

Nagy-Varga Zsolt

Definícióalkotási stratégiák tizenéves diákok körében

A tizenéves diákok szóbeli szövegalkotásának vizsgálata kiemelten fontos kutatási terület. Jelen kutatás célja a tizenegyedik évfolyamra járó középiskolai tanulók definícióalkotási stratégiáinak a vizsgálata és ez alapján tipológia felállítása. A vizsgálat hipotézise szerint a meghatározási módok között megjelenik a szinonimák használata, a funkció alapú definiálás, az altípusok felsorolása, de az életkor alapján feltételezhető, hogy a legjellemzőbb az alapszintű kategorizáció (a nemfogalom és a megkülönböztető jegyek) használata. A kísérletben a készülő Gyermekegyetemi adatbázis és információtár definícióalkotási összetevőjének szavait kellett meghatározni, jelentésüket elmagyarázni. Az eredmények azt igazolták, hogy a definíciók megfogalmazásakor többféle stratégiával élnek a diákok. A vizsgálat pedagógiai hasznossága az, hogy ráirányítja a pedagógusok figyelmét a szóbeli kommunikáció, a fogalommeghatározás fejlesztésének a fontosságára.

Bevezetés

A tizenéves diákok szóbeli szövegalkotásának vizsgálata kiemelten fontos kutatási terület. A nyelvészek elsősorban a nyelvi rétegek megismeréséért tartják hasznosnak e nyelvhasználati forma vizsgálatát, a nyelv művelők a nyelvi változások jó irányú befolyásolhatóságát, a pszichológusok és a szociológusok a diákközösségek és az ifjúság lélektani összetevőinek alaposabb megismerését várják a kutatásoktól. „A tanárok jobban megismerhetik tanítványaikat, a szülők gyermekeiket, a felnőttek a fiatalokat” (Rónagy 1995).

Az érettségi előtt álló, tizenhét éves tanulók gyakran kerülnek olyan helyzetbe, amikor el kell magyarázniuk, körül kell írniuk egy fogalmat (a különböző tantárgyi dolgozatokban, feleletekben vagy az érettségiben). A fogalommeghatározás során a diákok különböző válaszstratégiákkal élhetnek. Ahhoz, hogy segítséget kaphassanak a szakkifejezések (tantárgyhoz kötődő fogalmak) definiálásában, a szakszerű definíció elemeinek elsajátításában, látni kell, hogyan határoznak meg hétköznapi fogalmakat. A tanulmány áttekinti a definíciónak mint szövegtípusnak a fajtáit, jellemzőit, a szöveg-előállítás fázisait, a kategóriaalkotás folyamatát, a definíciók pedagógiai-pszichológiai jelentőségét, illetve a tizenévesek néhány nyelvhasználati sajátosságát. A kutatás célja a tizenegyedik évfolyamra járó középiskolás tanulók definícióalkotási stratégiáinak a vizsgálata és ez alapján tipológia felállítása.

A definíció mint szövegtípus

A meghatározás „feltárja a fogalom, tárgy vagy dolog valóját, és egyúttal megkülönbözteti mindentől: [...] A meghatározandó dolgot fajba vagy általános nembe, osztályba soroljuk, majd hozzáadjuk a megkülönböztető jegyeket”, vagyis a definícióban egyszerre érvényesül az összehasonlítás és a különbségtétel (Adamik et al. 2004: 312). A megkülönböztető jegy utalhat arra, ami létrehozta az adott dolgot, vagy amiktől származik (ez nevezhető ható oknak), megnevezheti azt az anyagot, amiből készült (anyagi ok), vonatkozhat alakra, formára, megkülönböztető tulajdonságra (alaki ok), megmutathatja a fogalom célját, rendeltetését (végok, célok) (Adamik et al. 2004: 313). A definícióalkotás során a meghatározó jegyeknek érthetőbbeknek kell

lenniük a definiálandó fogalomnál, nem helyes a fogalmat önmagával magyarázni, valamint törekedni kell a rövid, lényegre törő megfogalmazásra (Adamik et al. 2004: 316).

A retorikai szakirodalom a definíciónak több fajtáját különbözteti meg, amelyek kiegészíthetik egymást, együtt is megjelenhetnek. A definíció épülhet körülírásra, leírásra, amely „az azonosító és megkülönböztető jegyeket fűzi egybe hosszabb leíró, elbeszélő formában”. Az összehasonlításon alapuló meghatározás a hasonlítás részleteit tartalmazza. A példa a nehezebben megragadható, elvontabb fogalmak meghatározásakor alkalmazható. A rokon értelmű szó megadása is a definíció egy lehetséges módja, a pontos jelentést azonban nem minden esetben tárja fel. A rámutató meghatározás a szövegben deiktikusan jelölt tárgyra való tényleges rámutatásként értelmezhető – az elvont fogalmak esetében kevésbé használható. A negatív definíció azt mutatja meg, mi nem fedti a fogalom jelentését, gyakran szembeállítás („nem-hanem” típusú mellérendelés) formájában jelenik meg (Adamik et al. 2004: 313–316).

A szöveg létrehozása, a nyelvi jelentés

A definíció mint szöveg megalkotásakor is érvényesülnek a szövegalkotás Beaugrande és Dressler által részletezett műveleti fázisai (Beaugrande–Dressler 2000: 65–66). Az első lépés a tervezés, amelynek során a kívánt cél eléréséhez (például információadáshoz, meggyőzéshez, felhíváshoz) leginkább illeszkedő szövegtípust kell kiválasztani. Ezt követi az eszme körvonalazása, amely egy belsőleg kezdeményezett tartalom; a jelentéssel bíró viselkedéshez biztosít irányító központokat. A fejlesztés fázisa a körvonalazott eszme részletekkel való gazdagítását, más eszmékkel való összekötését jelenti. A következő a kifejezés szakasza, amelyben a tudati tartalom aktivizálása áttérjed az adott tartalommal együtt tárolt tipikus kifejezésekre is. Egy ismeret aktivizálódásakor az emlékezetben a vele közeli kapcsolatban lévő más ismeretek is aktivizálódnak (Beaugrande–Dressler 2000: 125). Míg a kifejezések diszkrét egységek, a jelenet- vagy eseményyorszerű tudati képek folyamatosak, ezért a beszélőnek döntenie kell arról, hogy hol szabja meg a jelenetrészek, az egyes eseményrészletek határait. Ez a kifejezések megválasztásában tükröződik. Az utolsó szakasz a nyelvi megformálás (Beaugrande–Dressler 2000: 66).

Eugenio Coseriu a meghatározás fogalmát használja a szójelentések alkalmazásának a bemutatására. Tanulmányában a megkülönböztetés annak kiválasztását jelenti, hogy a lehetséges jeltárgyak közül mire utal a kifejezés. Az elhatárolás egyes jelentések kiemelését, mások háttérbe szorítását jelenti (Wacha 1995: 117), az aktualizálás pedig az ismeret pillanatnyi aktivizálása (Beaugrande–Dressler 2000: 46).

A nyelvi jelentés szorosan összefügg az emberi megismerő tevékenységgel. A megismeréstudomány a kognitív pszichológia és a számítástechnika érdeklődési körét ötvözi, de jelentős lépéseket tett az emberi emlékezetben őrzött és ott hozzáférhető világismeret szerveződésének a tanulmányozásában (Beaugrande–Dressler 2000: 268–269). A szöveg értelme „a szövegből származó ismeretek és a szöveg felhasználójának fejében tárolt valóságismeret egymásra hatása révén” bontakozik ki (Beaugrande–Dressler 2000: 28–29). A bejövő ingereket az elme nem gépiesen befogadja, hanem aktívan feldolgozza, elvonatkoztatás révén csoportosítja (Tolcsvai Nagy 2006: 70–71). A világ dolgaihoz hasonlóan a nyelv egységei is kategóriákba sorolódnak. Az ember „általánosítja a tapasztalt valóságos objektumokat, és létrehozza a kategóriáit” (Bańcerowski 1999: 82). A kategorizáció jellemzői a mindennapi megismerés alapján: 1. az ember a felismert tulajdonságok alapján besorolja a példányokat a kategóriába, 2. az egyes tulajdonságok nyalábokba rendeződnek, ezt nevezik családi hasonlóságnak, 3. a besorolás fokozatosság kérdése is (vannak központi, azaz „jó” példányok, és vannak kevesebb tulajdonságnak megfelelő, kevésbé „jó” példányok), 4. a kategória határok körvonalai elmosódottak, egymást átfedik (Tolcsvai Nagy 2006: 71). A kategória központi példányát nevezik prototípusnak (a „legjobb” példánynak), amely az összes kritériumnak megfelel (Tolcsvai Nagy 2001: 47).

A világ dolgai alá- és fölérendelt viszonyban is elrendezhetők, azaz hierarchia hozható létre. A hierarchia egyik végpontján a teljesen általános, másik végpontján az egyedítő kategória áll, a kettő között van az alapszintű kategória (például *bútor* > *szék* > *hintaszék*). Ennek jellemzője, hogy ehhez a szinthez kötődik a leggyorsabb azonosítás, előhívás, a nyelvelsajátítás során a leghamarabb megtanulható, a legsemlegesebb, legrövidebb, leggyakrabban használt nyelvi kifejezés tartozik ide. Ezen a szinten érzékelhető legáltalánosabban a kategóriatagokat jellemző alak, az alapszintre jellemző a legtöbb elkülönítő kategóriatulajdonság, és a kategóriáknak ezen a szinten van nagyobb kulturális jelentőségük (Tolcsvai Nagy 2006: 73). Ezek a kategorizációs módszerek a szavak jelentésének meghatározásában is megjelennek. A ritkán előhívott, kevésbé konvencionális vagy elvont fogalom nehezebben hozzáférhető (Tolcsvai Nagy 2011: 33). A gyakoriság tehát hat a begyakorlottságra, „az egyes elemek vagy konstrukciók gyakori előfordulása megerősíti azok mentális reprezentációját, tehát aktiválásuk, feldolgozásuk könnyebb és gyorsabb, mint a kisebb gyakoriságúaké” (Tolcsvai Nagy 2013: 158–159).

Pedagógiai-pszichológiai szempontok

A *Nemzeti alaptanterv* meghatározza az anyanyelvi kommunikációs kompetencia tartalmát, a szükséges ismeretek, képességek és attitűdök rendszerét. „Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában” (NAT 2012: 10652). Nem szabad megfeledkezni arról, hogy az ismeretek elsajátíttatása, a készségek kialakítása közben a tanuló értékvilága is módosul, tehát minden oktató-nevelő munkának (például egy fogalom megtanításának) a háttérben is társadalmi folyamatok, igények, elvárások, illetve a társadalomba való beilleszkedés folyamata áll (Kron 2003: 446). Benjamin Bloom és munkatársai dolgozták ki az értelmi fejlődés szintjeit összefoglaló kognitív céltaxonómiát, amelyben a tanulók viselkedésének jellemzőit a gondolkodási szintekkel összhangba hozva rendezték el (Kotschy 2003: 151). Az ismeretek szintje tények, információk, fogalmak, szabályok, elméletek ismeretét jelenti, ami a legegyszerűbb tanulói tevékenységet, a felidézést és a felismerést igényli, tehát a tanuló emlékezetére épít (Beaugrande–Dressler 2000: 268–269). A második szint a megértés, amely összefüggések értelmezését, saját szavakkal történő megfogalmazását jelenti (önálló összefoglalás, táblázatba rendezés, definiálás stb.) (Kotschy 2003: 151–152). A definícióalkotás ezt a két szintet célozza meg, hiszen szükséges a fogalom ismerete (az emlékezetre építve annak felidézése), illetve a saját szavakkal történő meghatározás (az összefüggések értelmezése, interpretálása).

A tanulási folyamatban a konkrétabb fogalmaktól haladunk az elvontabb fogalmak felé. A meghatározásnak mint szövegtípusnak a létrehozásáról és a fajtáiról írottakat kiegészíti a pedagógiai szakirodalom, amely szerint a definíció három szintből áll: a gyermek az első szinten képes az általánosított jegyek felsorolására, a második szinten az általános fogalmakat a különleges helyzetekhez tudja kötni, a harmadik szint pedig a fogalmak rendszerében való elhelyezést jelenti (Nagy 1976: 254). A különböző szintű definíciók azonban nem zárják ki egymást, keveredhetnek, sőt alsóbb szintű definíció is megjelenhet a tárgytól, a fogalom tartalmától függően.

A jól megfogalmazott definíció érvforrásként is felhasználható, de önmagában még nem érv, hanem „a tárgy fogalmának biztosítása, az ismeret összefoglalását és szükséges leszűkítését, érvforrássá alakítását végezzük el vele” (Adamik et al. 2004: 312). A pontos, tömör jelentésmegadás objektív, a meggyőzés pszichológiai eszközöként azonban a definíció is tartalmazhat eleve lelkesítő, elgondolkodtató elemeket, érzelmi töltetet (Wacha 1995: 117).

A kamaszok nyelvhasználati sajátosságai

A szülők és a tanárok is tapasztalhatják, hogy a tizenévesek nyelvhasználata eltér a felnőttekétől. A szókincs gyorsan változik, az egyéni nyelvi lelemények (jelzős szerkezetek, szóösszetételek, humoros hasonlatok) egyediek, használatuk sok esetben csak alkalmi, egyszeri (Rónaky 1995). A kamaszok szóhasználatát stilisztikai szempontból kifogásolhatónak tartják (Laczkó 2008): a 15, a 16, a 17 és a 18 éves diákok is igen magas arányban minősítették durvának, trágárnak a 15 évesek szókincsét (a 15 évesek 31,3%-os, a 16 évesek 40%-os, a 17 évesek 41,5%-os, a 18 évesek 42,6%-os arányban), választékosnak alig nevezték. Az életkor előrehaladtával (15–18 éves kor között) az adatközlők szerint a szókincs egyre inkább közelít a köznyelvihez, és csökken a durva, trágár kifejezések használata, a 18 évesek szókincsét a 15 és a 17 éves adatközlők 40%-a minősítette választékosnak. Az artikuláció, az intonáció, a temporális jellemzők, a hangerő, a hangsúlyozás terén is megfigyelhetők különbségek a felnőttek beszédéhez képest: tempógyorsulás, helytelen hangsúlyozás, monotonitás jellemző a műszeres vizsgálatok alapján (Laczkó 2008, 2009; Vallent 2010). Az ifjúság nyelvi kreativitása azonban gyakran a beszédet kísérő nem nyelvi elemek használatában jelentkezik: sajátos hangsúly, hanglejtés, hanghordozás, mimika, gesztusok, szándékos torzítás. Megemlíthető a humor, a rögtönzőképesség, a gyakran gúnyos hangnem, a túlzások, de a finomkodó, becézgető kifejezések használata is (Rónaky 1995). A diákok szövegértési és szövegelemzési problémákkal is küzdenek. Bóna Judit vizsgálatában a 11. évfolyamra járó (17 éves) kísérleti személyek egy tudományos ismeretterjesztő szöveget és egy történelmi anekdotát hallgattak meg. Azt az utasítást kapták, hogy a szöveg meghallgatása után azonnal mondják vissza a hallottakat a lehető legrészletesebben. Bár a vizsgálat alapján a diákok „az eredetileg hosszabb szöveget hosszabban, illetve több szóval interpretálták, az átlagos adatok az eredeti szövegek hosszához és szószámához viszonyítva még az 50%-ot sem érték el” (Bóna 2012). Ez az eredmény is jelzi, hogy az érettségi előtt álló diákok számára nehézséget jelent a hosszabb, szabatos, összefüggő spontán beszéd létrehozása (Bóna i. m.).

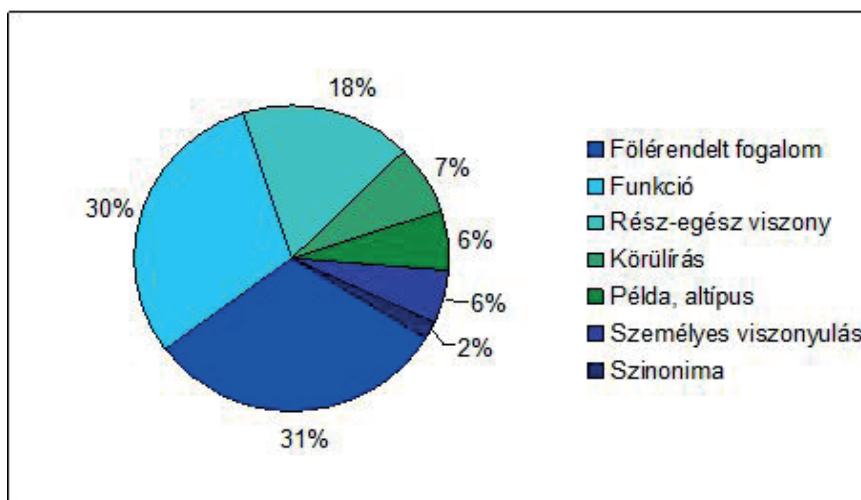
Hipotézisem szerint 1. a tanulók többféle definíciós stratégiával élnek (a meghatározási módok között megjelenik a szinonimák használata, a funkció alapján történő definiálás, az altípusok felsorolása), 2. az életkor alapján várható, hogy a legjellemzőbb a fölérendelt fogalom és a megkülönböztető jegyek használatára épülő definíció, 3. feltételezhető, hogy a stratégiák szófajok szerinti eltérést mutatnak.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kísérletben húsz 11. évfolyamos (16–18 éves) gimnáziumi tanuló vett részt, akik érettségi előtt állnak. A jelenlegi oktatási rendszer lehetővé teszi bizonyos tantárgyakból az előrehozott (a 11., egyes tantárgyakból már a 10. évfolyamon letehető) érettségi vizsgát, így elmondható, hogy a tanulók első vizsgájának évében készültek a felvételek. A középiskolások definícióalkotásának jellemzéséhez a beszédük rögzítésére volt szükség. A kísérletben a készülő *Gyermekenyelvi adatbázis és információtár* (GABI) definícióalkotási összetevőjének szavait kellett meghatározni, jelentésüket elmagyarázni (a szóanyag a meghatározás sorrendjében: *lift, mérleg, szírom, betű, szürcsöl, távcső, bukfencezik, nagyravagyó, bizonyítvány, szalad a lakás, kürtőskalács, reklám, tolakodik, eszkimó, páros, szöveget ütött a fejébe, kételtű, lóvá tesz, kockáztat, áruló*). A hanganyagok írásbeli lejegyzése után valósult meg a tanulók meghatározásainak tipologizálása. Egy meghatározás több típusba is tartozhatott a válasz összetettségétől függően. A tipológia létrehozásakor nem volt feltétel a helyes és pontos jelentés megadása, hiszen a hibás vagy hiányos meghatározás alkalmával is érvényesül valamilyen definícióalkotási stratégia.

Eredmények

A prototipikus főnév időben állandó, fizikai tárgyat jelöl (anyagból van, kiterjedése körülhatárolható, térben kijelölt helye van) (Tolcsvai Nagy 2011: 52). A főnevek esetében hét meghatározási mód jelent meg (1. ábra).



1. ábra

A főnevek meghatározásának módjai

A főnevekre jellemző volt a nagyobb (főlérendelt) kategória megnevezése egyedítő, megkülönböztető jegyekkel. Ez a válaszadási stratégia 31%-os arányban jelent meg. Például az *eszkimó* az egyik meghatározás alapján: „olyan népcsoport [főlérendelt kategória], akik valamelyik sarkon élnek, hozzá vannak szokva a hideghez, teljesen másképp táplálkoznak, másképp néznek ki, mint mi” [megkülönböztető jegyek más népcsoportokhoz képest]. A *kürtőskalács* „egy igen hosszú és tradíciókban gazdag múltra visszatekintő desszert” [főlérendelt kategória], vagy egy másik tanuló meghatározásában: „ez egy édesség vagy péksütemény, aminek cukormáz, cukorszórás van a külsején”. A *lift* „egy olyan mechanikus eszköz [főlérendelt kategória], ami a lépcsőzés helyett az embereket vagy bármilyen tárgyat képes föl-le szállítani”; a *kétéltű* „biológiai meghatározás, egy olyan élőlény, amely szárazföldön és vízen is él”.

A használati tárgyak, eszközök nevének esetében a leggyakoribb a funkció segítségével való meghatározás (a válaszok 30%-ában), amelyet végoknak vagy céloknak neveznek (Adamik et al. 2004: 313). A diákok azt mondták el, mire és hogyan használható az adott tárgy. Jellemző kifejezés ebben a stratégiában a *(valamire) szolgál, használjuk* ige, a *valamire való* kifejezés. A *lift* „épületen belül különböző emeletek közötti közlekedésre szolgál”; a *mérleg* „súlyunk mérésére szolgál, ezzel mérjük a testeknek a tömegét”; a *távcső* „távolabbi dolgok szemlélésére szolgál”; a *szirom* „a virágnak egy része, a díszítést és a védelmet szolgálja”. Az elvontabb *betű* szó esetében is megjelent a funkcióval történő meghatározás: „egy írásjel, ebből áll össze a szó, ennek köszönhetően tudunk írni és olvasni”.

A rész-egész viszony kétféle definiálási módot jelöl: egyrészt annak meghatározását, hogy a tárgy minek a része, minek az alkotóeleme, másrészt annak a megfogalmazását, hogy maga milyen részekből, összetevőkből áll, mi a tartalma. A válaszadók 18%-os arányban használták ezt a definíciós módot. A *szirom* „a növények virágának egy része”; a *betű* „a szavaknak a legkisebb része” (minek a része); a *kürtőskalács* „kelt tésztából készül, cukros, meg lehet fahéjazzni” (miből áll, milyen részei vannak); a „*bizonyítvány*ban benne vannak az osztályzatok, amit egész évben elértünk”, „abban vannak a jegyeink” vagy „a *bizonyítvány* érdemjegyeink összessége” (miből áll).

A körülírás az *Az, amikor...*, *Olyan, amikor...*, *Az, aki...*, *Az, ha...* típusú meghatározásokat jelenti nagyobb kategória megnevezése nélkül. Ez a definíciós mód az elvontabb jelentésű *áru*ól szónál jelent meg (összesen

a válaszok 7%-ában): „amikor átver valakit, és elárulja valamilyen módon”; „amikor valakit lóvá tesz, vagy amikor valaki elárulja a másikat, bemártja”; „ha valaki áruló, akkor elárulja a társait vagy saját magát”. Egy-egy példát azonban más főnévi szófajhoz tartozó szónál is találunk: „eszkimó az, aki az Északi-sarkon él”; „reklám, amit a tévében műsorok szünetében látunk”.

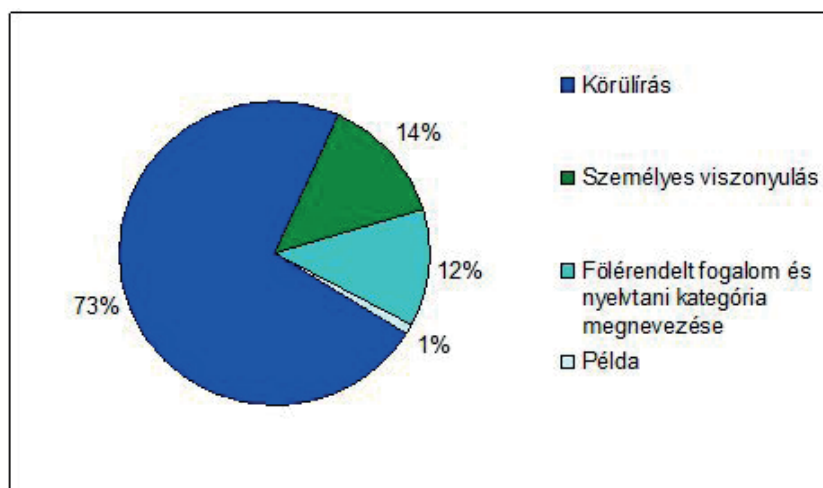
A meghatározás alapvetően objektív szövegtípus, ugyanakkor a válaszok 6%-ában megjelent a pozitív vagy a negatív viszonyulás a nem értéksemleges kifejezések, illetve a személyes élményt, érzést előhívó szavak definiálásakor. Például az *áruló* „nem jó tulajdonság”, vagy több esetben a *kürtöskalács* szónál („nekem a Balatonhoz kötődik”; „jaj, az nagyon finom!”; „egy igen hosszú és tradíciókban gazdag múltra visszatekintő desszert, amely egy erre a célra létesített kemencében készül, nemcsak édes formái vannak, hanem sós is, például a minap ettem egy szalonnásat, amely egyébként finom”).

A példa említése is alacsonyabb arányban (6%) jelent meg (a *kürtöskalács* főnév meghatározásában: „lehet például fahéjas, vaníliás, diós”; a *reklám* szó definiálásakor: „például újságban, hirdetőtáblákon, tévében is van”). Alacsony arányban (2%) fordult elő a pontos, egyszavas szinonima említése (*lift*: személyfelvonó).

A főnevek között szerepeltek többjelentésű (poliszém) szavak is (*mérleg*, *áruló*). Poliszémia két fogalom összekapcsolásával jön létre úgy, hogy „az egyik fogalmat jelölő nyelvi elem jelentésszerkezetének egy részét felhasználja a másik fogalmat jelölő nyelvi elem jelentésszerkezetének létrehozására” (Tolcsvai Nagy 2013: 233). A többjelentésű szavak esetében csak a prototipikus, úgynevezett alapjelentést említették az adatközlők, azt, amelyik a leginkább begyakorlottan előhívható, amelyet jellemzően az értelmező szótárak is első jelentésként közölnek. Az elsődleges jelentés a legközvetlenebb fogalmi tapasztalaton alapul, ez a szó alapbeállítású jelentése, amely kontextus nélküli említésekor elsőként előhívódik, de történetileg nem feltétlenül az első jelentés (Tolcsvai Nagy 2011: 115). Nem hangzott el a *mérleg* szó 'csillagjegy' jelentése, az *áruló* szóról egy tanuló a folyamatos melléknévi igenévi alakot említette a prototipikus jelentést követően („valaki paradicsomot árul, és akkor ő az áruló”).

Az igék meghatározásakor más stratégiákkal éltek az adatközlők. Az igére az időbeliség jellemző, az ige az eseményeket időben körülhatárolt módon fejezi ki, a térbeli helyét viszont csak sematikusan jelöli. Az ige fogalmi szerkezete három összetevőből áll: figurákból (szereplőkből), a folyamat temporális viszonyából (pillanatnyi állapotok időben egymásra következő sorából), a folyamat eseményszerkezetéből (a folyamat nagyobb, jellegzetesebb részeiből) (Tolcsvai Nagy 2011: 56–60). „A cselekvésnek van kezdete, folyása (középső része) és vége” (Bańcerowski 1999: 83), amely jól elkülöníthetően meg is jelenik egyes meghatározásokban.

Az ige jellemzői megfigyelhetők a körülírásokban, amely a legjellemzőbb definíciós stratégia volt (a válaszok 73%-ában jelent meg). A *bukfencezik* igéhez a következő példák említhetők: „az, aki átfordul a saját testén”; „amikor alapállásból előredőlvé, 90 fokos szöggel, kéz előrenyújtásával zárt ülésben érkezik”. A *tolakodik* szó „az, amikor egy sorban tolakodik, vagy amikor kényelmetlen kérdést tesz fel”. A *kockáztat* igét is többféleképpen írták körül: „amikor csinál valamit, attól függetlenül, hogy lehet, hogy annak lesz valamilyen rossz következménye, de ő ezt felvállalja, mert ez fontos neki, és megcsinálja”; „amikor az ember rizikót vállal, lehet, hogy a helyzet ennél rosszabb lesz”. Az ige összetevőit (Tolcsvai Nagy 2011: 56–60), illetve a folyamatos esemény részletekre bontását (Beaugrande–Dressler 2000: 66) jól szemlélteti a *bukfencezik* ige körülírása: „ez egy olyan tevékenység, amikor a fejünkön és a hátunkon átgördülve a lábunkra érkezünk”; „guggolásból lendülettel valahogy átlendülünk ülésbe úgy, hogy lent van a fejünk a talajon”. Az igék meghatározási módjait foglalja össze a 2. ábra.



2. ábra

Az igék meghatározásának módjai

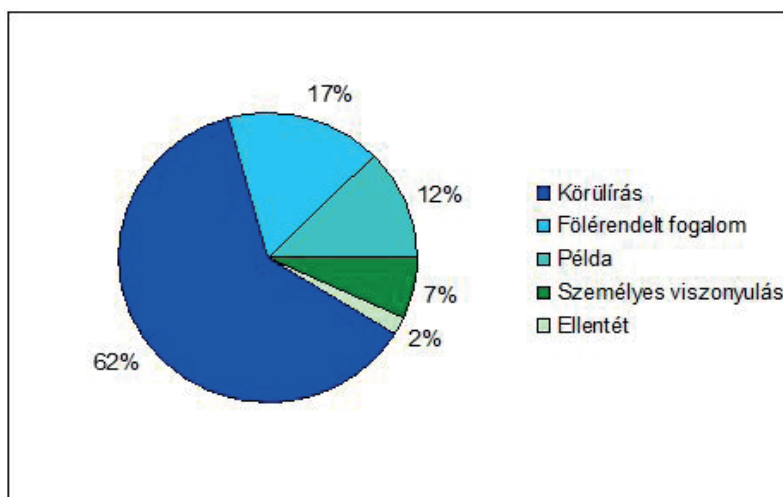
Lényegesen ritkábban (14%-os arányban) fordult elő a személyes viszonyulás kifejezése. Ennek hátterében az húzódhat meg, hogy az igék között negatív töltetű kifejezések is szerepeltek (*szürcsöl*, *tolakodik*), a semleges jelentésű igék (*bukfencezik*, *kockáztat*) esetében nem jelent meg a személyes viszonyulás kifejezése. Például a *szürcsöl* „nem kulturáltan iszik vagy eszik”; „a köznapi életben és az etikett szerint udvariatlanságnak kikiáltott ételfogyasztási forma”. A *tolakodik* ige meghatározásai között szerepelt, hogy „valaki illetlenül a másik elé akar kerülni”, de olyan is akadt, akit a hangrögzítő berendezés sem feszélyezett, és röviden úgy fogalmazott a kísérlet során, hogy „ez egy bunkó dolog” (tehát kísérleti helyzetben is megjelent a kevésbé választékos, durva kifejezésmód).

A nyelvtani kategorizáció a szólista első igéjének definiálásakor jelent meg (*szürcsöl*: „ez egy ige”), ami annak köszönhető, hogy a kísérlet első szavai főnevek voltak, így az adatközlők a meghatározásuk első mondatában jelezték az addig megszokott szófaji kategória megváltozását. A fölérendelt kategória használata a konkrétabb értelmű igék (*bukfencezik*, *szürcsöl*) esetében jelent meg a válaszok 12%-ában („ez egy tornagyakorlat”, „cselekvés”, „ételfogyasztási forma”). Ezek a megnevezések azonban nem a grammatikai kategóriát jelölik, hanem a főnevek meghatározására emlékeztetnek, azaz a tágabb jelentésű, fölérendelt fogalomra utalnak (a *bukfenc*, *bukfencezés* vagy a *szürcsölés* definiálása kezdődne így a főneveknél leírtak alapján).

A példák említése egyedi esetként fordult elő (*kockáztat*: „például a kocka el van vetve, mondta ezt Julius Caesar, amikor átlépte a Rubicon folyót, és Róma ellen támadt a légióival, amelyek korábban Galliában állomásoztak”).

Az igék között is szerepelt poliszém kifejezés (*tolakodik*), amelynek több jelentésére csak a meghatározások 20%-ában utaltak az adatközlők. A fő jelentés „a maga előtt lévőket arrébb tessékeli” típusú válaszokból rajzolódik ki, ezzel a válasszal együtt jelent meg a másik jelentés: „rámenős” vagy „kényelmetlen kérdést tesz fel”. Minden esetben ez a jelentés hangzott el másodikként az alapjelentés definiálását követően.

A melléknévi jellegű szavak között szerepelt a *nagyravágyó* és a *páros*. A válaszok öt csoportba sorolhatók (3. ábra).



3. ábra
A melléknevek meghatározásának módjai

A melléknevek esetében is a leggyakoribb meghatározási mód a körülírás volt, amely a válaszok 62%-ában jelent meg. Néhány példa a *nagyravágyó* szó meghatározásai közül: „amikor olyan törekvéseket tesz, amik nagyobb befolyást gyakorolhatnak az ő vagy mások életére, ezért törekszik minden erejével”; „aki nagyon sok mindent el akar érni, mindent el akar érni igazából az életben”; „amikor valakinek van motivációja, és szeretne dolgokat elérni az életében”; „hogya valaki túl sok mindent akar”. Ez a stratégia a *páros* szó meghatározásakor is megjelent: „amikor két ember csinál valamit”; „amikor minden egyes szám osztható kettővel”; „amikor a dolgok összeállíthatók valamivel”.

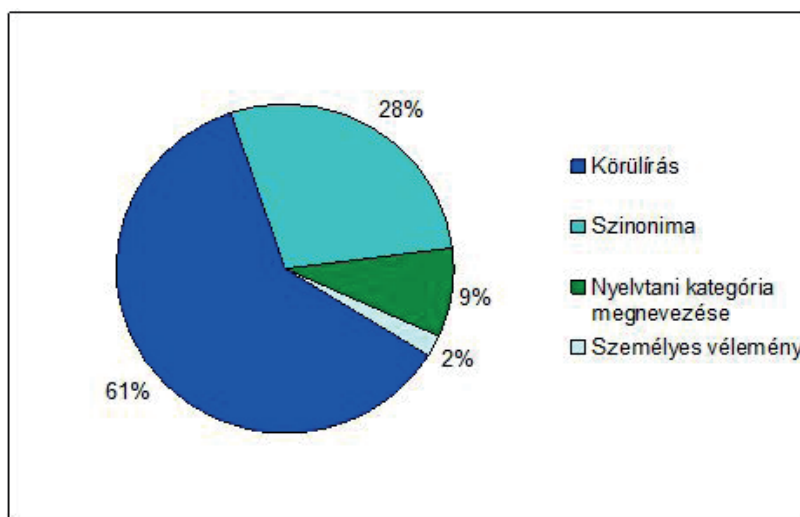
Lényegesen ritkább (17%-os arányban előforduló) válaszadási stratégia a fölérendelt fogalom használata. A *nagyravágyó* szót az adatközlők például a *tulajdonság*, illetve az *embertípus* fogalmi kategóriájába sorolták be („az az embertípus, aki többre vágyik annál, ami most neki van”; „ez egy tulajdonság”). A *páros* szót *matematikai fogalomként*, valamint egy *egységként* határozták meg („a matematikában is egy fogalom”; „olyan számok vagy egységek, amelyeket párokba lehet rendezni kimaradás nélkül”).

A korábbiakhoz képest gyakoribb volt a példamondás (12%). Egy tanuló kérdezett vissza: „páros miben?”. Társai a kérdés helyett példákat sorakoztattak fel: „például páros szám”, „például páros munka”, „például páros menü”, „például párosan szép az élet”.

A személyes viszonyulás 7%-os arányban való megjelenését az igékhez hasonlóan az eredményezhette, hogy a két szó közül az egyik igen negatív jelentéstartalmat hordoz, ez indukálta ennek a jelentéstartalomnak a definícióban való megjelenését (*nagyravágyó*: „negatív töltetű szó”; „nem biztos, hogy ez mindig pozitív értelmű”; de ellentétes vélemény is elhangzott: „ez jó dolog”).

Csak a mellékneveknél jelent meg az ellentéttel való definiálás. Ez érthető és ésszerű, hiszen más szófajnál az ellentéttel való definiálás nem (vagy nehezen) lenne megoldható (*páros*: „a páratlan ellentéte”).

Az állandósult szókapcsolatok, a frazémák alkották a szólista negyedik csoportját. Ennek a kategóriának a meghatározása bizonyult a legnehezebbnek amiatt, hogy a jelentés nem adható meg egyszerűen az alkotóelemek, az egyes szavak jelentésének összegeként. Csak ezeknél a kifejezéseknél fordult elő hibás válasz, ám az adatközlők ekkor adott válaszai is besorolhatók voltak a tipológiába. Négyféle válaszadási típus volt elkülöníthető (4. ábra).



4. ábra

Az állandósult szókapcsolatok meghatározásának módjai

Az elvontabb jelentést hordozó állandósult szókapcsolatoknak a jelentését is elsősorban körülírással (61%), másodsorban szinonim szóval (28%) határozták meg. Például: *szalad a lakás*: „amikor nagyon nagy a rendetlenség”; „amikor a háztartás működik”; *szöget ütött a fejébe*: „amikor valakinek egy dolog beékelődik az agyába”; „ha valamin nagyon elkezdett gondolkodni”; *lóvá tesz*: „amikor egy ember egy társát valamivel megvicceli, és olyat mond neki, ami nem úgy van, és bolondságot hisz el”; „átver”, „becsap”.

A válaszok 9%-ában nyelvészeti kategória megnevezése fordult elő („ez egy közmondás”; „képzavar, de lehet igei metafora is”), ahogy a szó sorban először megjelenő igénél is jellemző volt (Bańcerowski 1999: 85).

A személyes vélemény 2%-os arányban jelent meg („ezeket utálom”), amely az adatközlő közmondásokhoz való viszonyát is, de a kísérletben szereplő mondás jelentésére vonatkozó véleményét is kifejezheti.

Sokak számára nem ismert kifejezés volt a *szalad a lakás*. A frazéma értelmezésekor előfordult a szó szerinti jelentés megadása („fantáziában létező kép, amely során egy épület rohan”; „egy lakás lábakat növeszt és elszalad”) és a téves jelentés tulajdonítása is („van valamilyen természeti dolog, ami miatt a lakásban különböző károk jelennek meg, és ezért el kell onnan költözni, és a bútorokat kivinni a lakásból”; „amikor a háztartás működik”; „a túl sok házimunkából adódó időhiány”). Volt olyan tanuló, aki kérdéssel válaszolt, ezzel jelezte bizonytalanságát (*szalad a lakás*: „fel van borulva...?”; „hova...? Nem tudom, talán rendetlenség van benne”). A jelentést helyesen meghatározók aránya 31,25% volt („kupleráj van benne”; „nagyon nagy a rendetlenség”; „kupi van a szobában vagy a lakásban”; „kosz van”).

Következtetések

Az első hipotézis igazolódott, ugyanis a tanulók több különböző definícióalkotási stratégiával éltek. A jelentésmeghatározás során megjelent a fölérendelt fogalom és a megkülönböztető jegyek használata, ez azonban nem volt kizárólagos, és leginkább a főnevek definiálására volt jellemző. Tehát a második hipotézis csak részben igazolódott. Megállapítható, hogy a diákok által alkalmazott stratégiák függenek attól, milyen szófajú szó jelentését kell meghatározni, tehát a harmadik feltételezés igazolódott.

A vizsgálat során tapasztalható volt, hogy a poliszém szavak esetében többnyire egy jelentést adnak meg az adatközlők. Ha több jelentést említettek, akkor a sorrend egyértelműen megegyezett azzal, hogy mi a szavak elsődleges és másodlagos jelentése. Tapasztalható az is, hogy a konkrétabb jelentésű szavak meghatározása gördülékenyebb, gyorsabb, automatikusabb volt. Hangsúlyozandó, hogy az egyes válaszok

ötvözték a különböző stratégiákat, ami annak a jele, hogy a meghatározás nem kötődik egyetlen válaszadási módhoz, az adatközlők több stratégiát keverve igyekeztek pontos meghatározást adni. Ez alátámasztja a pedagógiai szakirodalom megfigyeléseit is.

Tanulságos lenne a diákok különböző tantárgyi dolgozataiból a fogalommeghatározást kérő feladatoknak az összevetése: írásban is kirajzolódnak-e ezek a stratégiák, megjelennek-e esetleg újfajta definíciós módok, változnak-e a stratégiák használati arányai, igényesebbek-e az írásbeli megfogalmazások, keverednek-e a stratégiák stb. A kutatás eredményei kiegészíthetők azzal a kérdéssel, hogy vannak-e egyéni sajátosságok a stratégiaválasztásban, jellemző lehet-e az egyénre egy-egy meghatározási mód használata. Értékes információkat adhat a kutatás összehasonlító vizsgálattá bővítése új adatközlők bevonásával. Mind a fiatalabb korosztály (a felső tagozatos tanulmányaik elején járó, sok új tantárgyat tanuló 12–13 évesek), mind a felnőttek (szülők) válaszaiból következtetéseket lehetne levonni arra vonatkozóan, változnak-e az életkorok szerint a definíciós stratégiák.

A kutatásnak az a pedagógiai célja, hogy rávezesse a tanulókat arra, hogy a tantárgyi kifejezéseket igyekezzenek egy nagyobb fogalmi kategória felől megközelíteni, lényegét szabatosan megfogalmazni, szükség esetén példát hozni. Hatékony lehet a stratégiák keverése (például a nagyobb kategória és az egyeditő jelek megnevezése mellett a funkció, az alkotóelemek/részek felsorolása, példák írása), de ez természetesen függ a fogalom tartalmától, a tantárgytól stb. Fontos rávilágítani arra, hogy sem a dolgozatokban, sem az érettségin nem elegendő a meghatározásoknál gyakori *az, amikor...* típusú körülírás, sem (önmagában) a példa említése (noha az általános iskolai korosztály körében ez még elfogadható lehet). Hangsúlyozni kell, hogy a fogalmak ismerete fontos lépés az összetettebb, absztraktabb kognitív műveletek elvégzéséhez, a definícióalkotás fejleszti a verbális kifejezést, valamint rendszerezettebbé válik a gondolkodás is.

Irodalom

- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004. *Retorika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Bañcerowski Janusz 1999. A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr* 78–87.
- Beaugrande, Robert de – Dressler, Wolfgang 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Bóna Judit 2012. Hogyan mondanak vissza hallott szövegeket a középiskolások? *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=379>. (2013. november 25.)
- Kotschy Beáta 2003. Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 137–164.
- Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Laczkó Mária 2008. Hogyan minősítik a tizenévesek beszédét a diákok és a tanárok? *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=87>. (2013. szeptember 19.)
- Laczkó Mária 2009. Tizenévesek beszédének fonetikai és stilisztikai elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=151>. (2013. október 14.)
- Nagy Sándor (főszerk.) 1976. *Pedagógiai lexikon A–F*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2012. https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf. (2013. november 25.)
- Rónaky Edit 1995. *Hogyan beszél ma az ifjúság? Avagy: Hogy hadováznak a skacok?* Kemény Gábor Iskolaszövetség. Budapest. <http://mek.niif.hu/01700/01778/01778.htm#1>. (2013. szeptember 19.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 64–90.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2011. *Kognitív szemantika*. Europica varietas. Nyitra.

Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó. Budapest.

Vallent Brigitta 2010. Középiskolások spontán narratíváinak jellemzői. *Beszéd kutatás 2010*. 199–210.

Wacha Imre 1995. *A korszerű retorika alapjai II*. Szemimpex Kiadó. Budapest.

Nagy-Varga, Zsolt

Ten-year old students' strategies for producing definitions

The investigation of ten-year old students' oral text production is a very important research area. The aim of the present study is to investigate how students in grade eleven of high school produce definitions and to build up a typology based on their strategies. The hypothesis of the investigation is that the use of synonyms, the function-based definition, the listing of subtypes appears among the definition modes; and based on the age, it can be hypothesized that the most characteristic is the use of elementary categorization (gender concept and distinctive features). In the experiment, participants were asked to define and explain the meaning of the words of the definition production component in the Child Language Database and Information Repertoire (Gyermeknyelvi adatbázis és információtár). The results proved that students use several strategies for formulating definitions. The pedagogical relevance of the investigation is that it draws the educators' attention to the importance of the development of oral communication and definition.

Kulcsszók: szóbeli szövegalkotás, definícióalkotás, kategorizáció

Keywords: oral text production, definition creation/production, categorization

Az írás szerzőjéről

Nagy-Varga Zsolt

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország; Toldy Ferenc Gimnázium, Budapest, Magyarország

nagy.varga.zsolt[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8709-0453>