

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ

Dóra FAIX

Krisztina KÁROLY

İnci DIRIM

Ilona FELD-KNAPP

Hans-Jürgen KRUMM

Marion DÖLL

Gabriele GRAEFEN

Erwin P. TSCHIRNER

Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ

László HORVÁTH



Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.



Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums

ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).



Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	-----------

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	-----------

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachen- unterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	-----------

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzzulernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés műveleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg műveleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a műveleti szerkezet, vagyis a műveleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan művelet, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymáskövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:
elméleti kérdések és modellalkotás 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profi” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskunde Vermittlung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und Alltagseinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice? 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachen-didaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

**Immer wieder Lieder? Überlegungen zur
Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels
deutschsprachiger Popsongs 354**

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

**Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der
Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen
L1 an ungarischen Schulen 370**

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.

Ein Dissertationsprojekt 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-**

Lernenden mit Muttersprache Ungarisch 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

A szövegértés műveleti tényezőiről¹

1 Bevezetés

A szövegértés aligha véletlenül került a pedagógiai, pszichológiai és nyelvtudományi érdeklődés középpontjába a közelmúltban. Az irodalomtudomány, a jogtudomány vagy a teológia ősidők óta keresi a szövegek értési folyamatainak a jellemzőit, nem kis részben a szövegek megfelelő magyarázatának és e magyarázatok hatásos terjesztésének érdekében. Azonban a hétköznapi szövegek feldolgozási műveleteinek kutatása csak nem rég óta folyik.

A kései ébredésnek több oka is van. Egyrészt a nyelvtudomány a 20. század harmincas éveitől a mondattal van elfoglalva, és a szerkezetközpontú formális nyelvelméletek többnyire a magukban álló mondatok struktúrájának rendszerét kívánták bemutatni. Ezekkel a teóriákkal szemben valóban hatásosan csak a század utolsó két-három évtizedében léptek fel funkcionális elméletek, amelyek a nyelvi szerkezetek kontextuális meghatározottságából, így többek között a szövegek meglétéből is kiindulva közelítettek a nyelv fogalmához.

Másrészt a pszichológia kognitív irányzatai, az elmeműködés hatékony modellálási szintén a 20. század közepétől kezdtek megjelenni, és jól látható, hogy ezek nélkül az összetett nyelvi tevékenység mentális műveleteit nehéz lenne megérteni. E folyamatok nyomán mindinkább megalapozódott az a belátás, hogy a nyelv nem pusztán szerkezet és rendszer, hanem tevékenység, beszéd (tehát szövegek létrehozása és megértése), amely a rendszerszerű nyelvi tudáson alapul, és amely tudás a használat módjait is tartalmazza.

Mindehhez hozzájárult az is, hogy a hétköznapi szövegek megértése mintegy evidenciának számított. Az a banális tény, hogy az emberek megértik a többiek szövegeit, sokáig nem érte el a kutatás ingerküszöbét. Azonban az olvasástanítás pedagógiai kérdései, az írni-olvasni tudás kulturális és gazdasági jelentősége, valamint a közösségi média térhódítása kikényszerítette azt, hogy az evidencia mögé kelljen nézni. Aligha kell az ezredforduló utáni kommunikációs társadalmakban bizonyítani, hogy a magas szintű szövegértési képesség általános megléte milyen nagy jelentőséggel bír mind az egyének

1 A tanulmány az NKFIH 129040 számú pályázata (A magyar nyelv igei konstrukciói. Használatalapú konstrukciós nyelvtani kutatás) támogatásával készült.

életlehetőségei, mind a közösségek (kultúrák, társadalmak, államok) sikeres fennmaradása szempontjából. És különösen igaz mindez kisebbségi helyzetben.

A szövegértés vizsgálatokor a nyelvtudományi és pszichológiai kutatási eredményeket lehetőleg összhangba kell hozni. Ennek keretében a szövegértés magyarázatakor elsőként azt érdemes tisztázni, hogy mit is értünk szövegen, mi a szöveg nyelvtudományi nézőpontból. Mivel a szöveg nem magában áll a világban, hanem kommunikációs folyamat során időben, a beszélőtársak kommunikációs és mentális műveletei révén folyamatként létezik, vázolni szükséges a kommunikáció lényegét.

2 A kommunikációs folyamat és a nyelvi tevékenység

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulás formája a beszéd-esemény. A kommunikáció funkciói összetett rendszerben működnek, amelyben helyzettől függően előtérbe kerül

- az ismeretközvetítés és a megismerés
- a kommunikációs cselekvés
- a kommunikációban létrejövő társas viszonyok alakítása
- az érzelmek megjelenítése (vö. Tátrai 2011).

Az emberi kommunikáció folyamat, amely a triadikus figyelmi jeleneten alapul. Fő jellemzője a közös jelentésképzés: időben, előrehaladva jön létre a beszélőtársak által közösen véghezvitt megértés. A kommunikációs folyamatban a közös jelentésképzés során a létrehozott, megértett tudás konszolidációja történik meg, amelynek során az újdonság ismert tudássá alakul.

A kommunikációra az eseményszerűség jellemző (Luhmann 1987: 392): a nyelvi tevékenység cselekvés, amely a kultúrában és a közösségben egymásra következő események formájában valósul meg. A kommunikációs események sora a körülhatárolt kommunikációs események elkülönüléséből és egymásba kapcsolódásából áll össze, a mindenkori jelenhez mért múlt és jövő sorában, önreferáló és autopoietikus jelleggel, szándékok és elvárások egyezkedési folyamatában. A kommunikációs folyamatban a cselekvők egyszerre törekednek a rendszerszintű stabilitásra és a dinamikus hozzáigazításra, a rendszer rugalmassága és a kiválasztás irányítása révén.

A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Az ős-helyzet időtlen idők óta azonos: két ember egy percepció térben beszélget, vagyis közvetlenül hallják és látják egymást, és így szólnak egymáshoz. A nyelvi érintés legeredetibb és

legősibb pillanata akkor történik meg, amikor az édesanya a kisbabához odahajol és beszél hozzá, és a baba a maga módján válaszol rá, még nem felnőtt nyelven, de kommunikál. Ketten létrehozzák saját beszédhelyzetüket és beszélgetésüket, amelynek során közösen megértik azt, amit az egyik mond.

A nyelvi kommunikáció emberek között történik, a beszélőtársak szándékaival, elvárásaival és megértési folyamataival együtt, mindig valamilyen beszédhelyzetben (vö. Sinha 2004; Tomasello 2002; Tátrai 2011, 2017). A prototipikus beszédhelyzetben két ember beszélget egy percepciók térben (egy tér- és időkontinuumban), vagyis a beszélőtársak közvetlenül érzékelik egymást, közel vannak egymáshoz. Ebben a nyelvi interakcióban közösen cselekszenek: a beszélő beszél, a hallgató pedig feldolgozza a beszélő szövegét. Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert kíván. Ezzel együtt a pillanatnyi beszélő és hallgató viszonya aszimmetrikus, mert adott pillanatban csak az egyik beszélőtárs beszél, és ez a beszélő irányítja a hallgató figyelmét. A beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet gond nélkül tudja váltogatni. Emellett a pillanatnyi beszélő mindig hallja saját beszédét, a pillanatnyi hallgató pedig belső, mentális választ tervez vagy hoz létre társa beszéde alatt, amelynek egy részét gyakran el is mondja, amikor rá kerül a sor.

A nyelvi tevékenység interszubjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést.

Az emberi kommunikáció mindig időben történik, a nyelvi tevékenységnek (két ember beszélgetésének) időbeli lefolyása van. Ebben a kommunikációs folyamatban érvényesül a pillanatnyi beszélő hatásszándéka (az a hatás, amit a hallgatójából kiváltani kíván). Ez a hatás nem merül ki a tartalmi elemek közlésében, hanem a hatáshoz hozzájárul a szöveg stílusa, a beszélő viselkedése, a beszédhelyzet jellegének alakulása.

A kommunikációs folyamatban szintén érvényesül a pillanatnyi hallgató elvárása, amely a beszélő nyelvi tevékenységére vonatkozik (a hallgatónak vannak elvárásai a beszélő stílusával, a hallgatóhoz és a témához való viszonyának nyelvi megjelenítésével kapcsolatban), és megjelenik a pillanatnyilag beszélő által a hallgatóban kiváltott hatás. A hatásszándék és az elvárás egyezkedési műveletekben találkozik össze a két beszélőtárs nyelvi tevékenységében.

A nyelvi kifejezések mindig valamilyen közegben, a beszélők által a kommunikációs folyamatban létrehozott és folyamatosan alakított interszubjektív kontextusban jelennek meg a beszélők számára. A nyelvi kifejezések környe-

zete természetes támogató közeg, mert a mindenkori közvetlen közeg segíti a beszélőt és a hallgatót egy-egy nyelvi kifejezés egyértelmű megértésében. E támogató közeg

- a szövegvilág, diskurzustér, amelynek része minden tudás (bármilyen jellegű és forrású), amit a beszélők feltehetőleg megosztanak a diskurzus egy adott pillanatában (Tolcsvai Nagy 2001: 121–125; Langacker 2008: 281; Tátrai 2017: 927–951).

A szövegvilág ebben az értelemben a beszélők által megértett beszédhelyzet, kontextus közös létrehozása és folyamatos fenntartása, mindig valamilyen nézőpontból, főképp az éppen beszélő mint kezdeményező által felállított fogalmi és kommunikációs perspektívából. A szövegértés szempontjából döntő jelentősége van a szövegvilágnak, mert a szöveg értelmi elemei és hálózata nem magukban álló és valamilyen nyelvtan által összekapcsolt nyelvi elemek egymásutánja, hanem kontextualizáltan előhívott ismeretek aktuálisan koherens szerkezete. A szövegvilág tágabb közegben épül ki, amelynek összetevője:

- az értelem közege, az a teljesen általános körülmény, hogy az emberi cselekvések, mentális (gondolati) és érzelmi folyamatok, az észlelések a közös, megosztott emberi értelem közegében történnek (nem az elvont ész közege)
- a kulturális közeg, az a körülmény, hogy a kommunikációs, nyelvi tevékenység egy adott kultúrában, annak egy adott történeti szakaszában történik
- a beszédhelyzet kontextusa, az aktuális, a beszédidőben a beszélők által érvényesként észlelt fizikai, kulturális, szociális, nyelvi körülmények (Langacker 2008: 464; Tátrai 2017: 927–951).

3 A szövegről való tudás

Minden emberi megszólalás szöveg. A beszélők nézőpontjából tekintve a szövegről való tudás fő elemei, illetve a szöveg létrehozása és megértése során végbemenő fő műveletek a nyelvi adatok alapján a következők.

A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. A kommunikációs sémákat és a hozzájuk tartozó szövegtípológiai sematikus ismereteket a beszélők a nyelvi szocializáció során tanulják meg, részben tapasztalat, részben megmondás vagy iskolai jellegű tanulás során. E sémákat, például a hétköznapi társalgás különböző változatait, a vásárlás, a közlekedés vagy az iskolai tevékenység sémáit adott helyzetben felidézve, a helyzet konkrét, specifikus jellemzőihez igazítva alkalmazzák a beszélők.

Általánosságban nézve a beszélő a szövegben valamely dolgot, eseményt fogalmilag megkonstruál egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A különböző szintű nyelvi kifejezések ennek a konstruálásnak az összetevői. A szöveg nem egyszerűen az építőköveknél alapján jön létre vagy válik érthetővé, tehát nem pusztán a kisebb elemekből lesz nagyobb. A szöveg nem tekinthető mondatok összekapcsolt láncának. Az szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez.

A szöveg általában viszonylag terjedelmes nyelvi produktum. Természetesen vannak igen rövid szövegek is, de többségük esetében a feldolgozás, vagyis a szöveg művelti (dinamikus) jellege igen fontos. A szöveg mindig valamilyen közös figyelmi jelenet középponti összetevője, amelyet a beszélő kezdeményez, és közösen hozzák létre, a hallgató megértésével. A beszélő vagy hallgató nyelvi és szövegre vonatkozó tudása egyszerre szerkezeti (strukturális) és művelti (procedurális), s mindkét tudásfajta érvényesül az alkotás-kor és a megértéskor (a hosszú távú és a rövid távú emlékezet működésének segítségével). Eszerint a beszélő és a hallgató a szöveget fel tudja dolgozni a beérkező információk összetett soraként (művelti jelleggel), és át tudja látni teljes struktúráként (szerkezeti jelleggel), vagyis a szöveget a megalkotásban és a megértés folyamatában főképp elemek párhuzamos és egymásra következő elrendezéseként fogja föl (amelyeket a sorrendi helyzettől függetlenül is egymásra vonatkoztat e folyamatban), míg a teljes szöveg ismeretében az átfogó, lényegi összefüggésekre összpontosít, így tudja a szöveget megérteni. Mindennek következtében a szöveggel mind alkotója, mind befogadója több formában találkozhat. Ezek közül a következő három kiemelkedően fontos a nyelvi kommunikáció résztvevőinek szempontjából:

- A szöveg fizikai megvalósulása (beszélt, írott, nyomtatott, képernyőn megjelenő, mindegyik különböző szerkezetekben).
- A szöveg művelti feldolgozása, azaz a szöveg észlelése és befogadása közben elvégzett megértő műveletek sora, melyekben a nyelvi kifejezések és szerkezetek, valamint azok viszonyai feldolgozódnak. E műveletsor nyomán jön létre a szöveg online (művelti) szerkezete. A szorosabban szövegtani műveletek azokra a nyelvi kifejezésekre és szerkezetekre, valamint azok viszonyaira irányulnak, amelyek a szöveg általános koherenciája szempontjából fontosak. A művelti szerkezet partitúra jellegű, párhuzamosan viszonyban álló és egymásra következő megértő műveletek sora, amelyek általában nem tudatosak (Weinrich 1978 módosított elméletének alapján). A műveletek sorába tartozik például a dolog-megnevezések és azok folytonossága és váltása vagy az esemény-egymásrakövetkezés rend-

je. A koherencia részben szerkezeti jellegű jelenség, amely a szöveg különböző szintjein kapcsolatokat hoz létre, részben folyamat jellegű jelenség, amennyiben a szöveglétrehozásban és a megértésben mutatkozik meg.

- A szöveg értelemszerkezete, a szöveg összetett konceptuális szerkezetének a feldolgozása, amely a szöveg lényegi tartalmát reprezentálja. E szerkezet, a szöveg konszolidált (összevont) szerkezete a szöveg műveleti feldolgozása során alakul ki.

A fentiek nyomán hangsúlyozni szükséges, hogy a szövegértés nem egyszerű lineáris tevékenység, mert a feldolgozás nem lineáris, hanem partitúraszerű: egyszerre több művelet zajlik párhuzamosan, ezek a műveletek egymással összefüggnek, előzetesen aktivált tartalmakra utalnak, később előkerülő tartalmakat készítenek elő.

A szövegértést a műveleti szerkezet, vagyis a műveleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A fő megállapítás ez: a szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése. Olyan művelet sor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket keresi, felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. Ez a folyamat részben tudatos (tudatossá válik), vagyis a befogadó be tud számolni a megértés egyes fontos összetevőiről, részben nem tudatos (például a befogadók nem szokták számszerűen számon tartani a fontos szereplők említéseit, miközben mindegyik említést felismerik, különben nem értenék meg a szöveget).

A szövegértés mentális folyamata vagy közvetlenül észlelhető események nyelvi kifejezésein alapul (a beszélőtársak a beszéd közben cselekednek, és megszólalásaik ezeket a cselekvéseket fejezik ki, vetítik előre vagy nyugtázzák megtörténtüket), vagy képzeleti (imaginatív) és szimulációs: a befogadó elképzeleti elméjében a szöveg által megkonstruált jeleneteket.

A szövegértés időbeli folyamata a már feldolgozott részek fokozatosan elhalványuló emlékezetén, az újabb nyelvi egységek adott pillanatnyi feldolgozásán és a még várható szövegrészek valószínűsítésén is alapul. Ennek a folyamatnak a során a már említett dolgok, események, viszonyok egy része a figyelem háttérébe kerül (mentális aktivitása fokozatosan csökken), más elemek, főképp a szövegtopik, a szövegrész legfontosabb dologszereplője a figyelem előterében marad, aktivitásági szintje megerősítéseket kap az újabb említésekkel (Chafe 1994, vö. az idő feldolgozásával kapcsolatban a most-pontok folyamatát; Husserl 2002; Tolcsvai Nagy 2019).

A feldolgozás folyamatában a pillanatnyi figyelemösszpontosítás folyamata mellett a befogadó számon tartja a szöveg egészét, elvárásai és előismeretei vannak vagy lehetnek a teljes szöveg terjedelméről, szerkezetéről, belső tagolódásáról. Ezek az ismeretek egyrészt a korábbi tapasztalatokból származnak, amelyek többnyire közösségi normákon és kommunikációs lehetőségeken alapulnak, másrészt a szöveg létrehozásának menetén (elsősorban a párbeszédekben), harmadrészt írott szövegek esetén a szöveg fizikai megnyilvánulásának (vehikulumának) olvasás nélkül áttekintő megismerhetőségén.

Mivel a szövegértés meglévő ismeretek aktiválásának és a szöveg által kiváltott felismeréseknek, valamint a kontextusnak az együttes műveletsora, az ezt tekintetbe vevő szövegértelmezés kétfajta alapvető és egyetemes koherenciátípust különít el, a referenciális koherenciát és a relációs koherenciát (Sanders–Spooren 2007).

A referenciális koherencia alapja a figyelem összpontosítása a referensre (referensekre), vagyis a legfontosabb szereplőkre, megjósolható módon is. Ez az összpontosítási elmélet (Centering Theory), amely szerint a figyelem központosítása a figyelmi állapot, a következtetések összetettsége és a referáló kifejezések viszonyából jön létre egy szövegrészletben (Sanders–Spooren 2007: 922; Grosz–Weinstein–Joshi 1995; Walker–Joshi–Prince 1998). A figyelem összpontosítása a topikfolytonosságban valósul meg.

A relációs koherencia két szövegegység között jön létre azok jelentései közötti kapcsolatként. Ilyen például probléma–megoldás kapcsolat, a lista, az ok–következmény szerkezet, amelyeknek kifejezőeszközei például a mentális terek, térépítők, kötőszók, konnektorok (Sanders–Spooren 2007: 924).

A koherenciaviszonyok specifikusabb sémátípusokban valósulnak meg. A beszélő, és nyomában a befogadó a beszélő által megkonstruált eseménysor komplex jellege révén juthat el egy szöveg megalkotásához vagy megértéséhez. A megkonstruált jelenetsor, eseménysor fajtája alapján a következő fő típusok különíthetők el:

- saját beszélői cselekvés (nyíltan a párbeszédben)
- történet
- állapot, helyzet
- okság.

Ezek a sémátípusok mint belső viszonyok egy másik viszonyrendszer sémáival kerülnek állandóan interakcióba. Ezek a sémák a következők (vö. Sweetser 1990):

- tartalmi viszonyok (a világról való általános tudás alapján)
- episztemikus viszonyok (az észlelések alapján)

- beszédaktus-viszonyok (a szövegben végrehajtott nyelvi cselekvések alapján).

A fentiekhez szorosan hozzátartozik a feldolgozás mélysége, vagyis annak a mértéke, hogy a befogadó mennyire tudatosítja a szöveg egyes tartalmi részeit, összefüggéseit, a koherenciátényezőket, illetve hogy milyen mértékű összetettség aktiválja a társítható meglévő ismereteket, és mennyire végez a közvetlen szövegértelmen túli kiterjedtebb heurisztikus megértő műveleteket, amelyek további felismerésekhez, belátásokhoz vezethetik.

A fent általánosságban elmondottakhoz hozzátartozik, hogy a szöveg befogadjának a befogadás kezdetekor, sőt gyakran már előtte is van sémaismerte, elképzelése vagy elvárása a megértendő szöveggel kapcsolatban. A beszélők ismernek kulturálisan és kommunikációs alapon kialakított szövegtípusokat, vagyis szövegsémákat. Ezekhez a sémákhoz egyrészt jellegzetes diszkurzusterek (beszédhelyzetek) tartoznak, másrészt tipikus szövegszerkezetek, amelyek a szöveg várható hosszáról, belső tagolódásáról, tehát a szöveg fizikai megvalósulásáról tartalmaznak jellemzőket. Ezek az előzetes ismeretek, amelyeket a befogadó a befogadás elején aktivál, elvárásokként folyamatosan szembesülnek a ténylegesen kézhez kapott szöveg feldolgozása során e szöveg felismert jellemzőivel. Ez tehát egy felülről lefelé (az egésztől a kisebb részek felé) haladó megértésfolyamat, amely párhuzamos a kisebb elemek alulról fölfelé történő feldolgozásával.

Megjegyzendő, hogy a szövegértés nem azonos az olvasás megértő műveleteivel, az olvasás a szövegértés egyik fontos, de nem egyedüli tartománya. Az olvasástanulás és az olvasástudás szövegértésre vonatkozó kutatásának magyar eredményeit itt csak megemlíteni lehetséges. Egyik oldalról jelentős az információfelismerésre és a megismert szöveg információinak visszakeresésére irányuló vizsgálatok sora (a magyar szakirodalomban vö. Gósy 2005; Vančo 2011; továbbá erre épül a PISA szövegértési fogalma is: PISA 2018). Másik oldalról azok a pszicholingvisztikai és nyelvpedagógiai kutatások ígérenek új elméleti és gyakorlati fejleményeket, amelyek az olvasást a szövegértés egyik összetett műveleti megvalósulásaként értelmezik (Csépe 2006, 2014; Csapó 2003; Steklács 2009; vö. Oakhill–Beard eds. 1999; Grabe–Stoller 2011).

4 Tudáskeret és forgatókönyv

A szövegértés a megértés egyszerű és összetett grammatikai műveletein alapul, amely műveletek az alaki és a szemantikai tényezők feldolgozásából állnak. Ehhez a jelentés és az összetett tudás értelmezése szükséges.

A nyelvi kifejezések jelentésük révén a világ valamely részét reprezentálják, szimbolizálják. A funkcionális nyelvészet alapelvei és adatai szerint a jelentés fogalmi jellegű. A fogalmak az emberi megismerés során alakulnak ki. A fogalom tapasztalati alapú, tapasztalatokból származik. A megismerés során az észleléseket az elme feldolgozza, működésének megfelelően a fontos összetevőket (például tulajdonságokat) elvonatkoztatja és sematikusan csoportokba, kategóriákba, vagyis fogalmakba rendezi. Az így létrehozott fogalom vagy annak egy része alkotja egy nyelvi jel szemantikai pólusát, szimbolikus kapcsolatban a fonológiai pólussal. A nyelvi jelentés tehát enciklopédikus természetű: a világ dolgait az emberi megismerés révén és annak módjaival reprezentálja. (A jelentés általános kérdéseire és itt tárgyalt részleteire l. a fő elméleti műveket: Langacker 1987, 2008; Lakoff 1987; Tolcsvai Nagy 2017.) Az elemi jellegű nyelvi egységek (morfémák, szavak) jelentése összetett fogalmi szerkezet. Vagyis például az ige, a főnév jelentésszerkezetként értelmeződik és a nyelvi egységek jelentését kognitív tartományok sorából összeálló mátrixban írja le. A megismerési tartomány (kognitív tartomány) egy szemantikai szerkezet egy tulajdonságának a fogalmi közege. A HÁZ jellegzetes alakjának megismerési közege a két- vagy háromdimenziós tér. A PIROS szín fogalmi közege, kognitív tartománya a színskála, ebben a kognitív tartományban írható le. Ezek a jelentésszerkezetek többnyire nem magukban állnak, hanem jellegzetes viszonyokban összekapcsolódnak egymással, és a kontextushoz vannak igazítva.

Összetett tudás (séma) a tudáskeret és a forгатókönyv (vö. Beaugrande–Dressler 2000; Van Dijk 1982; Shank–Abelson 1977). A tudáskeret az egy központi fogalom köré elrendezett tudáselemek készlete. Az ISKOLA fogalom központi fogalmi összetevője a fogalom lényege: 'alsó- vagy középfokú oktatási intézmény'. Ez a fogalom sémaként, tudáskeretként további fogalmakat tartalmaz: DIÁK, TANÁR, ÓRA, FELELÉS, DOLGOZAT, TANÁRI MAGYARÁZAT, SZÜNET, IGAZGATÓ, ISKOLAÉPÜLET, TANTEREM, TORNATEREM, EBÉDLŐ, KONYHA, BÜFÉ, PORTA és PORTÁS. Ezek az asszociált fogalmak a centrum–periféria elvén sugarasan helyezkednek el a központi fogalom körül, fontossági rend szerint. Az asszociált fogalmak maguk is keretként működhetnek, ha a figyelem középpontjába kerülnek.

Egy másik, hasonló, de eltérő hangsúlyú típusa a sémának mint összetett tudásnak a forгатókönyv. A forгатókönyv egy nyelvi és nem nyelvi cselekvésekből álló interakció lefolyásának menetét, az interakció társadalmi intézményeit tartalmazza: a forгатókönyv a társadalmi cselekvés komplex összefüggéseinek emberi tudása és annak modellálása, sztenderdizált eseménysor vagy sztenderdizált szituáció. A forгатókönyv sémájában résztvevők, szerep-

lők cselekszenek, meghatározott társadalmi szerepek szerint, kölcsönösen megértve egymást. A forgatókönyvbeli esemény vagy helyzet megvalósulása kanonizált eseményszerkezet szerint történik, megadott feltételek érvényesülése esetén. Közismert forgatókönyv a VÁSÁRLÁS szcenáriója.

A séma sztereotip helyzetek észlelése és feldolgozása szövegek feldolgozása közben. A tudáskeret és forgatókönyv összetett tudás, komplex fogalmi séma, amely általában a háttérben marad, csak egyes részei profilálódnak a szövegben, Gestaltként felidézve az egész sémát (vö. Beaugrande–Dressler 2000; Van Dijk 1982; Shank–Abelson 1977). Az összetett tudás, a tudáskeret és a forgatókönyv lehetővé teszi egy nyelvi közlemény létrehozását és megértését, a nem (föltétlenül) kifejtett elemeknek a kognitív műveletekbe való bevonásával és azokban való működtetésével.

5 Mikroszintű koherenciaelemek: dologfolytonosság, esemény-egymásrakövetkezés

A fent megnevezett tudássémák, a tudáskeret és a forgatókönyv összetett szerkezete, valamint ezeknek az összetett tudásszerkezeteknek a dinamikus, a kontextushoz igazított használata teszi lehetővé a szövegek mentális folyamatokkal történő feldolgozását, megértését. A szövegértés mentális folyamatainak egy számottevő része nem tudatos, nem tudatosul, és a befogadó nem tud róla feltétlenül beszámolni.

A megértés műveleti sora alapszintű vagy mikroszintű koherenciátényezők esetében az alábbiakban nevezhető meg:

- a kontextushoz igazított szavak megértése nem csak a poliszém hálózaton belüli kiválasztó döntés, nem szótári szavak megértése;
- eleve kontextushoz igazított, perspektivizált mondatok megértése;
- eleve a szövegkörnyezet és a kontextus közegét is a megértésbe bevonó feldolgozás;
- folyamatosan több, egymással egy időben és visszafelé és előre történő aktiválás révén is az aktuális fogalmi hálózatba helyezett szövegelem feldolgozása;
- a teljes jelentésszerkezetnek egy része kerül a figyelem előterébe, rendszert valamilyen aktív zónán belül profilálódva, többnyire mondat szinten megvalósulva;

- a dolog- és eseménymegnevezések (főnevek és igék), mondatokkal kifejezett jelenetek további ismeretelemeket is aktiválnak, amely aktiválásokat részben a beszélők tudása (hozzáférhető tudása), részben a tényleges kontextus alakítja;
- az aktivált ismeretek tágabb fogalmi tartományokba, tudáskeretekbe és forgatókönyvekbe rendeződnek a beszélők tapasztalatai és a kultúra konvenciói révén, e tágabb fogalmi tartományok nem feltétlenül rögzítettek és kanonikusak;
- a nézőpontoszerkezet kiindulópontjai, a beszélő referenciális központja, a szereplő semleges kiindulópontja, a tudatosság szubjektuma a konstruálás figyelemirányító elemeiként funkcionálnak (l. Sanders–Spooren 1997; Tátrai 2017).

Ezek az ismeretek adják a megértendő szövegbeli elem (szó, mondat) tágabb ismereti, fogalmi hatókörét, egyúttal – ha nem is feltétlenül tudatosultan – hozzájárulva a jelentések egymással összefüggő és a kontextushoz igazított feldolgozásához.

A fenti műveleti szerkezeti tényezőkre épülve a nagyobb szövegrész vagy szöveg feldolgozásának még mindig alapszintű meghatározó tényezője (vö. Langacker 2001, Tolcsvai Nagy 2106)

- a dologfolytonosság (topikkontinuum, koreferencia által) vagy váltás (topikváltás), a figyelem középpontjában álló egy dolog ismételt említése vagy más dolog megnevezése
- az eseménykontiguum, a dolgokkal kapcsolatos, egymástól természetes módon különböző események egymásra következő megnevezése, a dolgok közötti időbeli viszonyok hálózattá formálódó szerialitása.

A szövegértés folyamatában mikroszinten jelentősek a következő összetettebb műveletek:

- egy prototipikus szövegrészletben egy a figyelem középpontjában álló dologról több tagmondatban is megkonstruál ismeretet a beszélő, a fontos dolgok megnevezése ismétlődik;
- egy prototipikus szövegrészletben a figyelem középpontjában álló dologgal kapcsolatban eltérő események említődnek, az események megnevezése nem ismétlődik;
- a főnevekkel történő dolog-megnevezések folytonossága és váltása folyamat jellegű, a figyelem középpontjába állított dolog (dolgok) mint téma (témák) koreferens struktúrákban;

- az igékkel jelölt esemény-egymásrakövetkezés, a megnevezett dolgokkal kapcsolatos események kontiguuma folyamat jellegű egymáshoz is kapcsolódó forgatókönyv-tartományokban;
- a szövegben egymást követő mondatokban a dologmegnevezés folytonossága és az esemény-megnevezések kontiguuma a tudáskeretek és forgatókönyvek aktuális konceptuális összefüggésein, a megnyitott mentális terek hálózatán alapul;
- a fogalmi hálózat dinamikus, a szöveg műveleti szerkezetében előre haladva, a korábbi részekre épülve, kumuláló jellegű konstruálással és változó tartalmú figyelemirányítással (folytonossággal vagy váltással) alakul a szöveg folyamán.

A dolgok és a dolgokkal kapcsolatos események episztemikusan lehorgonyozva (tehát egyedített példányokként) említődnek a szövegben. A dolgok és események hálózatot alkotnak az értelmes szövegben, a közöttük lévő kapcsolatot (például a megfeleléseket, egymásra következéseket) nagymértékben (de nem kizárólag) a dolog-megnevezések és esemény-megnevezések által aktivált tudáskeretek és forgatókönyvek biztosítják.

5.1 Egy példa

Azt a szövegtani alapjellemzőt, amely szerint egy szövegben vagy szövegrészletben a beszélő egy dologra összpontosít, amely dolgot fogalmilag kidolgoz valamilyen nézőpontból (l. Talmy 1996; Langacker 2001). E kidolgozás lényege, hogy az adott dologgal kapcsolatban eseményeket konstruál meg. Egyyszerűen fogalmazva a szövegek egy általános jellemzője mutatkozik itt meg: egy a figyelem középpontjában álló dologról hosszabban, több mondaton keresztül van szó. A dologgal kapcsolatban értelemszerűen több különböző esemény történik. A szövegekben természetes egy dolog ismételt, koreferens említése egymást követő mondatokban, azonban ritka és indokolatlan igével kifejezett események ismételt említése szintén egymást követő mondatokban. Jó szövegnek tartható (1), amely laborszöveg a példa kedvéért, bár kissé gépies vagy iskolás a cselekvő alanykénti említései miatt, de nem jó szöveg (2), mert az ige ismétlése miatt maga a mondat ismétlődik, illetve kérdéses (3) szöveg volta.

- (1) *Péter reggel korán kelt. Megreggelizett és munkába ment. Egész délelőtt dolgozott. Délben megebédelt. Délután dolgozott. Munka után bevásárolt, majd hazament.*

- (2) *Péter reggel korán kelt. Péter reggel korán kelt. Péter reggel korán kelt. Péter reggel korán kelt.*
- (3) *Péter reggel korán kelt. Zsuzsa reggel korán kelt. Kati reggel korán kelt. Zsolt reggel korán kelt.*

A mindennapi helyzetekben megalkotott szövegekben a dologfolytonosság, vagyis az egy dologról való beszéd az egy dologgal kapcsolatos események különbözőségével és egymáshoz illeszkedésével kötődik össze, ahogy (1) példaszövegében tapasztalható. Az elemzés szövege egy újságcikk részlete, a cikk első bekezdése. A cikk hírszöveg, szövegtipológiai szempontból tehát monologikus, írott és tervezett szöveg.

- (4) *Négymilliárd dollárt keresnek*

Felszínre hozzák a legnagyobb aranykincset, amely eddig a világon a tenger mélyére süllyedt, és azóta is ott pihen. A mai áron négymilliárd dollárt érő aranypénz a brit királyi haditengerészet Sussex nevű hajójával együtt merült el a hullámsírban a Földközi tengeren több mint háromszáz évvel ezelőtt. A brit védelmi minisztérium kedden megállapodott az Odyssey nevű amerikai mélytengeri kutatócéggel, hogy felszínre hozzák az egy kilométer mélyen lévő rakományt.²

Az aranykincsről szóló hír első bekezdése három mondatból áll. E mondatok nyilvánvalóan koherens szövegrészetet képeznek, szövegtanilag szorosan összefüggnek. A bekezdés koherenciáját egyrészt a dologemlések koreferenciája adja, másrészt az eseménymegnevezések különbözősége, az eltérő események kontiguuma. Az ismétlődő dologmegnevezések és a nem ismétlődő eseménymegnevezések dinamikus hálózatos összefüggései adják a bekezdés koherenciájának lényegét.

Az aranykincsről szóló hír első bekezdésének legfontosabb szereplője, a figyelem középpontjában álló dolog maga az ARANYKINC.³ Az ARANYKINC háromszor említődik főnévvel, az *aranykincs*, *aranypénz* és *rakomány* főnevek révén. A három főnév szemantikailag szinonim. Az első két főnév esetében ez nem meglepő: az *aranykincs* és az *aranypénz* főnevek morfológiai szerkezete rokon, jelentésük nagyrészt azonos: 'sok kis értékes, aranyból lévő, ember által készített tárgy együttese, amelyet értékes volta miatt együtt, elrejtve őriznek'. A *rakomány* az alkalmi szinonima példája: a *rakomány* jelentése nem hívja elő az ARANYKINC fogalmát, viszont a *rakomány* jelentésének része a 'több részből álló, értékes, őrzést és figyelmet kívánó' jelleg. Az ARANYKINC

2 Magyar Nemzet, 2002. október 8. (Az MTI-től átvéve.)

3 A kiskapitális a fogalmat jelöli, míg a dőlt szedés a nyelvi adatot.

az elemzett hírszöveg első bekezdésében még további hat alkalommal említtodik inflexió s toldalékkal (itt igei személyraggal) és névmással, egyértelművé téve azt, hogy a bekezdésbeli referensek közül ez áll a beszélő figyelemirányításának és referálásának középpontjában. Szövegtani értelemben az ARANYKINCS, itt lehorgonyozva, egyedítve, az elemzett bekezdés topikja, ez az a központi dolog, amelyet a bekezdésben a beszélő fogalmilag kidolgoz egy meghatározott nézőpontból. Ez a nézőpont a FELSZÍNRE HOZÁS lehorgonyzott, egyedített fogalmával kapcsolja össze a lehorgonyzott, egyedített ARANYKINCS-et.

Az ARANYKINCS az elemzett hírszöveg első bekezdésében nem az egyedüli megnevezett dolog. Vele kapcsolatban, a közvetlen szövegkörnyezetében további dolgok említődnek, így: *felszín, világ, tenger, mély, dollár, haditengerészet, hajó, hullámsír, Földközi tenger, minisztérium, kutatócég*. Ezek a főnevek nem csupán szűkebb értelemben vett jelentésükkel és lehorgonyzott referálásukkal, valamint grammatikai szerepeikkel funkcionálnak, hanem az általuk aktivált tágabb tudáskereteikkel is. Az ARANYKINCS olyan fogalmakkal kerül közvetlen kapcsolatba, vagyis olyan fogalmak segítik a meghatározott perspektívából történő megértését, amelyek fogalmilag körülhatárolják. Az ARANYKINCS az elemzett hírszöveg első bekezdésében a TENGER, MÉLYSÉG, FELSZÍN dologfogalmak által értelmeződik, tehát a szövegben megnevezett egyetlen, azonosított aranykincssel kapcsolatos igen sok lehetséges ismeret közül a tengerbe süllyedés és a felszínre hozás asszociálódik hozzá. A TENGER fogalma, tudáskerete számos elemet tartalmaz. Közülük a FELSZÍN meghatározó középponti fogalom emberi nézőpontból, hiszen az emberi élet szempontjából a tengerről való ismeret a nagy vízszintes kiterjedésű felszín felől konstruálódik meg, a felszínen maradás az életben maradás archetipikus tényezője és egyúttal nézőpontja. Ehhez képest a MÉLYSÉG egyszerre nagyméretű függőleges és oldalirányú térbeli kiterjedés, valamint az emberi életre veszélyes és tárgyakat elnyelő közeg. A szövegbeli lehorgonyzott *aranykincs* főnév által kifejezett egyedi azonosítású dolog, a brit haditengerészet hajóján szállított arany tehát a dologmegnevezések révén a Földközi tenger mélye és felszíne lehorgonyzott dolgokkal kapcsolódik össze közvetlenül. A dologmegnevezések között fogalmi átfedések vannak, a megnevezett dolgok nem magukban álló jelenségek, hanem az emberi tudás szerint valamilyen általános kapcsolatban vannak egymással.

Az elemzett szövegrészlet lehorgonyzott eseményeket megnevező igéi szintén összetett fogalmi sémákkal járulnak hozzá a szöveg koherenciájához és értelméhez.

A *felszínre hoz* igei szerkezet olyan forgatókönyvet aktivál, amely két szereplőt feltételez, egy passzívat, amely elszenvedi a felszínre hozást, és egy aktívát, amely végrehajtja azt. A forgatókönyv része körülményként a felszín, amely implikálja a mélységet. Végül a forgatókönyv része maga a folyamat, a felszínre hozás, sematikusabban a FÜGGŐLEGESEN FÖLFELÉ TOVÁBBÍTÁS fogalmi szerkezete. A *süllyed* ige forgatókönyvében a fő szereplő a passzív dolog, amely egy másik erőforrás mint szereplő hatására függőlegesen lefelé lassan mozog valamely közegben. Az *elmerül* forgatókönyve hasonlít a *süllyed* igéhez, az *elmerül* esetében azonban a mozgás a közeg felszínéről indul, a konstruálás nézőpontja a közeg felszínén kívül, fölötte van. A *pihen* ige az élőlény vagy fizikai tárgy nyugalmi helyzetét mint folyamatot képezi le: valaki vagy valami mozogni képes vagy mozgatható, de az adott pillanatban nem mozog a környezetéhez képest. Az első bekezdés igéi nagy részének, a *felszínre hoz*, *süllyed*, *elmerül*, *pihen* igék forgatókönyveinek fogalmi tartalma részleges átfedésben van: a SÜLLYEDÉS, MÉLYSÉGBEN LÉTEL, FELSZÍNRE HOZÁS, FELSZÍN, MÉLYSÉG fogalmi összetevők mindegyikben jelen vannak. Ez a részleges fogalmi egyezés kimutatható az adott igék lexikális jelentésében, valamint e jelentések (forgatókönyvek) szövegbeli megvalósulásaiban.

A *megállapodik* ige szövegbeli jelentése 'egyezségre jut valamely ügyben', forgatókönyvének fontos összetevője két aktív fél (emberi cselekvő), az egyezés tárgya (például elvégzendő munka vagy értéket képező dolog), továbbá az egyezés tárgyának viszonya a két félhez. A folyamat (a szövegben lehorgonyzott esemény) az egyezés tárgya két félhez való viszonyának a rendezése, megváltozása a két fél egyetértésével.

Az elemzett hírszöveg első bekezdésének mondatai között nem lehet hagyományos értelemben vett mellérendelő grammatikai kapcsolatot kimutatni. Ez tehát nem lehet alapja a szöveg koherenciájának. Az elemzés során az vált nyilvánvalóvá, hogy a dologmegnevezések, főképp a figyelem középpontjában álló dologmegnevezés és a vele kapcsolatos lehorgonyzott folyamatok (események) fogalmi szerkezetei között nagymértékű az egyezés: ugyanazok a fogalmi összetevők (SÜLLYEDÉS, MÉLYSÉGBEN LÉTEL, FELSZÍNRE HOZÁS, FELSZÍN, MÉLYSÉG) meghatározó módon jelen vannak mind a dolgok, mind a folyamatok nyelvi leképezésében. Ezek a fogalmi összetevők összetett fogalmi sémák, mentális terek. A szöveg(részlet) koherenciáját ezek a hálózatba rendeződő, típusjellegükben és megvalósulásokban egyaránt érvényesülő fogalmi tényezők adják első helyen. Mivel grammatikai értelemben itt a mondat középponti eleméről, a véges igealakról (hagyományos értelemben az állítmányról) és annak követlen bővítményeiről van szó, az ekképp értelmezett kohe-

renciatényezők mondattanilag is funkcionálnak, de nem definíciószerű mondatstruktúrák formájában, hanem aktuális fogalmi hálókbán.

Az elemzett hárommondatos bekezdésben az egyetlen olyan elem, amely séma szerint nem kötődik a központi témához, az aranykincshez, a *megállapodik* ige és a hozzá bővítményként kapcsolódó szereplők (*minisztérium, kuttatócég*). Itt azonban nem tematikai ugrás vagy a dologmegnevezések folytonosságának megszakítása történik, hanem a fókuszált dolog fogalmi kifejtésének egy kiágazásáról van szó. A megállapodás ugyanis a felszínre hozásról szól, amely – mint látható volt – a bekezdés fő eseményösszetevője, szoros összefüggésben a figyelem középpontjában álló dolog helyzetével.

5.2 A mondatértés a szövegben

A mondatok egy-egy egyszerű jelenetet fejeznek ki. A jelenetnek – mint minden történés egy-egy részletének – résztvevői vannak. A jelenetbeli résztvevők dolgok, amelyeket főnevek fejeznek ki. A résztvevők között valamilyen temporális esemény zajlik le, amelyet igék fejeznek ki. Az egyszerű mondat egy jelenetet konstruál meg, a jelenet a mondat sematikus jelentése. A mondat kognitív szemantikai értelmezéséhez lásd főképp: Langacker 1987, 1991a, 2008; Givón 2001; Chafe 1994.

A mondat mint elemi mondat vagy tagmondat összetett nyelvi szerkezet, de összetettségének határai, korlátai vannak. Az egyszerű mondat egyik körülhatárolója a levegővétel szükségessége: a spontán dialogikus beszéd tagmondatai két levegővétel közötti időben konstruálódnak meg. A tagmondat másik korlátja az elmével kapcsolatos. Az elme rövid távú memóriájában (a munkamemóriában) 7 ± 2 elemet (entitást) lehet előhívni egy időpillanatban. Ez az információs mennyiség nagyjából megegyezik a spontán dialogikus beszéd tagmondatainak információmennyiségével (vö. Chafe 1994; Imrényi 2017). Az egyszerű mondat olyan nyelvi szerkezet, amely egyrészt intonációs egység, fonetikai és prosódiai körülhatároltsággal. Másrészt ez az intonációs egység általában megfelel egy szemantikai, információs egységnek, amelyben a beszélő egy jelenetet konstruál meg szemantikailag, általában egyetlen fő szereplőt valamilyen szempontból fogalmilag kidolgozva egy eseményben. Az így létrejövő szimbolikus nyelvi kifejezés alapformája a tagmondat vagy elemi mondat. Az elemi mondat vagy tagmondat olyan nyelvi szerkezet, amely a spontán beszélt nyelvben éppúgy körülhatárolható, mint a tervezett írott nyelvi szövegekben. A mondat tehát nem korlátozódik a szintaktikailag és retorikailag teljes szerkezetekre (ez a sentence), mert mondatok a spontán társalgás erősen

bennfoglaló szerkezetei is (ez a clause; vö. Chafe 1994: 69; Langacker 2001: 154). A clause értelemben vett mondat:

- intonációs egység
- fogalmi/szemantikai szerkezet: jelenetet fejez ki szereplőkkel és a köztük lévő viszonnal
- konstrukció: a szintaktikai szerkezet sematikus jelentéssel.

Az elemi mondat vagy tagmondat nem abszolút, végső és önálló egysége a nyelvnek, hanem olyan szemantikai, fonológiai és szintaktikai szerkezet, amely jelentésében egy jelenetet mutat be, és a környezetében lévő hasonló szerkezetekhez nyelvi módokon kapcsolódik.

Az elemi mondat jelentésszerkezete kompozitumszerkezet, szemantikai tényezői: a szereplők és a körülményjelölők, a vonzatkeret szemantikája, erődinamika, intranszitiv és tranzitiv jelentés, személyviszonyok, időszerkezet, a jelenet összetevőinek előtérbe helyezése, referenciális koherencia (ismertség, korábbi előhívottság révén).

A mondat szintaktikai szerkezete konstrukció: szerkezetforma és az ehhez kötődő szerkezeti jelentés. A szerkezeti tagok közötti függőségi viszonyok hálózatot alkotnak, a véges ige mint magmondat a szerkezet középponti eleme. A prototipikus mondat a semleges pozitív kijelentő mondat.

Az időben lehorgonyzott folyamatokat kifejező mondatok konstrukciós jelentése három különböző dimenzióban (D₁, D₂, D₃) közelíthető meg (Imrényi 2017):

D₁: A mondat által leképezett folyamat (esemény, helyzet), a szereplők és körülmények jellege.

D₂: Mire használja a beszélő a mondatot? Az előhívott folyamat típus egy példányának időbeli megvalósulását állítja-e, vagy a mondat valamilyen más funkciót hordoz?

D₃: Hogyan kontextualizálja a beszélő az információt a hallgató számára.

A mondat típusok a nyelvi viselkedésből erednek. A három alaptípus a gondolkodás, a cselekvés és az érzelem valamelyikét előtérbe helyező egy-egy konstrukció. A szövegértés során a befogadó a szövegben általában megjelenő mondatokat a fenti tényezők mentén képes felismerni mondatokként, és megérteni azokat. A (4) példa első mondata a D₁ dimenzióban a legfontosabb szereplőket nevezi meg (*aranykincs*, a *felszínre hozzák* ige T/3. személyragú alakján jelölt kataforikus alany, ágens), valamint az eseményt: *elsüllyedt*, *felszínre hozzák*. A D₂ dimenzió szerint az első mondat pozitív előjelű állítást tartalmaz. A D₃ dimenzióban a beszélő az információt a *felszín* és a *tenger mélye* kifejezésekkel kontextualizálja.

6 Megértés a szöveg mezoszintjén

A szövegben vannak olyan kapcsolatok, amelyek nem két elemi egység egyszerű viszonyát jelölik, hanem nagyobb szövegegységek összetettebb viszonyát, azaz mezoszintűek. A mezoszinten a szövegelem hatóköre közepes méretű tartományra (néhány mondatra vagy egy-egy bekezdésre, illetve párbeszédben egy néhány fordulóból álló párbeszédegységre) terjed ki. Az itt található viszonyok összetettebbek: nem pusztán két szövegelem kerül egyszeri és egyszerű viszonyba, hanem néhány mondatnyi vagy egy bekezdésnyi szövegrész értelemhálózatának egy-egy része épül ki, például a tematikus progresszióban, a szövegtopik–szövegfókusz rendszerben, a mellérendelésben. E szövegösszetevők egymással párhuzamosan és egymásra hatva funkcionálnak a szövegben. A mezoszint viszonyait ezért a viszonylagos összetettség jellemzi. A mezoszint megértési műveleteinek két fő egysége a párbeszéd fordulója, pontosabban a fordulók egymásra következése, illetve a monológban a bekezdés.

6.1 A párbeszéd feldolgozása

A párbeszéd olyan szövegszerkezeti és értelemszerkezeti forma, amelynek egyértelmű tulajdonsága a két vagy több résztvevő (tehát két vagy több különböző beszélő), akik egymás után felváltva beszélnek. Az egyes beszélők által megalkotott fordulók a mikro- és mezoszint jellemzői alapján összefüggenek, azaz szövegtani értelmi egységet képeznek. Az itt összefoglalandók általánosságban érvényesnek tekinthetők a több résztvevős párbeszédre, a polilógusra is.

A párbeszéd alapegysége a forduló. A forduló a párbeszédben az egy beszélő által két beszélőváltás között elmondott szöveg. A forduló elkülönülésében, szerkezetében nem csupán technikai szempontok játszanak szerepet. A társalgásnak kultúrától függő közösségi szabályrendszere van, amely a különböző típusú párbeszédes szövegtípusok fordulóit is behatárolja. Emellett a forduló szerkezetét meghatározza a beszélő szándéka, a beszédhelyzet és a kontextus, vagyis a megelőző forduló(k) jellege, értelme.

Mind általánosabb kommunikációelméleti és társalgáselemzési, mind szövegtani szempontból alapvető az a tény, hogy a párbeszédben a forduló nem áll önmagában, tehát szerkezetét és értelmét befolyásolja az összes megelőző forduló, ill. visszamenőleg értelmezik a továbbiak. Az (5) példa a Magyar Művészeti Akadémia televíziós portrészorozatában a Melocco Miklós szobrász-

művésszel 2015-ben készített 52 perces beszélgetés egyik rövid részlete, amely a beszélgetés vége felé hangzott el.⁴ A kérdező Hollós László (H. L.), a válaszoló Melocco Miklós (M. M.). A párbeszéd részletben a kezdeményező első fordulót követő második nem csupán a második beszélő válaszát tartalmazza, hanem kiegészíti és átértelmezi az első mondandóját is.

H. L.: Maholnap 80 éves vagy.

M. M.: Igen.

H. L.: Hogy érzed magad?

M. M.: Jól. Papíron tudom, hogy 80 vagyok, igazolni is tudom, emlékeim is megvannak, mégis furcsa, furcsa adat. Nem tudok vele mit kezdeni.

A párbeszédben a két fordulóból álló változat a legkisebb lehetséges egység. A két fordulóból álló párbeszédben az első forduló kezdeményező szerepű, a második válasz szerepű. A két szerep nem cserélhető fel. Vannak olyan kétfordulós párbeszédek (vagy párbeszédek részei, belső egységei), amelyek állandósult formában szomszédsági párokat alkotnak. Ilyen a kérdés–felelet, a kérdés–válasz, az üdvözlés–üdvözlés. A válasz szerepű forduló a párbeszéd résztvevőinek elvárásaihoz tartozik. Az ilyen párbeszédek nagy részében az első fordulóbeli beszédaktusnak jelentős funkciója van: illokúciós és perlokúciós összetevője megerősíti a válaszforduló elvárását. Más kétfordulós párbeszédekben nincs performatív igével végrehajtott vagy bennfoglalt beszédaktus, és az elvárás is gyengébb. A párbeszédek fordulói közötti további viszonyok a következők:

- a nézőponton belül kiindulópont-változás
- a tér- és időviszonyok a párbeszéd külső, fizikai szempontjából változatlanok, belső, a szövegben reprezentált szempontjából változhatnak
- a koreferenciális viszonyok az egyes fordulókban változatlanok lehetnek vagy változnak
- a mellérendelő viszonyok, a sémakifejtések és -összefüggések, a szövegtopik megoszlása a monologikus mezoszintű szövegegységekhez hasonlóan érvényesülnek.

Mindez együttesen határozza meg a fordulók közötti koherenciát. A párbeszéd a fordulók összességéből létrejövő teljes szöveg, amely értelemszerkezetének jellemzőit tekintve alapvetően nem különbözik a monologikus szövegtől.

4 MMA portrészorozat: A haza minden előtt – Melocco Miklós szobrász. MédiaKlikk (mediaklikk.hu).

A párbeszédben részt vevő beszélők vagy a párbeszédet kívülről hallgató szemlélők a fent összefoglalt jellemzők mentén dolgozzák fel, értik meg a párbeszédet a maga dinamikus jellegében.

6.2 A bekezdés feldolgozása

A bekezdés a monologikus szöveg mezoszintű értelmi és funkcionális egysége. A bekezdésre a következő fontos tulajdonságok jellemzők:

- a bekezdés szemantikai és funkcionális egység;
- a bekezdést valamilyen kiemelkedő, előtérben álló téma vagy értelemszerkezet fogja össze;
- a bekezdésnek belső szerkezete van, amelyben gyakran a csúcspont a központi egység, és ez a csúcspont nevezi meg a bekezdés témáját;
- a bekezdés témáját megnevező csúcspont (amennyiben van) a bekezdés elején vagy végén található;
- a bekezdések között dologfolytonosságot jelző koreferens kapcsolatok lehetnek, valamint az esemény-egymásrakövetkezés koherenciamegvalósulásai is jellemzőek,
- a bekezdés nem magában áll, a vége előkészíti a rákövetkező bekezdést, amely az elején általában visszautal a megelőző bekezdésre; a két bekezdés között megkonstruált átmenet van.

A (4) példaszöveg első bekezdésének mikroszintű koherenciatényezői után érdemes a hírszöveg első két bekezdését mezoszinten is megvizsgálni:

- (5) *Felszínre hozzák a legnagyobb aranykincset, amely eddig a világon a tenger mélyére süllyedt, és azóta is ott pihen. A mai áron négy milliárd dollárt érő arany pénz a brit királyi tengerészet Sussex nevű hajójával együtt merült el a hullámsírban a Földközi-tengeren több mint háromszáz évvel ezelőtt. A brit védelmi minisztérium kedden megállapodott az Odyssey nevű amerikai mélytengeri kutatócéggel, hogy felszínre hozzák az egy kilométer mélyen lévő rakományt.*

A brit hadihajó 1694 februárjában került viharba a Gibraltári-szorosban, amikor éppen titkos küldetésben járt a franciák ellen folyó kilencéves háború (1688–97) során. Sir Francis Wheeler admirális, a Sussex kapitánya azt a parancsot kapta, hogy XIV. Lajos francia király ellenében vásárolja meg az ingadozó savoyai herceg támogatását az angolok számára. XIV. Lajos világhuralmi ambícióival kívánta számos akkori európai uralkodó nemtet-

szését. Történészek szerint az, hogy nem érkezett meg időben az ingadozó herceg „megvásárlására” szánt pénz, messzeható következményekkel járt, és az angolok és franciák közötti kötélhúzás minden bizonnyal hozzájárult a későbbiekben az amerikai függetlenségi háború kirobbanásához. A viharban a hajó ötszáz tengerésze odaveszett. A megvesztegetésre szánt egy-millió fontnyi értéket – ami mai áron 2,5 milliárd font – a hajóval együtt elnyelték a habok.

Az első bekezdés az aranykincsre vonatkozó felszínre hozás és az elsüllyedés témájával fejeződik be a bekezdésben már másodjára említve, megerősítve azt, hogy ez a mozzanat a legfontosabb esemény a középpontban álló dologgal, az aranykincssel kapcsolatban. A második bekezdés lényegében ugyanezzel a tartalommal kezdődik, azzal a különbséggel, hogy az aranykincset szállító hajó elsüllyedésének helyét, idejét és módját pontosítja, egyúttal anaforikusan visszautalva az első bekezdés megfelelő részeire. Ez a látszólagos redundancia (a kétszeri ismétlés) tehát létrehozza a két bekezdés közötti átmenetet, miközben a két szövegegység jól elkülönül egymástól: az első bekezdés központi témája az aranykincs jelen idejű felszínre hozása, a második az aranykincs régen történt szállításának célja, a megvesztegetés, majd az ehhez tartozó történelmi események.

A bekezdés csak részlegesen különül el a megelőző és azt követő szövegrészekről. A bekezdés belső szerkezetét, határainak kialakulását és a megelőző és követő bekezdéshez való kapcsolódását saját értelemszerkezete mellett befolyásolja a szövegtípus, a téma, a beszédhelyzet és a beszélő motivációja, továbbá a feldolgozhatóság és az emlékezeti korlátok szempontja. Ezek alapján jellegzetes bekezdésszekvenciák a következők:

- 1) téma szerinti továbblépés, nagyjából azonos vagy részben változó egyéb jellemzőkkel, lehet történetelbeszélés, leírás, folyamatleírás, érvelés;
- 2) felsorolás (egy összefoglaló szövegtéma részműveinek felsorolása), nagyjából azonos egyéb jellemzőkkel;
- 3) nézőpontváltás (legalább egy azonos szereplővel);
- 4) időváltás (legalább egy azonos szereplővel);
- 5) térváltás (legalább egy azonos szereplővel).

A 3)–5) pontban felsorolt váltások együtt, különböző változatokban is érvényesülhetnek, továbbá az 1) pontban jelzett téma szerinti továbblépéshez is hozzájárulhatnak.

7 A szöveg értelmének feldolgozása

A szöveg összevont (konszolidált) szerkezete a szöveg összetett konceptuális szerkezetének a feldolgozása, amely a szöveg lényegi tartalmát reprezentálja, ez nevezhető a szöveg értelmének, „jelentésének”. E szerkezet, a szöveg konszolidált szerkezete a szöveg művelési feldolgozása, a befogadó oldaláról megértése során alakul ki. Az összevont szerkezet a szöveg értelmének, „jelentésének” valamilyen összetett reprezentációban való elrendezése. Ez az elrendezés a szövegek legnagyobb részénél a hallgató/olvasó elméjében történik meg, kisebb részénél kifejtett értelmezést kap, általában nyelvi formában, például mindennapi, tudományos (szövegtani, irodalomtörténeti, teológiai, hermeneutikai), jogi feldolgozó keretekben. A szöveg összevont szerkezete, értelme tehát a szöveg belső összefüggérendszerének, művelési sorainak a viszonylag állandó szerkezetté alakított formája. A szöveg összevont szerkezete a szövegbeli kifejtett nyelvi és kifejtetlen egységek lineáris észleléséből és – a tudással kapcsolatba hozva – hierarchikus feldolgozásából áll össze. A szöveg értelem összevont szerkezetét (értelemszerkezetét) a következőképpen lehet tömören jellemezni: egy szövegvilágban valamilyen formában megjelölt (a szövegben jelentéssel bíró, megnevezett, deixissel, névmással, zéróval jelölt), valamilyen formában (fogalmi és enciklopédikus, okozati, képzettársításos) egymással kapcsolatban álló vagy kerülő entitások valamilyen formában összefüggő cselekvései, állapotai, történései meghatározott terjedelemben, stílusban, szövegtípusban. A szöveg lényeges szereplőit, azok jellemzőit, viszonyaikat, a velük kapcsolatos eseményeket és körülményeket a befogadó a szöveg befogadásának folyamatában mintegy kivonatolja, megjegyzi (legalább időlegesen), és ebből állítja össze általában spontánul a szöveg értelmét. A szöveg összevont szerkezetének jellegzetes, tipikus formája például a történet, a leírás, az okozati érvelés, továbbá a beszédaktus.

A (4) példa teljes szövegében a három fontos szereplő az aranykincs, a történeti szereplők köre és a felhozást végző két intézmény. A fő események az elsüllyedés és a felszínre hozatal, a legfontosabb körülmény az egy kilométer mélységű tenger.

8 Összegzés

A tanulmány azt mutatta be, hogy a szövegértés alapvető tényezője a kontextuálisan megkonstruált jelentés. A jelentést az olvasó vagy hallgató a szöveg befogadásának dinamikus, interszubjektív és kontextualizált folyamatában

konstruálja meg a maga számára. A mikroszinten a szójelentés a kontextushoz (a szövegvilághoz) igazítva, tágabb hatókörű fogalmi tartományát többnyire háttérként előhívva válik érthetővé. A szójelentések a dologmegnevezések (dologfolytonosság vagy -váltás) és az eseménymegnevezések (eseménykontiguum) hálózatában a szöveg komplex műveleti szerkezetének részeként funkcionálnak. A mikroszintű elemek nagyobb nyelvi és szövegegységek részeként jelennek meg, a párbeszéd egymással összefüggő fordulóiban, illetve a monológ egymásra épülő bekezdéseiben.

A szövegértésnek ezeket a mozzanatait a nyelvészeti szövegkutatás funkcionális kognitív irányának elméletével, módszertanával és leíró apparátusával lehet nyelvtudományi nézőpontból megközelíteni, a társtudományok (pszichológia, pedagógia) hathatós együttműködésével.

Felhasznált szakirodalom

- de Beaugrande, Robert-Alain – Dressler, Wolfgang U. (2000): Bevezetés a szövegnyelvészetbe. Budapest: Corvina.
- Chafe, Wallace (1994): *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy. Olvasás, beszéd és az agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe Valéria (2014): *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 339–370.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- van Dijk, Teun A. (1982): *Kontextus és megismerés. Tudáskeretek és beszédaktusmegértés*. In: Penavin Olga – Thomka Beáta – Utasi Csaba (szerk.): *Tanulmányok 15. Szövegelmélet. Újvidék: Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete*. pp. 63–81.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Grabe, William P. – Stoller, Fredricka L. (2011): *Teaching and Researching: Reading*. London: Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Grosz, Barbara – Weinstein, Scott – Joshi, Aravind K. (1995): *Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse*. In: *Computational Linguistics* 21, pp. 203–225.
DOI: <https://doi.org/10.21236/ADA324949>
- Husserl, Edmund (2002): *Előadások az időről*. Budapest: Atlantisz.

- Imrényi András (2017): Mondattan. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvtan. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 664–760.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2001): *Discourse in Cognitive Grammar*. In: *Cognitive Linguistics* 12 (2), pp. 143–188.
DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.12.2.143>
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oakhill, Jane – Beard, Roger (eds.) (1999): *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- PISA 2018. URL:
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresekek/pisa/peldafeladatok/PISA2018_Peldafeladatok.pdf
- Sanders, Ted – Spooren, Wilbert (2007): *Discourse and text structure*. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. pp. 916–941.
- Shank, Roger – Abelson, Robert (1977): *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. New York: Hillsdale.
- Sinha, Chris (2004): *The epigenesis of symbolization*. In: Balkenius, Christian – Zlatev, Jordan – Kozima, Hideki – Dautenhahn, Kerstin – Breazeal, Cynthia (eds.): *Proceedings of the 1st International Workshop on Epigenetic Robotics: Modeling cognitive development in robotic systems, September 17–18, 2001, Lund, Sweden (=Lund University Cognitive Studies 85)*. Lund: Lunds Universitet. URL:
https://www.lucs.lu.se/fileadmin/user_upload/project/lucs/LUCS-pub/LUCS-085/Sinha.pdf
- Steklács János (2009): *Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban*. In: *Könyv és Nevelés* 11 (3), pp. 13–22.
- Sweetser, Eve (1990): *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904>
- Talmy, Leonard (1996): *The windowing of attention in language*. In: Shibatani, Masayoshi – Thompson, Sandra (eds.): *Grammatical constructions. Their form and meaning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 235–287.

- Tátrai Szilárd (2011): Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta.
- Tátrai Szilárd (2017): Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvtan. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 899–1058.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001): A magyar nyelv szövegtana. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2016): Topikfolytonosság és eseménykontiguum a szövegben. In: Dobi Edit – Andor József (szerk.): Tanulmányok a szövegkoherenciáról (=Officina Textologica 19). Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. pp. 59–73.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2017): Jelentés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Nyelvtan. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 207–466.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2019): A szimulációs (szubjektív) temporalitás a magyar igekötőben. In: Magyar Nyelvőr 143 (1), pp. 58–71.
- Tomasello, Michael (2002): Gondolkodás és kultúra. Budapest: Osiris Kiadó.
- Vančo Ildikó (2011): Magyar-szlovák kétnyelvű gyermekek szövegértési problémái. In: Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): Nyelv (=Magyarok Szlovákiában VII). Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. pp. 369–386.
- Walker, Marilyn – Joshi, Aravind K. – Prince, Ellen (eds.) (1998): Centering theory in discourse. Oxford: Clarendon Press.
- Weinrich, Harald (1978): Die Textpartitur als heuristische Methode. In: Dressler, Wolfgang U. (Hrsg.): Textlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 391–412.