

N. KIS SZILVIA

**A relációs szókincs, avagy térjelölési módok az iskolába lépő
kisgyerekek nyelvhasználatában**

Az alsó tagozatos kisgyermek anyanyelvi nevelésének meghatározó területe az olvasásképesség fejlesztése, az olvasási készség (technika) kialakítása. E folyamat alapja a nyelvi megnyilatkozások megfelelő szintű érettsége. Ezt az érettségi állapotot a módszertanokat kutatók egyrészt a pszicholingvisztika oldaláról közelítik meg, vizsgálataik főként a beszédészlelési, beszédértési problémák kiszűrését hivatottak szolgálni. A másik megközelítési mód a nyelv használatának, a nyelvállapotnak a leírásával, feltérképezésével lehetséges. Ez utóbbi leírására vállalkozom a kognitív szöveg megközelítési módok segítségével.

Az iskolába lépő gyermek beszédtevékenységének, nyelvállapotának felmérését leggyakrabban a módszertan területén ismert Nagy József által kidolgozott DIEFER-teszttel végzik. A vizsgálat egyik részterülete az értelmi fejlődés feltételeinek, a beszédhanghallás épségének, az írásmozgás-koordináció fejlettségi szintjének mérésén túl a 6 éves gyermek relációs szókincsének milyenségét hivatott mérni, azok leírására nem vállalkozik. A relációs szókincs a szövegalkotások és szövegbefogadások nélkülözhetetlen színtere. Ennek hiányosságai a megértést szinte lehetetlenné teszik. Arra vállalkozom, hogy a reláció szókincs összetevőit kognitív szövegvizsgálati módok segítségével leírom, a teszt segítségével reprodukált szóbeli megnyilatkozásokat elemzem. A létrehozott szövegek szövegvilágának belső szerkezetében a térjelölés módjait és megoldásait vizsgálom, keresve azt, hogy milyen belső szövegvilágot állítanak fel a gyerekek, amelyben modellálják a tér lényeges elemeit. Kitérek a megnyilatkozások térjelölési nyelvi formáira, (részleges vagy teljes) meglétére, a beszélők helykijelöléseire, kutatva azt, hogy milyen módszertani kérdéseket vetnek föl az olvasástanítás előkészítése és a majdani szöveget értő, befogadó olvasás kialakításához.

A mai kor emberének az életben maradásához elengedhetetlen feltétele az információszerzés. Az információ befogadása és feldolgozása az agyunk számára egyre nehezebbé válik. Ugyanannyi idő alatt jóval több inger ér bennünket, ezek értelmezése az

idő rövidege miatt megnehezül. Az információszerzés eszközei az olvasás és az írás szinte nélkülözhetetlen az egyén számára. Kimondható, hogy a társadalmi érvényesüléshez az írásbeliségen vezet az út (STEKLÁCS, 2009).

Az információkezelés szorosan összefügg a Chomsky által meghatározott velünk született anyanyelv-elsajátítási képesség egy-egy részterületével, „vagyis velünk születik egy nyelvelsajátítási szerkezet, mely részben elemzési eljárásokat, részben nyelvi információkat tartalmaz” (GÓSY, 1999: 155). A kutatások és a képességméréssel foglalkozó szervezetek szükségesnek tartották az alapképességek körének meghatározását, az azokra épülő képességrendszer definiálását. Mindezt még inkább indokolta az élethosszig tartó tanulás fogalmának körüljárása az oktatás egészét meghatározó jelenségként. Az OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development) 2000-ben jelölte meg a kulcskompetenciák körét. A DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences) a kulcskompetenciák három fő kategóriáját különítette el: az autonóm cselekvés kompetenciáit, az eszközök interaktív használatához kapcsolódó kompetenciákat és a személy heterogén környezetben való működéséhez szükséges kompetenciákat (OECD, 2005). Az autonóm cselekvés két fogalmat kapcsol össze: az identitást és a relatív autonómiát abban az értelemben, hogy az egyén hogyan hoz döntést, és hogyan cselekszik egy adott szituációban. Az ehhez kapcsolódó kulcskompetenciák: a nagyobb összefüggésben való cselekvést, a saját élettervek és személyes elképzelések kialakítását és önálló vezetését, a jogok, szükségletek és érdekek érvényesítését és védelmét tartalmazzák. Az eszközök interaktív használatához a személynek ismernie kell az eszközt, és értenie kell a használatához azért, hogy interakcióba léphessen a világgal. Az *eszköz* szót a legszélesebb értelemben használjuk, bármilyen közvetítő lehet az ember és a környezet között. Így megkülönböztetjük a nyelvet, a szimbólumokat és a szövegek interaktív kezelésének, az ismeretek és információk interaktív használatának, valamint a régi és az új technológia interaktív használatának képességeit. Végül a harmadik nagy területen a szociálisan heterogén környezetben való működést említik, amely az egyén és a társas környezet kapcsolataira vonatkozik, vagyis a másokkal való kapcsolatépítést,

csoportmunkában való együttműködést, konfliktuskezelést és -megoldást jelenti (VÁRI *et al.*, 2001). Az Európai Bizottság 2005-ben az Európai Parlament és az Európai Tanács elé terjesztette az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák meghatározásának ajánlását. Ennek alapján 2006-ban az Európa Parlament lisszaboni tanácskozásán alapképességként definiálja az olvasást, az írást, az elemi számolást, valamint elkülönít nyolc kulcskompetenciát, amelyek az egyén hétköznapi boldogulását befolyásolják. Ezek a következők: az anyanyelven folytatott kommunikáció, az idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, a digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, a szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőkézség.

Az alapkompentenciák köre nehezebben pontosítható. A definíciók alapján elsősorban a verbális kompetenciák, olvasási, írási és számolási kompetenciák tartoznak ide. Ahhoz, hogy pontosan meghatározható legyen a mértékük, először meg kellett állapítani a kompetenciák szintjeit, majd hozzájuk igazodva készültek el a különböző mérőeszközök. A mérőeszközök kidolgozásának alapproblémája annak az eldöntése, hogy a kulcskompetenciák vagy az alapkompentenciák szolgálnak-e a felmérések alapjául. Az, hogy a különböző vizsgálatok eredményei nem egyértelműen összevethetők, abból is adódik, hogy a különböző szervezetek és intézmények (UNESCO, OECD) különböző célból rendelhetik meg a felméréseket. A nemzetközi szervezetek célja, hogy globálisan informálni tudják a tagországokat és szervezeteiket. Ebből következően a vizsgálati anyag a mért terület számszerű kvantitatív információt dolgozza fel. Ez lehetőséget ad összehasonlító tanulmányok készítésére, és a résztvevők számára helytálló, számszerű információkat nyújthat. Ezek az összehasonlítások arra szolgálnak, hogy mindenki értékelni tudja saját helyét, alapot ad újabb összehasonlításokra, esetleg oktatáspolitikai változtatásokra ösztönöz. Ezek a szervezetek tájékozási céllal végeznek vizsgálatokat azért, hogy folytathassák, világossá tegyék, vagy éppen elindítsák valamely tevékenységüket. Kérdés lehet egy-egy speciális oktatáspolitikai lépés megtétele, ám ha a

válasz pozitív, akkor megtudhatjuk, hogy milyen irányba kell elindulni, esetleg azt is, milyen költségekkel kell számolni. A számadatok ugyanakkor a képzés résztvevőit és a leendő munkaadókat is tájékoztatják az aktuális adatokról, lehetőségekről. A megfelelő vizsgálati anyag nem csupán százalékban határozza meg a hiányosság fokát, hanem az összes anyanyelvi alapkompétencia (beszédértés, beszédprodukció, olvasás, írás) lehető legtöbb részkompetenciájának meglétét vagy hiányát is méri. Az így nyert adatok pedig pontosan kijelölik a javítás (tanítás, újratanítás) útját.

A PISA-vizsgálatok során megfogalmazódtak azok a tapasztalatok, hogy ha az alapképességek nem szilárdultak meg, akkor a funkcionális analfabetizmus kialakulásának feltételei megjelenhetnek az oktatás különböző szakaszaiban, főként a felső tagozatba lépéskor, a fiatal felnötteknél (15–16 éves korban) és természetesen később is.

A PISA-felmérés az OECD egyik projektje, amelynek célja a 15 évesek olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciáinak vizsgálata. A felmérésben résztvevő országok képviselői együtt próbálnak egy olyan értékelési rendszert kidolgozni, amely pontos, releváns és autentikus. Az első PISA-értékelés 2000 márciusában zajlott le, ekkor a legnagyobb hangsúlyt az olvasási képesség mérése kapta. 2003-ban a matematika került a középpontba, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség volt a kiemelt vizsgálati terület. Minden résztvevő országban felmérésenként 4 000 és 10 000 fő közötti tanulóból álló mintát értékelnek. A PISA-vizsgálat fontos társadalmi kérdésekre keresi a választ: mennyire készíti fel az oktatási rendszer a fiatal felnötteket arra, hogy megfelelően boldoguljanak a társadalomban; milyen összefüggés van a tanulók családi háttere, valamint az iskolai erőforrások minősége és a teljesítmény között; képesek-e a tanulók gyakorlatorientált, élethelyzeteken alapuló feladatok megoldására? Miután többször megismétlődő vizsgálatról beszélünk, így áttekinthető, hogy milyen hosszú távú folyamatok, hatások érvényesülnek egy ország közoktatásában az adott területeken. A felmérés egyik célja a diákok olvasási és szövegértési képességeinek feltérképezése volt. Magyarország azokhoz az országokhoz tartozik, amelyeknek az eredménye nem változott a PISA 2000 óta eltelt hat év során. Mindössze két olyan ország van a 31 között – Belgium

és Magyarország –, amelynek az eredménye minden vizsgált változó tekintetében változatlan maradt (átlageredmények, fiúk átlaga, lányok átlaga, nemek közötti különbség, a hat különböző percentilis képesség pontjai) mindkét időszakban, azaz 2000 és 2003, illetve 2003 és 2006 között is. A magyar diákok eredményei olyannyira egyformák voltak, mintha minden vizsgálatot ugyanaz az 5000 gyerek írta volna. Ebből arra következtethetünk, hogy a tantervekben és az oktatási rendszerben bevezetett változások nem érték el a várt eredményt (*OECD*, 2005).

A nemzetközi és országos mérések átfogó képet adnak a vizsgált korosztály alapképességeinek állapotáról. Felmerül a kérdés, hogy az iskolai osztályokban, külön-külön az egyes tanulóknál milyen mérési lehetőségei vannak a pedagógusnak, mely területek állapotát, és mikor kell feltétlenül mérni az anyanyelvi képességek közül. Az alábbiakban az anyanyelvi képességek mérésének legfontosabb állomásait járom körül a lehetséges mérőeszközök bemutatásával.

Iskolába lépés

Iskolába lépéskor a három alapképességet megelőző legfontosabb anyanyelvi képesség, a beszéd épségét kell megmérni. Az iskolába lépő kisgyermek beszédének jellemzője fejlődés-lélektani szempontból, hogy az egocentrikus beszédből ebben az időben kezd kialakulni a kommunikációs beszéd, és megkezdődött már a belső beszéd kialakulása is. A kommunikációs szándék szerint a spontán beszéd dominál (a kérés, a kapcsolatteremtés, az érzelmek kifejezése), tartalmi szempontból erős szituativitás jellemzi. A beszédtechnikai sajátosságokról elmondható, hogy általában nem tudnak gazdálkodni a levegővel, a hangindítás végletes, hangsúlytalan helyzetben magánhangzókat nyelnek el, előfordulhatnak beszédhibák, kántáló hanglejtés és sokféle beszédtempó.

A beszéd nyelvtani jellemzői közül a szókincs kiemelendő, melynek mennyisége változó (3–6 éves korban körülbelül 2000; 10 éves korra 2400 szó); a szófajok közül a főnév, az ige, a névelő és a kötőszó a leggyakoribb. A melléknevet és a számnevet használják a legkevésbé. A szójelentés alapjelentését ismerik, az asszociációs jelentések

ismerete kevésbé jellemző. A mondanivaló nyelvtani megformálását általános nyelvhelyességi (*innák vizet*), egyeztetési hibák (*szóltak a tanító néni*) jellemzik. Összetett mondataik inkább mellérendelők, gyakrabban használnak egyszerű mondatot (*NEMESNÉ–SAJTOSNÉ–TÓTH, 2004*).

A beszédprodukción mérőeszközei korlátozottabbak. Kevés konkrét mérőeszköz áll a gyakorló pedagógus rendelkezésére. Többnyire komplex mérőeszközök részeként találhatók meg. A méréskor a szókincsaktivitást, az összefüggő beszédet, illetve a beszédtevékenységhez való viszonyulást feltétlenül mérni kell. A szókincsről korábban aktív és passzív tartományt különítettek el a tudósok. Mára már ez a nézet úgy finomult, hogy nem egyértelműen éles a határ az aktív és a passzív szókincs között, inkább a szómozgás az egyik területről a másikba, amely meghatározó a beszédprodukción szempontjából.

A beszédreprodukción túl nagyon fontos a beszédészlelés és értés épségének, szintjének az ismerete. Szükséges olyan észlelési mechanizmus megléte, melynek segítségével lehetővé válik a környezet zörejeinek a beszédhangoktól való elválasztása, a beszéd hangjainak megkülönböztetése, továbbá egy hangsor elemeinek, azok sorrendjének felismerése, a beszéd folyamat szavakra, szótagokra, hangokra tagolása. Mindezek megléte az olvasási technika kialakításának az alapja is.

Az olvasás értő olvasássá való alakítását és a szóbeli, írásbeli reprodukciót nagymértékben befolyásolja a kisgyermek anyanyelvi szocializációja, szociokulturális tudása. Ez a bázis befolyásolja a felhasználható szókincset, kommunikációs eszközkészletet, nyelvi, nyelvhasználati stratégiáit. Ezért a szókincs alakulása nem vizsgálható ennek a tudásnak a körüljárása nélkül.

A szókészlet és a szókincs nem ugyanazon fogalmakat jelent. A szókészlet egy nyelv, nyelvréteg közösségi jellegű szavainak az összessége, a szókincs az egyén által ismert és használt szavak, kifejezések összessége. Ez utóbbit leggyakrabban aktív és passzív részlegre bontják. Az aktív szókincsben meghatározóan az alapszókészlet elemei foglalnak helyett, de bőven jut hely a kiegészítő szókészlet elemeinek is. A passzív

szókincs nagyobb hányada egyes megközelítések szerint a kiegészítő szókészletből áll, ennek a tudományos bizonyítása vagy cáfolata még várat magára. Az egyértelmű, hogy az egyéni szókincs szüntelen változásban, mozgásban van (A. JÁSZÓ ANNA, 1995). Az egyén szókincse, az egyén által használt fogalomkészlet vizsgálata szintén még várat magára. A vizsgálat kiindulópontja lehet a magyar nyelv szókészletének feltérképezett területe. Ilyen terület az egyén relációs-zókincsét befolyásoló tér- és időre vonatkozó kifejezések, fogalmak használata.

A magyarban a térmegjelölésért általában az igei személyragok és birtokos személyjelek, határozói esetragok és **névutók**, **igekötők**, **határozószók**, személyes névmások, valamint fogalmi tartalmú szókészleti elemek: főnevek, igék, melléknevek felelősek (TOLCSVAI NAGY, 2001). Vagyis a térbeni viszonyulást kifejező relációk szókincse a fenti nyelvi szerkezetek által valósíthatók meg. Az iskolába lépő kisgyermek feladatainak megoldásaikor, iskolai tájékozódásaikor az *alá, fölé, mögé, tetejére, elé, kívülre, bele; fellép, lép, rálép, kilép, balra, jobbra, szembe, háttal*; „színezd **ki**”, „karikázd **be**”, „húzd **alá**”, „kösd **össze**” **legalacsonyabb, legmagasabb, két ugyanolyan magasságú, két nem azonos magas** nyelvi struktúrák, kifejezések értelmezését várjuk el. Azonban ezek ismerete korántsem bizonyos.

A fentiekben már utalt vizsgálatokban részint érinthető a relációs-zókincs vizsgálata, de teljes kép nem adható. Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy a fentiekben szükségesnek vélt téri orientációra vonatkozó kifejezések megtalálhatóak-e az iskolába lépő kisgyermek reláció-zókincsében. Ehhez a vizsgálathoz a kognitív pszichológia és grammatika által kínált lehetőségeket járom körül.

Elméleti háttér

A kognitív tudomány az elme és az intelligencia tanulmányozása a filozófia, pszichológia, mesterséges intelligencia, neurológia, nyelvészet és antropológia tükrén keresztül. Szervezeti szinten a 70-es évektől beszélhetünk kognitív tudományról. A kognitív tudomány központi gondolata az, hogy a gondolkodást legjobban az elmében levő

reprezentációs struktúrák és az azokat feldolgozó műveletek együtteseként lehet felfogni (PLÉH, 1998).

A kognitív nyelvészet a kognitív tudomány alapelveiből fejlődött ki. A XX. században a nyelvészetre valamilyen mértékig a mentalizmus volt jellemző (TOLCSVAI NAGY, 1995b). E hatás HERMANN PAUL nyelvszemléletében már a XIX. században jelentkezett.

CHOMSKY számára a nyelv fajspecifikus, veleszületetten meghatározott rendszer. Az egyetemes nyelvtanról megállapítja, hogy nem egy előprogramozott végleges rendszer, hanem megoldásai nyitottak, melyeket az adott nyelvre nézve rögzítenünk kell. Szerinte a nyelvtan egy „mentális elmélet” a nyelvről, hasonlóan azokhoz a naiv elméletekhez, melyeket mi alkotunk a fizikai világ érzékelése és a társakkal való érintkezés során. CHOMSKY szerint ezek nem egyszerűen egyedi viselkedésminták, hanem mentalisztikus rendszert alkotnak (CHOMSKY, 1995). A HALLIDAY, brit nyelvész által képviselt elmélet a nyelvtant egymástól kölcsönösen függő szembenállások „rendszerének” hálózataként fogja föl. Az irányzat fontosnak tartja az elemzés szemantikai és pragmatikai hangsúlyait, valamint az intonáció jelentéskifejező szerepét (HALLIDAY–HASAN, 1976).

A fentiekben érintett mentalista nézetek ismertetését folytatva a kognitív nyelvészetről kell most szólni. A kognitív nyelvészet a XX. század 70-es éveiben jött létre az Amerikai Egyesült Államokban. Fő teoretikusa RONALD W. LANGACKER. A kognitív nyelvészet hívei a nyelv használójában nemcsak a szavakat és mondatokat szerkesztő gépezetet, hanem magát az embert is látják: megismételhetetlen személyiségét, előre nem jelezhető viselkedését, reakcióit, világlátásának eredetiségét, egyszóval mindazt, hogy egy adott kultúrközösségben milyen módon használja az ember a nyelvet, amelynek alkotója is. Azt vallják, hogy megérthetjük az emberi nyelvet, ha megismerjük, hogy az ember miképpen érti meg a körülötte lévő valóságot, és azt hogyan modellálja (LANGACKER, 1999).

A formalisták a metaforát mint nyelvi képződményt nem tekintik a nyelvreírás részének, az irodalom tárgyának vallják. A kognitivisták szerint viszont az emberi nyelv a

külső világ képe. A természetes metaforák tükrözik ennek a világnak a megismerési folyamatait. A metafora megismerése, leírása alapvető eljárás annak érdekében, hogy elvont fogalmakat konkrét fogalmak kifejezéseivel értsünk meg. Nem az irodalom feladata a metaforák vizsgálata, hanem a természetes emberi nyelvek sajátja, így a nyelvleírás része kell hogy legyen. Ezt fejti ki GEORGE LAKOFF metaforaelméletében (*KÖVECSES*, 1998; *TOLCSVAI NAGY*, 2001; *LAKOFF–JOHNSON*, 1980).

A langackeri kognitív nyelvészet a kognitív tudomány része, azzal szoros kapcsolatban áll. A nyelvet, mint az elme egy képességét és működési módját vizsgálja. Elfogadja, hogy a nyelvi formák és jelentéseik is reprezentációk, továbbá hogy a nyelv és a fogalmi tudás között szoros kapcsolat van. Fontosnak tartja a nyelvi és nem nyelvi kategorizáció összefüggését, amelyek a megismerés elméleti módjaival állnak kapcsolatban, például a térérzékeléssel (*TOLCSVAI NAGY*, 2000). A LANGACKER által kidolgozott nyelvtanban központi szerepe van a szemantikának. Nézete szerint a szintaxis, a lexikon és a szemantika nem különül el egymástól, hanem kontinuumot alkot (*LANGACKER*, 1999).

A másik fontos elem, hogy a kognitív tudományban alkalmazott prototípuselméletet kiterjeszti, s nemcsak a szemantikában reprezentált dolgokra vonatkoztatja, hanem a jelentésre, a jelentés-összetevőkre és a grammatikai kategóriákra, valamint a fonológiára is (*TOLCSVAI NAGY* 1995a, 2001).

A prototípus-elmélet¹

A pszichológia a fogalmi gondolkodásról azt mondja, hogy a proposíció (kijelentés) egy tényállásra vonatkozik. Egy proposíció legalapvetőbb alkotóeleme egy fogalom. A tárgyaktól kategorizációval alakítunk ki fogalmakat. Azok a tárgyak tartoznak egy kategóriába, amelyek meghatározott tulajdonság együttesel rendelkeznek. Minden fogalomnak van egy prototípusa (azok a tulajdonságok, amelyek a legjobb példányokat írják le), valamint egy magja (azok a tulajdonságok, amelyek a legalapvetőbbek a

fogalomba való tartozás szempontjából). A fogalmak közötti határok elmosódtak, így nincs meghatározva, hogy mi tagja a kategóriának és mi nem. Ezért néhány dolog átkerülhet egy másik kategóriába is. (Például a padlizsán zöldség vagy gyümölcs.) (PLÉH, 1998; KIEFER, 2002: 93–119).

A fogalmak példányait tipikusságuk szerint állíthatjuk sorba. Vagyis létezik egy tipikussági görbe, mely a fogalom példányainak eltérő tipikusságát jellemzi. A kategóriához való tartozást a tárgy tulajdonságainak a kategória prototípusához való hasonlósága határozza meg (EYSENCK–KEANNE, 1997: 280–287).

A kognitív pszichológiában alkalmazott prototípuselmélet nyelvtanra való langackeri kiterjesztésének egyik előnye az, hogy a fent említett kategóriákban nem kell minden tagjuknak rendelkezniük egy adott jellemzővel. „Ez a tipizálás nem kívánja meg, hogy egy kategória minden tagja rendelkezzen egy adott jellemzővel (vagy, hogy egyáltalán legyen bármilyen szembeötlő közös tulajdonság, amelyet mindenki oszt). Nem repülő madarak, tojásrakó emlősök, zöngétlen mássalhangzók így nem problematikusak; egy nyilvánvaló tulajdonság hiánya nem követi a kategóriából való eltávolításukat, inkább nem prototipikusnak rendeli őket. A prototípusmodell nem minimalista, bátorítja a lehető legteljesebb leírást, s megengedi egy entitásnak egy kategóriába való bevétele, ha valaki nyomós okot talál a prototipikus tagokhoz való viszonyításban” (LANGACKER, 1999). **Nincs oldalszám. Vagy nem szó szerinti az idézet?**

A LANGACKER-féle nyelvtan másik fontos jellemzője az egység fogalma. „Az egység az a szerkezet, amelyet a beszélő elég alaposan megtanult, hogy nagymértékben automatikusan tudja kezelni, anélkül, hogy figyelmét annak különálló részeire vagy elrendezésükre összpontosítaná. Az egység belső komplexitása ellenére „előre csomagolt” konstruktumot alkot; ezért a beszélőnek nem szükséges arra figyelnie, hogy miképp rakja össze, könnyen bánhat vele egységes entitásként (LANGACKER, 1999). **Itt sincs oldalszám.**

Az emberi tudásban a fogalmak egymással kapcsolatban vannak viszonylag állandó szerkezeteket kialakítva. Ezek a magasabb rendű, összetett reprezentációk (összetett fogalmak) több típusban nevezhetők meg (TOLCSVAI NAGY, 2001a). Az összetett tudás

elrendezésének módját elsőként BARTLETT írta le a séma kategóriában, majd MINSKY (1975) munkájára alapozva VAN DIJK (1977/1982) a különböző típusokban létező összetett tudást a tudáskeret kategóriával, végül SHANK-ABELSON egy másik hasonló, de eltérő hangsúlyú modellel, a forgatókönyv-elmélettel reprezentálta (TOLCSVAI NAGY, 2001).

A sémák: Az emberi tudás komplex szerveződésének megértésére szolgáló leggyakrabban használt elméleti konstrukció a séma. Fogalmak strukturált csoportja, általános tudást jellemez, események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, tárgyak reprezentációjára is alkalmas. A sémák közös jellemzője az, hogy különböző relációk alkotják, vagyis változók/üres helyek és ezek értékei. A változók/üres helyek fogalmakat vagy más alsémákat tartalmaznak. Az értékek azokra a konkrét fogalmakra vonatkoznak, melyek betöltik az üres helyeket. Ugyanakkor gyakran üresen maradnak a sémákban a betöltendő helyek, vagy alapértelmezés kapcsolódhat hozzájuk, melyeket akkor tételezünk fel, ha egy hely nincs betöltve. A sémák egyszerű és összetettebb fogalmak reprezentációjaként is alkalmazhatók.

A tudáskeret: egy központi fogalom köré elrendezett tudáselemek készlete, mely lehetővé teszi a verbális közlemény létrehozását és megértését, a nem kifejtett elemeknek a kognitív műveletekben való működtetésével. „A keret tehát egy olyan adatstruktúra, amely egy sztereotip helyzetet reprezentál. Mindegyik kerethez sokfajta ismeret kapcsolódik. Néhány azt tartalmazza, hogy milyen esemény várható a következő lépésben”(TOLCSVAI NAGY 2001: 75). VAN DIJK rendszerében a tudáskeret a nyelvi interakció előfeltételeit, az interakció lefolyásának menetét, a szerepviszonyokat is tartalmazza. A kognitív megismerést reprezentáló forgatókönyv, tudáskeret fogalmak segíthetnek a kisgyermek által reprodukált szövegek térre vonatkozó reprezentációinak meghatározására.

Az alábbi kérdések merültek fel a vizsgáldások során:

- a, Megegyezik a különböző településen élők világismereti bázisa az iskolába lépéskor?
- b, Van-e különbség az egyes települések tudáskeretei és forgatókönyvei között?

c, Vannak-e tipizálható vonásai az iskolába lépő kisgyerekek fogalmi sémáinak?

A kérdésekre hat iskola egy-egy első osztályának tanulói által reprodukált szóbeli szövegei alapján próbálok választ találni. A hat iskolából két kaposvári és három vidéki, hátrányos helyzetű települések iskolái. A hat iskola első osztályaiban 91 kisgyermek oldotta meg az általam összeállított kérdéssort. A feladatok két nagy típusra oszthatóak:

1. Az első típusban :

- *alá, fölé, mögé, tetejére, elé, kívülre, bele;*
- *fellép, lelép, rálép, kilép;*
- *balra, jobbra, szembe, háttal;*
- *„színezd ki”, „karikázd be”, „húzd alá”, „kösd össze”;*
- *legalacsonyabb, legmagasabb, két ugyanolyan magasságú, két nem azonos magas*

fogalmakat kellett értelmezniük képek alapján. Ennek a feladatnak a részkérdéseit Nagy József DIFER-tesztjének (NAGY *et al.*, 2004) reláció szókincsre vonatkozó része alkotta (1. ábra).

1. ábra

Forrás: NAGY et al., (2004): DIFER programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. Szeged: Mozaik Kiadó.

A megoldott feladatok átlageredményeit mutatja be a 2. ábra. A vastagon kiemelt iskolák a vidéki iskolákat jelölik. Az eredmények rosszabb teljesítményt mutatnak a hátrányos helyzetű iskolák első osztályosainak megoldásaiban, mint a városi iskolák tanulóinak munkáiban.

2. ábra

2. A második típust a szóbeli szövegalkotási feladat alkotta. A feladatban a gyerekeknek egy több cselekvést ábrázoló képről kellett alkotniuk úgy szóbeli szöveget, hogy minden cselekvést és minden szereplőt megpróbáltak beleszöni a történetbe.

Meséld el kik és mit csinálnak ezen a képen? Találj ki hozzá egy történetet!

A rögzített szövegeket két szempontból vizsgáltam. Egyrészt, hogy milyen tudáskeretek alkotódtak, amelyek a helyszíneket és szereplőket mutatják be, másrészt milyen forgatókönyvek jellemzik a cselekvéseket, eseményeket.

A szövegek egy skálát alkottak tipizálódási sorrendet követve. A legtipikusabb szöveget tekinthetjük a legjobb szövegben, amelyben a legtöbb képen látható szereplő és helyszín szerepel, valamint a forgatókönyvek a képen előforduló cselekvéseket és köztük összefüggést mutató eseményt szemléltetik. Az ezektől a szövegektől eltérőekben a szereplők, helyszínek, cselekvések, események megléte jelentette a sorrendet.

A tudáskeretek közül a vizsgált szövegek 25%-a teljesen, a 75% hiányosan mutatja be a szereplőket és a helyszíneket. A forgatókönyv esetén 32% teljesen, 68% hiányos szöveget alkot a képen látható cselekményekről és az esetleges eseményekről.

Az alkotott szövegek 67%-ában megfigyelhető, hogy mind a tudáskeretben, mind a forgatókönyvben a leírt szereplők, cselekvések, események csak felsorolásszerűen szerepelnek a szövegben, a köztük lévő kapcsolat hiányzik. Ezt a kapcsolatot biztosító relációs kifejezések, amelyek a térbeliség viszonyait, illetve a cselekvések időbeliségét mutatják be, nem szerepelnek a szövegekben. Így például a névutók, határozószók, igekötők rosszul vagy egyáltalán nem használatosak.

A városi és a vidéki iskolák teljesítményeit összevetve az tapasztalható, hogy a városi iskolák elsőseinek megoldásai a 25% tipikus (jól reprodukált) szövegek 18%-át alkotják, míg a vidéki iskolák elsőseinek több mint 70%-a hiányos forgatókönyvet és tudáskeretet hozott létre. A különbség feltehetően a hátrányos szociális helyzetből fakadó

nyelvi hátrányból adódnak. Ez utóbbiak a hiányos szókincsben és a szövegek belső kohézióját adó viszonyfogalmak alkalmazásának hiányában figyelhetőek meg.

Az alábbi szöveg a legtipikusabb (legjobb szövegek) egyike:

Pirossal kiemelt szavak a tudáskeret, a késsel a forgatókönyv elemeit, feketével a relációfogalmakat, nyelvi eszközöket (-t rag, helyhatározó ragjai, stb.) jelzik. Ez utóbbi akkor jelenik meg kiemelésként, ha a tudáskeretek és a forgatókönyvek elemi között biztosítják a kapcsolatot.

„ *Megy néni az utcán a babakocsival. Megy biztos haza. Átmegy a zebrán.*

A bicajos elbicajozik a pékhez, vagy valahova.

A néni meg a kisgyerekek nyalják a fagyit, és akkor beszélgetnek. A gyerekek homokoznak a homokozóban.

A bácsi meg elmegy sétáltatni a kutyát. A galambok és a madarak eszik a morzsát. A mentőkocsi elmegy a balesethez, és aki sérült, elviszi a kórházba. A kutya meg keresi a gazdáját a kerítésnél.”

(1. szöveg)

A hiányos szövegek egyike:

„ *Rendőrkocsi. Fát. Biciklit. Babakocsit. Nénit. Bácsit. Kisfiút..”*

„ *A néni öreg és kérdezi a mamája, hogy állj, mert nem szabad addig átmenni. A néni tolja a babát. Meg a gyerekek fagyiznak.*

Meg a kettő kisfiú homokoznak és a kislány meg biciklizik. Meg a kutya ott a járdán megy a doktor nénihez.”

(2. szöveg)

Ebben a szövegben a „meg” időbeliséget és sorrendiséget kifejező *hol* kötőszó, *hol* határozószó ugyanabban az alakban, szinonimitás nélkül szerepel, a többszöri használat az értelmezhetőséget korlátozza.

A két szöveg statisztikáját mutatja be az alábbi táblázat

3. ábra

A legnagyobb különbség a reláció viszonyokat kifejező nyelvi eszközök használatában van. A szöveg értelmezhetetlenségét nagyrészt ezeknek az eszközöknek a hiánya vagy helytelen használata idézi elő. A fenti vizsgálatban az is látható, hogy a gyerekek által használt tudáskeretek és forgatókönyvek közül a tudáskeretek jobban működnek, a képen megjelenő fogalmakat ezekben megjeleníti, azonban a helyszíneket jelölő fogalmak már kevésbé vannak jelen. A nyelvi fejlődés bizonyítja ezt a megállapítást, hiszen a kisgyermek körüli tárgyi világ megnevezése már igen hamar elkezd fejlődni, ellenben a tér konkrét helyének meghatározása már kevésbé alakul ugyanúgy a különböző szociokulturális tudásban felnövő kisgyermek esetében.

A hátrány a szöveg reprodukciók hiányából, illetve szövegvilág-minták (tudáskeretek, forgatókönyvek) hiányából is fakadhat. A hátrányos helyzetű kisgyermek nyelvi fejlettségével, hátrányai okainak vizsgálatával foglalkozó tanulmányok sokasága számol be arról, hogy ezeknek a kisgyermeknek a szociokulturális háttéréből gyakran hiányoznak az élszóbeli mesék, elbeszélések, szóbeli kommunikációs helyzetek, vagy hiányoznak az írott mesék, szövegek. Ezeknek a pótlását csak részben képes teljesíteni az óvoda, egyrészt mert nem járnak óvodába rendszeresen, másrészt hiányzik az otthoni szülői megerősítés is. A hátrányos helyzet hátrányos tárgyi eszközkészletet is jelent, mely a fogalmak megnevezésének folyamatát lassítja, nagymértékben akadályozza.

Összegzés

A fentiekben feltett kérdésekre az alábbi válaszok születtek a vizsgálat kapcsán. A különböző településeken élő kisgyermek által létrehozott szövegek között vannak különbségek. Nincsenek rosszabbak, sem jobbak, hanem a szociokulturális tudásuk alapján konstruált szövegek eltérően értelmezhetőek. A világismereteik különbözőek, és ebből fakadóan a létrehozott forgatókönyvek és tudáskereteik is mások. A kérdés, hogy ezek mennyire értelmezhetőek, mennyire írják le a nyelvhasználó kisgyermek nyelvi bázisát, eszközkészletét. Ilyen szempontból érzékelhető különbség az egyes településeken lakó kisgyermek között. Nem a település szerkezete, helye határozza meg a különbséget, hanem a településen kialakuló szociális, tárgyi hátrányból fakadó hiány. A tárgyi világ hiánya fogalomhasználati hiányt eredményez, illetve a forgatókönyvek és tudáskeretek létrehozásában a szövegek belső viszonyainak érthetőségének akadályoztatását idézi elő. Ezt bizonyítják az általam vizsgált a valóság térvizszonyait kifejező nyelvi eszközök.

Végül az utolsó kérdés, amely arra irányult, hogy az iskolába lépő kisgyermek fogalmi sémáiban találhatóak-e tipizálható vonások. A létrehozott forgatókönyvekben megfigyelhető, hogy a tárgyi világot jelölő fogalmakat pontosabban fogalmazzák meg, jelölik ki a gyermekek szövegeikben, a használt fogalmakban nincs nagy különbség a különböző forgatókönyvek között.

A fenti vizsgálatból az is tanulságul szolgál, hogy a kognitív elemzéssel lehetőség nyílik a nyelvi eszközök szövegben betöltött szerepeinek pontosabb vizsgálatára. Feltérképezhetőek a használat jellegzetességei és az esetleges hiányok is.

Jegyzetek:

¹ EYSENCK–KEANNE, 1997; PLÉH, 1998; KIEFER, 2002.

BIBLIOGRÁFIA

- CHOMSKY, NOAM (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme.* Osiris–Századvég, Budapest.
- EYSENCK, MICHAEL W.–KEANNE, MARK T. (1997): *Kognitív pszichológia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1999): *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.
- HALLIDAY, M. A. K.–HASAN, RUQUAYA (1976): *Cohesion in English.* Longman, London.
- A. JÁSZÓ ANNA szerk. (2006): *A magyar nyelv könyve.* Trezor Kiadó, Budapest
- KIEFER FERENC (2002): *Jelentélmélet.* Corvina, Budapest.
- KÖVECSÉS ZOLTÁN (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben. In: PLÉH CSABA–GYÓRI MIKLÓS (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása.* Pólya Kiadó, Budapest., 50–82.
- LAKOFF, GEORGE–JOHNSON, MARK (1980): *Metaphors We Live By.* The University of Chicago Press. Chicago.
- LANGACKER, RONALD W. (1999): Assessing the cognitive linguistic enterprise. *Cognitive Linguistic Research.* 15. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- NAGY JÓZSEF–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT. (2004): *DIFER programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- NEMESNÉ KIS SZILVIA–SAJTOSNÉ CSENDES GYÖNGYI (2010): Az illiteráció avagy a funkcionális analfabétizmus Magyarországon. In: *Felnőttképzés.* 1: 7–15.
- NEMESNÉ KIS SZILVIA–SAJTOSNÉ CSENDES GYÖNGYI–TÓTH ISTVÁNNÉ. (2004): *Integrált anyanyelvi nevelés.* Kaposvár: Dávid Kiadó.
- OECD. (2005): *Thematic Review on Adult Learning.* Párizs
- PLÉH CSABA (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba.* Typotex. Budapest.
- STEKLÁCS JÁNOS (2005): A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontxtusban. *Iskolakultúra könyvek* 29: 170–183.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (1995a): Kognitív szemantika és stilsztika. In: BÜKY LÁSZLÓ–MALECZKI MÁRTA (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei II.* Szeged, 169–79.

- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2000): A kognitív nyelvészet elméleti hozadéka a szövegtan számára. *Magyar Nyelvőr* 4: 494–500.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR. (1995b.): Kognitív grammatika: lehetséges új nyelvelméleti paradigma az irodalomértés horizontján. *Literatura* 1995/2. szám 107–121.
- VAN DIJK, TEUN A. 1977/1982. Kontextus és megismerés. Tudáskeretek és beszédaktusmegértés. In: THOMKA BEÁTA (szerk.) *Tanulmányok 15. Szövegelmélet. A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Újvidék*, 137–85.
- VÁRI PÉTER–ANDOR CSABA–BÁNFI ILONA–FELVÉGI EMESE–HORVÁTH ZSUZSANNA–KROLOPP JUDIT–RÓZSA CSABA–SZALAY BALÁZS. (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. In: *Iskolakultúra* 5: 3–20.

Ábrák:

RELÁCIÓSZÓKINCS – 4. TESZTVÁLTOZAT

A mérés egyéni vizsgálattal, elkülönített helyen történik. Minden gyereket újabb tesztváltozattal vizsgáljunk.

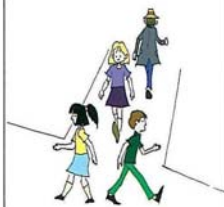
Mutassuk! Ezek a kislányok jönnek, mennek.



Mutasd meg, hogy melyik kislány megy

- A) lefelé B) befelé
C) felfelé D) kifelé

Mutassuk! Ezek az emberek hozzánk viszonyítva különböző irányba mennek.



Mutasd meg, ki halad

- E) balra F) jobbra
G) szembe H) háttal

Mutassuk! Ezen a képen almák láthatók.



Mutasd meg, hogy melyik

- I) a negyed alma J) a fél alma
K) a harmad alma L) az egész alma

Mutassuk! Ez a madár elrepül.



Ez a madár megérkezett.



Ez az ember szállodába megy.



Ez a fiú gyermek-léncfüvet (pity-pangot) fúj.



Mutasd meg azt a rajzot, amelykre ráílik, hogy
M) elszáll N) leszáll
O) megszáll P) szerteszáll

Mutassuk! Ezen a képen különböző életkorú emberek láthatók.



Mutasd meg, hogy ki

- R) a legfiatalabb S) a legöregebb T) a fiatal U) az idős

Mutassuk! Ezen a képen egy apuka és három gyereke látható.



Mutasd meg, hogy ki

- V) a legalacsonyabb X) a legmagasabb
Y) a két ugyanolyan magas Z) a két nem azonos magasságú

1. ábra

Iskola neve	Átlagpontszám	Átlagszázalék
KE Gyakorló Iskola	62,90	82,78
Csökölyi Ált. Iskola	27,80	32,00
Zrínyi M. Ált. Iskola, Kaposvár	82,20	97,00
Pálmajori Ált. Iskola	39,75	53,00
Kutasi Ált. Iskola	36,23	47,00

2. ábra

3. ábra

	tipikus szöveg (legjobb szöveg)	kevésbé tipikus szöveg
cselekvés, esemény (db)	10	8
szereplő (db)	17 (egy ismétlés: <i>néni</i>)	15 (egy ismétlés: <i>néni</i>)
helyszín(db)	9	3
relációs nyelvi eszköz(db)	19	9 (egy ismétlés: a <i>meg</i> kifejezés)