

# A beszédet kezdeményező személy információinak felfogása, a szövegértés gyakoroltatása

## Válaszolás köszöntésre, üdvözlésre

*Mit jelent a köszöntésre, üdvözlésre adandó válasz tanítása?*

A címben jelzett szituációban a 2. személy (a felköszöntött, üdvözölt személy) viselkedését mindenekelőtt mint a *hallgató-befogadó* személy viselkedését tekintjük. A 2. személy „válasza” ilyenkor *elsődlegesen nem nyelvi természetű*: az odafordulásban, a távolságszabályozásban, esetleg az érintésben, az érintés fogadásában fejeződik ki.

A *nyelvi jelekkel* adható válaszok közül nemcsak az *elfogadót*, hanem az *udvariasan, kulturáltan elutasítót* is tanítjuk.

*Hogyan tanítjuk a válaszolást köszöntésre, üdvözlésre?*

A feladatgyűjteményben található feladatoknál jóval gazdagabb kínálatot jelentenek a gyakoroltatásra az osztálybeli alkalmak, esetleg névnapi köszöntések, üdvözlések.

A köszöntés, üdvözlés tanításáról szólva már megjegyeztük, hogy az 5. osztályban túl kell lépniük a gyerekeknek a tisztán fatikus (csak kapcsolattartó), közhelyekből élő szövegek szintjén. Ennek az is a magyarázata, hogy bő, egy-két napos felkészülési idő áll a szöveg megtervezésére. A 2. személytől azt várjuk, hogy – ha a szokványos szavakkal is, de – meleg, őszinte hangszínnel s a fent leírt egyéb nem nyelvi eszközökkel élve reagáljon a köszöntésre, üdvözlésre.

A feladatgyűjtemény minden egyes feladata tartalmazza az elutasító válasz, a háritás gyakoroltatását. Az ilyen szituációk nagyon nehezek, hiszen úgy kell megoldani őket, hogy a többnyire jóhiszemű 1. személyt ne bántsuk meg. Kérjen a pedagógus a gyerekektől több megoldást. Válasszák ki közösen, melyik az elhangzottak közül az, amelyik a kellő mértékben udvarias, tapintatos (például: „Igazán nem kell restellned ezt az ajándékot, én örülök neki. Sőt, én annak örülök a legjobban, hogy nem feledkeztél meg a születésnapomról.”), tárgyyszerű (például: „Köszönöm, hogy képesnek tartotok rá, de nem tudom elvállalni az osztálytitkári szerepet, mert...”) vagy humoros, ha olyan a szituáció.

Tudatosítani kell a gyerekekben, hogy van, aminek egyszerűen nem illik hangot adni (például: ha már megvan az a könyv, amit kaptál), vagy bírálat helyett a legközelebbi viszonzáskor példát kell mutatni a helyes megoldásra (például: „Tessék. Ezt a születésnapodra hoztam.” helyett: „Én is boldog születésnapot kívánok neked. Erre az alkalomra egy olyan könyvet hoztam neked, aminek nagyon fogsz örülni...”).

## *A tanulásirányítás normái*

- j A pedagógus minden alkalommal, amikor a köszöntés, üdvözlés neki szól, mintát is mutat arra, hogyan lehet válaszolni. Ne sajnálja az időt a megfelelő fogadásra!
- j Ne fogadja el a pedagógus a köszöntést, az üdvözlést, az ajándékot, ha a gyerekek kifejezetten kellemetlen körülmények közt, vagy durván oldják meg a helyzetet! (Például: az egész osztály nevében köszöntik fel a pedagógusnapon, miközben az osztályból néhányan egészen mással foglalkoznak; vagy „Azért köszöntjük meg a tanár bácsit névnapján, hogy addig se kelljen tanulnunk!”).

## **A vitában való részvétel – a szerepcserre, a tapintatos kiigazítás gyakoroltatása**

*Mit jelent a vitában való részvétel gyakoroltatása?*

A vita társas műfaj, amely elképzelhetetlen a kommunikációs szerepcseré nélkül. Ezért a vita gyakoroltatásával *mindig együtt gyakoroltassuk* a szerepcserét, a kiigazítás tapintatos formáit.

*Hogyan tanítjuk a vitában való részvételt?*

A tanítás menete a következő:

- a) Gyűjtessük össze a tanulókkal azokat a kapcsolatteremtő nyelvi és nem nyelvi formákat, amelyekkel vita közben jelezni tudjuk, hogy szót kérünk! (Például: tekintet; érintés; odafordulás egész testtel; az „elnézést”, az „azt szeretném hozzátenni” figyelemfelkeltő mondatok használata beszéd közti szünetben stb.)
- b) Fogalmaztassuk meg a gyerekekkel (az előző osztályokban szerzett tapasztalataik alapján) azokat a normákat, amelyeket vita közben meg kell tartaniuk (lásd: a vitáról szóló fejezetben)!
- c) Oldassuk meg a gyerekekkel a *Feladatgyűjtemény* 2. feladatát! Elemeztessük a felsorolt kiigazítási formákat!
- d) A *Feladatgyűjtemény* 3. jelű feladatát végeztessük el (azt a pontot, amely a legközelebbi vitához vagy a szituációhoz kapcsolódik)!
- e) Beszéljük meg a *Feladatgyűjtemény* 1. feladatát! Elemeztessük a gyerekekkel a három szereplő megszólalását!
- f) Az egyéni tanulási tempóhoz igazodó gyakorlás után követeljük meg a gyerekektől, hogy egymás közötti vitáikban alkalmazzák a szerepcseré és a tapintatos kiigazítás nyelvi és nem nyelvi formáit!

*A tanulásirányítás normái, a lehetséges tanulótípusok és a velük való bánásmód* megegyezik a vitával foglalkozó fejezetben leírtakkal.

### **A kérdés, a kiegészítés és a kiigazítás gyakoroltatása**

*Mi jelent a kérdés, a kiegészítés és a kiigazítás gyakoroltatása?*

A tájékoztató-ábrázoló szövegek megértésére irányuló törekvésnek, az információbővítés igényé-nek kifejezésre juttatását megfelelő nyelvi formában.

*Hogyan tanítjuk?*

Mivel a feladatgyűjtemény egyéb feladatai bőven szolgáltatnak gyakorlóanyagot a kommunikáció során érvényes normákról, ebben a fejezetben csak a kérdés, a kiigazítás és a kiegészítés tartalmi vonatkozásait tartalmazzák a feladatok. Ezek segítséget nyújtanak néhány témához, s egyben mintát is adnak más szóbeli szövegekkel való hasonló bánásmódra. Természetesen a felkészülés nélküli kérdésnek, kiegészítésnek, kiigazításnak is helye van. Ezek szempontjai ugyanazok lehetnek.

*Az egyes tanulótípusok a szerepcserében elkövetett hibák alapján és a velük való bánásmód*

- ê Van, aki félbeszakítja társait, csak azért, hogy magához ragadja a beszélgetés fonalát, melegeben kiigazítsa beszélőtársát.
- ê Van, aki eltér a témától, de nem akarja másnak átadni a szót: azaz beszélni szeret, de hallgatni nem. Velük szerencsés a szöveg meghallgatása előtt megegyezni, mi a norma.
- ê A harmadik típus a „hallgató”, neki már a szemerezdülésére is reagáljon a pedagógus: „Látom, mondani akarsz valamit”. A kérdő forma („Mondani akarsz valamit?”) nem jó erre a célra, mert a gátlásos gyerek erre rögtön nemmel válaszol.

### *A tanulásirányítás normái*

- j Ne engedje a pedagógus, hogy a kérdező, kiegészítő, kiigazító szerepre vállalkozó gyerek a témától távol eső dolgokról beszéljen!
- j A kiigazításra vállalkozótól ne fogadjuk el az udvariatlan, fölényeskedő megnyilvánulásokat! (Lásd az előző fejezetet!)

## **A beszédpercepció fejlesztése**

### **Elhangzó beszéd hangsúlyhelyeinek, hanghosszúságának, hanglejtésének, szünethelyeinek jelölése írott szövegen**

#### *Mit jelent a gyakoroltatása?*

A szövegfonetikai eszközök árnyalt használatát elősegíti, ha a tanulók írott szövegeken jelölik az elhangzó beszédben felhasznált eszközöket (hangsúlyok, szünetek stb.). Hasonló tevékenységet eddig is végeztek tanári irányítással, amikor a versmondásra való fölkészüléshez jelölték a versben a hangsúlyok, szünetek helyét. Az 5. osztályban ezt már több-kevesebb önállósággal végezhetik prózai munkákon is.

#### *Hogyan tanítjuk?*

Minden elhangzó szöveg, amelyet hangtechnikai eszközzel nem rögzítettek, egyszeri beszéd-produkció. Ezért a feladatgyűjtemény csupán egy mintafeladatot tartalmaz arra, hogyan lehet megoldani a szövegfonetikai eszközök jelöltetését.

Első lépésként célszerű felidézteni a gyerekekkel, milyen jelöléseket alkalmaztak a hangsúlyok, a szünetek, a hanghosszúság stb. rögzítésére (lásd: *Feladatgyűjtemény* 1. feladat).

Ezután gondoskodni kell arról, hogy minden tanuló előtt ott legyen a szöveg. Ha nincs mód fénymásolatok készítésére, tankönyvi, újságbeli szövegen is jelölhetik ceruzával a hangsúlyokat, szüneteket. Ha fénymásolatot készítünk, az időtartam-problémát tartalmazó magán- és mássalhangzók helyét hagyjuk üresen, ezt is jelölhetik a tanulók.

Egyszerre mindig csak egy szövegfonetikai eszközt figyeltessünk és jelöltessünk a gyerekekkel! Minden újabb felolvasás előtt mondjuk meg az akkor érvényes szempontot.

Ha sikerült bejelölniük a szövegfonetikai eszközök helyét, olvastassuk fel a szöveget ennek megfelelően. Ezután kerülhet sor annak megbeszélésére, milyen változatokat lehetne még elfogadni, hányféleképpen lehetne még alkalmazni a szüneteket, a hangsúlyt, a hanglejtést.

#### *Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód*

- ê A jó beszédhallással rendelkező gyerekektől a szöveg sikeres hangoztatásán túl követeljük meg a szövegfonetikai eszközök pontos, biztos írásbeli jelölését is!
- ê A gyenge hallásúakkal rövid szövegszakaszokon gyakoroltassunk! Egy feladat elvégzése közben többször – ha szükséges, mintaadással – olvastassuk fel velük a szövegrészletet!
- ê Bátorítsuk a feladatot jól megoldó, de visszahúzódó, szorongó gyerekeket: a következő feladat szövegét ő olvashassa fel társainak!

### *A tanulásirányítás normái*

- j A szöveg felolvasása közben a pedagógus ne járkáljon az osztályteremben, hogy hangja egyenletesen, egy helyről érkezzék a gyerekekhez!
- j Óvakodjunk az „énekléstől”, ne dallamosítsuk túl a szöveget!
- j A visszaolvasatáskor legyünk türelmesek és tapintatosak! Nem szabad megszegényíteni egy tanulót sem, ha mégoly gyenge is a beszédérzékelése!

### **Elhangzó idegen nyelvű beszédből a magyar nyelv hangállományával azonos, illetve az attól eltérő fonémák kiválogatása**

A pedagógus, illetve a gyerekek nyelvismeretétől függően végeztethetjük a feladatgyűjteményben szereplő feladatokat. Az iskolákban általában megtalálható idegen nyelvű hangszalagok helyesejtési gyakorlatai jól megfelelnek e célnak.

### **Elhangzó szövegben szereplő lexémák analízise az ismerőség, az értettség és a megértettség szempontjából a szöveg jobb megértése érdekében**

*Mit jelent az analízis gyakoroltatása?*

A néma, értő olvasás gyakoroltatásakor már a korábbi években is nagy hangsúlyt helyeztünk arra, hogy a tanulók értsék, illetve megértsék az ismeretlen szavakat, hiszen ezek a teljes szöveg megértését szolgálják.

Csak az a gyerek képes jól reprodukálni az elhangzott szöveget, aki a szövegben szereplő isme-retlen szavakat fel tudja idézni, illetve – ha ez lehetséges – más megfelelő szakszóval helyettesíteni tudja.

Ezért kívánjuk meg az azonos fogalomkörbe tartozó *ismeretlen szavak lejegyzését és rövid időre történő memorizálásának* gyakorlását. Az adott szaktantárgyi órákon való *ismétléskor* az ismeretek nyilvánvalóan hosszabb időre rögzülnek.

Az elhangzó szöveg *kulcsszavainak lejegyzetelésével, a jegyzetelés* tanításával a szöveg szerke-zetének és tartalmának bevésését készítjük elő.

*Hogyan tanítjuk?*

Ezt a tevékenységsort is képességek szerinti csoportbontásban végeztetjük. A feladatot végző gyerekeket a hangforrás közelébe ültetjük.

Azokról a szóbeli szövegekről, amelyek felhasználhatók az ismeretlen szavak elhangzó szövegből való *lejegyzéséhez*, a feladatgyűjtemény megfelelő fejezetének 1. pontjában szóltunk. A 2. feladat a lejegyzett szavakkal történő bánásmódot részletezi.

Az azonos fogalomkörbe tartozó ismeretlen szavak *memorizálásához* a feladatgyűjtemény inkább csak mintát ad arra, hogy milyen szavakon, szócsoportokon képzeljük el a rövid memória fejlesztését.

(Közvetlen haszonnal kecsegtet, ha – a szaktantárgyak eredményesebb tanulása érdekében – az anyanyelvtanár tájékozódik arról, hogy a gyerekek mit tanulnak éppen egy másik tantárgyból, s az ott használt szakszavak listáját kigyűjti egy tanulóival. Nem árt ilyen módon „besegíteni” egy-egy természetismereti, történelmi tananyag elsajátításába a napközis foglalkozásokon. Mindehhez egy kis együttműködésre van szükség, de a gyerekek képességeinek fejlesztése megéri a fáradságot.)

A táblára vagy a fóliára írt szavakat kétszer, szükség esetén háromszor tesszük láthatóvá egyre rövidebb időre. A közbeeső kis szüneteket a gyerekeknek arra kell felhasználniuk, hogy magukban elmondják az adott szósort. Aki már első látás után is megjegyezte, a tanár utasításáig hajtsa le a fejét. Végül mondassuk el néhány gyerekkel (vagy írassuk le mindegyikükkel), amit megjegyeztek.

A bevéselt szócsoporttal alkottassunk rövid szóbeli szöveget. Ezt többféleképpen készíthetjük elő: úgy, hogy a tanulók társuk vagy tanáruk előadását meghallgatják; úgy, hogy egyszer némán elolvassák a szavakat tartalmazó szöveget; és úgy is, hogy korábbi ismereteiket önállóan rendszerezik. Erre mutatunk példát az alábbiakban.

A *Feladatgyűjtemény* 1. feladatából, a matematika tantárgy köréből származó szócsoportot memorizáltatjuk a fent leírt módon (*milli, deka, centi, kilo, hekto, deci*).

Ha a gyerekek képességei megengedik, csak szóban igazítsuk el őket afelől, hogyan képzeljük a megalkotandó szöveget! Szükség esetén pedig adjuk a gyerekek kezébe az alábbi feladatsort! Hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy *nem kérdés-felelet* formájában kell a témáról beszélni, hanem összefüggő szöveget kell elmondani!

– Milyen főfogalom alá sorolhatók ezek a fogalmak? (mértékegységek nevei)

– Miféle mértékeket lehet velük megnevezni? (űr-, hossz-, súlymértéket)

Egészítsd ki mindegyiket az összes lehetséges utótaggal! A hiányzó mértékegységneveket pótolod, majd csoportosítva mondd el őket! Ügyelj a növekvő sorrendre (például: milliméter, centiméter, deciméter, kilométer)!

– Hogyan (milyen szorzóval) válthatók át a mértékegységek? (10-es, illetve 100-as)

Engedjük meg a szövegalkotásra felkért tanulónak, hogy kiselőadása közben a táblára is írhasson!

Az *elhangzó szöveg kulcsszavainak lejegyzésére*, a jegyzetelés tanulására a *Feladatgyűjtemény* 1–4. feladata ad útmutatást.

Fontos, hogy ennek a tevékenységnek az indítása előtt szerezzenek jártasságot a gyerekek a néma olvasással történő szövegfeldolgozásban. (Lásd: *Feladatgyűjtemény: A néma olvasással történő szövegfeldolgozás tanítása*)

*Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód*

ê Az elhangzó szövegben nehezen tájékozódó gyerekekkel – akik nem képesek lejegyezni a lényegét, a kulcsszavakat – rövid szövegek megértését gyakoroltassuk! Szükség esetén tegyük eléjük előre a kijegyzett kulcsszavakat! A szöveg elhangzása után pedig közösen végezzük el a kulcsszavak főbb vázlatpontokká rendezését! Ha kell, közösen reprodukáljuk a főbb vázlatpontokhoz tartozó szöveget!

ê A szóbeli szöveget töredékesen létrehozó gyerekeket gyakran kérjük rövid szövegek (például meghatározások) alkotására! Szükség esetén ismételtessük meg velük az előadást!

*A tanulásirányítás normái*

j Ügyeljünk arra, hogy az elhangzó szöveg újraalkotásakor a gyerekek a társaiknak beszéljenek!

j Adjuk meg a szükséges segítséget a gyerekeknek a felkészüléshez, de ne irányítsuk őket menet közben!

j Ne alkossuk meg helyettük a szóbeli szöveget még akkor sem, ha nehezen birkóznak meg a fela-dattal!

j Ne szégyenítsük meg a nehezen teljesítőket, hanem bontsuk apróbb lépésekre a feladatukat, s haladjunk velük lassabban!

## **A beszélő személy és az általa közvetítettek hitelességének elemeztetése**

## **Elhangzott beszédprodukciónak elemzése abból a szempontból, hogy a nem nyelvi kommunikációs eszközök és a szövegfonetikai eszközök révén közvetített üzenet milyen viszonyban volt a szöveg információival**

### *Mit jelent a tanítása?*

Amit a beszéddel közünk („Jó napot kívánok!”), az a kommunikáció elsődleges szintje, az úgynevezett tárgyszint. *A kommunikáció másodlagos szintje (a metaszint) a tárgyszintet minősíti.* Ezt a másodlagos szintet nevezzük metakommunikációnak. A metakommunikáció általában *nem nyelvi jelekkel* történik, és *nem is szándékos*. Ezért *őszintébb*, mint a nyelvi kommunikáció. (Szavakkal könnyebb hazudni. Vannak, akik mozdulatokkal is tökéletesen képesek hazudni, ilyenek a szélhámosok.)

A beszéd és a mozdulatok, a beszéd és a szövegfonetikai eszközök (hangerő, hangsúly, hangszín, hanglejtés) közötti ellentmondás megkérdőjelezheti a szavakkal mondottak hitelességét. De lehet pusztán rossz szokás s nem az ellenszenv jele, hogy valaki például kellemetlen hangon vagy odafordulás nélkül köszön. (Lásd: *Tanítási program 3. osztály: Mi a metakommunikáció?*)

### *Hogyan tanítjuk?*

A vita műfaja, valamint a gyerekek közti valóságos konfliktusok, véleménykülönbségek megbeszélése alkalmas az ilyen szempontú elemzésre.

A *Feladatgyűjtemény* 1. feladata a nem hiteles nyelvi kommunikációról való mondatalkotásra készíti. A 4. feladat játékos lehetőséget ad arra, hogy tudatosítsuk az ellentmondást a nyelvi és a nem nyelvi, illetve a szövegfonetikai szint között. (Ide ajánljuk szépirodalmi olvasmányul a 4. osztályban már megismert Karinthy Frigyes-elbeszélést, a *Röhög az egész osztályt.*)

A *Feladatgyűjtemény* 2. és 3. feladatához ajánljuk a következő módszert:

A pedagógus ossza szét a megfigyelési szempontokat. Például:

- Te arra figyelj, ki beszél nagyobb hangerővel: az, akinek valószínűleg igaza van, vagy az, akinek nincs igaza!
- Te azt próbáld meg lejegyezni, ki, mikor, milyen gesztussal árulta el, hogy nem úgy gondolja, ahogyan mondja, tehát nem őszinte.
- Te pedig azt figyeld meg, van-e olyan gyerek, akiről látszik, hogy elbizonytalanodott, s mégis kitart a korábbi véleménye mellett! Jegyezd le, milyen nyelvi és nem nyelvi jelekből következtetsz erre!

A megfigyelési szempontokat célszerű úgy kiadni, hogy a csoport többi tagja ne tudjon róla; így nem befolyásoljuk előre a beszélgetést. Az elemzés megkezdése előtt viszont mondjuk el, milyen feladatot kapott az elemző.

Természetesen efféle munkát úgy lehet a leghatékonyabban végezni, hogy magnófelvételt készítsünk az elemzendő beszélgetésről. Ebben az esetben a megfelelő részlethez vissza lehet pörgetni a szalagot, s a többiek is kifejthetik véleményüket.

### *Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód*

ê A hitelesség problémája gyakran már a vitázó felek közt szóba kerül. Van olyan gyerek, aki a *Mit mondott?* és a *Hogyan mondta?* szempontokat vita közben összemosza, ezáltal a vita tulajdonképpeni tárgyától eltéríti a beszélgetőket. („Látod, most is kiabálsz! Emlékeztek, a múltkor is így volt, akkor se volt igaza!”) A pedagógus ilyenkor határozottan avatkozzon közbe, hogy megakadályozza a vita szétesését!

ê A rögzült rossz szokás miatt saját közlésük hitelességét rontó gyerekek számára nevezze meg a pedagógus a hiba típusát! Például így: „Ha lehajtod a fejed, azt gondolhatja valaki, hogy nem mondasz igazat! Pedig tudom, hogy ez nem így van.” Vagy: „Ha kiabálsz, és túlzottan

gesztikulálsz, olyan, mintha védekeznél. Erre pedig nincs okod. Fogd vissza a hangerődet és a gesztusaidat, ha biztos vagy a dolgodban!”.

#### *A tanulásirányítás normái*

- j Se a pedagógus, se a megfigyelő gyerek ne avatkozzon idő előtt a vitába! (Például: „Látszik, hogy nincs igazad, mert kiabálsz!”) Akkor kerüljön sor az elemzésre, ha a konfliktus, a vita lezárult.

### **Elhangzó beszédprodukciónak elemzése abból a szempontból, hogy a beszélőt milyen előzetes információk és előfeltevések befolyásolhatták a szövegalkotásban**

#### *Mit jelent az előfeltevések elemzése?*

Beszédünkben gyakran használunk olyan mondatokat, amelyekben nem mondunk ki minden ismeretet. „Beszámítjuk”, hogy a hallgató az „elhallgatott” ismereteket ki tudja következtetni. Ezeket a kikövetkeztethető ismereteket *előfeltevéseknek* hívjuk. (Lásd: *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás az általános iskola 3–4. osztálya számára.*)

A gyerekek önismeretének és – hallgató-befogadó szerepben – szóbeli szövegértési képességének fejlesztését szolgálja a beszédprodukciónak ilyen szempontú elemzése.

Az előbeszéd alakításában fontos szerepet játszik egyrészt, hogy a beszélőnek milyen ismerete, beállítódása van, és milyen érzelmekkel rendelkezik az adott témával kapcsolatban, másrészt, hogy milyen ismereteket, képességeket, érzelmeket, beállítódást tételez fel a 2. személy részéről.

#### *Hogyan tanítjuk?*

Az előbbivel kapcsolatosak a *Feladatgyűjtemény* 1. feladatának mondatai. (Például: „Most jövök a szülői értekezletről. Mától kezdve mindennap meg fogom nézni az ellenőrződet.” A beszélő szülőnek tudomására jutott, hogy több osztályzatot, beírást nem mutatott meg a csemetéje. Eddig nem nézte meg mindennap az ellenőrzőt. A szöveg szigorúan, kissé fenyegetően hangzik.)

A 2. személyről feltételezett ismeretek stb. feltárására valók a *Feladatgyűjtemény* 3–4. feladatai.

A 4. feladat szempontjai alkalmasak arra, hogy a gyerekek körében előforduló valóságos vitákat az előzetes információk és előfeltevések oldaláról elemeztessük.

#### *Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód*

ê A baráti vagy egyéb érdekből elfogult, túl pozitív beállítódású gyereket készítsük arra, hogy fogalmazza meg, miért, milyen tények alapján mondott véleményt. Készítsük arra, hogy tárgyilagosabban foglaljon állást. (Például: „Mérget veszek rá, hogy nem a Gabi kezdte a verekedést.” ehelyett: „Nem hiszem, hogy a Gabi kezdte a verekedést. Láttam, ...”.)

ê Az ellenséges érzületből fakadó túl negatív véleményt mondó gyereket kérjük meg arra, hogy *később, higgadtan fogalmazza meg újra* a mondandóját! (Például: „Az tuti, hogy a Gabi hazudik, mert mindig ő akar a jó fiú lenni a tanárok előtt! De akkor is ő kezdte a verekedést!” ehelyett: „Én nem bízom meg Gabiban. Ezért nem hiszem, hogy most valóban ártatlan.”)

ê A szűkszavú gyerek olyan információkat sem közöl, amelyekre a másik embernek szüksége lenne az üzenet megértéséhez. Figyelmeztetheti a pedagógus a következőképpen: „Várj, ezt nem értem, mert nem tudom, hogy...”

ê A bőbeszédű viszont fölöslegesen mond el a hallgató számára ismert információkat. Figyelmeztetheti a pedagógus például így: „Ezt nem kell részletezned, mert én is ismerem. És mi történt aztán? ...”

#### *A tanulásirányítás normái*

j Ne engedje a pedagógus, hogy a gyerekek aszerint módosítsák egy konfliktus tényeinek elbeszélését, hogy ki hallgatja őket.

## A megtanítandó, illetve gyakorlandó szakszavak jegyzéke

(Vö.: *Tanítási program 3., 4. osztály*)

a) *A szövegalkotáshoz*

arcjáték	felszólítás
bejelentés	forrásmű
beszámoló	gesztus
beszéd	hallgató
a beszéd és a mozdulatok kapcsolata	hanglejtés hangsúly
beszédfegyelem	hirdetés
beszélő	hír
bizonyítás	indoklás
cáfolás	interjú
elbeszélés	interjúalany
előfeltevés	jellemzés
előreutalás	a kapcsolat indokolatlan és durva megszakítása
előzmény	
első személy	kapcsolattartás
empátia	kapcsolatteremtés
erkölcsi motívumok	kérés
érintés	kiegészítés
értékelés	kiigazítás
érvelés	koherens
esemény	kommunikáció

kommunikációs eszközök	személyi adatok
közeledés-távolodás	szerepcsere
a közlés tárgya	szituáció
következmény	tájékoztatás
kulcsszó	társalgás
leírás	távolságszabályozás
második személy	tekintettartás
meghívás	tekintetváltás
memorizálás	téma, témataartás
mesealkotás	terjengős
műfaj, műfajváltás	testtartás
nem nyelvi kommunikáció	tételmondat
nyelvi kommunikáció	tudakozódás
ok, okozat	üzenetközvetítés
riport	vázlat



riportalany	véleménynyilvánítás
riporter	visszaütalás
segítségkérés	vita
szakszó	vitaindító
szöveg	vitavezető
szövegfonetikai eszközök	a vita tárgya

b) *A leíráshoz, az értékeléshez és a jellemzéshez*

alapos – felületes	magabiztos
barátságos – barátságtalan	megbízható – megbízhatatlan
bátor – gyáva	meggondolt – meggondolatlan
befolyásolható	megfontolt
bizalmatlan	nyílt – zárkózott
bizonytalan	önálló – önállótlan
döntés	önmagában bizonytalan
elégedett – elégedetlen	őszinte – hazug
előrelátó – elhamarkodott	pontos – pontatlan
érdeklődési kör	segítőkész – önző
fegyelmezett – fegyelmezetlen	siker – kudarc
gyengéd – durva	szerény – dicsekvő
hibás – hibátlan	szűk érdeklődési kör
jószívű – irigy	tág érdeklődési kör
kitartó	tapintatos – tapintatlan
konfliktus	tartós érdeklődés
konfliktus feloldása	testarányok
konfliktuskerülés	testmagasság
kötelességtudó – lusta	testméretek
közömbös	testtömeg
lelkiismeretes – hanyag	türelmes – türelmetlen
lelkiismeretfurdalás	udvarias – udvariatlan
lelkiismeretfurdalásos	

## Felhasznált irodalom

Büky Béla: *A beszédtanítás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

*Tanítási program 2. osztály*. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

*Tanítási program 3. osztály*. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

*Tanítási program 4. osztály*. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

# Nyelvészeteti ismeretek tanítása

Tanítási programunkban az 1–4. osztályban alkalmazott *anyanyelvi ismeretek* elnevezést a *nyelvészet* váltja fel. Erre azért van szükség, hogy ezzel is érzékeltsük: az 5–8. osztályban az anyanyelvi ismeretek tanítása mellett néhány olyan diszciplínával is meg kívánjuk ismertetni tanítványainkat, amelyek túlmutatnak az anyanyelvi ismereteken, sokkal inkább a *nyelvészet* körébe tartoznak. Olyanokról van szó, mint a jelelmélet (szemiotika), a szövegten, a stilisztika.

A *nyelvészet* cím ugyanakkor nem zárja ki, hogy 5–8. osztály tananyaga szerves folytatása legyen a kisiskolások számára készült tananyagoknak. Ezt a kijelentést kívánjuk igazolni, amikor az alábbiakban bemutatjuk a 2–5. osztályok tananyagát. A teljes terjedelmet itt nem áll módunkban közölni. Ezért az évfolyamok végén megadjuk a teljes tananyagrendszer pontos leőhelyét is.

## *Második osztály*

### **ANYANYELVI ISMERETEK TANÍTÁSA A HELYESÍRÁS TANULÁSÁHOZ ÉS GYAKORLÁSÁHOZ**

1. Elemi ismeretek tanítása a szövegről a szövegkorrigálás megalapozása érdekében (a szövegmondatok kapcsolata; témaazonosság)
2. Mondattani ismeretek a helyesejtés és a helyesírás tanulásához
3. Szó szerkezeteti ismeretek megtanítása a ráismerés és a megnevezés szintjén
4. Toldalékolt szavak alaktani elemzése a helyesírás tanulása érdekében
5. Hangtani ismeretek tanítása a helyesejtés és a helyesírás tanulásához  
(Zsolnai József, 1986. 34–35. 1.)

## *Harmadik osztály*

### **ANYANYELVI ISMERETEK TANÍTÁSA**

1. A szövegre vonatkozó ismeretek tanítása a szövegkorrigálás érdekében (főnevesítés, névmásítás, kihagyás)
2. Mondattani ismeretek tanítása
3. Szókincstani, frazeológiai és jelentéstani ismeretek tanítása
4. Szófajtani ismeretek tanítása
5. Szófajok, szó szerkezetek felismertetése a mondatban, az elemzésükhöz szükséges ragozási és jelzéstani ismeretek nyújtása
6. Hangtani ismeretek tanítása a helyesejtés, a helyesírás tanulása, valamint a nyelvjárások hangtani jelenségeinek megértése érdekében  
(Zsolnai József, 1986. 52–55. 1.)

## *Negyedik osztály*

### **A HELYES NYELVHASZNÁLAT GYAKORLÁSA NYELVTANI ISMERETEK AKTUALIZÁLTATÁSÁVAL**

1. A helyes igeragozás gyakoroltatása



2. A névszók helyes toldalékolásának gyakoroltatása
3. A mondatrészek (szószerkezetek) nyelvhelyességi normáinak megismertetése és gyakoroltatása
4. A névelők helyes használatának gyakoroltatása
5. A mondatokkal összefüggő nyelvhelyességi normák megismertetése és gyakoroltatása
6. Az *Édes Anyanyelviünk* című folyóirat megismertetése és alkalmankénti olvastatása  
(Zsolnai József, 1986. 74–75. l.)

*Ötödik osztály*

### **A SZINKRÓN NYELVSZEMLELET KIALAKÍTÁSA JELELMÉLETI (SZEMIOTIKAI), JELENTÉSTANI (SZEMANTIKAI) ÉS NYELVTANI ISMERETEK TANÍTÁSÁVAL**

1. Jelelméleti ismeretek tanítása
2. Jelentéstani ismeretek tanítása: a jel, a jelentés és a denotátum viszonya
3. Nyelvtani ismeretek tanítása, rendszerezése, a nyelvi szintek megkülönböztetése

### **NÉHÁNY NYELVTÖRTÉNETI, (HANGTÖRTÉNETI), VALAMINT NYELVJÁRÁSI ISMERET ÉS ÖSSZEFÜGGÉS MEGTANÍTÁSA A HANG- ÉS ALAKTANI ISMERETEK AKTUALIZÁLTATÁSÁVAL**

1. Anyanyelvünk főbb fejlődéstörténeti korszakainak a bemutatása
2. A magyar nyelvjárástípusok néhány jellegzetességének megismertetése a nyelvjárástípusok összehasonlítása révén  
(Zsolnai József, 1988. 5–6. l.)

A felsorolásból bizonyára kitűnik, hogy ötödik osztályban a *jelelméleti* (szemiotikai) és a *jelentéstani* (szemantikai) ismeretek tanítása mellett a *nyelvtani ismeretek* bővítésére, illetve rendszerezésére kerül sor. Emellett további ismereteket szerezhetnek a tanulók a *nyelvtörténettel* és a *nyelvjárással* kapcsolatban.

Az ismétlés, a rendszerezés tovább folytatódik majd a hatodik osztályban is. Ezen az évfolyamon ugyanis a tananyag középpontjában a *mondat szintje*, a *nyelvtörténet* és a *nyelvjáráás* áll.

Hetedik osztályban a *szövegtan*, nyolcadikban pedig a *stilisztika* tanítására kerül sor.

## **A szinkrón nyelvszemlélet kialakítása**

*Mit értünk a szinkrón nyelvszemléleten?*

A nyelv kutatók a nyelv vizsgálata közben attól függően, hogy a nyelvi tények megjelenésének, egymáshoz való viszonyának melyik aspektusát vizsgálják, három szemléletmódot különítenek el egymástól: a *szinkrón*t, a *diakrón*t és a *pankrón*t.

A nyelv tényeinek, szabályainak, jelenségeinek és ezek szerkezeti-formai kapcsolatainak *egy történelmi időszakon belül* viszonylag *statikus* állapotát vizsgálja és írja le a nyelv *szinkrón* anyagával foglalkozó nyelvtudomány.

A nyelv története, a nyelv változása is vizsgálható. Ekkor a *különböző történelmi* időszakból származó nyelvi tények, szabályok változásával, alakulásával és ennek a változásnak a leírásával foglalkozik a nyelvtudós. Ebben az esetben a *diakrón* nyelvszemlélettel van dolgunk. (Vö.: Temesi Mihály, 1980. 13. l.)

Nézzünk a szinkroniára és a diakroniára is egy-egy példát! Ha a mai vagy a X. századi hang-állomány jellemzőit vesszük sorra, akkor mindkét esetben a *szinkrón szemléletmódot* érvényesítjük.

Azonban a magyar hangállomány vizsgálatát úgy is elvégezhetjük, hogy számba vesszük mindazokat a változásokat, amelyek a X. századtól a mai napig bekövetkeztek a magyar hangállományban. (Közismert, hogy a tihanyi apátság 1055-ből való alapítólevele magyar szavakat is tartalmaz. Ilyen például az *aruk* [árok]. Látható, hogy az eltelt mintegy 900 év alatt az ajakkerekítéses *a* ajakréses és nyíltabb *á* hanggá, a zárt *u* pedig egy fokkal nyíltabb *o* hanggá alakult.) Ez az utóbbi megközelítési mód a *diakronia* körébe tartozik.

„Nyelvünk elkülönítésének [...] egyik alapvető feltétele, hogy a magyar nyelv rendszere is az emberi nyelv egyik megjelenési formája, ezért anyanyelvünk kategóriáiban, szerkezetes kapcsolataiban és e struktúrákat alkotó jeleiben is egyetemes érvényű törvények érvényesülnek. A magyar nyelv tanulmányozásával megismert vagy megismerhető nyelvi univerzálék anyanyelvünk rendszerének és e rendszert alkotó struktúrájának végtelen változatossága mellett is ugyanazt a mintát követik. A magyar nyelv rendszerére koncentrálnak meghatározások, anyanyelvünk sajátosságaira, működési, nyelvhasználati törvényeire orientálódó szemléletmódunk ilyen összefüggésben lehet *pankrón*, vagyis minden időre érvényes – hisz e szemléletmód nélkül a magyar nyelv tipológiai nyelvvizsgálati eljárással történő kutatása aligha valósulhat meg.” (Temesi Mihály, i.m. 13–14. l.)

## **Nyelvtani ismeretek tanítása, rendszerezése, a nyelvi szintek megkülönböztetése**

Mint az a tananyagrendszer vázlatos bemutatásából is kitűnik, anyanyelvi (nyelvtani) ismereteket második osztálytól kezdve tanítottunk a gyerekeknek. A *Miért tanítjuk az anyanyelvi ismereteket?* kérdésre adott választ ötödik osztályban is érvényesnek tartjuk.

(Vö.: *Tanítási program 2. osztály*)

Az ötödik osztályban azonban nagyobb hangsúlyt kell tennünk a grammatikai jellegű ismeretrendszer kialakítására. Ezért ebben az évben – néhány kivételtől eltekintve – nem tanítunk új ismereteket. Helyette a 2–4. osztályban közvetített ismeretek rendszerezésével foglalkozunk. Ehhez a rendszerezéshez azonban olyan *új szempontokat* kellett keresnünk, amelyek részben indokolják, részben lehetővé teszik az ismétlés, a rendszerezés elvégzését mégpedig úgy, hogy ne hiányozzék a motiváció. Ezek az új szempontok a következők:

### **1. s z e m p o n t**

Végigvezetjük a tanulókat a *nyelvi szinteken*. Köztudott, hogy a nyelvi kommunikáció során *szöveget* alkotunk. A szövegek *mondatokból*, a mondatok pedig *szószervezetekből* és *szavakból* állnak. A szavak *szótövekre* és *toldalékokra* bonthatók, s ezeknek a *beszédhangok* az építőkövei. Tehát mire elérünk a szöveghez, különböző szinteken (nyelvi szinteken) kell áthaladnunk.

Ezek a nyelvi szintek a következők:

- a) fonémaszint (pl: vet – vét);
- b) morfémaszint (pl: ház/as/ág/ban);
- c) lexémaszint (pl.: olvas, olvasó, olvasás);
- d) szintagmaszint (pl.: a szomszédnak a háza);
- e) mondatszint;
- f) szövegszint.

Ötödik osztályban egyedül a szövegtannal nem foglalkozunk. Erre hetedik osztályban kerül sor.

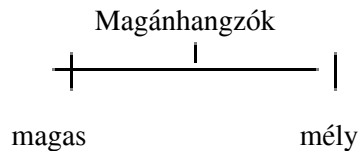
### **2. s z e m p o n t**

Ez a szempontunk stratégiai jellegű. A rendszerezés érdekében megtanítjuk tanulóinkat a meghatározás és a felosztás készítésének metodikájára. E tudásuk birtokában szükségtelennek tartjuk a különböző, nyelvtannal kapcsolatos felosztások és meghatározások memorizálását. Helyette a nyelvtannal kapcsolatos felosztások és meghatározások *készítésére, alkotására* tehetjük a hangsúlyt.

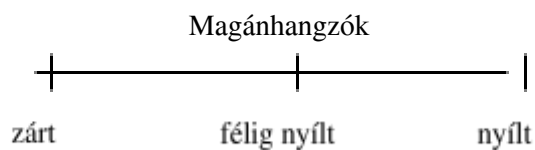
Mit értünk felosztáson?

A felosztás mindig egy halmaz tagjainak a számbavétele valamilyen szempont alapján. A halmaz a *felosztandó*, a felosztás szempontja a *felosztás alapja*. Például, ha a *magánhangzók* fogalma a felosztandó, akkor a felosztás legalább három szempontból (három felosztási alap szerint) is elvégezhető.

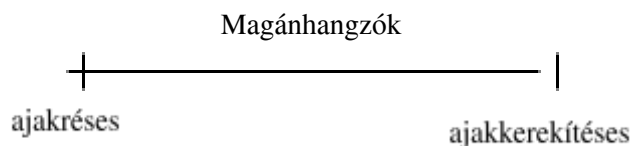
a)



b)



c)

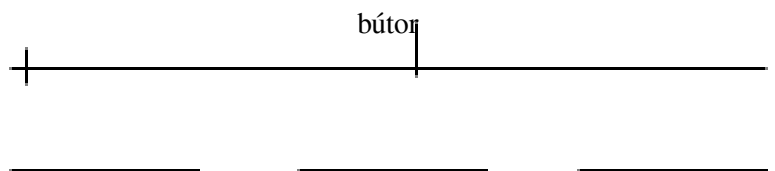


Az a) esetben a nyelv vízszintes mozgása, a b) esetben a nyelv függőleges mozgása, c) esetben pedig az ajak formája volt a felosztás alapja.

Azt javasoljuk, hogy a felosztás mint művelet *megtanítása* kezdetén ne a nyelvtani kategóriákból induljunk ki. Ilyen felosztandókat keressünk: bútor, jármű stb. Lehetőleg minél több szempontból végeztessünk felosztást. A bútor felosztható a funkciójára, de az anyaga szempontjából is. A tanítás menete ez lehet:

Ha ezt a szót mondom, hogy *bútor*, akkor neked ez juthat eszedbe: *szék, asztal, szekrény* stb. Ebben az esetben mit is csináltál? *Felosztást* végeztél. A *bútor* volt a felosztandó. A *szék, az asztal és a szekrény* voltak a felosztás tagjai.

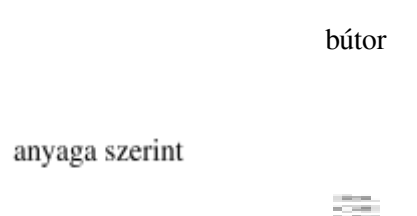
Mintezt így (is) lehet ábrázolni:

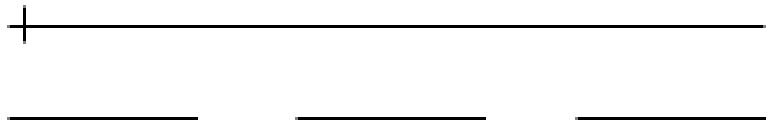


A felosztás során mindig meg kell határozni a felosztás szempontját (a felosztás alapját) is.

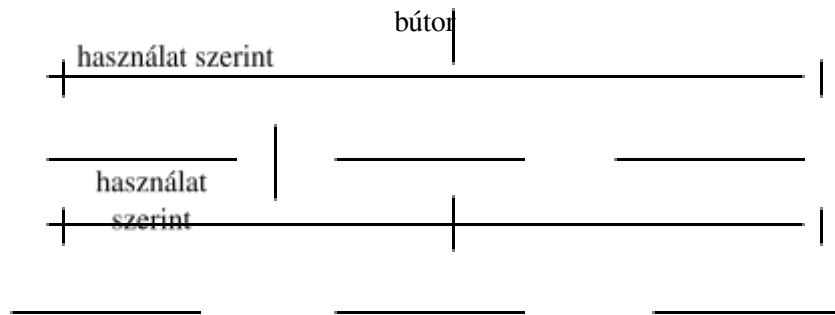
Mi volt az előző példánkban a felosztás alapja?

A felosztandó legyen a *bútor*, a felosztás alapja pedig az anyaga.





A felosztás tagjai maguk is lehetnek felosztandók.  
Végezd el az alábbi felosztást!



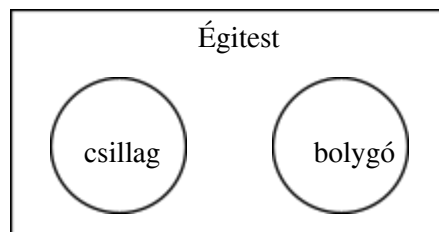
Mit értünk meghatározáson (definíción)?

A meghatározás vagy definíció mindig a *mi az?* kérdésre válaszol, és két elemből áll: a legközelebbi nemfogalomból (genus proximum) és a *megkülönböztető jegyekből* (differentia specifica). A meghatározás megtanítására az alábbi algoritmust javasoljuk.

*Mi a csillag? Mi a Nap? Mi a felkiáltójel? Válaszoljunk a kérdésekre úgy, hogy alkossunk definíciót!*

1. *Mi a csillag?*

a) *Az első lépés, hogy a csillagot egy nagyobb halmazba soroljuk, egy nagyobb terjedelmű fogalom alá. Azt mondhatjuk, hogy a csillag égitest. Igen ám, de a bolygó is égitest. Ezt így rajzolhatjuk le:*



b) *A második lépés, hogy megtaláljuk azt vagy azokat a jegyeket, amelyek megkülönböztetik a csillagot a bolygótól. Tudjuk, hogy a csillagnak van saját fénye, a bolygónak pedig nincs.*

c) *A harmadik lépés, hogy mindezt nyelvi formába öntsük:*

*A csillag olyan égitest, amely saját fénnel rendelkezik.*

*A csillag saját fénnel rendelkező égitest.*

*A csillag égitest. Saját fénnel rendelkezik.*

2. *Mi a Nap?*

a) *Sorold a Nap fogalmát egy nagyobb terjedelmű fogalom alá!*

*bolygó, csillag, égitest*

b) *Sorold fel, hogy mi különbözteti meg a Napot az összes többi csillagtól!*

c) *Írd le a definíciót több nyelvi formában is!*

3. *Mi a felkiáltójel?*

a) *Egészítsd ki a meghatározást! Válassz az alábbi lehetőségek közül!*

*– Nagyobb terjedelmű fogalom: mondat, írásjel, mondatközi írásjel, mondatvégi írásjel.*

*– Megkülönböztető jegyek: kérdő mondat után áll, kijelentő mondat után áll, felkiáltó mondat után áll, felszólító mondat után áll, óhajtó mondat után áll.*

*Definíció: A felkiáltójel olyan \_\_\_\_\_,  
amely a \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ mondatot zárja le.*

*b) Alakítsd át egyszerű mondattá az előző definíciót!*

### 3. szempont

Az előző két új szempont (a nyelvi szintek metaszinten történő elsajátíttatása, illetve a felosztások és a meghatározások készíttetése) mellett fel kívánjuk hívni a figyelmet egy, a kisiskolás korban is alkalmazott, és most, az ötödik osztályban is fontosnak tartott szempontra. Ez a nyelv metafunk-ciójával függ össze. Úgy gondoljuk, hogy a grammatikai ismeretek próbaköve:

- a nyelvhasználati képességek (a helyesírás, a szövegalkotás stb.) fejlettsége;
- a grammatikai emlékezőképesség fejlettsége;
- a valóságos nyelvészeti kommunikációban való szakszerű részvétel.

Ez utóbbin az értendő, hogy valaki képes valakit vagy valakiket álláspontjáról meggyőzni vagy mások érvelése alapján álláspontját megváltoztatni. Eközben természetesen szöveget (szakszöveget) hoz létre, és szöveget (szakszöveget) ért meg.

A fenti szempont érvényesítése érdekében javasoljuk, hogy időről időre iktassunk be olyan feladatokat, melyek megoldásakor a gyerekeknek maguknak kell szakszöveget alkotniuk, illetve megérteniük. Ezt a célt szolgálják az elemzést kívánó feladatok a tankönyvben és a feladatgyűjteményben. Ezeknek a feladatoknak a megoldása közben ne elégedjünk meg a *szó szintű* megoldással, még akkor se, ha a megoldás egyébként pontos. Tudatosítsuk a gyerekekben, hogy mondanivalójukat *szöveggé* kell szerkeszteniük.

Szintén a szakmai kommunikáció gyakoroltatását teszik lehetővé azok a feladatok, melyek során valamiről érvekkel is alátámasztott álláspontot kell kifejtenie a beszélőnek valaki számára.

## **Jelelméleti (szemiotikai) ismeretek tanítása**

### *Mi a szemiotika?*

A szemiotikával kapcsolatos ismereteknek még vázlatos felsorolására sem vállalkozhatunk. Itt csupán néhány, az ötödik osztályos tananyag tanításához nélkülözhetetlen ismeretet adunk közzé elsősorban a szemiotika előfutárának tekinthető C. S. Peirce és C. W. Morris munkája alapján.

(= *A jel tudománya*. Szerk.: Horányi Özséb, Szépe György. 1975. 19–41., ill. 43–92. l.)

A szemiotika általános jelelmélet, a jelekkel és jelrendszerekkel, ezek összevetésével foglalkozó, a társadalomtudomány körébe tartozó interdiszciplína.

„Az ember jelhasználó, sőt a legfőbb jelhasználó lény, és alighanem ebből következően a legbonyolultabb és legkidolgozottabb jeleket használó lény is, mert az emberi beszédhez, az íráshoz, a vizuális jelek szövevényéhez, a művészethez, a bonyolult kísérleti eszközökhöz fogható más jelhasználó lények, az állatok nem tudnak felmutatni. De a tudomány is elválaszthatatlan kapcsolatban áll a jelekkel: egyrészt jeleket ad az embereknek, másrészt pedig maga is jelrendszerekben ölt testet. Vagyis tulajdonképpen az emberi kultúra egésze jelekből és jelrendszerekből tevődik össze – a jelek, a jelölő rendszerek és mindaz, ami ide sorolható, éppen jeltermészetük miatt is önálló kutatás anyagát szolgálják.” (*A jel tudománya*. Szerk. Horányi Özséb, Szépe György. 1975. 9. l.)

Jelnek nevezhetünk mindent, ami valaki vagy valami számára magán a jelen túli dologra utal. Ezt az utalási folyamatot nevezi C. W. Morris *szemiózisnak*. Szerinte a szemiózisnak három összetevője van: a *jelölő* (ami jelként funkcionál), a *deszignátum* (amire a jel utal) és az *interpretáns* (aki számára a jelölő jelként funkcionál). E három összetevő nem külön-külön jelenik meg, nem külön-külön jellemzi a jelölési folyamatot, hanem egyszerre, vagyis ugyanannak a dolognak – mármint a jelölési

folyamatnak – a különböző aspektusa. Kicsit leegyszerűsítve: valami csak akkor funkcionál *jel*ként, ha van *valaki*, aki *jel*ként értelmezi azt, vagyis a jelhez *deszignátumot* tud rendelni.

A jel éppen attól *jel*, hogy rendelkezik deszignátummal. Azonban ez nem azt jelenti, hogy a jel minden esetben létező tárgyra utal. A *boszorkány* szó – eltekintve a „nő” értelemben való pejoratív használatától – nem utal konkrét létezőre. Ennek ellenére van deszignátuma, van a *boszorkány* jelnek tárgya. Azonban nincs *denotátuma*.

A jel konkrét, létezőre is utalhat. Ha ilyenre utal, akkor a jel tárgyát *denotátumnak* nevezzük. Végző soron így is fogalmazhatunk: minden jelnek van deszignátuma (a jel tárgya), de nem minden jelnek van denotátuma.

A jelek tipizálhatók. Az egyik legnagyobb hatású tipológia C. S. Peirce nevéhez fűződik. Peirce a jeleket három *trichotómia* (háromra osztás) figyelembevételével sorolja fel.

A *z e l s ő f e l o s z t á s* alapja az, hogy a jel minőség-e, ténylegesen fennáll-e vagy általános törvény-e? Ennek értelmében beszélünk: *minőségjelről* (például a *fehér* szín), *egyszeri* jelről (például az MTA épületének rajza) és *törvényjelről* (például az *asztal* általánosított ábrázolása). Az egyszeri jelek mindig megtestesült minőségjelekből állnak. Az egyszeri jelek és a törvényjelek egymás hasonmásaiként értelmezhetők. (Egy általánosított ábra hasonmása a konkrét ábrának és viszont.)

A *m á s o d i k f e l o s z t á s* alapja az, hogy a jelnek milyen a kapcsolata, milyen a viszonya a tárgyhöz. Ebből a szempontból a jel lehet *ikon*, *index* vagy *szimbólum*.

Az *ikon* olyan jel, amely a tárgyára a saját jellemzőivel utal: hasonlít a tárgyára, és annak jeleként szokás használni. Ikon a fénykép, a karikatúra, de ikon a metafora is.

Az *index* nem a hasonlóság alapján utal a tárgyára, hanem dinamikus kapcsolatban áll vele. Oly módon utal a tárgyára, hogy az a tárgy valóban hatást gyakorol rá. Általában az index része az általa jelölt tárgyának, vagy ok-okozati összefüggés áll fenn a jel és a tárgya között. Például a szélkakas mozgása a szél, a láz a betegség, a füst a tűz jele.

Az indexet három tulajdonsága alapján lehet megkülönböztetni a jelek többi típusaitól:

- a) nincs hasonlóság a jel és tárgya között;
- b) az indexek egyedi, egyszeri, itt és most dolgokra utalnak;
- c) vak kényszerrel irányítják a figyelmet a tárgyakra.

Az index működése nem a hasonlóságra építő társítástól, hanem az összefüggésre alapozott értelmi műveletektől függ.

A *szimbólum* olyan jel, amelyet elsősorban az a tény tesz jellé, hogy *jel*ként használják és értik meg, függetlenül attól, hogy természetes-e vagy konvencionális ez a szokás, tekintet nélkül tehát azokra az indítókokra, melyek eredetileg szabályozták a kiválasztást.

Igaz, C. S. Peirce nem használta a *kevert típusú jel* kifejezést. Ennek ellenére könnyű belátni, hogy csak ritkán és nehezen találunk tiszta ikont, indexet és szimbólumot. A jelek rendszerint keverednek egymással, s legfeljebb a domináns jelet nevezzük meg akkor, amikor minősítjük a jelet a tipológia alapján.

Eddig a jelek típusait két szempontból írtuk le. A *h a r m a d i k f e l o s z t á s* alapja az, hogy az értelmező hogy fogja fel a jelet: lehetőség, tény vagy érvelés jeleként. Ebből a szempontból a jel lehet *réma*, *tétel* vagy *argumentum*.

A *réma* a lehetőség jele az értelmezője számára. Képzeld el a következő helyzetet! Az állatkertben a majmok ketrece előtt állunk egy baráti társasággal. A majmok élénkek, viháncolnak. Csak az egyik gubbaszt a sarokban. Ha közölni akarjuk a többiekkel, hogy az a majom, amelyik a sarokban ül, és nem vesz részt a többiekkel a játékban, szerintünk azért nem játszik, mert beteg, akkor több megoldás közül is választhatunk. Az egyik lehetőség, ha rámutatunk a kérdéses majomra, és azt mondjuk: *Beteg*. Ebből a közlésből most hagyjuk el a *Beteg* mondatot. Marad a rámutatás. Ez a rámutatás kikényszeríti a címzettből, hogy a majom felé forduljon. Ezért ez a jel index. Ugyanakkor réma is, mivel eddig csupán a lehetőségig jutottunk el, illetve ez a rámutatás, ez a réma mint *jel helyettesít* valamit, azt amiről később majd információt is nyújtunk kommunikáló partnerünknek.



Tehát a réma típusú jelnek helyettesítő szerepe is van. Példánk esetében a ketrec sarkában gubbasztó majmot helyettesíti (nem a majom szót) a rámutatás.

A *tétel* olyan jel, amely az értelmező számára a tényleges, valódi felhasználás jele. A majompéldával élve: A rámutatás (tehát a réma típusú jel) és a *Beteg* mondat együtt alkotja a tétel típusú jelet. Következésképpen a *tétel* mindig tartalmaz egy *rémát* is.

Végül az *argumentum* olyan jel, amely egy premisszából és konklúzióból áll, az értelmezője számára pedig a tárgyra az a törvény, hogy minden ilyen premisszából ilyen konklúzió megfogalmazása igaz.

C. S. Peirce a jelek három trichotómiája szerinti felosztást további tíz osztályba sorolta.

1. rématikus, ikonikus, minőségjel  
(pl.: a vörös szín érzése)
2. rématikus, ikonikus, egyszeri jel  
(pl.: egyedi ára)
3. rématikus, index jellegű, egyszeri jel  
(pl.: egy spontán kiáltás)
4. tétel, index jellegű, egyszeri jel  
(pl.: a szélkakas)
5. rématikus, ikonikus, törvényjel  
(pl.: egy ábra)
6. rématikus, index jellegű, törvényjel  
(pl.: egy mutató névmás)
7. tétel, index jellegű, törvényjel  
(pl.: utcai kiáltás)
8. rématikus, szimbólum, törvényjel  
(pl.: egy köznévi)
9. tétel jellegű, szimbolikus, törvényjel
10. tétel, index jellegű, egyszeri jel

#### *Mit tanítunk a szemiotikából?*

A jelek tipológiájának második trichotómiáját, az *ikonikus*, az *index* jellegű és a *szimbolikus* jelek felismerését és megnevezését. E felismerés és megnevezés gyakorlása közben a fenti jelek körében egy jelelméleti elemző képességet is szeretnénk kialakítani.

Az *ikon*, az *index* és a *szimbólum* megnevezése mellett megismertetjük tanulóinkat a szaknyelvek jelrendszerével is.

#### *Miért tanítjuk a szemiotikát?*

Erre a kérdésre két választ is adunk. Az *első válaszunk* lényegileg a *Mi a szemiotika?* cím alatt megtalálható. Abban Horányi Özsébet és Szépe Györgyöt idézve az emberről mint legfőbb jelhasználóról írtunk. Az embert számtalan jel, számtalan jelrendszer veszi körül. Úgy gondoljuk, kötelességünk, hogy tanítványainkat bevezessük a jelek világába azért, hogy „felülről tudják nézni” a jelrendszereket, azaz *tudjanak eligazodni metaszinten is a jelek világában*.

A *második válaszunk* ennél kissé praktikusabb. A metaforák elemeztetése közben már kisiskolás korban is a *hasonlóság* keresése, az ikonikus kép megfejtése áll a verselemzés középpontjában. Persze szó sincs arról, hogy a gyerekek tudják, hogy az elemzés közben ikonikus képeket (jeleket) fejtenek meg. Azonban semmi sem indokolja, hogy 5–8. osztályban ne lehetne a metaforát a termino-lógiahasználat szintjén is ikonikus jelként felfogni, a metaforát mint ikonikus jelet szemiotikai szempontból is értelmezni.

### *Hogyan tanítjuk az ikon, az index és a szimbólum megkülönböztetését?*

A tanítás két szakaszban történhet.

a) Az *első szakaszban* a gyerekek azt tanulhatják meg, hogy a jelölési folyamatban mindig van egy *jel*, ez *érzékszerveinkkel* felfogható; a jel önmagán kívüli dologra, a *jelöltre* utal, illetve a jel attól válik jellé, hogy *vannak valakik*, akik akként használják.

b) A *második szakaszban* az *ikon, az index és a szimbólum* terminusok bevezetésére és a különböző típusú jeleknek a második trichotómia szerinti *elemzésére* kerül sor.

Hangsúlyozzuk: nem az ikon, az index és a szimbólum definitórikus tudásának megalapozása a tanítás célja, hanem *egy elemzőképesség* kialakítása. Egy olyan elemzőképességé, amely birtokában a gyerekek viszonylag biztonságosan el tudnak igazodni a jelek világában. Ebből persze az is következik, hogy elemzés közben előfordulhatnak téves, hibás vélekedések is egy-egy jel hovatartozását illetően.

### *Hogyan tanítjuk a szaknyelvek jelrendszerének megismerését?*

a) A tudomány jelei – így a szaknyelveké is – elsősorban szimbolikusak. (Eltérően a művészet jelrendszerétől, amely inkább ikonikus.) A *tanítás első szakaszában* erre a törvényszerűségekre kell felhívni a gyerekek figyelmét.

A tankönyvben szereplő feladatok természetesen tetszés szerint bővíthetők.

b) A *második szakaszra* a különböző tantárgyak tanulásával párhuzamosan, az osztályban tanító pedagógusok közreműködésével kerülhet sor.

Annak a tanítási stratégiának a megvalósításáról van szó, miszerint egyes szaktárgyak jeleit és jelrendszereit az egyes jelek bevezetésekor a szaktanár szemiotikai (és nem csupán jelentéstani) szempontból elemzetteti.

Ennek persze feltétele, hogy ne csak a magyartanár, de a többi tudományág képviselője is rendelkezzen szemiotikai ismeretekkel és elemzőképességgel, illetve az, hogy hajlandóságot mutasson a magyartanárral való kooperációra.

### *Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód*

ê Az első csoportba azok a gyerekek kerülnek, akik ötödik osztályban még nem képesek megbirkózni a szemiotikai feladatokkal, számukra ezek a feladatok valamilyen oknál fogva (gyenge olvasási, írástechnikai vagy egyéb – például gondolkodási – képességben való szélsőséges lemaradás) nehéznek bizonyulnak. Azt javasoljuk, ők *halasszák a hatodik osztályra a szemiotikával kap-csolatos* tanulmányaikat. A felszabaduló időt hátrányaik megszüntetésére (olvasás-, írás-, helyesírás-gyakorlásra) használják fel.

ê A másik csoportba tartoznak a viszonylag fejlett olvasástechnikával, írástechnikával, helyesírási képességgel rendelkező gyerekek, illetve akiknek – ha a fenti képességek valamelyikében lemaradtak is – fejlett a nyelvészeti elemzőképességük.

## **Jelentéstani (szemantikai) ismeretek tanítása**

### *Mi a jelentéstan?*

A szemantika nyelvészeti diszciplína, amely a különböző nyelvi szinteken megjelenő nyelvi jelek jelentését vizsgálja.

Van a jelentéstannak egy szűkebb értelmezése is, eszerint annyi, mint szójelentés. Ötödik osztályban elsősorban a szójelentéssel foglalkozunk.

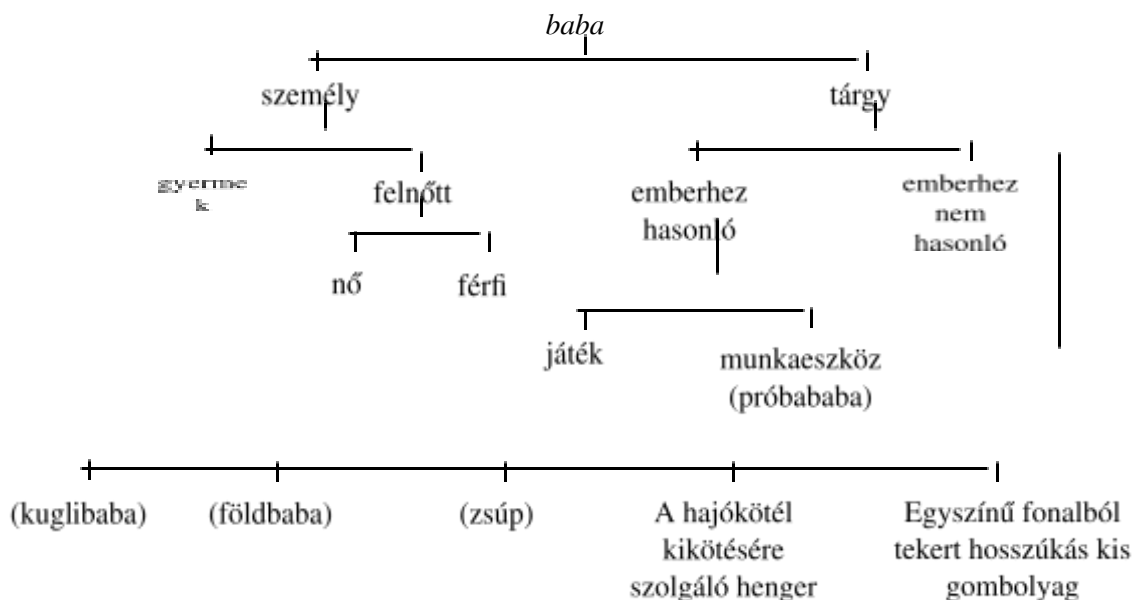
## Mi a jelentés?

A jelentés meghatározása nem könnyű, mivel a *Mi a jelentés?* kérdésre a jelentéstannal foglalkozó nyelvészek sem válaszolnak egyformán. A jelentéstan köréből az *alak* és a *jelentés* viszonyát elemezzük ötödik osztályban, ezért Károly Sándor jelentésfelfogását tartjuk szem előtt. (Károly Sándor, 1970. 42–94. l.) Károly Sándor így definiálja a jelentést:

„A jelentés a jel (vagy jelkapcsolat) használati értéke (funkciója), amely a használók kisebb-nagyobb csoportja számára absztrahálás útján előírja (megszabja) a jel (jelkapcsolat) vonatkozását a valóság megfelelő részletéhez, ennek a valóságnak a vonatkozását a jelek használóihoz, a beszédhelyzethez s általában más jelek használatához, s e vonatkozásoknak megfelelően a jel (jelkapcsolat) hozzáilleszhetőségét más jelekhez a beszéd kisebb és nagyobb egységében és a beszédhelyzeten helyettesíthetőségét más jelekkel (vagy jelkapcsolatokkal).” (Károly Sándor, i.m. 43. l.)

A fenti komplex jelentésdefiníció tudomásulvétele mellett fordítsuk figyelmünket a szó jelentésére, azon belül is elsősorban a lexikológiai jelentésre! (Lexikológiai jelentősen kívül létezik még denotatív, szintaktikai, pragmatikus, műfaji és nyelvrétegbeli jelentés is.)

A legtöbb szónak nem egyetlen jelentése van. Az ún. *alapjelentés* mellett *mellékjelentések* is találhatóak. Példaként nézzük meg a *baba* szó jelentéskörét!



A *baba* szóalaknak 10 jelentését különítettük el.

Nézzük ezt a két szóalakot: *fel*, *föl*!

Tudjuk, hogy mindkét alaknak ugyanaz a jelentése.

Az alakok és a jelentések mennyiségi összefüggéseit Vö.: Károly Sándor, i.m. 78. l.

## Mit tanítunk a szemantikából?

Szeretnénk, ha a tanulóknak kialakulna egy kép arról, hogy mi a szójelentés. E szándékunk mellett meg kívánjuk tanítani számukra legalább a mátrixtáblázat 1., 2., 3. és 7. „ablakába” tartozó típusokat. Pontosabban fogalmazva: szeretnénk, ha megtanulnák a szavaknak az alak és a jelentés mennyiségi összefüggéseiből származó elemzésének a metodikáját.

Jelentés	Egy jelentés	Több

Alak	(monoszémia)	összefüggő (poliszémia)	összefüggéstelen (heteroszémia)
	jelentés		
egy alak  (mononímia)	1. Egyjelentésű  <u>fényképezőgép</u>	2. Többjelentésű  (poliszémia)  <u>körte</u>	3. Azonos alakú  (homonímia)  <u>ár<sup>1</sup> ár<sup>2</sup></u>
több hasonló alak  (polinímia)	4. Alakváltozatok  <u>fel, föl</u>	Jelentés megoszlás  <u>csekély, sekély</u>	6. Jelentés- elkülönítés  <u>csillog, sajog</u>
több különböző alak  (heteronímia)	7. Rokon értelmű  (szinonima)  <u>eb, kutya</u>	8. Mezőössze- függések  <u>erős, gyenge</u>	9. Összefüggéstelen szavak  <u>ló, asztal</u>

### Miért tanítjuk a jelentéstant?

A kérdésre három pontban tudunk válaszolni. Először is azért tanítjuk a jelentéstant, mert ezzel a diszciplínával is alakítható a tanulók szinkrón és diakrón jellegű nyelvszemlélete. Másodsor azért, mert úgy véljük, hogy a nyelvhasználat során (különös tekintettel a szóbeli és az írásbeli szövegalkotásra) kamatozódik a tanulók jelentéstani felkészültsége. Végül a harmadik okunk: hetedik osztályban a nyelvi szintek csúcsáról, a szövegről közvetítünk ismereteket a gyerekek számára. Márpedig a jelentéstani (szemantikai) koherencia tanulásának előfeltétele némi szemantikai ismeret birtoklása.

### Hogyan tanítjuk a szójelentéstant?

A tanításnak négy szakaszát képzeljük el. Ezek a következők:

a) Az első szakaszban általában a szójel jelentéséről esik szó. A gyerekek megtanulhatják, hogy egyrészt a jelentés értelmezése nem egységes, másrészt, hogy a valóságnak az a darabja, amelyekre a szójel utal, nem egyenlő a jelentéssel.

b) A második szakaszban az alak és a jelentés mennyiségi viszonya alapján a kilenc típust felsorakoztató *módszert* érthetik meg a gyerekek. Hangsúlyozzuk, a módszert kell elsajátítani a tanulókkal, nem pedig a kilenc típust kell „felmondaniuk”.

c) A harmadik szakaszban az egyjelentésű, a többjelentésű, az azonos alakú és a rokon értelmű (szinonima) szavak elkülönítésére, elemzésére kerül sor.

d) A negyedik szakasz már a szóbeli szabályalkotás és a fogalmazás tanulásához kapcsolódik. Javasoljuk, hogy az egyes szövegek korrigálása közben használja a pedagógus az *egyjelentésű*, a *többjelentésű*, az *azonos alakú*, a *szinonima* terminusokat, és használtassa azokat a gyerekekkel is annak érdekében, hogy szövegalkotás során mindig a megfelelő szót válasszák a tanulók.

*A tanulásirányítás legfontosabb normája, hogy a fenti terminusok definícióit nem kell a gyerekeknek memorizálniuk.*

# Néhány nyelvtörténeti (hangtörténeti), valamint nyelvjárási ismeret és összefüggés megtanítása a hang- és alaktani ismeretek aktualizálásával

Mind a nyelvtörténettel, mind pedig a nyelvjárással kapcsolatos ismeretek és tevékenységek a diakrón szemlélet kialakítását szolgálják. A diakrón szemlélet a mai nyelvállapot megértését is szolgálja. E mellett attitűdöt befolyásoló szerepe is van. Azt gondoljuk, ha tanítványaink több ismeretet szereznek a nyelvtörténetről és a nyelvjárásról, nem csupán a nyelvszemléletük fejlődik, hanem az elmúlt nyelvállapotot tükröző szövegeket is képesek lesznek elolvasni, illetve nem alakul ki társaikkal szemben ellenérzésük csak azért, mert a társuk történetesen valamelyik dialektusban beszél.

A nyelvtörténettel és a nyelvjárással kapcsolatos ismeretek tanítása részben kontinuitást biztosít, részben pedig előkészít. Kontinuitást jelent, hisz tanulóink kisiskoláskorban is tanultak a fenti diszciplínákról. Az előkészítő, megalapozó szerepen pedig az értendő, hogy a nyelvtörténet és a nyelvjárások szisztematikus feldolgozására majd hatodik osztályban kerül sor, ötödik osztályban ehhez a tanuláshoz nyújtunk nyelvi példákat.

*Hogyan tanítjuk a nyelvtörténetet és a nyelvjárásokat ötödik osztályban?*

A tanításnak nem célja, hogy a gyerekek a tankönyvi szövegekben lévő információkat (szövegrészeket) memorizálják. A tanítás legfőbb „színtere” az olvasás. Ebből persze az is következik, hogy a tanítás *feltétele* a biztonságos olvasási képesség.

A tanítási folyamatot részletezve az alábbiakat javasoljuk:

1. Olvassák el a tanulók némán a számukra kijelölt szövegrészt.
2. a) Szervezzen a pedagógus ún. kiscsoportos kommunikációt a szöveg (-részlet) témája alapján. (A kiscsoportos kommunikációt 5–6 tanuló részvételével lehet megszervezni. A beszélgetés, vita során a pedagógus egyenrangú tagja a csoportnak. Kötelező minden tag számára a témátartás, az illemtudó magatartás, tehát a kommunikációs normák betartása.)

És/vagy:

2. b) Készítsen a pedagógus olyan feladatsorokat, kérdéssorokat, amelyek a néma, értő olvasást ellenőrzik, s amelyekre a gyerekeknek írásban kell válaszolniuk!

És/vagy:

2. c) Bízta meg a pedagógus a gyerekeket rövid előadás megtartásával. A hallgatóság olyan tanulókból álljon, akik a kérdéses szöveget nem ismerik.

És/vagy:

2. d) Készüljenek fel a gyerekek a felolvasásra!

A feladatok számát a fenti minta alapján bárki szaporíthatja.

*Az egyes tanulótípusok és a velük való bánásmód*

ê Az első csoport biztonságosan olvas, gyorsan halad előre a nyelvészet tanulmányában is. Velük kell olvastatni a nyelvtörténeti és a nyelvjárással összefüggő szövegeket, s velük kell végeztetni a szövegekkel kapcsolatos feladatokat is.

ê A másik csoportba tartozó tanulók egyelőre lassan, több-kevesebb hibával olvasnak. Őket ne terheljük a nyelvtörténeti és a nyelvjárással kapcsolatos szövegekkel. Ehelyett a hátrányukat igyekezzünk „ledolgozni”.

## A nyelv ápolása, a nyelvészeti ismeretek terjesztése

A tankönyv harmadik fejezetében az anyanyelvvel, a nyelvészettel kapcsolatos *önműveléshez szükséges információkat* közvetítjük a gyerekeknek. Ezeket az információkat négy csoportba lehet sorolni:

1. Ismerkedés néhány nyelvészettel kapcsolatos könyvvel.
2. Ismerkedés az *Édes Anyanyelvünk* és a *Magyar Nyelvőr* című folyóiratokkal.
3. Ismerkedés a televízió és a rádió nyelvi műsoraival.

### *Hogyan tanítjuk?*

A nyelvészettel foglalkozó könyvek, folyóiratok megismerése azonos módon történik.

1. Olvassák el a gyerekek a tankönyvben szereplő fejezetet.
2. A pedagógus szervezze meg, hogy a gyerekeknek lehetőségük legyen a felsorolt könyvek (és az időközben megjelenő új könyvek) és folyóiratok rendszeres olvasására.
3. A pedagógus időről időre szervezzen könyvismertető, könyvrészletet megbeszélő, értelmező, cikkismertető, felolvasó, magyarázó, előadó, a kérdés lehetőségét biztosító órarészleteket.

A rádió és a televízió nyelvi műsoraik rendszeres figyelemmel kísérése érdekében az alábbiakat javasoljuk.

1. A gyerekek – a pedagógus irányításával – rendszeresen keressenek nyelvi műsorokat a *Rádió- és Televízióújságban!*
2. A pedagógus és/vagy a gyerekek rögzítsék a rádió (és ha erre mód van, a televízió) műsorát, majd a műsort közösen hallgassák (nézzék) meg, és elemezzék.
3. Ha a 2. pontban megfogalmazott tevékenységre nincs is lehetőség, a pedagógus a meghallgatásra (megnézésre) javasolt műsort mindenképpen elemeztesse a tanulókkal.

## A tanítandó, illetve a gyakorlandó ismeretek jegyzéke

### *1. Terminusok*

#### Jelelmélet

denotátum, ikon, index, jel, jelölt, szimbólum

#### Jelentéstan

alak, azonos alakú, egyjelentésű, jelentés, rokon értelmű, szinonima, többjelentésű

#### Beszédhang

*a nyelv függőleges mozgása, a nyelv vízszintes mozgása, félig nyílt magánhangzó, hangrend, hasonulás, képzésmód, magánhangzó, magas hangrend, magas magánhangzó, mássalhangzó, mély hangrend, mély magánhangzó, nyílt magánhangzók, összeolvadás, pergő hangok, réshangok, részleges hasonulás, teljes hasonulás, vegyes hangrend, zárhangok, zár-rés hangok, zárt magánhangzó, zöngés, zöngétlen*

#### Szófajok

állatnév, általános névmás, birtokos névmás, fokozás, folyóiratcím, földrajzi név, főnév, főnévi igenév, határozói igenév, határozószó, határozott névelő, határozatlan névelő, határozott névmás, határozott számnév, határozatlan számnév, ige, igekötő, igenév, intézménynév, kérdő névmás, kölcsönös névmás, könyvcím, kötőszó, köznév, melléknév, melléknévi igenév, módosítószó, mutató névmás, névelő, névszó, névmás, névutó, sorszámnev, személyes névmás, személynév, tőszámnév, tulajdonnév, tulajdonnévből képzett melléknév, visszaható névmás, vonatkozó névmás

## Szóelemek

*alanyi személyrag, birtokjel, birtokos személyjel, a birtokos jelző ragja, a felszólító mód jele, a feltételes mód jele, határozórag, igeképző, jel, képző, a múlt idő jele, névszóképző, rag, szótő, tárgy személyrag, tárgyrag, toldalék, a többes szám jele*

## Szószerkezetek – mondatrészek

alany, állítmány, alanyi rész, állapothatározó, állítmányi rész, birtokos jelző, birtokos jelzős szerkezet, értelmező, eszközhatározó, határozó, határozós szerkezet, helyhatározó, időhatározó, jelzős szerkezet, meghatározó tag, meghatározott tag, mennyiségjelzős szerkezet, mennyiségjelző, minőségjelzős szerkezet, módhatározó, minőségjelző, szóösszetétel, tárgy, tárgyias szerkezet

## 2. Tények meghatározások

### a) A beszédhanggal kapcsolatban

A magyar hangok csoportosíthatók. A magyar hangok egyik csoportjába a magánhangzók, a másikba a mássalhangzók tartoznak.

A magánhangzók is csoportosíthatók.

A magánhangzók csoportosításának egyik szempontja a nyelv vízszintes mozgása.

A magánhangzók csoportosításának másik szempontja a nyelv függőleges mozgása.

A magánhangzók lehetnek magasak és mélyek.

A magánhangzók lehetnek nyíltak, félig zártak és zártak.

A mássalhangzók is csoportosíthatók.

A mássalhangzók egyik csoportosítási szempontja a képzés módja. Ez alapján beszélünk zárhangokról, pergő hangokról, réshangokról és zár-rés hangokról.

A mássalhangzók csoportosításának másik szempontja a zöngéesség. Eszerint a mássalhangzók lehetnek zöngések és zöngétlenek.

A mássalhangzók a szavakban egymás mellé kerülve hathatnak egymásra.

A mássalhangzók egymásra hatásának két típusa az összeolvadás és a hasonulás.

Az összeolvadás során a két egymás mellé került mássalhangzó helyett egy harmadikat ejtünk.

Az összeolvadást írásunk nem jelöli.

A hasonulás során a két mássalhangzó közül az egyik mássalhangzó hasonlóná válik a másikhoz vagy azonos lesz vele.

### b) A szófajokkal kapcsolatban

A szavak a jelentésük és a mondatban betöltött szerepük és alaki viselkedésük szerint csoportosíthatók.

A főnevek egyik csoportja a köznév.

A főnevek másik csoportja a tulajdonnév.

A tulajdonnevek is tovább csoportosíthatók.

A tulajdonnevek lehetnek személynevek, állatnevek, földrajzi nevek, könyvcímek, folyóiratcímek, intézménynevek stb.

A számnevek sorszámnevek, tőszámnévek, határozott és határozatlan számnevek lehetnek.

Mellékneveknek a tulajdonságokat kifejező szavakat nevezzük.

A melléknevek a tulajdonság mértékének megfelelően fokozhatók. Megkülönböztetünk alapfokot, középfokot és felsőfokot.

A névmások főneveket, mellékneveket, illetve számneveket helyettesítenek.

A névmások is csoportosíthatók.

A névmás lehet személyes, mutató, általános, határozatlan, vonatkozó, kérdő, birtokos, kölcsönös és visszaható névmás.

A főnévi igenevet a *-ni* képző segítségével az igéből képezzük.

A melléknévi és a határozói igenevet is az igéből képezzük.

A főnév, a melléknév, a számnév és a névmás a névszók csoportjába tartozik.

Az ige cselekvést, létezést vagy történést jelölő szó. Az igék kifejezik a cselekvés idejét és módját, a cselekvő személyét és számát.

A magyar igék két módon ragozhatók.

Alanyi ragozáskor az igék csak az alanyra (a cselekvő személyre) utalnak.

Az igekötő módosítja a hozzá tartozó ige jelentését.

Tárgyas ragozás esetén az igék utalnak a határozott tárgyra is.

A névelőknek két fajtája van: a határozott és a határozatlan névelő.

A határozott névelő a hozzá tartozó névszót határozottá teszi.

A határozatlan névelő a hozzá tartozó névszót határozatlanná teszi.

A névutó az előtte álló névszóval a cselekvés körülményeit (hely, idő stb.) határozza meg.

A határozószó a cselekvés körülményeire (hely, idő stb.) utal.

A módosítószó a mondat jelentését módosítja.

A kötőszó a halmozott mondatrészek, illetve az összetett mondatok tagmondatai között áll.

c) A szóelemekkel kapcsolatban

A szótövekhez toldalékok kapcsolódhatnak.

Három toldalékunk a képző, a jel és a rag.

A képző megváltoztatja a szó jelentését.

A jel módosítja a szó jelentését.

A rag a szónak a többi szavakhoz való viszonyát jelöli.

A *-t* tárgyrag főnév után áll.

A többes szám jele a *-k*.

A múlt idő jele a *-t* vagy a *-tt*.

A felszólító mód jele a *-j*.

d) A szószerkezettel és a mondatrészrel kapcsolatban

A mondat predikatív szerkezete az alany és az állítmány kapcsolata.

Az alany mindig az alanyi rész alaptagja.

Az állítmány mindig az állítmányi rész alaptagja.

A mondatok általában két fő részre bonthatók: az alanyi és az állítmányi részre.

A tárgyas szerkezet a mondat tárgyának és állítmányának a kapcsolata.

A határozós szerkezet a mondat határozójának és állítmányának a kapcsolata.

A névszóval kifejezett mondatrészekhez jelző is kapcsolódhat.

Lehet jelzője az alanynak, a tárgynak, a határozónak, de lehet a névszói állítmánynak is.

A tárgy rendszerint főnév.

A határozó vagy ragos főnév, vagy határozószó, vagy névutós szerkezet.

A jelző névszó.

A határozók tovább csoportosíthatók: helyhatározó, időhatározó, módhatározó, állapotthatározó, társhatározó stb.

A jelző is csoportosítható: minőségjelző, mennyiségjelző, birtokos jelző.



e) A mondattal kapcsolatban

A mondatok csoportosíthatók. A mondatok csoportosításának egyik szempontja a beszélő kommunikációs szándéka.

A beszélő kommunikációs szándéka szerint kijelentő, kérdő, felelő, viszontkérdő, felkiáltó, felszólító és óhajtó mondatokat különböztetünk meg.

A mondat csoportosításának másik szempontja a szerkezet.

A szerkezet szerint a mondatok egyszerűek és összetettek lehetnek.

Az egyszerű mondatok csak egy predikatív szerkezetet tartalmaznak.

Az egyszerű mondatok szórendje megváltoztatható.

A szórenddel (és a hangsúllyal) a mondatban szereplő új információt emelhetjük ki a hallgató számára.

Az összetett mondatok egynél több predikatív szerkezetet tartalmaznak.

Az összetett mondatok alárendelők és mellérendelők lehetnek.

A mellérendelő összetett mondatok tagmondatai között *ellentétes, kapcsolatos, következtető, magyarázó* és *választó* viszony lehet.

## Felhasznált irodalom

Ágoston György – Nagy József – Orosz Sándor: *Mérések módszerek a pedagógiában*. Budapest, 1971. Tankönyvkiadó.

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

Balázs János: *A szöveg*. Budapest, 1985. Gondolat Kiadó.

Bánréti Zoltán: *Gyerek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban*. Budapest, 1979. Tankönyvkiadó.

Bencédy József – Fábián Pál – Rácz Endre – Velcsov Mártonné: *A mai magyar nyelv*. Budapest, 1982. Tankönyvkiadó.

Bolla Kálmán (szerk.): *Fejezetek a magyar leíró hangtanból*. Budapest, 1982. Akadémiai Kiadó.

Dávid András: *Nyelv és varázs*. Budapest, 1980. Tankönyvkiadó.

Deme László: *A beszéd és a nyelv*. Budapest, 1976. Tankönyvkiadó.

Dezső László: *A mondattan tipológiai megközelítése. = Általános nyelvészeti tanulmányok IX.* Budapest, 1973. Akadémiai Kiadó. 23–63. p.

Dezső László: *Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában. = Általános nyelvészeti tanulmányok XII.* Budapest, 1978. Akadémiai Kiadó. 29–59. p.

Fülei-Szántó Endre: *A szerkezet-művelési grammatika. = Általános nyelvészeti tanulmányok IX.* Budapest, 1973. Akadémiai Kiadó. 87–121. p.

*A jel tudománya.* (Szerk.: Horányi Özséb, Szépe György) Budapest, 1975. Gondolat Kiadó.

Károly Sándor: *Általános és magyar jelentéstan*. Budapest, 1970. Akadémiai Kiadó.

Kiefer Ferenc: *Az előfeltevések elmélete*. Budapest, 1983. Akadémiai Kiadó.

Nagy Ferenc: *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Egyetemi jegyzet. Budapest, 1980. Tankönyvkiadó.

O. Nagy Gábor: *Magyar szólások és közmondások*. Budapest, 1976. Gondolat Kiadó.

Temesi Mihály: *A magyar nyelvtudomány. Irányok és eredmények a felszabadulás óta*. Budapest, 1980. Gondolat Kiadó.

Zsolnai József: (Szerk.): *Tanítási program 2. osztály. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés*. Budapest, 1999. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai József: (Szerk.): *Tanítási program 3. osztály. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés*. Budapest, 1999. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai József: *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban.* Budapest, 1999. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai József: *Nyelvi, irodalmi kommunikációs nevelési kísérlet.* I–II. Veszprém, 1982. Országos Oktatástechnikai Központ.