarizálását, és első lépésként világos elméleti célkitűzéseket kell megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy milyen irodalomfogalom alapján milyen gondolkodási, értelmezési és egyéb kognitív készségek fejlesztésére teszünk kísérletet.

Szakirodalom

- Arató László (2004): „A kronológia nem szavatol az irodalomtörténet-lady biztonságáért.” Arató Lászlóval, a Magyar tanárok Egyesületének elnökével Bárány Tibor, Hardi János és Molnár Cecília Sarolta beszélget, *Beszélő* 2004/1. <http://beszelo.c3.hu/04/01/14arato.htm>. (2015. 05. 20.)
- Bárzsi Zsófia szerk. (2012): Szerző – szöveg – olvasat. Irodalmi szövegek elemzése és tanítása. Pozsony: Madách.
- Bókay Antal (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Budapest: Krónika Nova. 29–42.
- Cserhalmi Zsuzsa (2001): *Amit az irodalomtanításról tudni kellene*. Budapest: Korona.
- Eagleton, Terry (2013): *How to Read Literature*. New Haven, Co: Yale University Press.
- Flusser, Vilém (1997): *Az írás*. Ford. Tilmann J. A. Budapest: Balassi. <http://www.artpool.hu/Flusser/Iras/00.html> (2015. 05. 20.)
- Fűzfa Balázs (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk: Pazu-Westermann. 334–346.
- Fűzfa Balázs (2009): *Irodalom 11*. Budapest: Krónika Nova.
- Fűzfa Balázs (2012): *Mentés másként. Tanulmányok, esszék irodalomról, olvasásról, tanításról*. Budapest: Pont.
- Gombos et al. (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 2015/1–2. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje> (2015. 05. 20.)

- Hankiss Elemér (1985): Az irodalmi mű mint komplex modell. Budapest: Gondolat.
- Horváth Viktor (2014): A vers ellenforradalma. A versírás és versfordítás tanulása és tanítása. Budapest: Magvető.
- Kulcsár Szabó Ernő (1995): Történetiség – megértés – irodalom. Budapest: Universitas.
- Kulcsár Szabó Ernő (2010): Megkülönböztetések. Médium és jelentés az irodalmi modernségben. Budapest: Akadémiai.
- MTA (2014): Kihirdették az iskolai tanulást segítő módszerek vizsgálatát célzó pályázat nyerteseit. http://mta.hu/mta_hirei/kihirdettek-az-iskolai-tanulast-segito-modszerek-vizsgalatat-celzo-palyazat-nyerteseit-135568/ (2015. 05. 20.)
- NAT (2012): Nemzeti alaptanterv. <http://www.ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> (2015. 05. 20.)
- Palkó Gábor (2015): A szemantikus web és a kánonok. Előadás az Irodalomtörténet? Kánon? Életművek a peremvidéken című konferencián. A Fiatal Írók Szövetsége konferenciája a Magyar Irodalomtudományi Tanszék társszervezésében az Eszterházy Károly Főiskolán. Eger: 2015. május 7–8.
- Sipos Lajos (2003): Az élményközpontú irodalomtanítás. In: Fűzfa Balázs (szerk): A megértés felé. Budapest: Pont. 9–16.
- Spivak, Gayatri Chakravorti (2003): *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press
- Stierle, Karlheinz (1997): *Ästhetische Rationalität. Kunstwerk und Werkbegriff*. München: Fink.
- Szabolcsi János (2010): Fűzfa Balázs: Irodalom 11, Irodalom 12. Irodalomtörténet 2. 266–274. www.irodalomtortenet.hu/pdf/IT_2010-2.pdf (2015. 05. 20.)
- Túrós (2015): Internetes komment az alábbi cikkhez. Hagyjuk már a Légy jó mindhalálígot! [sic]. http://divany.hu/kolyok/2015/05/09/hagyjuk_mar_a_legy_jo_mindhalaligot. (2015. 05. 09.)
- Veres András (2001): *Irodalom. Bevezetés irodalmi művek olvasásába*. Budapest: Krónika Nova.

Intermediális lehetőségek az irodalomtanításban

Arany János *Zách Klára* című balladájának kulturális kontextusa

„Az irodalmi mű és a képzőművészeti alkotások között létező analógiákat hasznosítanunk kell.”

(Hans-Georg Gadamer)¹

1. Bevezetés

A műalkotás számos megközelítési módja közül jelen tanulmány nem a műelemzés általánosan szokásos középiskolai gyakorlatát vizsgálja, nem is az irodalomelmélet(ek) lehetséges alkalmazását a középiskolai oktatásban, hanem a médiumok közötti átjárhatóságra kíván egy lehetséges példát felmutatni. Meggyőződésünk, hogy a különböző művészeti ágak együttlátása olyan többletet ad a magyartanításnak, amely a diákok érdeklődésének primér felkeltése mellett az intellektuális élmény örömét és a művészet komplexitásának megtapasztalását eredményezheti. A vizuális művészetek adta élményt azért is fontos, mert ezzel a fajta tapasztalással sokkal közvetlenebb és gyakoribb módon találkoznak a középiskolások, mint a verbalitás magas nyelvi színvonalú megjelenésével: mindennapjaikat a vizuális ingerek határozzák meg, a művészettel való találkozásuk leggyakoribb módja is a vizualitás felől érkezik. Így egyetérthetünk Mieke Ballnak azzal a megfogalmazásával, miszerint: „Azzal, hogy figyelmünket az egyes területek médiumfüggő, állítólagosan valódi tulajdonságai helyett a befogadás kérdésére irányítjuk, rendszeres és alapos vizsgálatot végezhetünk a művészet funkcionálásáról az olyan kultúrában, ahol a közönséget szüntelenül képek sokasága veszi körül, és ahol e közönség mégis azt tanulta, hogy a képekkel szemben a szavakat részesítse előnyben” (1998: 158).

A válaszott korszak, a 19. századi magyar művészet, számos kitűnő példát kínál arra, ahogyan a különböző művészetek hasonló társadalmi inspirációra hasonló motívumok felhasználásával hasonló befogadói magatartást hívnak elő. Az 1849-es szabadságharc leverését követő időszak szemléletes példáját adja művészek és befogadók egy közösségben történő, a művészi kódok által „rejtjelezett” diskurzusának. Ennek az időszaknak a kultúrája jellegzetesen „az a kultúra, amelyben művészi és irodalmi alkotások jönnek létre és hatnak, nem tesz szigorú különbséget a verbális és a vizuális terület között. A kulturális életben a két terület állandóan egybefonódik. Hogy megállapítsuk, mint jelent egy mű abban a kultúrában, amelyben közkézen

¹ Hans-Georg Gadamer: *Épületek és képek olvasása. A szép aktualitása.* Budapest: T-Twins, 1994. 161.

forog, le kell győznünk azokat a mesterséges határokat, amelyek a tudományos diszciplínák alapját képezik” (Ball 1998: 158).

A vizsgálat tárgyául olyan műalkotásokat választottam, amelyeket összefog az, hogy valamilyen elbeszélte történetet interpretálnak, és nemcsak az irodalmi műalkotás, hanem a képzőművészeti is felvállalja az epikus közlés sajátosságait. Természetesen a képzőművészet elbeszélési módja más vizsgálati szempontok alkalmazását követeli meg, mint az irodalom epikus formái. Ezeknek a szempontoknak a megismertetése a diákokkal azonban nem jelenti azt, hogy az irodalomoktatás feltétlenül „idegen” territóriumon „garázdálkodna”, és több terhet vállalna magára, mint amennyi a hatáskörébe tartozik. Ugyanis „a művészettörténeti elbeszéléskutatás és a képi hermeneutika felismerései termékenyen hathatnak vissza a nyelvi narratívák elemzésére” (Thomka 1998: 9). Azaz remélhetőleg a tanulmányból kiderül, hogy a különböző médiumok mentén történő összehasonlítás nem hogy leszűkítené, hanem inkább kitágítja az irodalmi műalkotáshoz való lehetséges befogadói viszonyt.

Azért választottam tanulmányom centrális elemének Arany balladáját, mert ezzel olyan kultikus pontját érintjük az irodalomtörténetnek, amely kvázitörténelmi emlékhelyként funkcionál (a fogalmat Milbacher 2009 értelmében használom),² és amely abban az értelemben szakrális szöveggént kezelt a köztudatban és a magyar közoktatásban, hogy eleve feltételezett tartalmakat és értékeket hordoz, amelyek már a szöveg olvasása előtt behatárolják a befogadói tudatot, és feltételezik, hogy „a történeti balladák hordozta és az oktatás csatornáin közvetített jelentés eligazítja az egyént (amennyiben az adott közösség tagjának vallja magát) a különféle történelmi, politikai eseményekhez fűződő adekvát érzelmi és értelmi viszony kialakításában” (Milbacher 2009: 200).

Megközelítem egy szokatlan, de elemeiben tulajdonképpen a kerettantervi elvárásokat sok ponton követő módszert alkalmazok. Céлом egyrészt a szöveggözpontú megközelítés, másrészt egy olyan befogadói tér kijelölése, amely a korszak társadalmi és szociokulturális közegét kísérel meg érzékelhetővé tenni. Harmadrészt túllépve egy adott műalkotáson, annak további műalkotásokhoz való viszonya kapcsán megmutatja, hogy egy adott téma, motívum hogyan működik a maga változó valóságában. Azt a folyamatot vizsgálom, ahogyan egy történelmi esemény irodalmi-képzőművészeti kóddá válik, beépül a befogadói köztudatba, majd a szerzői-befogadói diskurzus folyamán jelentése módosul, átalakul, és egy új diskurzust hoz létre.

A gondolatmenet lényeges sajátosságának tartom, hogy a tanítás folyamatában egyes elemek, műalkotások kihagyhatók, illetve további műalkotásokkal és szempontokkal bővíthető a tárgyalt jelenség, így megvalósítási módja a tanár személyiségétől és a diákközösségtől függően sokféle lehet: miközben akár minden elemében tanítható a

² Abban az értelemben használom ezt a fogalmat itt, ahogy Milbacher Róbert is Arany balladájának megközelítésekor (Milbacher 2009).

középközlés korosztály számára, ezeken a műalkotásokon keresztül a tanár szakos egyetemi hallgatóknak is modellezhető az intermedialitásnak mint módszernek a kö-zérhető, jól megközelíthető középkori alkalmazása.

2. Történetmesélés(ek): a Zách család esete és a Bánk bán történet

Kiindulási pontunk példa kíván lenni az RJR-módszer egyik legnehezebb elemé-nek, a ráhangolásnak egy lehetséges alkalmazására, amelynek célja határozottan nem a hangulati előkészítés, hanem olyan intellektuális tartalmak előhívása, amely-ből az új ismeretek is generálódhatnak, illetve az ismert elemek részt vesznek az új jelentések létrejöttében, megkonstruálásában.

Valószínűleg nem tévedünk, ha Zách Klára, illetve Zách Felicián történetét nem te-kintjük közismert történelmi ténynek még az egyetemisták körében sem. Viszont hasonló tartalmú történelmi példázatként segítségül hívhatjuk Bánk bán alakjához kapcsolt történelmi tudásukat, meghozzá nemcsak a magyar történelem eseménye-ként, hanem a 19. század elejének korszakformáló irodalmi motívumaként. Tehát a műalkotások viszonya szempontjából nem egy rekonstruálandó történelmi valóság a lényeges, hanem egy olyan történelmi eseményeken alapuló nemzeti tartalom, amely a 19. századi befogadói közösségében megképződött.³ Ebből a szempontból Bánk esete paradigmátikus módon hasonló elemeket hordoz, mint Zách Felicián történe-te. Ezek az elemek a következők:

- Az adott esemény kiélezett politikai légkörben történik meg: II. Endre távol van az országtól, és távollétében lázadásközeli helyzet alakul ki az udvarban; Károly Róbert pedig éppen hatalma megerősítése után van, és Zách lázadása egy törekeny konszolidáció megingását jelenti.
- Az adott szituáció kialakulásában fontos szerepet játszik, hogy a királyné ide-gen: más kulturális közegekből jött, ebből a közegekből tradíciókat és személyeket egyaránt magával hozott, amelyek, illetve akik nem illeszkednek be gördüléke-nyen a magyar királyi udvarba. A Bánk bán történetben nagy szerepet kap, hogy ezt a beilleszkedni nem tudást a királyné a hatalomdemonstráció számos megnyilvánulásával ellensúlyozza, és ezzel megsérti a magyar főurak érdekeit és érzékenységét.
- Mindkét történetben a konfliktust kiváltó esemény egy magyar főúr női hozzá-tartozójának megerősökölése a királyné öccse által, azaz a feudális kiváltságok durva megsértése az idegen által, ugyanakkor a lovagi erkölcs semmibevétele

³ Így eltekintek attól, hogy Zách Klára történetének valóság tartalmát vizsgáljam, hiszen a mi szempontunkból mindegy, hogy megbecstelenítette-e Kázmér herceg-e leányt, vagy sem, illetve hogy Zách Feliciánnak más okai lehettek a merényletre, szélsőségesen akár az alkoholos befolyásoltságig (l. Beihuber 2006: 109–125). Az az érdekes, hogy az adott kulturális környe-zet, az 1850-es évek közönsége számára mit jelentett/jelenthetett ez a történelemből ismert eset.

- egy magyar arisztokrata nővel szemben, azaz a helyi főurak lenézése, feudális és kulturális alárendeltként kezelése az idegen országhoz képest.
- A történelmi tények epikus szüzsévé alakulása során kiemelendő a királyné vitatható szerepe az erőszakban; a konstruált, értelmezett történetben, tehát a 19. századi befogadói tudatban fontos szerepet kap a királyné alattomos, nem pontosan körvonalazható, de mindenki által mégis biztosra vett segédkezése az erőszaktételben.
 - Ugyancsak a 19. századi interpretációk lényeges eleme, hogy a sértett főúr, Bánk bán, illetve Zách Felicián jogosan, de hirtelen felindulásból cselekszik, sérelmét nem jogi úton próbálja meg orvosolni, hanem az erőszakot erőszakkal torolja meg. Más-más okokból, de ennek a megtorlásnak a tárgya nem a csábító maga, hanem a királyné, aki bizonytalan bűnsegédként értelmeződik a háttérben.
 - A két hasonló történet paradigmájában összehasonlítandó a végkifejlet is, amely azonban éppen ellentétes eredményekkel jár a két történetben: Gertrudis meghal, Erzsébet királyné azonban életben marad. Mégis II. Endre az, aki nem ítélkezik Bánk felett, és ezáltal megerősíti legitimitását a magyar trónon. Károly Róbert ugyanezt a megerősítést viszont úgy éri el, hogy iszonyú megtorlással statuál példát alattvalói számára.

A két történelmi esemény tehát hasonló tartalmak előhívására alkalmas. Mégis azt látjuk, hogy a két téma népszerűsége másképpen alakul Világos előtt és Világos után. Bánk alakja nem csupán Katona drámája révén válik emblematikussá a reformkor irodalmában, hanem további irodalmi művekben is hivatkozási alapot jelent: Petőfi *Bánk bán* című verse a forradalom hevületében, valószínűsíthetően Katona drámájának a hatására született, de ismeretes Kisfaludy Sándornak és Horváth József Eleknek egy-egy *Bánk* című drámája, tudunk többek között Boér Sándornak egy elveszett drámájáról és Cseri Péter Bánkról írott munkájáról (Kerényi 1979). Világos után Bánk témája eltűnik a feldolgozott történelmi események színes palettájáról, holott a történelmi események mint kódolandó üzenetek megerősödve kötik össze a szerzőket és olvasókat. Láthatólag 1849 után ez a szüzsé Zách Felicián alakja köré koncentrálódik. Bár Bánk történetéhez hasonlóan már a reformkorban is megjelenik Zách alakja az irodalomban, elsősorban és nagy számban a színpadon: Kisfaludy Károly, Vachot Imre, Kuthy Lajos és Szigligeti Ede kerekít drámát alakja köré, de igazi fénykorát ez a motívum a 19. század második felében éli. Az itt tárgyalandó festmények és irodalmi ábrázolások mellett meg kell említeni a felbukkanását egyes irodalmi művekben, amelyek nem vállalkoznak a történet művészi ábrázolására, nem motívumként kezelik, hanem a történetet mondják el valamilyen kontextusba ágyazva. Mint Pulszky Terézia, aki emlékirataiban első benyomásai között említi, Magyarország földrajzi leírásában Visegrád várához ezt és csak ezt a történetet kapcsolja: „Károly Róbert idejében Visegrád végzetes tragédia színhelye volt. Ő volt az első olyan Anjou király, aki kezében tartotta Magyarország jogarát. A királynő udvarhölgye, Klára, aki a királyság egyik legmagasabb méltóságának, a

legbefolyásosabb bárók egyikének, Zách Feliciánnak lánya volt, a királynő bátyja, a lengyel herceg, Kázmér csábításának áldozatául esett. A királynő, akit a rokona iránti szeretet elvakított, a rettenetes büntett bűnrészesévé vált.

Mikor Felicián megtudta a szörnyű igazságot, a királyi kastélyba sietett, hogy vérrel álljon bosszút lánya becsületéért, de a csábító már elmenekült. A királynő kisleányát térdére ültetve egymaga tartózkodott az ebédnél. Felicián kirántott karddal rohant feléje; a királynő ösztönösen fölemelte karját, hogy megóvja gyermekét a csapástól. A kard így elkerülte a gyermek fejét, az anya karja viszont megcsonkult. A kis herceg nevelője, Kapuvári pohárnok fegyverezte le a felindult apát.

Károly Róbert ezt a kétségbeesett cselekedetet a legelrettentőbb módon torolta meg. Feliciánt kegyetlenül végezték ki. A boldogtalan Klára negyedfokú rokonságával együtt került bitófára. A Zách család életben maradt tagjainak birtokát elkobozták, és elűzték őket őseik földjéről.

Összehívták az országgyűlést, és a büntetés szentesítését kérték; e rémtettek elítélése ellenére a szépséges Klára úgy él tovább az emberek emlékezetében, mint Károly Róbert bosszúálló természetének ártatlan áldozata, míg az uralkodó bölcs kereskedelmi politikájára, nem kevésbé az ország gazdagságát féltő cselekedeteire Magyarországon ma már csak a történészek emlékeznek” (Pulszky 2004).

Arany László *A Délibábok hőse*iben közkeletű motívumként hivatkozik Zách történetére, amely megindítja Hübele Balázs fantáziáját és alkotói kedvét:

„S egy tervbe most, *Csák Máté*ba belékezd:

Hősnek rajzolja őt, ki zsarnokot
Nem tűrve, bátran forradalmat éleszt
S mint honfi védi híven a jogot;
De majd a trónra vágyik, és beléveszt,
Ügyét eladta Zách, s ő megbukott;
De a morál a mű végén kilép,
S Zách sorsa látható mint néma kép.

S ha erre csak rágondol, már örül:
... Csák a középen ülve haldokol,
A Záchok véres árnya leng körül,
És Klára tébolyodva bujdokol;
Majd egy nemtő szavalva fölmerül,
Mondván: “Az áruló mind így lakol.” -
S míg Csák végső lehelletét kihörgi,
Függöny lehull s a színház tapsba tör ki”⁴

⁴ Arany László: *Délibábok hőse*. 1. ének, 49–50. vsz. <http://mek.oszk.hu/00500/00599/00599.htm#3>.

Zách Felicián története visszatérő eleme azoknak a magyar történelmi tárgyú munkáknak is, amelyek a a nagyközönség számára írják át izgalmas történetekké a történettudomány ismert eseményeit: Jókai Mór 1854-ben kiadott *A magyar nemzet története regényes rajzokban* című munkája⁵ – amely Arany balladájának közvetlen kontextusába is beleilleszthető – mellett a millennium szellemiségének jegyében jelenik meg Mikszáth *Magyarország lovagvárai regékben*⁶ és Tóth Béla *Mendemondák: A világtörténet furcsaságai* című munkája, amely Bánk történetét két fejezetben meséli el, és a Zách család történetében a Klára alakja köré font eseményekkel kapcsolatosan a „népies” változatot, azaz a lány megbecstelenítését mint indokot fogadja el a „hivatalos fölfogással” szemben.⁷ Végül meg kell említenünk a magyar színpad vonzódását a Zách-témához: a reformkori drámák után a dualizmus korában utolsóként Tóth Kálmán viszi újra színpadra ezt a történelmi témát.

3. Történet – mesélés nélkül: Arany balladája

„Természete a balladának (s annál inkább, minél népiesb), hogy nem a *tényeket*, hanem a tények *hatását* az érzelem-világra, nem a szomorú történetet, hanem annak tragicumát fejezi ki, mennél erősebben. Magokból a tényekből s járulékaiból, mint idő, hely, környezet, csupán annyit vesz föl, a mennyi *mulhatatlanul* szükséges, csupán annyit a *testből*, mennyi a *lélek* feltűntetésére okvetlen megkívántatik. Már most e szükségletre nézve, nagy a különbség oly ballada közt, mely eredetileg csak egy falu határára szólott, s olyan között, mely szélesebb, még pedig már *olvasó* körre számít. A falu apraja-nagyja ismeri az eseményt, melynek alkalmából egy ily ballada terem: neki nem kell *történet*, csak egy-egy emlékeztető szó, hogy követhesse az érzelmek fordulatait” (Arany 1968: 203, idézi Milbacher 2009: 211). Ugyan Arany a „népiesb” balladákkal kapcsolatosan nyilatkozott így, de nem nehéz felfedezni a történelmi tárgy hasonló működését a történelmi balladák esetében is: ezekben a balladákban egy ismert, tudott történet egy adott közösség, jelen esetben nem egy falu, hanem egy nemzet közegében idézi fel „egy-egy emlékeztető szóval” a középpontba állított magyar történelmi eseményt a Szondi két apródjától az V. Lászlóig. Mint láttuk, Zách Felicián, illetve Klára története is ilyen közösségi tudásként élt a Világos utáni közönségben. Arany a ballada témaválasztásakor olyan történelmi eseményekhez nyúl, amelyeknek példázatjellegét a korszak visszatérően használja, és szereplői emblematikus alakként rögzültek a befogadói közegben. Az így jellé/jelképpé váló történelmi események és szereplői háttérben azonos történelmi tudás húzódik meg szerző és befogadó számára: a korábban említett népszerű történelmi munkák mellett meg kell említenünk Szalay László *Magyarország története* című művét, amely Arany első

⁵ Szövegét l. <http://mek.oszk.hu/00800/00840/html/jokai47.htm>.

⁶ Szövegét l. <http://mek.oszk.hu/02100/02184/html/>.

⁷ Tóth Béla: *Mendemondák: A világtörténet furcsaságai*, s.a.r. Steinert Ágota. <http://www.mek.oszk.hu/02100/02156/02156.htm#16>.

számú forrása, de további forrásként hivatkozik a kritikai kiadás a Chronikon Budense Podhraczký-féle kiadására (1951), illetve a korszak sokat forgatott összefoglalójára: Horváth Mihály 1843-tól többször megjelenő köteteire és Jókai Mór már említett 1854-ben megjelent *A magyar nemzet története* című művére.

A „mulhatatlanul” szükséges elemek felidézése az elhallgatás, kihagyás olvasói együttműködést generáló tevékenységével épül össze, összefonódik a kimondott és a ki nem mondott, de tudott tartalmak közlése. A jelenetváltások hol elburkolják, hol elővillantják a tragikumot.

A kezdősorok rózsá-lány párhuzama a népdalok felől, de a műköltészet visszatérő eszközével jeleníti meg a női szüzességet és kiszolgáltatottságot (Nyilasy 2011: 69).⁸ A metafora végigvonul a versen, majd a záróformula a (népmesei) átok formájában olvassa rá a családra a szélsőségesen kegyetlen büntetést. A párbeszéd perifrázisos jellege, eufemizálása burkolja el a történet agresszióját:

Keresi a Klára,
Mégsem akad rája:
Királyasszony a templomban
Oly nehezen várja!

Keresi a Klára,
Teljes egy órája:
Királyasszony a templomban
De hiába várja.

Vissza se megy többé
Deli szűzek közzé:
Inkább menne temetőbe
A halottak közzé.

A királyné bizonytalan erkölcsi pozícióját a félbehagyásos szerkezetek képezik meg az olvasóban. Amit Arany lélektani ábrázolásának korát megelőző, elsősorban epikai erényeként szoktak emlegetni (Szili 1996: 252, 276), ezekben a sorokban mutatkoznak meg a legszebben:

Jaj! öcsém, Kázmér,
Azt nem adom százér! -
Menj! haragszom... nem szégyelled?...
Félek, bizony gyász ér!

⁸ Nyilasy Balázs mutat rá fontos műköltészeti párhuzamként Goethe Heidenröslein című versére, amelyben „a piros rózsá [...] és a virágtépés mozzanatai allegorikus pontossággal illeszkedő történetelemként implikálják a férfivágy, a női védekezés, a defloráció «jelentettjeit»” (Nyilasy 2011: 69).

Könyörögne, - nem tud,
 Nem tud imádkozni;
 Olvasóját honn feledé:
 Ki megyen elhozni?

A ballada közérhető, a népköltészetet nemcsak szimbolikájában, hanem egyszerű nyelvi egységek használatában is követő szövege valójában a lírai többértelműség pontos artikulációja: a történet elmondott, elmondható elemei és a ki nem mondás, az elhallgatás beszédes hiányosságai együtt mozzgatják a megértés folyamatát. Nyilasy Balázs egyenesen az elhallgatásos tapintat versének nevezi a Zách Klárát (2011: 68), ahol „az alakoskodó álnokság, gátlástalan értékpusztítás, mérséklet nélküli vérengzés értéstani-szemantikai mozzanatai capriccio-dallamok moduláló közegén keresztül nyilvánulnak meg” (Nyilasy 2011: 69). Ennek a moduláló szintnek a jelenlétét érhetjük tetten a versben a népdalok közvetlenségét és szimbolikáját követő nyelvi rétegekben, amelyek mintegy keretbe foglalják a verset. Arany népiességét nem szeretnénk túlhangsúlyozni, különösen nem ezzel a szöveggel kapcsolatosan. Annál is inkább, mert egyetértünk Németh G. Bélával abban, hogy „A köznapis valóságélemek miatt pedig »népies«-nek könyvelték el líráját. Holott sohasem népies »közvetlenség«, »természetesség«, »közérthetőség« volt a célja, hanem a pontosság, a klasszikusok pontossága” (Németh G. 1970: 22–29).

Arany lírájával szemben gyakran megfogalmazódó kritika a metaforikus szint hirtelen esése: a didaktikusan litterális megfogalmazások nyilvánvalóan a közösségi elvárásnak tett engedmények, a szubjektív lírikus tanítói kiszólásai a nemzethez. Ez a didaktikus viszonyulás a befogadóhoz (Németh G. 1970: 22–29) alig-alig formálja közvetlenül a szöveget, csupán az alcím direkt rejtjelessége emeli ki a nemzeti tragédiára utaló olvasatot: *Éneki egy hegedős a XIV-ik században*, és a zárlattal foglalja keretbe a népies hangvétel közvetlen megjelenéséhez hasonlóan a költeményt:

Rossz időket érünk,
 Rossz csillagok járnak.
 Isten ója nagy csapástól
 Mi magyar hazánkat! –

Ez a moduláció azonban, ha tompítja is, de el nem rejti Arany világlátásának tragikumát, amely a kései balladákkal közös világképet mutat, a morális garancia elhalványulását, a gondviselés nélküli, otthontalan, démoni világ vízióját (vö. Tengerihántás, Hídavatás). Ezt a víziót Milbacher Róbert az antik drámákat fordító Arannyal kapcsolja össze: „Pontosan annak a démonikus, végzetszerű, atavisztikus erőnek az emberi létezésben betöltött szerepéről beszél, amely a görög sorstragédiákat irányítja... A görög drámairodalmat jól ismerő és fordító Arany nyilván innen szűrhetette le azt az emberi lét kiszolgáltatottságával, esendőségével és önmagában vett tragikusságával kapcsolatos tapasztalatot, amit a balladáinak hőseiben megmutat” (2011: 214).

4. Történetmesélés jelenetezéssel: Orlai Petrich Soma: Zách Felicián

Vizsgálatunkat kiterjesztjük egy Arany-kortársi festmény képzőművészeti vizsgálataira is, amelynek szellemi környezete Aranyéhoz hasonló, módszerében pedig a történetmesélést alkalmazza, ugyanannak a történelmi szüzsének az epikum sajátosságait hordozó felidézésével. Az önkényuralom időszakában a nemzeti ellenállás jegyében fogant képi ábrázolások felelevenítették a klasszicizmus hősi eszményeit, a romantika indulatait, és akadémikus kompozíciós megoldásokba ültetve tovább éltették őket (Keserű é. n.).

Orlai képének az Arany-ballada mellé állított vizsgálata alkalmas arra, hogy megmutassa, amint „a képszemlélő történetalkotó tevékenysége az olvasói tudat narrativitására, vizuális fogékonyságra, fikcionáló és képteremtő fantáziájára támaszkodik, s ebben a vonatkozásban alig különbözik a regény befogadójától” (Thomka 1998: 9).

Arany balladájával közel egy időben a Zách család tragikus sorsát néhány nevezetes, a magyar történelmi festészet csúcspontjaiként kezelt festmény is megörökítette. Orlai Petrich Soma 1859-ben, majd 1860-ban újra megfestette nagyméretű festményét Zách merényletéről, amelyekkel fontos művészetelméleti vitát is kavart. Teatralitása, a jelenetszerű beállítás egyrészt a korszak színházművészetével mutat rokonságot (Keserű 1984: 43–44), másrészt Jókai említett történelmi munkájával, *A magyar nemzet történetével*, amely a maga regényes rajzolataiban szintén hatalmas jelenetező erővel fókuszál a gyilkos eseményre:

„A vén nemes, sokkal büszkébb leányára, mint büszke ősei nevére, megérté a dült vonásokból, a lángoló szemekből a megtörtént gyalázatot, s ereit elfutotta a vak düh mérge.

Kirántá széles kardját hüvelyéből, s vérben forgó szemekkel, repülő fehér hajjal rohant fel a várba, hol a király családjával éppen lakománál ült.

Az örök, kik a kapuknál vigyáztak, ijedten álltak félre az eleven rém elől, ki sírva, üvöltve emberietlen hangokon tört ajtókon, termeken keresztül, kardját forgatva ősz feje felett.

A király, királyné és gyermekei udvarnokaik körében éppen asztalnál ültek, midőn a szenvedélyőrült agg fölszakítá a teremajtót.

A pillanat megnémíta, megdermeszte mindenkit.

Vérszomjú sikoltással rohan Zách egyenesen a királynéra, a megrémült hölgy jobb kezével akarja feltartani a fejének intézett vágást, s a kard élétől négy ujjá lehull” (Jókai).⁹

⁹ Jókai Mór: <http://mek.oszk.hu/00800/00840/html/jokai47.htm>.

A kép szemléletesen mutatja Orlai kompozicionális sajátosságait: „A helyszín, a gótikus csarnok nem korhű. Középkorra utaló stílusa egyszerűen a romantika középkori csarnokok iránti vonzalmáról tanúskodik. De egyébként is az oszlopos architektúrával, függönyökkel keretelt színtér a barokk kor történelmi festészetében... kedvelt volt. Ugyanígy a női viseletekben egy feltételezett középkori stílus mellett feltűnnek barokk kori s 19. századi sajátosságok” (Keserű 1984: 42) – a leírás nem Orlai Zách-festményéről készült, hanem a korban hozzá közelálló *Salamon király megátkozza anyja* kompozícióhoz, így méginkább érzékelhető a helyszín tipikussága. Orlai didaktikusan két részre osztja a teret egy hatalmas asztal centrumba helyezésével. Kompozíciójának a dinamikáját az adja, hogy az asztal mögötti alakok és az asztal előtt álló Zách Felicián és Klára mellett a függőleges tengely mentén is kettősztható a kép: balra a királyi család látható a nagyobb mezőben, jobbra egy arányosan kisebb mezőben jelenik meg az apa és lánya alakja. Tehát a klisészerű szerkezetet bonyolultabb árnyaltságúvá teszi a kompozíció kettős nézőpontja. Ennek ellenére a kép erényét valószínűleg nem a jelenetezés didakszisa adja, hanem a karakterábrázolások tragikumai: Zách hatalmasra növelt fekete ruhás alakja uralja a képet, erős kontrasztban összeforrv a hozzásimuló lány fehérbe öltöztetett, esendő alakjával. Miközben a festő a fehér szín és az irányított fények segítségével a fekete ruhás férfialakot határozottan kiemeli: a lány fehér ruhája, az asztal drapériájának fehérsége és a háttér ablakain beömlő fény körbefogja az aggastyán alakját, akinek fehér haja és szakálla így legalább akkora expresszív erővel uralja a képet, mint a ruha feketéje. A király és a királyné csoportozata mintegy mellékessé válik ebben a kompozícióban: finom, terrakotta és sárga tónusaikkal beleolvadnak a háttérbe, csakúgy, mint a kép jobb oldalán sűrűsödő királpárti csoportozat. A kompozíció harmadik nézőpontját a kezek egymásra irányuló mozgása adja, amelyek körkörös alakban helyezkednek el a kép centruma körül. A bal oldalon a király magasba emelt keze a legmagasabbra helyezett emberi mozdulat a képen. Ezt jobbról két udvaronc csitító, illetve ijedt mozdulata követi, amelyre – jobbra tovább haladva – a Záchra szekercével lesújtó harmadik udvaronc mozdulata felel. A szemet ennek a szereplőnek a Zách vállára helyezett keze vezeti tovább: Zách egyik kezének lányát óvó mozdulata követi a kézmozdulatok körkörös rendjét, majd kardot fogó jobb keze folytatja ezt a dinamizmust. A királynét védő, földre került mellékszereplő kézmozgása a kompozíció következő eleme, majd a királyné gyermekeit ölelő mozdulata után kanyarodunk vissza a király alakjához, aki a magasba emelt balja mellett jobbával gyermekeit és feleségét védi. A narráció konkrétsága mellett ebben a centrális olvasatban a kép középpontjába egy szimbolikus tárgy kerül: egy felborult ezüst edény, amelyből a bor vörösen ömlik szét a fehér terítőn. Miközben a festő a számára létező történelmi hitel jegyében a realizmus igényével formálja meg az alakjait, kétségünk nem lehet affelől, hogy a tragikus esemény hőse Zách Felicián. Ebben a megfogalmazásban Klára csak argumentációként, a hős cselekedetét motiválandó igénnyel van jelen a képen, és emeli ki kontrasztos megformálásával az apa alakját. Jelenléte azonban a festő számára láthatóan igen fontos, holott korábbi vázolatain nem szerepel

a lány alakja: többször megvédelmezi a bírálattal szemben, amikor éppen ezt a megoldást illetik erős kritikával. Fontos nemcsak azért, mert ezzel a király ítélete helyett a szenvedő család kerül az előtérbe, hanem mert a festő így az egész történetet tudja felmondani a jelen lévő alakok megjelenítésével a királyné bűnétől Klára meggyalázásáig, Zách merényletétől a király bosszújáig. Ezzel a megoldással a romantika morális érzékének megfelelően találkozik a képen erény, bűn és bosszú. „Az erény úgy mint a vétek, csak ott lehet, hol mind a kettő megvan, csak a kettő harcából emelkedhetik ki az egyik vagy a másik. Az oly cselekvényt, mely győzelmet vesz a bűnön, morális tettek vesszük...” (Orlai írását idézi Keserű 1984: 45).

5. Történetmesélés allegóriával: Madarász Viktor Zách Felicián-képe

A történeti festészet a korszak legkultiváltabb műfajaként jelentkezett, és a történelemből ismert jellegzetes szüzsék kaptak újra és újra más, különböző árnyaltságú megfogalmazást. Ennek a virágzásnak legfőbb oka „maga az önkényuralmi rendszer volt, mellyel nyilvánosan szembeszállni csak a történelem köntösében lehetett, s mely előtérbe hozta a nemzeti identitástudat megőrzésének szándékát, így a nemzet történetével való azonosulását” (Keserű é. n.), Zách Felicián történetének újramondása is ennek a tendenciának a következménye.

A történelmi festészet elméleti alapvetésében (B. P. 1819) már 1819-ben megfogalmazódnak azok a kritériumok, amelyek Madarász Viktor képeit még jó 50 év múlva is meghatározzák: a kompozíció lény a figurák csoportosításában „a históriát tévő” főalak szerencsés kiemelésében áll. A szereplők kifejező gesztusai, mimikájuk, ábrázolása eszerint különös hangsúlyt kap, hiszen ezeken keresztül tudja a néző azonosítani őket. A tanulmány írója fontosnak tartja a korhűséget a ruházat, a fegyverzet és a környezet ábrázolásában, és kiemeli, hogy a színek és a drapéria a lélekállapot kifejezésére szolgálhat. Madarász festőművészete megfelel ezeknek a kritériumoknak, sőt művészi ereje az erős sűrítésben és a jelképek pontos, közérthető használatában rejlik. Legjelentősebb képein ezeket a jelképeket a keresztény szimbólumok nemzeti kontextusba helyezése működteti: a *Hunyadi László siratása* Jézus siratása ikonográfiai megoldásait idézi fel, a *Dózsa népe* pedig kompozíciójában a Megfeszítés-ábrázolások vizuális hagyományát örökíti át magyar történelmi környezetbe. *Zách Felicián* című olajképe ennek az allegorizáló sűrítésnek jellegzetes darabja. A festő monográfusai szívesen kapcsolják össze a nemzeti ellenállás eszméjével, és elemzik a képet ennek a gondolatnak alárendelve (Székely 1954), együtt a *Hunyadi László siratásával* és *Zrínyi Ilona a vizsgálóbíró előtt* című alkotásával (Radocsay 1841).

A kép azonban nem „olvasható” abban az értelemben, ahogy a Hunyadi László, a keresztény szimbólumrendszer felől, és abban az értelemben sem, ahogy a Zrínyi Ilona jelenetező kompozíciója Orlaihoz hasonló módon ezt lehetővé teszi a néző számára. A cím ismerete nélkül a néző nem képes a történetet felidézni, és ha a cím kapcsolatot teremt számára a történelmi eseménnyel, akkor sem a történet maga

idéződik fel benne, hanem az az értelmezés, amely a történethez kapcsolódik: a bosszúálló apa és a meggyalázott leány karaktere. A képen nem a történet egy jellegzetes mozzanatát látjuk, hanem egy olyan nem látványos pillanatot, amely megelőzi az ún. történelmi eseményt: Zách Felicián tette elkövetésére indul. Annak ellenére, hogy a kép két mozdulatlan alakot ábrázol, mégis tele van indulattal, dinamizmussal: a kép előterében álló férfi láb- és kézmozdulata egy mozgássor egyetlen pillanatát mutatja. Klára a háttérben egyrészt alárendelt alakja a történeteknek, másrészt lehangolt, térdelő alakja a női kiszolgáltatottság képi megjelenítésének a korszak gyakori sémáját követi. A két alak között semmilyen kapcsolat nincsen, két önmagába fordult figura, akik önmagukban is közvetíteni képesek egy-egy emberi lelkiállapotot. Úgy állnak magukban, mint a művészet antropomorf allegóriái a középkor szimbolikája óta a barokk allegorikus megfogalmazásaiig. Ha a Tudományos Gyűjtemény szerzőjének szempontjai szerint tekintjük a képet, az alakok gesztusa kap kiemelt fontosságot, a Zách alakjával kapcsolatban emlegetett „öntudatot és gögöt” (Radocsay 1941: 21) a mozdulat és a beállítás hordozza: a festő ellenfénybe állította alakját, amely így erőteljes kiemelését kap, ugyanakkor a sziluett erősebb karakterizáló erővel bír, mint a sokkal kevésbé látható arc. A drapériák és színek erősen ellenpontoszák a két alakot: Záchot körbefonja a fény, Klára pedig maga a fényesség, fehér ruhája nemcsak ártatlanságát és kiszolgáltatottságát fejezi ki, hanem ki is emeli a kép háttéréből.

A festmény tehát nem mond fel, hanem felidéz egy közösen ismert történetet, és nem a történet történetjellegére koncentrál, hanem azok az emberi tartalmak kapnak allegorikus megfogalmazást, amelyek az események hatására a benne részt vevőkben létrejönnek. A befogadóra akkor is hatással tud lenni a kép, ha nem ismer rá vagy nem is ismeri Zách Felicián történetét. Ez a fajta egyetemesség emelt megfogalmazás teszi alkalmassá a képet arra, hogy a történetet ismerő közösségen kívüli befogadó számára is értelmezhető, élvezhető legyen.

6. Történetmesélés nélkül: Vajda János: Visegrádon

A költemény kísérlet arra, hogy az akadémikusan elfogadott műfajok helyett más kontextusban mondja újra a történelmi szüzsét, és ezáltal más tartalmakkal ruházza fel. Vajda „Arany tárgyiasító módszere után a tárgyi világ helyett egyre gyakrabban fordul életérzésének, élethangulatának, lírai élményeinek kifejezésében az álomhoz, a látomásszerűhöz, a jelképieshez” (Németh G. 1970: 737). A kísérlet nem nevezhető sikeresnek, mert a *Visegrádon* töredékes, esztétikailag igen egyenetlen szöveg, de igen tanulságos arra nézve, hogy a Vajda-líra jellegzetességei és újításai hogyan jelennek meg kevésbé artikulált formában, de hordozva mindazt, ami ennek a poézisnek erénye: a költemény „látomásos ereje a későbbi Vajda versekre emlékeztet már” (Sötér 1963: 259–260), illetve Ady „nagy ismeretlen átkához”, „titkához”, „bánatához” közelít (Széles 1982: 44).

De láthatóan az Arany balladákkal is mutat rokonságot, bár Vajda költeménye nem sugároz „az Arany-balladákhöz hasonló, egységes feszültséget, [egyenetlen], csapongó, laza szerkezetű” a szöveg (Széles 1982: 42). Konstrukciója azonban az elhallgatás, illetve kihagyás technikáira épít, de nem a ballada műfajának elvárásai szerint. Bár a kritikák általában Vajda versének epikai sajátosságait bírálják (Széles 1982: 42–43), hamar ellentmondásba kerülnek önmagukkal, hiszen el kell ismerniük, hogy maga a véres történet meg sem jelenik a szövegben: a múlt helyett múltidézésről van szó, amely elsősorban a látomásszerűen megjelenő tájban képződik meg. Maga a női főszereplő csak szimbolikusan jelenik meg, a cím után következő zárójeles megjegyzés: „Emlékezés Zách Klárára” akár egy rejtvény előlegezett megfejtését jelenti. A bevezető versszakok ugyanis olyan logikailag hiányos mondatokból vannak megépítve, amelyekből épp az alcímet adó Zách Klára személye hiányzik visszatérően:

Erre vitték, itt a könnye,
Mít hullajta kemény köre.
Nem lehet-e letörülni,
Itt marad-e mindörökre?
És mi leng amott a szélben?
Ékes fürtje, haja szála...
Úgy viódik vele a szél -
Hogy kitépje, de hiába!

A képi indítás egyik eleme tehát a lány köré épített rejtvény, amelynek egyetlen eleme, a véres hajfürt kerül a középpontba, és helyettesíti a megidézett Zách Klára alakját. Az első öt versszak másik fontos motívuma a vihar, a Vajda által szokott módon jelképpé emelt természeti jelenségként. A képi sikot a 6–8. versszakban szentenciózus, erkölcsileg summázó megállapítások zárják, amelyek a konkrét történelmi esemény rejtvénytyszerű megidézése mellett a biblikus apokalipszisig tágítják a szöveg terét:

És nem alszik meg az a vér
Feketére soha, soha!
Oly rivó piros maiglan,
Míntha most is egyre folya.
Megorgyilkolt szűz szemérem
Vére az ott, szégyenlángja,
Örök néma panaszával
Az itéletnapot várva.
És nem vár hiába, oh, nem!
Lesz itélet, nagy itélet!
Jertek ide hallgatózni
S hinni, hogy ha nem hinnétek.

A következőkben ismét egy képi és egy fogalmi rész váltja egymást. A képi megjelenítés a romantikus kliséket idézi fel: éjjel, alvajáró hold, túlvilági némaság, nyögő fák, rengő felhők, rémes álmok. A közhelyes képek halmozottan tolulnak egymásra, és a töredékesség felé viszik a szöveget: mintha a narráció már fokozni sem tudná a szorongató vihar romantikus képeit, néhány sorban töredéket, befejezetlenséget jelez. Hogy aztán a történelem eseményére ismét egy szereplő utaljon, aki a kísértet-kliséből kiemelkedve Zách Felicián megnevezetlen alakjává alakuljon az olvasó tudatában – nemcsak a prózai forrásokat, hanem a képzőművészeti ábrázolásokat is megidézve:

Hallgat a szél, és a várnak
 Vaskapuja mégis csattog,
 Eszeveszett öreg ember
 Vagdálja belé a kardot.
 És hörögve szórja átkát;
 Mire gúnyosan kacagnak
 Az erőszak emlékéül
 Maig álló délceg falak.

A Vajda-líra erényei sűrűsödnek össze ebben a két versszakban: a megidézett történelmi alak kiemelkedik a konkrét történelmi szituációból, és az egyetemes emberi tartalom hordozójává válik, miközben az őt körülvevő természeti környezet szintén elveszti a maga konkrétságát, és önálló jelentéssel bír. A következőkben azonban ezek az általános megfogalmazások hol a közhely szentenciózusságát hordozzák:

Oda vannak mindörökre,
 És most minden olyan néma,
 Csak a mélyből egy sohajtás,
 Egy nyögés hallatszik néha.

Hol olyan tömör és esztétikailag magasan kimunkált sorokat eredményeznek, amelyek a magyar századvég legnagyobb pillanatait előlegezik:

Valami nagy fájdalom van
 Ide élve eltemetve,
 Amit el nem fojthat a sír
 Örök halma, sötétsége.

Ezzel Zách Klára és Zách Felicián alakja nem csupán azt a történelmi szüzsét idézi meg, amely az olvasóval közös kulturális hagyomány, hanem ők ketten a nemzeti múlt kontextusából kiszakadva általános emberi tartalmak hordozóivá válnak. Az, hogy ezt a tartalmat mennyire csak a szándék, de nem a pontos artikuláció szintjén képes Vajda létrehozni, azt mutatja hogy utána még öt versszakon keresztül variálódnak különböző tartalmak és közlésformák: olyasfajta nemzeti allegorizálás, mint például *A virrasztók* című versében:

Van itt bánat, van itt átok,
 S egy megátkozott reménység,
 Mely a vastag éjben egyre
 Hiteget, hogy megvirrad még...

Az önkényuralom elleni didaktikus tiltakozás és a bosszú iránti elkötelezettség hangja után a líri én egyéni tanulságként értelmezi a múlt történelmi eseményeit, és erkölcsi konzekvenciákat von le, méghozzá erősen felhívó jelleggel. Mintha megintgott volna a szerzői szándék, és az általánosításokban rejlő bizonytalanságokat először megpróbálná leküzdeni, majd erkölcsi parancsá formálni. Végül mivel egyik irányba sem fut ki a vers, a töredékes formát választja, és egy lezáratlan költői képben jeleníti meg a szégyen és a gyalázat erkölcsi torzítását. A megformálás szerzői bizonytalanságát látjuk nemcsak a töredékes megoldásban, hanem abban, hogy a befejező rész töredékes voltában is több variánsban jelent meg (Vajda 1969).

7. Történet történelem helyett: Kőrösfői-Kriesch Aladár Zách Klára-ciklus

A Zách-történet alakulásának lezárását Kőrösfői-Kriesch Aladár Zách Klára-ciklusához kapcsolom. A két képből álló ciklus, amely 1911-ben készült, közvetlenül is utal Arany balladájára, kiállítási katalógusában a ballada kiemelt szövegeit kapcsolták hozzá. Az első képhez:

„Királyasszony kertje
 Kivirult hajnalra:
 Fehér rózsza, piros rózsza...
 Szőke, leány, barna.”
 „Királyasszony, néném,
 Az egekre kérném:
 Azt a rózsát, piros rózsát
 Haj, beh szeretném én!”

A másodikhoz:

„Véres az ujjad,
 Nem vérzik hiába:
 Mít kívánsz most, királyi nőm,
 Fájdalom díjába?”
 „Mutató ujjamért
 Szép hajadon lányát...”

Bár kifejezésmódjában erőteljesen különbözik Kőrösfői képe a korábban tárgyaltaktól, kompozíciójában a történetmesélés láthatólag fontos szerepet kap. A ciklus első darabja egy ábrázolásba sűríti a történet több elemét: a képet függőlegesen osztó

tengely arányosan egy kisebb és egy nagyobb hányadra osztja a kompozíciót (arany-metszés). A bal oldalon az arányaiban kisebb térfélen a királyné és Kázmér alakja látható, dekoratív alakjukkal éles kontrasztot alkot arckifejezésük, különösen Kázmér karikatúrisztikusan gonoszra elrajzolt arca. Jobb oldalon az udvarhölgyek változatos szépségű nőalakokkal ábrázolt csoportja látható. Szembetűnő, hogy a festőt a női szépség ábrázolása erősen lekötötte, kiemelést sem tesz egyértelműen a csoport tagjai között, a néző maga választhatja ki „a históriát tévő” főszereplőt, a saját Zách Kláráját. Egyaránt alkalmas erre akár a háttal álló sötétkéék ruhás nőalak, akár a három, gráciákat idéző nők egyike.¹⁰ A természeti és tárgyi környezet megformálásának semmi köze a „realisztikushoz, a „valóságshűhöz”, inkább hasonlítható egy képeskönyv meseszerű illusztrációjához, amelynek ha a valóságalapját keressük, a német gótika ábrázolási kliséjéhez közelíthetünk. Sem a történelmihez, sem a romantikához nincsen köze, ennek megfelelően a kép olvasása nem feltételezi a magyar történelem ismeretét, de megfejteni sem onnan gondolja a történetet.

Hasonló a helyzet a ciklus második darabjával, amely Klára halálát hivatott elmesélni. Ismét egy kisebb és egy nagyobb képfelületre osztódik a függőleges tengely mentén a kép, és a nagyobbik részt ismét a nők dekoratív csoportja alkotja, de itt nem a nők virágszerű szépsége, hanem a gyászoló női alakok művészi megfogalmazása érdekli a festőt. Nem kapcsolja össze az itt jelenlévőket az előző kép alakjaival, sem ruházatban, sem arckifejezésben nem utal az előző kerti jelenetre, hanem a gyász általános megfogalmazási módjainak variációi kapcsolódnak a nőalakokhoz: a meghajló vagy térdelő testtartás, a kibomló haj, a kéztartások rendje. Míg az első képen a „királyasszony kertjének” változatos szépségű virágaiként jelentek meg a lányalakok, itt a hasonló mozdulat több nőalakhoz kötődő monotoníája hangsúlyozza a gyász teljes uralmát az ábrázolt világban. A festmény jobb oldalának kisebbik hányadában látjuk a kép azonosítható főszereplőjét, a meggyilkolt Klárát. A halott test ábrázolásához nem kapcsolódik az a brutalitás, amely a valódi történetnek olyan fontos sajátja, a szép, félig meztelen női test ebben az esetben a szexualitásra sem utal, hanem a kiszolgáltatottságnak és az esendőségnek a kifejezője. Azt a történelmi motívumot, amely 50–60 évvel korábban a közönséget és a művészt egy közös történet földidézésében egyesítette, amely történet a nemzeti ellenállás gondolatával morális közösséget képezett a történetet olvasni tudó befogadókból, a magyar szecesszió időszakában az alkotó kiragadta történelmi beágyazottságából, más kontextusba helyezte, és más jelentést adott neki. Körösfői-Kriesch Aladár képén a konkrét történelmi esemény – kiemelve idejéből és helyéből – az emberi szépség hatalom által történő meggyalázásának példázatává válik, azaz olyan tartalommal, amely a századelő szellemében a művészet és az esztétikum bizonytalan helyét méri fel és keresi a világban. Így annak a festő által vallott ars poeticának reprezentatív darabjává vált az eredetileg történelmi kontextusba ágyazott téma, amely William Morris

¹⁰Ez a csoportozat mutatja legerősebben Botticelli hatását, amit Krieschnek ezzel a képével kapcsolatban mindig kiemelnek (l. Dénes 1939: 66). Körösfői és a gödöllői művésztelep festőinek viszonyáról a történelmi festészethez l. Gellér–Keserű 1987: 110–112.

nyomán vallja: „Képességeink, munkaerőnk gyönyörteljes módon való felhasználása egyúttal forrása is minden művészetnek és minden boldogságunk okozója: vagyis életünk célja. Olyannyira, hogy amely társadalom nem nyújt kellő alkalmat minden tagjának képességei élvezettel teljes gyakorlására, elfeledte élete célját, nem teljesíti kötelességeit, s nem egyéb tiszta zsarnokságnál, mely ellen az egész vonalon küzdeni kell.”¹¹

Szakirodalom

- Arany János (1951): Arany János összes művei. I. kötet. Kisebb költemények. S. a. r. Voinovich Géza. Budapest: Akadémiai Kiadó. 493–494.
- Arany János (1968): Költemények Szász Károlytól. In: Arany János összes művei. Próza művei 2. 1860–1882. XI. S. a. r. Németh G. Béla. Budapest: Akadémiai. 186–216.
- Bal, Mieke (1998): Látvány és narratíva egyensúlya. In: Thomka Beáta (szerk.): Narratívák 1. Képelemzés. Budapest: Kijárat. 158.
- Beihuber Ádám (2006): Borcseppek a kardélen / Gondolatok Záh Felicián merényletéről. *Sic Itur Ad Astra* 1–2: 109–125.
- B. P. (1819): A Kép-írásról, annak gyakorlásáról és betséről. *Tudományos Gyűjtemény* 2: 58–74.
- Dénes Jenő (1939): Körösfői-Kriesch Aladár. Buda: A budapesti kir. magyar Pázmány Péter tudományegyetem művészettörténeti és keresztényrégészeti intézetének dolgozatai, 67.
- Gellér Katalin (2003): Újítás és tradícióvállalás. In: A gödöllői művésztelep 1901–1920. *The Artists’ Colony of Gödöllő*. Gödöllő. 5–26.
- Gellér Katalin – Keserű Katalin (1987): A gödöllői művésztelep. Budapest: Corvina Kiadó.
- Kerényi Ferenc (1979): Petőfi Bánk bánja. Budapest: Helikon. 32–39.
- Keserű Katalin (é. n.): A történelmi festészet az önkényuralom idején. Az 1850-es évek történelmi festészete. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=667&tip=0 (2015. 05. 30.)
- Keserű Katalin (1984): Orlai Petrics Soma (1822–1880). Budapest: Képzőművészeti Kiadó. 43–44.
- Milbacher Róbert (2009): Arany János és az emlékezet balzsama. Budapest: Ráció Kiadó.

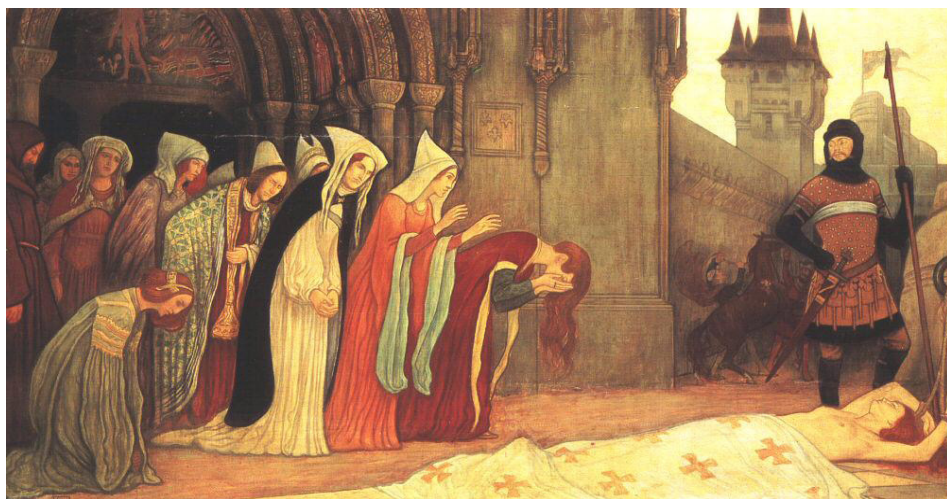
¹¹A gödöllői művésztelep morális alapú művészetszemléletét meghatározta William Morris *News from Nowhere* (Hírek Seholországotól) című műve, amelynek gondolatait mind Körösfői, mind Nagy Sándor átvette, felhasználta elméleti munkásságában. Erről l. Gellér–Keserű 1987: 11–16 és 21–26, valamint Gellér 2003: 11–12 és 14.

- Németh G. Béla (1970): Arany János In: Mű és személyiség. Irodalmi tanulmányok. Budapest: Magvető. 22–23.
- Németh G. Béla (1970): Vajda János A vaáli erdőben. In: Mű és személyiség Irodalmi tanulmányok. Budapest: Magvető. 729–737.
- Nyilasy Balázs (2011):
- Pulszky Terézia (2004): Egy magyar hölgy emlékiratai. S. a. r. Egyed Ilona, ford.: Hortobágyi Tibor. Budapest: Neumann Kht. <http://mek.oszk.hu/04900/04925/html/mhpulszky0001.html> (2015. 05. 30.)
- Radocsay Dénes (1941): Madarász Viktor 1830–1917. Budapest: A budapesti kir. magyar Pázmány Péter tudományegyetem művészettörténeti és keresztényrégészeti intézetének dolgozatai 67.
- Sötér István (1963): Haza és haladás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Székely Zoltán (1954): Madarász Viktor. Budapest: Képzőművészeti Alap.
- Széles Klára (1982): Vajda János, Budapest, Gondolat Kiadó.
- Szili József (1996): Arany belső monológjainak működéséről. In: Arany hogy istenül: Az Arany-líra posztmodernsége. Budapest: Argumentum Kiadó. 276–276.
- Thomka Beáta (1998): Előszó. In: Thomka Beáta (szerk.): Narratívák 1. Képelemzés. Budapest: Kijárat.
- Thomka Beáta (1998): Képi időszerkezetek. In: Thomka Beáta (szerk.): Narratívák 1. Képelemzés. Budapest: Kijárat.
- Vajda János (1969): Vajda János összes művei. I. kötet. Kisebb költemények 1844–1860. S. a. r. Barla Gyula. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mellékletek



Körösfői-Kriesch Aladár: Zách Klára története I. (1911)
(Magyar Nemzeti Galéria)



Körösfői-Kriesch Aladár: Zách Klára története II. (1911)
(Magyar Nemzeti Galéria)



Madarász Viktor: Zách Felicián (1858)
(Magyar Nemzeti Galéria)



Orlai Petrics Soma: Zách Felicián (1859)
(Janus Pannonius Múzeum, Pécs)

A líraolvasás komplexitásának fejlesztése Interaktív installációk a *Weöres 100* kiállításon

1. Bevezetés

Weöres Sándor születésének századik évfordulója alkalmából a Petőfi Irodalmi Múzeumban 2013 júniusától 2014 szeptemberéig volt látogatható a *Weöres 100 – Megmozdult szótár* című időszakos kiállítás, amelyet a következő év folyamán vándorkiállításaként néhány vidéki nagyvárosban tekinthetnek meg az érdeklődők. A tárlat jellege radikálisan eltér az alkotói életműveket lineáris narratívaként, tárgyi hagyatékokon, szövegtárgyakon és az életrajzi helyszínekhez kötődő, rekonstruált enteriőrökön keresztül megjelenítő irodalmi kiállításoktól. Ezt a funkciót Weöres Sándor esetében 2006 óta a csöngői Weöres Sándor és Károlyi Amy Emlékház tölti be. A budapesti tárlat összeállítása során a múzeum számára rendelkezésre álló vagy elérhető viszonylag alacsony számú tárgyi emlék és a gazdag kéziratos, hang- és filmanyag mellett részben ebből adódóan kaptak már a tervezés időszakában a korábbi kiállításoknál jóval nagyobb hangsúlyt a multimédiás eszközök, amelyek a látogatók leleményességére, aktivitására építenek, és a múzeumi sétát az önálló jelentésteremtés irányába igyekeznek elmozdítani, hasonlóan a virtuális múzeumok működéséhez.

Tanulmányomban a tanórán kívüli oktatásban rejlő lehetőségekre szeretnék rámutatni az időszakos kiállítás bemutatásán és az egyes interaktív installációk líratörténeti és líraelméleti háttérének ismertetésén keresztül. A tárlat meggyőződésem szerint a középiskolai irodalomórák, illetve az egyetemi oktatás részeként a 20. századi líratörténet, líraelmélet, interpretációs gyakorlatok kurzusainak kiegészítőjeként interaktív feladatokkal segíti a diákokat a korszakra vonatkozó lexikális tudás bővítésén túl a szövegértés és a szövegalkotási kompetenciák fejlesztésében, a kreatív írás, a különböző médiumok közötti kapcsolatteremtés, a líraolvasás sajátos, különböző technikáinak elsajátítása, előmozdítása révén. A kiállítás előkészítésében, az egyes installációk véglegesítésében és a szövegek kiválasztásában, a *Versgalaxis* elnevezésű installáció adatbázisának, valamint az információs anyagoknak az elkészítésében irodalmi szakértőként vettem részt, és a budapesti kiállítás időtartama alatt több ízben vezettem általános iskolás, valamint középiskolásokból és egyetemi hallgatókból álló csoportokat, csoportfoglalkozásokat, ezért a tanulmányban részletesen kitérek nemcsak a kiállítás szakmódszertani és múzeumelméleti háttérének ismertetésére, hanem a múzeumpedagógiai tapasztalatokra is.

A tanulmány első része a műtárgyak és az installációk térbeli elrendezésének jelentésalkotó szerepével és a múzeum memóriaintézményének különböző funkcióival, illetve ezek összefüggéseivel foglalkozik. Ezt követően az egyes installációk részletes bemutatásán keresztül az olvasói szereplehetőségekről, a líraolvasás komplexitásának lehetséges fejlesztési módjairól esik szó, végezetül pedig röviden kitérek a multimediális eszközökben rejlő lehetőségekre, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az irodalmi kiállításokon és az irodalomórán a szövegek és azok interaktív értelmezése kerüljön a középpontba. Tanulmányom egy korábbi szöveg jelentősen átdolgozott, bővített változata, amelyet a kiállítás projektmenedzserével, Ruttkay Zsófiával együtt készítettünk (Bartal–Ruttkay 2013). Ezúton is szeretnék neki köszönetet mondani nemcsak a cikk közös elkészítése, hanem elsősorban a kiállítás tervezése és kivitelezése során megélt izgalmas, kreatív és ösztönző csapatmunkáért, tanácsokért, továbbá hálámat kifejezni a MOME és a PIM azon munkatársainak, akik mindvégig kitartással és maximálisan együttműködve vettek részt a *Megmozdult szótár* kialakításában. (Azok számára, akiknek nem volt lehetőségük arra, hogy részesüljenek a kiállítás élményében és az általa nyújtott tapasztalatokban, betekintést nyújt az interneten elérhető összefoglaló [<https://www.youtube.com/watch?v=az42FxCfPEk>].)

2. Irányelvek és lehetőségek a tárlat jellegének, a kiállítótér kialakításának és az installációk megtervezésének során

2.1. Weöres költészete multimediális megközelítésben

A MOME Kreatív Technológia Laborja által benyújtott tervezetből a kiállításon tizenegy installáció valósult meg, amelyek legóépítményekhez hasonló, színes dobozokban kaptak helyet a termekben elszórva. A „hagyományos” múzeumi tárgyak: a szerzői életrajzot bemutató tablók, portrék, Weöres szövegeinek képzőművészeti adaptációi, a könyvillusztrációk és díszlettervek a termék szélén, a falakon helyezkedtek el. Napjaink médiumok és szimulákrumok által egyre inkább meghatározott világában, amelyet, mint Gadamer is rámutatott, a dologszerűség általános visszaszorulása jellemez, e tárgyakon keresztül a múzeum a hitelesség ígézetével is tud hatni annak köszönhetően, hogy a történetileg távoli, idegen dolgokat térben elérhetőként mutatja be (Korff 2012: 222).

A múzeumi tér fent jelzett kialakítása azonban látványossá teszi azt a szakadékot is, amely a költő biográfiai környezetének bemutatását célzó tablók passzív befogadása, illetve a felfedezésre, kreativitásra ösztönző elemek között tátong, és látványosan színre viszi az olvasók többségének hétköznapi gyakorlata és az irodalomról, a szövegolvasásról kialakított elméleti diskurzusok különféle koncepciói között feszülő jelentős eltéréseket is. Jóllehet, a költői életutat követő tablók narratív elrendezése a

termek szélén a történetiség színrevitelében érdekelt; azáltal, hogy a *Megmozdult szótár* a középre helyezett installációknak biztosít nagyobb teret, és összességében egy gyerekszobához, játszóházhoz vagy játékteremhez hasonló térszerkezetet mondhat magáénak, nemcsak Weöres Sándor költészetéhez kialakított viszonyunk élővé tételére, újragondolására ösztönöz, hanem kihívások elé állítja olvasói attitűdünket, múzeumlátogatói gyakorlatunkat is, és lehetőséget ad arra, hogy egyénileg, múzeumpedagógiai foglalkozások vagy csoportos iskolán kívüli tanóra keretében újragondoljuk, mi teszi a versolvasást élményszerűvé, milyen komponensekből áll a befogadás művelete, és végezetül, hogy mit tartunk a múzeum és a látogatók céljának és feladatának. A hagyományt postázó múzeum, amely sokáig a tárgyi emlékek tárhelye és apparátusa – Wolfgang Ernst számítástechnikából kölcsönzött kifejezésével élve – a kanonizált művészet ROM-ja (read only memory) volt (Ernst 2012: 64), milyen funkciókat tölthet be vajon ma az oktatásban?

A kiállítás arculatának tervezése során a kurátor, Hegyi Katalin képviselte azt az álláspontot, hogy a tárlatnak kisgyermekes családok, általános és középiskolai csoportok, versszeretők, szakemberek, érdeklődő nyugdíjasok igényeit egyaránt ki kell elégítenie, és hogy a múzeumlátogató otthonosságérzete meghatározó komponense a kiállítás sikerességének, tehát megfelelő mértékben kell adagolnia az idegen, netán provokatív elemeket. Ennek értelmében a kiállítás tere ideális esetben összetett funkciójú: a közös kikapcsolódás és játék helye, amely egyúttal a művészet értő befogadására is ösztönöz, a szövegekben való elmélyülést segíti, és továbbolvasásra sarkalló élmény nyújt. Irodalmi szakértőként a szövegválogatás során és az installációk arculatának finomításakor irányelvnek tekintetem, hogy a tárlatnak csak olyan mértékben kell építenie a Weöres költészetéről korábban szerzett tudásra, kezdő versolvasói és „mondókás” tapasztalatokra, hogy a látogatót képessé tehesse nemcsak arra, hogy nosztalgiázzon, hanem hogy kimozdulva az ismert Weöres-szövegek világából korábbi versolvasói attitűdjét is mozgósítani és gazdagítani tudja.

A közös munka során bebizonyosodott, hogy egy Weöres költészetéhez kapcsolódó kiállítás erre különösen alkalmas. Az óvodai és kisiskolás évek alatt hallott, majd olvasott szöveggént mind a mai napig Weöres (és a lírájából táplálkozó gazdag kortárs gyermekköltészet) szövegein keresztül sajátítják el a gyermekek a vers fogalmát és a befogadás élményszerűségét (Komáromi–Rigó 2007: 464–465). Ennek oka többek között az, hogy az auditív és kísérletező jelleg, a játékoság, az összetett és innovatív metaforika és a társművészetekhez fűződő intenzív kapcsolat már az egészen korai verseitől meghatározó összetevői költészetének. Sajnálatos módon a kísérletező jelleg és a játékoság lírája kirekesztésének érvrendszerében töltöttek be már a negyvenes évek második felétől kezdve domináns szerepet mint a *l'art pour l'art*, társadalmilag nem elkötelezett művészet jellemzői. Szilágyi Ákos Weöresről írt cikkét, majd nagytanulmányát az ornamentális művészet fogalma köré építette, amely a lukácsi esztétika felől közelítette meg és tette mérlegre a versek tematikáját és szerkezetét (Szilágyi 1984). Ismeretes, hogy Weöres döntően irodalompolitikai

okokból évtizedeken keresztül gyermekversekként publikálta metrikai kísérleteit, amelyeknek könnyen vizualizálható és nemegyszer az univerzális motívumkincsből építkező metaforikája nem olvasott, hanem hangzó szöveggént jutott el (elsősorban gyermek) közönséghez. A kiállítás tehát ezekre a gyermekkori és Weöres költészetének hézagossá befogadásához kötődő benyomásokra is támaszkodik, amikor a líraolvasás élményének komplexitását szeretné az installációk összességével elősegíteni és érzékeltetni.

2.2. A kiállítótér elrendezése és az olvasói gyakorlat

A kiállítás látványterve egy olyan lakásbelső kialakítását célozta meg, amely egyszerre lehet az elmélyült olvasás és a biztonságos keretek között tartott felfedezés, kísérletezés terepe. Nem a múlt tárgyi hagyatékának, szelektált hulladékának gyűjtőhelyére vagy lerakatba lép be a látogató, hanem egy olyan térbe, amely a múlt aktív-értelmező jelenvalóvá tételére ösztönöz (Korff 2012), a jelen terébe tehát, amely az aktualizációnak ad helyet. A kialakított térszerkezet sokféleképpen bejárható, a múzeumi séta számára nem jelöl ki javasolt útvonalat, ekképpen az olvasás bolyongó, felfedező folyamatát is modellezi. A látogató érdeklődését aktuálisan kiváltó tárgytól vagy installációtól továbblépve a következőig az olvasás sodródásához hasonló élményben lehet része, jeltől jelig halad (Metz 2012: 262). A virtuális múzeumokhoz hasonlóan a *Weöres 100* az elbeszélői terek helyett az adatterekben való navigálás médiakultúrájába léptet be, amely a raktárfunkciót egyesíti a reprezentációval, látványossá és nyilvánossá tesz (Ernst 2012: 93). Nemcsak az egybegyűjtött tárgyakat, adatokat, hanem viszonyaikat és összekapcsolhatóságukat is kiállítja (Ernst 2012: 80), az installációk és tárgyak a múzeumi auratizációnak köszönhetően *múzeumi* dolgokként szemlélhetők (Wirth 2012: 282).

André Malraux a képzeletbeli múzeumokról szóló írásában a múzeumot az átváltoztatás helyeként definiálja, amely a mű jelentését a kiállítás aktusával módosítja (Battro 2012: 44). Ebben a megközelítésben a PIM adekvát helynek bizonyult arra, hogy olyan költészetet vigyen színre, amelynek poétikájában kulcsszerepet töltenek be az átváltozás, átalakulás folyamatai. A kiállításra belépőnek rögtön egy fal állja útját, mintegy a határátlépés, a beavatás helyeként. *A megmozdult szótár* című versehez kapcsolódó installáció a fogadófalon nyomtatott felületre vetített, előre elkészített animációk sorozatából áll, és a kiállítás bevezetőjének is tekinthető, hiszen több szempontból is felkészít arra a befogadói aktivitásra, amelyet a tárlat egésze igényel. A vers nyomtatott versoldalhoz még igen közeli, de falnyi méretű megjelenítéséhez a sorok linearitását követve vetített mozgó képi elemek kapcsolódnak, de maga a háttér is mozgásban van: olyan térbe kerül a látogató, amelyet az átalakulás jellemez, nincs rögzített hely és jelentés, ahogyan azt legtömörebben talán a vers „egymáson kirajzolódnak” szókapcsolata érzékelteti. A költemény könnyen vizualizálható alapelemekből építkezik, alapötlete egyben a látogató/versolvasó számára

kínálkozó feladat: a szokatlan szóösszevonások mentális megjelenítése, a szótár „megmozdítása”, amely ugrásszerű váltást, fokozott befogadói aktivitást igényel. A vers szójátékai az installációban Weöres Sándor rajzstílusában elevenednek meg. A „csilrólagzsa” megakasztja az olvasást, mint akusztikus elem is nehezen szólaltatható meg a néma olvasás során, sikeres vizualizációja pedig széttöri az egyes látványelemeket, amelyek a kiállításon látható installációban a látogató elé változó, állandó mozgásban levő, összetett képi elemekként kerülnek. A költemény utolsó sorának („hulláimok”) az installáció által felajánlott vizualizációja ehhez a szóösszetételhez, a verskezdethez kapcsolódik vissza, kilépve a lineáris olvasás által meghatározott sorrendiségből. A holttestként földre eső rózsából kialakuló hernyó hullámszerű mozgása és a forgószínpadszerűen ismétlődő szimulációk a kiállítótér felé invitálnak, és Weöres poétikájának meghatározó jellegzetességeit érzékeltetik a látogatóval már a belépéskor: a linearitást felszámoló variációs ismétléseket és szekvenciákat, az átváltozást (tematikai és poétikai értelemben), a verselemek folyamatos mozgásban tartását és dinamikáját.

A kiállítás terébe lépőnek rögtön bal kézre esik, és akár elsőként ki is próbálhatja az *Utazások* című installációt, amely egy hatvanas évekből származó, interaktívva tett világtérképen jeleníti meg, hogy a korabeli korlátozások ellenére milyen sokfelé jutott el a költő utazásai során. A Flash programként működő térképen feltüntetett hetvenegy város több mint feléhez talált a kiállítás kurátora dokumentumokat: vers- és naplórészletek, fordítások, képeslapok kapcsolódnak az egyes helyszínekhez. Az időszakon kiválasztott évtized alatt megjelenik az abban az időszakban meglátogatott városok listája, amelyek egyidejűleg a térképen is kiemeltté válnak. A látogató által kiválasztott városhoz kapcsolódó képek, versek, visszaemlékezések a képernyő bal oldalán jelennek meg, egyenként megnyithatók. A saját funkciójukat látványfilológiaként értelmező irodalmi kiállítások (Wirth 2012: 279) jellegzetes tárgyai itt digitalizált formában kerülnek a látogató elé, az adatbázis a kiállítás kurátorán keresztül a látogatók által is bővíthető, ahogyan erre a képernyőn felvillanó üzenet is felhívja a figyelmet. Az utazások során szerzett élményeket, benyomásokat nem kronológiai sorrendben kell végignéznünk, és az információk nincsenek hierarchizálva, súlyozva, a térképet böngésző látogató dönt, milyen mértékben és mire kíváncsi pontosan Weöres utazásai kapcsán. Szelektíven kapcsolódik tehát a felkínált anyaghoz, a töredékekből személyre szabott kommunikációs rendszert, belsővé tett hipertextet hoz létre (Castells 2012: 32–33).

Ezzel összefüggésben érdemes kitérni arra a kiállítás egészét jellemző gyakorlatra, hogy a látogatót az egyes installációk működésére, működtetésére, a kiállított tárgyak kontextusára vonatkozóan a tárlaton minimális írott információval látják el. Az eddigi tapasztalatok alapján egyértelmű, hogy ennek köszönhetően a játékos kedvű felnőttek és a gyermekek élménye sokrétűbb lesz, a hagyományos kiállításokhoz szokott látogatók pedig nehezebben igazodnak el, és hamarabb feladják a próbálkozást. Sokszor a teremőrök (többnyire magyar szakos diákmunkások) veszik

át a kiállításon a hiányzó értelmező, segítő feliratok szerepét, és működés közben mutatják be az egyes installációkat. Ezt a funkcióváltást az installációk készítőivel, a kurátorral és az irodalmi szakértővel folytatott többalkalmas konzultáció tette lehetővé. A működtetésre vonatkozó információk minimalizálása a kortárs nyugat-európai múzeumi gyakorlat jellemzője, amelyhez jelen kiállítás esetében a látványtervező ragaszkodott. A klasszikus múzeumdidaktikát itt hipertextuális linkek esztétikája váltja fel, vektorok, amelyek a bejárás különböző módjainak diskurzusát határozzák meg. Elmosódik a határ a levéltár, a könyvtár és a (virtuális) múzeum között (Ernst 2012: 68). Uwe Wirth az irodalmi kiállítások működésmódját értelmezve Gumbrecht nyomán hívja fel a figyelmet a tárlat által létrehívott összetett „jelenléthatásra”, amelyet általában túlnyomórészt a kommentáló feliratok hoznak létre: paratextusként a filológiai dolog keretétől szolgálnak, megjelenítenek, megelevenítenek, kultikus értékkel látják el a műtárgyakat (Wirth 2012: 284–286). Ezt a szerepet a *Weöres 100* kiállításon részben a térbeli elrendezés és a teremőrök, tárlatvezetők töltik be, de fontos feladatok hárulnak az iskolás csoportokat kísérő pedagógusokra is. A legnagyobb kihívás elé a *Versgalaxis* állítja a látogatókat, amely bizonyos tekintetben a múzeumok őséhez, a humanista *studioló*khoz kapcsolódik, amely a szellemi elmerülés, filológiai munka és a tárgyi gyűjtemény helye volt (ehhez lásd Ernst 2012: 74–75).

3. Lehetőségek az olvasás komplexitásának fejlesztésére, az egyes installációk bemutatása

Az irodalmi kiállítások célja általában a „szöveggé válás performanszának bemutatása”, az irodalmat produkció és reprodukció lezáratlan aktusaként jelenítik meg, ahol a szerzőt és biográfiai környezetét, a szöveg létrehozásának folyamatát mutatják be a különböző szövegváltozatok és kiadások, adaptációk állandó mozgásban tartásával és hálózatának kiépítésével (Wirth 2012: 279). Az egyes installációk a kiállításon különféle olvasásmódokat provokálnak és helyeznek előtérbe, a szöveget megjelenítő digitális eszközök és technikák kiválasztása természetesen egyéni olvasatok, döntések eredménye, de lehetőség szerint minél több és minél komplexebb olvasásmódot hivatottak elősegíteni.

Ha a *Gondolatfűjás* elnevezésű installáció elé lépő látogató a pitypang stilizált bóbitájára fűj, a szemközti vetítővászon kavargó pihékként szálló betűk tűnnek fel, amelyek gomolyogva összeállnak egy-egy vers szövegévé. A felhasználó tulajdonképpen egy plexibe rajzolt pitypangot fűj meg, amelynek közepe kis mikrofont rejt. A szoftver érzékeli az extrém hangváltozásokat a mikrofon hangerőszintjében, és ez az impulzus indítja be az animációt. A fűjás pillanatában számolja ki a szoftver az animációban megjelenő minden egyes karakternek saját, egyedi útvonalt. A betűk alapvetően ezen az úton mozognak, és érik el a megfelelő helyüket a szövegben, de

a rájuk ható erők (szél, turbulencia) a mozgást egyedivé, életszerűvé teszik. A *Gondolatfűjás* programozási környezete Openframeworks. A látványos installáció kiemeli a költemények művészi karakterét, és elősegíti, hogy a verset a látogató személyes üzenetként értse, és ennek köszönhetően lassúbb, figyelmesebb olvasásra ösztönzi úgy, hogy mindehhez egyúttal a könnyedség és a virtuozitás élménye is társulhasson, amelyet a műélvezők előszeretettel kapcsolnak a kivételes műalkotásokhoz. Az elmélyült olvasatot segíti elő, hogy a *Gondolatfűjás* a kiállítótér belső termében található. Az installáció tizenhat olyan költeményt és versrészletet tartalmaz, amelyek terjedelmüknek köszönhetően alkalmasak arra, hogy a megjelenő verset végigolvashassák a látogatók. E szövegek részben Weöres Sándor költészetének egyik jellegzetes irányát, a bölcséleti irodalomhoz való vonzódását reprezentálják (pl. *Ars poetica*, *Ó-egyiptomi versek*, *Tíz lépcső*), és ezzel összefüggésben gyakran alkalmaznak E/2. személyű megszólítást, részben az alkotófolyamatról, a művészet céljáról gondolkodnak (pl. *Nagyság*, *A versről*, *Rongyszőnyeg 157.*), esetenként pedig éppen a játékosság, illékonyság, csábítás kerül a versek homlokterébe (pl. *Az ütem istennője*, *Macska*, *Lányszem*).

A *Versfoltozás* fantázianevű installáció Weöres Sándor állatverseit tárja az olvasó elé interaktív játék formájában. A versekből hiányzó, a stilizált vászonlapokból álló könyv köré vetített szavak az állatok mozgását imitálva gomolyognak, incselkednek a látogatóval, akinek tenyerébe fogva kell visszavinnie őket a helyükre. A szavak kézbevitelét az teszi lehetővé, hogy az asztal felszínét egy 3D-s kamera érzékeli, amely azonosítja az asztal síkjából kiemelkedő elemeket (kar/kéz). Az algoritmus megkeresi a tenyér középpontját, majd ezt a pontot folyamatosan követi, és oda vetül az elkapott szó. Ez a középpont felelős a szavak kiválasztásáért és a megfelelő helyen történő elengedésért. Az installáció, amely akár a *Fogadófal* továbbgondolt változatának, folytatásának is tekinthető, feladványszerű, funkcióját a szimuláció kidolgozottsága teszi összetettebbé. A szimuláció egyúttal a vers véglegesített szövegét megelőző (nyelvi) állapotot is vizualizálja: a látogató az alkotásfolyamat részesévé válik, mintha változékony, képlékeny és mozgó szótárból kellene elkapnia, kézbe vennie a rögzítési törekvésnek ellenálló szavakat, amelyek csak az állatversekben helyükre kerülve válnak mozdulatlanná. Az installáció közel harminc költeményt tartalmaz a harmincas évek közepétől a nyolcvanas évekig: *A kő és az ember* (1935), a *Medúza* (1944), az *Elysium* és a *Gyümölcskosár* (1946), a *Bóbita* (1955), *A hallgatás tornya* (1956), a *Tarka forgó* (1958), a *Merülő Saturnus* (1968), a *Tűzkút* (1974), az 1975-ös *Egybegyűjtött írások* és az *Ének a határtalanról* (1980) című kötetekből. Ez a felsorolás a Weöres költészetét ismerők számára már önmagában jelzi, hogy a tematikus (részben gyerekeket célzó) válogatás poétikailag igen különböző szövegeket tartalmaz, és korántsem korlátozódik a mondókaszerű költeményekre, fokozatosan tágitja tehát az óvodából ismert szövegcsoportot.

A *Verstapintó* újszerű módon érzékelteti az installáció számára kiválasztott öt különböző költemény hangrendi és metrikai összetettségét: a látogató letapogathatja az

egyes verseket modellező, 3D-s nyomtatással létrehozott műanyag hengerek palástjának kitüremkedésein. A hengert a képernyőre helyezve olvashatóvá válik a vers teljes szövege. A számítógép ugyanis a 3D-s modellek belsejében elhelyezett RFID chipet érzékeli, és ennek segítségével az előre elkészített animációkból választja ki és teszi hozzáférhetővé a megfelelőt. Minden egyes költemény egy-egy jellegzetes weöresi szövegtípust is képvisel: a *Rongyszőnyeg* sorozat 31. darabja esetében [*Szállnak az alkonyi felhők...*] az egyes *verssorok* metrikája azonos: a görög kardalköltészetben is kedvelt daktilikus lüktetésű *hemiepes pendens*, amelynek kötött szótag-száma elősegíti a szimultán verselés kialakítását. Az egyes verssorok hangrendisége a költemény tematikájával függ össze. A hengeren jól látható, hogy a döntően mély hangrendű szótagokat ott váltják fel magas hangrendűek, ahol a felhő-lányok felfelé irányuló vagy könnyed mozgásáról van szó (pl. „tűz-szinü csillag az ékük”), ellenkező esetben kizárólag mély hangrendű szótagok alkotják a sorokat (pl. „Hold poharába zokognak”). A *Holdhoz* című óda részlete egy kötött időmértékes *versszak-kepletet*, ún. szapphói strófát alkalmaz, amelynél a középmetrum segíti a vers szimultán metrizálhatóságát. Az *Őszi éjjel...*-re emlékeztető metrikájú *Hold és felhő* szimultán sorai a hangsúlyos verselés tágitásával és árnyalásával kísérleteznek: a három szótagú ütemek a magyar költészetben igen ritka amphibrachiszokat alkalmaznak (U – U), a rövid szótagok halmozása és az ismétlés a versolvasás ütemének felgyorsulását eredményezik. A nyelv- és jelelméleti kérdéseket feszegető *Rongyszőnyeg* 157. darabja esetében [*Mikor mindennek...*] a szabad kólonokból építkező sorok hangrendisége válik hangsúlyossá. Végül a *Szán megy el az ablakod alatt...* kezdetű vershez kapcsolódó henger palástján jól megfigyelhető, hogy a kizárólag hosszú szótagokból felépülő vers hangrendi változásai hogyan érzékeltetik a közeledő, majd távolodó száncsengők hanghatását.

A népmesei ihletésű *Gyümölcsversek* című installáció esetében ismételten nem olvasandó szövegekkel találkozunk, hanem igényesen megmunkált nemezgyümölcsökkel, amelyek kézbe véve megszólaltatják az adott gyümölcsőhöz kapcsolódó weöresi sorokat. Ha egyszerre több tárgyat is megmozdítunk, az együtt hangzó különböző versek a többszólamúság élményét nyújtják. A nagyméretű, színes textilgyümölcsök belsejében gyorsulásérzékelő rejtőzik, amely egy beépített minileját-szót indít el, ha kézbe vesszünk egy gyümölcsöt, és leállítja a hanganyagot, ha letesszük. Az utóbbi két installáció és a *Versfal* fogyatékkal élők számára is elősegítheti a költészetrel való találkozás élményét.

A *Verskoppintó* abban segíti a látogatót, hogy a költemények ritmikájára fordítson fokozott figyelmet. A versek időmértékes metrizálását a felhasználó kopogtatással kísérrelheti meg, ujjunk billentésével egyidejűleg a képernyőn láthatóvá válnak az aktuális szótag fölött a rövid, illetve hosszú szótagok jelzésére használt jelölések, és különböző színnel válnak el egymástól a helyes és a helytelen megoldások. Az egyes versek végére érve teljesítményünkről százalékos értékelést is kapunk, majd továbbléphetünk a következő feladványra. A verssorozat az egyszerű, ismétlődő ütemsorozatoktól egyre

összetettebb metrikai formák felé halad, így az érdeklődőt fokozatosan vezeti azon újítások felé, amelyeket Weöres költészetének köszönhet a magyar líratörténet. A *Verskoppintó* phidgets érintésérzékelőkkel és szabályozóval veszi a látogatók koppintásait, és továbbítja a számítógépnak. Ezeket a jeleket egy saját algoritmus értékeli, amely a rövid vagy hosszú koppintásnak megfelelő vizuális visszajelzést a képernyőre küldi. A programozás C++ és openframeworks nyelven történt.

A *Keresztöltés* című, 1946-os vers a *Harminc bagatell* verssorozat részeként csak 18 évvel megírása után került a *Tűzkút* című kötetbe, poétikáját tekintve pedig sokkal inkább a gyűjtemény *Profusa* című, neoavantgárd szövegeivel tart kapcsolatot. A 4 x 4-es versmátrixot alkotó szavak sorrendiségére és hierarchiájára nézve a központozás és a szöveg elrendezése nem ad támpontot, a tördelés azt hangsúlyozza, hogy egyenrangú és szimmetrikusan elhelyezett elemekkel találkozik az olvasó. A költemény címe nemcsak arra tesz javaslatot, hogy elszakadjunk a lineáris olvasástól, hanem hogy a jelentéstulajdonítási folyamat részének tekintsük azt a mintázatot is, amelyet az értelmes szólánc kialakítására törekedve szemünk mozgásával alakítunk ki a lap síkjában, vagyis a textus szövetszerúségét, sajátos iparművészeti jellegét hangsúlyozza. A vers szövegében olvasható két ige szintén az ismétlésre, mozzanatosságra, ingamozgásra utal („moccan”, „hintáz”), a hozzájuk kapcsolódó különböző alanyok és a halmozott jelzős szerkezetek variálása számtalan kombinációt eredményezhet. A *Keresztöltés* című, Processingben készült interaktív programmal működtetett installáció azt tette lehetővé, hogy a keresztaszemes hímzés technikájához hasonlóan szóról szóra öltögetve minél több értelmes olvasatot találhasson a látogató. Az öltögetés szabályai a következők: bármely szóval kezdhetjük és bármelyikkel zárhatjuk a szóláncot, de mind a tizenhat szót fel kell használnunk, és mindegyiket csak egyszer; a következő „öltés” csak a legutóbb választott szóval szomszédos (az átlós irányú szomszédokat is beleértve), még fel nem használt szó lehet (ha az utolsó sorban vagy az utolsó oszlopban vagyunk, akkor az első oszlopból, illetve sorból is választhatunk szót, mintha az első oszlopot az utolsó alá, az első sort pedig az utolsó mögé írnánk, és ekként tekintenénk szomszédosnak). Az összeöltögetett tizenhat szóról végül a látogatónak kell eldöntenie, hogy versnek tekintie-e a szóláncot. Az érintőképernyőn ujjunk érintésével ölthetjük egymáshoz a szavakat. Az installáció nem egy előzetesen, írásban ismertetett részletes játékszabály alapján működtethető, hanem különböző színek jelzik a képernyőn, hogy éppen hol tartunk, és melyek a lehetséges következő szavak. Előfordulhat, hogy zsákutcába jutunk, és nem folytatható a szólánc, ilyenkor egy öltést is visszafejthetünk a legutolsó szót megérintve. Az egyénileg kialakított öltések alatt a mintázattal egyidejűleg (alárendelt elemként) megjelenik az aktuálisan létrehozott versmondattal, amely lineárisan olvasható, és követhetővé teszi a jelentésalkotási folyamatot. A keresztaszemes öltéseket idéző kapcsolóelemek képi megjelenítése segít a komplexebb és merészebb vagy éppen következetesebb olvasatok kialakításában, és erősíti azt a folyamatot, amely a versolvasás során számtalanszor végbemegy: elszakadunk a linearitástól. A versnek ítélt szóláncok hímzsmintaként is megjelennek egy nagy, a

látogatók alkotásaival egyre bővülő gyűjteményben. Az installáció nem korlátozza a felhasználót, nem tereli vissza a lineáris olvasat felé, hanem a mintagyűjtemény segítségével arra ösztönzi, hogy újabb és újabb értelmes variációkat keressen, vagy éppen betekintsen mások megoldásaiba, és egyszerre lásson érvényesnek többféle jelentéshálózatot is.

A *Versrajz* című installáció felhasználójának kell választania a felkínált költemények közül, amelyeket nem kezdhet el sem olvasni, sem hallgatni mindaddig, amíg ténylegesen nem bocsátkozik bele a közös alkotói folyamatba. Weöres poétikájának egyik domináns irányával összhangban a versekkel itt előbb *hangzó* anyagként találkozik a látogató, és a hallott szöveggel együttműködve, az érintőképernyőn ujjával íveket kanyarítva ő határozza meg a vers vizuális megjelenését: a költeményt képversonként alkotja újra. A versszerű tördelést felszámoló megjelenítés egyetlen, aktuális olvasatot helyez az előtérbe, a rajzolás során a vers tematikai és poétikai vonatkozásai intenzív kapcsolatba kerülnek: a vershallgatásnak a felhasználó által szabályozott ritmusával lesz összhangban a versrészletekből megformált képi elemek elrendezése és sűrűsége. Azok a költemények, amelyeknek újraírására itt lehetőségünk van, olyan szövegek, amelyek tematikusan az alkotás problémájával foglalkoznak. Döntően a verbális, a vizuális és akusztikus művészetek találkozási pontjáról származó olyan interartisztikus kísérletek, amelyek nyomtatott formájában nem vált hangsúlyossá a szöveg képszerű megjelenítése. Az installáció az interaktív képernyőben rejlő lehetőségeket használja ki. Az ujjrajznak nemcsak a pályája, hanem a sebessége is hozzájárul ahhoz, hogy hol és milyen nagyságban jelennek meg a kiválasztott költemény elhangzó szavai.

Végezetül a belső teremben található, *Galaxis* fantázianevű installációról ejtsünk szót, amelynek érintőképernyőjén Weöres 1931 és 1980 között keletkezett, reprezentatív mintául választott nyolcvan versét látjuk interaktív adatvizualizációban. Minden verset egy-egy fénylő pont reprezentál, amelyek halmazokba rendeződve különböző viszonyokra, kapcsolatokra világítanak rá. Az installáció összetett irodalomtörténeti, komparatiztikai és poétikai megfigyelésekre ad lehetőséget a költemények tematikai, stilisztikai, metrikai és poétikai vizsgálatához szükséges húsz szempont felkínálásával. A versek összehasonlításakor érvényesíthetünk történeti jellegű szempontokat (a versek keletkezési idejét, első kötetbeli megjelenését vagy az alkotói periódusokat figyelembe véve); a poétikai vizsgálatot szolgálják a versbeli beszélő és a megszólított viszonyára, valamint a nézőpontok változására irányuló megfigyelések, illetve a műfajt és szövegtípust azonosító kategóriák, részletesebb metrikai összehasonlítás alapjául szolgálhatnak a versszak- és sorképletekre, a költemények rímszerkezetére, soringadozására, a sorok és a versszakok számára vonatkozó információk. Összetettebb tematikus vizsgálat részeként az installációban a költemények absztrakt térszerkezetének modelljét (az egyes térelemek jellegét és kapcsolatát), a versek időszerkezetét és az esetleges mitikus vonatkozásokat is nyomon követhetjük, kereshetünk motivikus kapcsolatokat. A fenti felsorolásban

művileg elkülönített interpretációs irányok természetesen egy komplexebb vizsgálat összetevőiként adnak igazán releváns információkat: megfigyelhető például, hogy egy adott alkotói periódusban milyen poétikai szerkezetek válnak dominánssá, milyen összefüggés mutatható ki a metrika és a szövegek absztrakt térszerkezete, valamint mitikus vonatkozásai között. Az installáció programozói és az irodalmi szakértő minden egyes verset besorolt mind a húsz szempont szerint, és csak elvétve fordult elő, hogy valamely szempont nem volt releváns az adott vers vonatkozásában. Gyakori volt viszont, hogy egy költeményre egy szemponton belül egyszerre többféle címke is érvényesnek bizonyult, mert az adott versben többféle jelenség (pl. megszólítási mód) is előfordul. Ahhoz, hogy a versek egy galaxis csillagjaihoz hasonlóan térben rendeződjenek el, minden szempontot numerikusan kellett modellezni. Ezért az egy szemponthoz tartozó címkéket lineárisan sorba rendeztük úgy, hogy ez lehetőség szerint tükrözze az adott jelenségek egymáshoz fűződő viszonyát. Ez összetett, és egy irodalomtörténész számára szokatlan, helyenként tudományos kompromiszsumokat is igénylő, de tanulságos és igen inspiráló feladat volt.

Mivel senki sem képes arra, hogy mind a húsz szempontot egyszerre áttekintse, ezért úgy döntöttünk, hogy a látogató egyszerre két-két szempont szerint vizsgálhatja a galaxist, amelyeket a képernyő két szélén választhat ki. Sárga, illetve zöld szín különíti el egymástól azt, hogy az egyes szempontok mely szövegekre tekinthetők érvényesnek, és fehér szín jelöli azokat a verseket, amelyekre mindkét jellemző igaz. Minden egyes szempontváltáskor a galaxis átrendeződik: a választott jellemzőnek, kategóriának megfelelően a hasonló elemek közelebb kerülnek egymáshoz, az eltérőek viszont kiszorulnak a képernyő szélére. Így bolyok alakulnak ki, amelyek az adott vonatkozásban egymáshoz közelítő verseket reprezentálják, és magányos „csillagok”, amelyek az előzőektől radikálisan különböznek. A galaxist kétféle módon nézegethetjük: térbeli elrendezésben ujjal forgathatjuk a versuniverzumot, míg síkban jobban érzékelhetők a költemények közötti távolságok. A két nézet között egy gombot megérintve válthatunk. A tematikai vizsgálatokat megkönnyíti az installációban felkínált motívumkészlet, amely külön jelölőfunkcióval is el van látva, hogy az adott tematikus csoportba tartozó, általunk megjelölt költeményeket két további szempont szerint is vizsgálhassunk. Ha tehát az összehasonlítás során kiválasztunk egy címkét is (pl. *szépség* motívuma), akkor a kért ismérveken túl az is láthatóvá válik, hogy a nyolcvan vers közül melyekben találkozhatunk ezzel a motívummal. Ha a galaxisban az egyik verset reprezentáló pontra klikkelünk, az alkalmazás megmutatja, hogy a kiválasztott szempontok szerint milyen tulajdonsággal rendelkezik, és kiemeli a hozzá hasonló verseket is. A fejlécen található listából kiválasztva megjelölhetünk egy-egy verset, hogy szempontváltás ellenére is könnyen követhető legyen az elhelyezkedése a galaxisban. Innen hívhatjuk le továbbá a kiválasztott vers teljes szövegét.

A költemények mitikus vonatkozásait például különböző kultúrterületek mentén tudjuk az installáció keretein belül vizsgálni. A versek gyakran egyidejűleg többféle

kulturális kódot is tartalmaznak, ezekre úgy kereshetünk, ha mindkét oszlopban a mitikus vonatkozás szempontját választjuk ki. Az elrendeződés segít abban, hogy a kiválasztott vershez poétikailag és tematikailag kapcsolódó szövegeket elkülönítsük és megtekintsük, valamint megfigyelhető, hogy az egy-egy szemponthoz tartozó költeményeknek milyen a szóródása, amelyet az installáció keretein belül vizsgált valamennyi szempont együttesen ad ki. Ha a képernyő szemlélésekor például az 1957 és 1964 között keletkezett azon versekre vagyunk kíváncsiak, amelyek idő-szerkezetére az egyidejűség jellemző, azt tapasztaljuk, hogy ezek jelentős része más vonatkozásban is rokonítható egymással, a kilenc költemény közül egy pedig erőteljesen elkülönül a választott szempontok alapján egyébként közelálló társaitól.

A költemények absztrakt térszerkezetének változásait vizsgálva azokat a költeményeket, amelyeknél a szöveg térelemei egy határozott, elkülöníthető központ köré rendeződnek, a *centrális* kategóriája alá sorolva különíthetjük el. Ha a beszélő nézőpontjának változásait szeretnénk megfigyelni, a keresés segítségével láthatóvá válik, hogy mely szövegeknél igaz például, hogy a költemény egy részében a beszélő alkotja a vers centrumát, majd nézőpontváltás következik be, és a beszélő kívülről „szemléli” a szövegben létrehozott origót. A program az elsősorban számítógépes játékok fejlesztésére használt Unity3d-ben készült.

4. A multimédiás eszközök alkalmazásában rejlő lehetőségek

A kiállítótermek szellemi, anyagtalan térként könnyen átbillenhetnek, átvezethetők a virtualitásba. Wolfgang Ernst joggal veti fel a kérdést: vajon még mindig a tárgy-e a múzeum fő mértéke (Ernst 2012: 89)? Ezt kiegészíthetjük kifejezetten az irodalmi kiállítások lehetőségeire és funkciójára vonatkozó kérdésekkel: valóban az életrajzi kontextust, jobb esetben a szellemi környezetet mímelve jutunk közelebb az alkotó szövegeinek megértéséhez? A *Megmozdult szótár – Weöres 100* kiállítás tervezése során az volt a célunk, hogy a költeményeket állítsuk a középpontba, és a befogadás különböző módjaira buzdítsuk a látogatókat. A digitális technikáknak köszönhetően a kiállítási tárgy, a műtárgy kockázat nélkül manipulálható (például a *Versfoltozás*, *Versrajz*, *Keresztöltés* című installációk segítségével) (Battro 2012: 58), belső arányai átalakulhatnak, akár falnyi méretűre nagyítható (például a *Fogadófal* és a *Versfal* esetében) többszörös mediális áttételnek köszönhetően létrejött szimulációja kézbe vehető, körbeforgatható, tapintható (*Verstapintó*). Az *Utazás* és a *Keresztöltés* elnevezésű installációkban (és a vendégkönyvben) lehetőség nyílik a kommunikációra a kiállítás készítői és a látogatók között: visszajelzésekre, kritikára, bővítési javaslatokra. A számítógéppel előállított képek és hangok lehetővé teszik, hogy a látogató zömében ne tárgyakkal, nyomtatott és rögzített szövegekkel találkozzon, hanem olyan költeményekkel, amelyeknek korábbi materiális aspektusait felszámolják a szimulációk sorozatai. A múzeum ebben a közelítésben nem történeti vagy/és

esztétikai szempontból érdekes tárgyak rendeltetési helye, postázója, hanem anyag-talan impulzusok jelállomása (Ernst 2012: 71). A jelentésalkotási folyamat számára az installációk akusztikai, vizuális, mozgásos és taktilis inspirációk kombinációt nyújtnak, amelyek a lineáris versolvasás helyett a szövegek többszólamúságának, variabilitásának és illékonyságának megtapasztalására ösztönzik a látogatókat. Az újrjátszhatóság mint az újmediális alkotások sajátossága (a feladványszerű *Verskoppintó* és a *Versfoltozás* kivételével) nem az egyetlen érvényes olvasat keresését, hanem a versek komplexitásának megtapasztalását célozza. A *Versrajz* és a *Keresztöltés* esetében a szavak elrendezése a képernyő síkjában a szöveg aktuálisan egyedül érvényes olvasata, amelyet az előbbi esetben felszámol a következő versrajz, utóbbi esetben pedig a látogató által versnek tartott olvasatok digitálisan megőrződnek, mint az interpretációk komplexitásának és a szöveg nyitottságának újabb bizonyítékai. A szövegek kiválasztásakor nemcsak arra törekedtünk, hogy lehetőleg minél több költemény (közel 150) „kerüljön” a kiállítótérbe, amelyből a látogató egy részben általa választott, részben véletlenszerű válogatást tapasztal meg majd, hanem hogy az egyes installációk egymástól igen különböző karakteréhez illeszkedő, eltérő jellegű szövegek a weöresi költészet kivételes sokszínűségét és kimunkáltságát is kiemeljék.

Reményeink szerint az installációk segítségével összetettebbé váló jelentésalkotási folyamat kihatással lehet a hagyományos műtárgyak befogadására, amennyiben nem kultikus, elidegenítő olvasatukat, hanem aktualizációjukat, újraértésüket segíti elő.

Szakirodalom

- Bartal Mária, Ruttkay Zsófia (2013): A megmozdult szótár: Interaktív installációk a Weöres 100 kiállításon. http://www.irodalomismeret.hu/files/2013_3/bartal_maria_ruttkay_zsofia.pdf. URL (2015. 01. 07.)
- Bartal Mária (2014): Áthangzások. Weöres Sándor mítoszpoétikája. Budapest–Pozsony: Kalligram Kiadó.
- Battro, Antonio M. (2012): Malraux képzeletbeli múzeumától a virtuális múzeumig. In: Palkó Gábor (szerk.): Múzeumelmélet. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó. 44–63.
- Ernst, Wolfgang (2012): Több tárhely, kevesebb múzeum. Kibertér az adattár és a múzeumi kiállítótér között. In: Palkó Gábor (szerk.): Múzeumelmélet. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó. 64–93.
- Gulyás Gabriella (szerk.) (2013): Az irodalmi kiállítás természetrajza. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum (Múzeumpedagógiai Füzetek II.).
- Hegyí Katalin (2013): A megmozdult szótár: Kiállítás a Petőfi Irodalmi Múzeumban Weöres Sándor születésének 100. évfordulója alkalmából. http://www.irodalomismeret.hu/files/2013_3/hegyi_katalin.pdf. URL (2014. 01. 08.)

- Korff, Gottfried (2012): Tároló és/vagy generátor. Gyűjtés és kiállítás viszonya a múzeumban. In: Palkó Gábor (szerk.): Múzeumelmélet. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó. 219–238.
- Komáromi Gabriella, Rigó Béla (2007): Szövegek metamorfózisa és vándorlása a gyermekirodalomban. In: Szegedy-Maszák Mihály és Veres András (szerk.): A magyar irodalom története. 1920-tól napjainkig. Budapest: Gondolat Kiadó. 463–476.
- Metz, Christian (2012): Élvezetteli olvasatok. Adalékok az irodalmi kiállítás szemiológiájához. In: Palkó Gábor (szerk.): Múzeumelmélet. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó. 255–272.
- Sloterdijk, Peter (2012): A múzeum – a megütközés iskolája. In: Palkó Gábor (szerk.): Múzeumelmélet. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó. 17–29.
- Szilágyi Ákos (1984): Az ornamentális lírai személyesség helye Weöres Sándor életművében. In: Uő: Nem vagyok kritikus! Budapest: Magvető. 480–672.
- Wirth, Uwe (2012): Mi mutatkozik meg, amikor irodalmat mutatunk be? In: Palkó Gábor (szerk.): Múzeumelmélet. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó. 273–287.

A kötet szerzői:

Antalné dr. Szabó Ágnes (a.szabo.agnes@btk.elte.hu)
dr. Bartal Mária (bartal.maria@btk.elte.hu)
dr. Bartha Csilla (bartha.csilla@btk.elte.hu)
dr. Czibula Katalin (czibula.katalin@btk.elte.hu)
dr. Gonda Zsuzsa (zsuzsi.gonda@gmail.com)
dr. Horváth Zsuzsanna (bujdok@hotmail.com)
dr. Kugler Nóra (kugler.nora@btk.elte.hu)
dr. Molnár Gábor Tamás (molnar.gabor.tamas@btk.elte.hu)
dr. Nemesi Attila László (nemesi.attila@btk.ppke.hu)
dr. Raátz Judit (raatz.judit@btk.elte.hu)
dr. H. Varga Gyula (hvg@ektf.hu)

ISSN 2416-1942

ISBN 978-963-284-615-6

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kiadásért felel: Antalné dr. Szabó Ágnes

A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.

www.elte.hu


Felelős szerkesztő: Antalné dr. Szabó Ágnes

A sorozatot gondozza: az ELTE BTK Szakmódszertani Központja

<http://methodika.btk.elte.hu/>

Online kiadás

Budapest, 2015



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* című könyvsorozatában különböző szerzők tollából a bölcsész és a művészet-közvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató szakpedagógiai tanulmánykötetek, tankönyvek és feladatgyűjtemények jelennek meg. A lektorált sorozatot az ELTE BTK Szak módszertani Központja gondozza. A sorozat hosszú távon kívánja szolgálni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE