

Hungarológiai Évkönyv

Pécsi Tudományegyetem



2020

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2020

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2020

**XXI. évfolyam
1–2. szám**

Köszöntő kötet Szűcs Tibor tiszteletére

21. kötetünket a nyugdíjba vonuló
Szűcs Tibor köszöntésének ajánljuk.

Hungarológiai Évkönyv 21 (2020)
A hungarológia hazai és nemzetközi műhelyeinek periodikuma

HU ISSN 2063-7543

ONLINE ELÉRHETŐSÉGE:

<http://epa.oszk.hu/02200/02287>

Szerkesztőbizottság

Dóla Mónika (Pécsi Tudományegyetem)
Lengyel Zsolt (Pannon Egyetem)
Maticsák Sándor (Debreceni Egyetem)
Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem)
Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Szőnyi György Endre (Szegedi Tudományegyetem)
Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)
Tverdota György (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szerkesztők

Dóla Mónika – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

Szerkesztőség:

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Nyelvtudományi Tanszék
Alkalmazott Nyelvészeti és Hungarológiai Szeminárium
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Tel.: (36-72) 503-600/24336
E-mail: szucs.tibor@pte.hu
<http://www.nyelvtud.btk.pte.hu/>

Lektorok: Alberti Gábor, Andor József, Dóla Mónika, Farkas Judit,
Nádor Orsolya, Schmidt Ildikó, Szabó Veronika

TARTALOM

I. KÖSZÖNTŐ.....	7
DÓLA MÓNKA – NÁDOR ORSOLYA: Köszöntő szavak egy útelágazásnál Szűcs Tibor habilitált egyetemi docens nyugdíjba vonulásának alkalmából.....	8
TABULA GRATULATORIA.....	11
II. SZAKTANULMÁNYOK.....	13
ANDOR JÓZSEF: A gólyaviccek humora.....	14
BAUMANN TÍMEA: Online MID-oktatás – A magyar kiejtés tanítása online (módszertani javaslatok).....	23
BAUMANN TÍMEA – MAJOROS JUDIT – PELCZ KATALIN – SCHMIDT ILDIKÓ – SZITA SZILVIA – VERMEKI BOGLÁRKA: Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport	32
DÓLA MÓNKA: Az -AttAt műveltető képzőbokor különös esete.....	42
FARKAS JUDIT – ALBERTI GÁBOR: Az igéből képzett főnevek jelzős szerkezeteinek értelmezési lehetőségei.....	55
FÓRIS ÁGOTA – B. PAPP ESZTER: A felsőoktatás terminológiája – referenciaművek és adatbázisok.....	67
GÚTI ERIKA: Sivirsky nyomán – adalékok a holland–magyar kulturális kapcsolatokhoz.....	79
HEGEDŰS RITA: Köszöntő a magyar–német békés egymásra hatás jegyében.....	83
KOVÁCS RENÁTA: AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora rögzös útja, avagy amit a hibaelemzés felfed a célnyelvi metaforikus kifejezések elsajátításáról.....	89
NAGYHÁZI BERNADETTE: A magyarnyelv-tanári képzés egy hiányzó mozaikja – Ki tanítsa a gyerekeket?.....	98
NAGY TAMÁS – MEDVE ANNA: A kognitív metaforizáció vizsgálata korpusznyelvészeti eszközökkel és ennek nyelvpedagógiai vonatkozásai.....	111

PELCZ KATALIN: Bepillantás a MID oktatásmódszertanának digitális átalakulásába: didaktizált videók a modellalapú oktatásban.....	123
SCHMIDT ILDIKÓ: Két- és többnyelvűség a magyar közoktatásban.....	132
STURCZ ZOLTÁN: Egy reformkori tankönyv – Széchy Ágoston Imre: <i>Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva</i> , 1840.....	142
SZABÓ VERONIKA: <i>Zum Geburtstag – József Attila Születésnapomra</i> című versének két német fordításáról.....	154
SZILI KATALIN: Adalékok a magyar–német aspektus- és ige kötőrendszer közötti hasonlóságokhoz, eltérésekhez az <i>el-</i> igekötős ige kapesán.....	165
SZITA SZILVIA: Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken.....	173
VISZKET ANITA: Diskurzusjelölők jövet-menet.....	180
WASEDA MIKA: Bocsánatkérés, visszautasítás és köszönetmondás a magyar és a japán nyelvben: Eltérő nyelvek – eltérő stratégiák.....	189
WÉBER KATALIN: Énekeltek, énekeltek?.....	195
III. SZEMÉLYES KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁSOK.....	198
BAUMANN TÍMEA: Köszöntő.....	199
ERDŐSI VANDA: Emlékek és köszönet.....	201
IV. BIBLIOGRÁFIA.....	203
NÁDOR ORSOLYA: A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia tanúságtétele a <i>Hungarológiai Évkönyv</i> első huszonegy kötetében.....	204

<i>Contents</i>	239
A 21. szám szerzői.....	241
Útmutató.....	242
ECL.....	243

I. KÖSZÖNTŐ

Köszöntő szavak egy útelágazásnál Szűcs Tibor habilitált egyetemi docens nyugdíjba vonulásának alkalmából

„Szép és nagy a te országod.”

(Bartók Béla – Balázs Béla:
A kékszakállú herceg vára)

Szűcs Tibor „országa”, amit mindannyiunknak épített, bizony szép és nagy, köszönettel tartozunk minden kincséért. Most, hogy egy útelágazáshoz értünk, hiszen a Tanár úr 2020. október 4-én hivatalosan nyugdíjba vonult, emlékezzünk meg erről a gazdag országról!

Szűcs Tibor alkalmazott nyelvész, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának habilitált egyetemi docense. Hosszú éveken át volt a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet Nyelvtudományi Tanszékének tanszékvezető-helyettese, az Alkalmazott Nyelvészeti és Hungarológiai Szeminárium vezetője, a Nyelvtudományi Doktori Iskola Magyar mint idegen nyelv/hungarológia programjának vezetője. Számos köztestület és bizottság tagja, oktató, kutató, szerkesztő. Mindenekelőtt azonban hungarológus: a magyar nyelv és a magyar kultúra értékeinek közvetítését missziójának – őt idézve, *hivatásának* és egyben *küldetésének* – tekinti. Ennek szentelte munkásságát.

Siklóson született 1956-ban. Magyar és német szakos főiskolai és egyetemi tanulmányait Pécsen és Debrecenben végezte. 1983-ban magyar nyelvészetből bölcsészdoktori diplomát, 1998-ban alkalmazott nyelvészetből PhD-fokozatot szerzett. 2006-ban habilitált. Doktori és habilitációs értekezéseinek témái főbb kutatási területeit is fémjelzik a jelentéstantól és a szóalaktantól a kontrasztív nyelvészetten és a fordításkritikán át a magyar mint idegen nyelv kutatásáig és oktatásáig, illetve a magyar művészet, a vers, a zene közvetítéséig a hungarológiában.

Szűcs Tibor pályakezdő tanárként részt vett Bánréti Zoltán kísérleti anyanyelvi nevelési programjában, majd a PTF/JPTE Tanárképző Karán dolgozott. Pályafutását döntően meghatározta az 1989–1994 közti időszak, amelyet Münchenben töltött, az ottani egyetem magyar lektoraként. Itt vált igazán hungarológussá. A Pécsi Tudományegyetemre való visszatérése után – ahol először adjunktusként, majd 1999-től 2020-ig docensként oktatott és kutatott – kiemelkedő részt vállalt a ’magyar mint idegen nyelv/hungarológia’ szak kiépítésében. Szakmai hitvallása értelmében – amelyet számos fórumon képvisel – olyan magas színvonalú és példaértékű képzést hozott létre az intézményben, amely a hungarológiát egyrészt a nyelv és a kultúra együttes kutatásának és közvetítésének terepeként, másrészt a más tudományok és más kultúrák felé nyitott, azokkal folyamatos dialógusban álló, magát azokhoz való viszonya által meghatározó szakterületként látja, láttatja.

Noha a négyéves képzés a bolognai rendszer bevezetésével megszűnt, a szakma elkötelezettjeként fenntartotta a szemináriumot a nehéz időkben is: nemcsak hungarológiai témájú kurzusaival, hanem a Nyelvtudományi Doktori Iskola hungarológiai elágazásaként is (amelynek ő volt a programvezetője), valamint a vonatkozó országos és nemzetközi kutatásokat összefogó nivós periodika, a *Hungarológiai Évkönyv* (alapító) főszerkesztőjeként és kutatóként is. Kiemelkedő szakmai tevékenyget folytatott a korszerű Magyarország- és magyarság-kép, illetve a magyar nyelv és kultúra összevető közvetítése érdekében: a nemzeti kulturális örökségnek és a magyar művészetnek az európai művelődésbe beágyazott bemutatásáért, a magyar nyelvnek a más európai nyelvekkel való összehasonlító vizsgálatáért, prezentációjáért. Ezen kívül a PTE BTK számára nemzetközi kapcsolatot épített ki több külföldi oktatóhellyel Német- és Olaszországtól Lengyelországon át Dél-Koreáig és Japánig. Legutóbbi érdeme,

hogyan Hungarológia mesterszak formájában – amelynek ő a szakfelelőse – 2019-től ismét megjelenhet a hungarológia a PTE BTK graduális képzési palettáján. Emellett folyamatosan küzd azért, hogy a magyar mint idegen nyelv visszakerüljön a tanárképzésbe. Hiszen nemcsak külföldön van szükség lektorokra és nyelvtanároknak, hanem hazai szinteken is egyre több helyen – az egyetemeken, a közoktatásban, a vállalati szférában – kellene olyan szakemberek, akik magas színvonalon képesek nyelvünket tanítani és kultúránkat közvetíteni a külföldieknek.

Szűcs Tibor meghatározásában a hungarológia a magyar nyelv és a magyar kultúra értékeinek közvetítése komplex tudományközi és kultúraközi szintézisben. Ő maga példaértékű tevékenységet folytatott, folytat ennek az interdiszciplináris és interkulturális hungarológiának az ügyében: a magyar nyelv és kultúra recepció-központú nemzetközi közvetítéséért, az ezt szakszerűen művelni képes szakemberek képzéséért, a magyar kulturális diplomáciáért. Szűcs Tibor munkássága a hungarológiát szolgálja.

Egyrészt tudományos kutatói tevékenységét érdemes megemlíteni, de tudánymetriai adatok helyett inkább azt emelnénk ki, hogy számos értékes publikációja megkerülhetetlen a magyar mint idegen nyelv/hungarológia szakterületén. Ugyanígy a *Hungarológiai Évkönyv* is, amelynek ő az alapító főszerkesztője, s amelynek számaiba mindig megszerezte az aktuális alkalmazott nyelvészeti konferenciák MID-szekciójában tartott érdekes előadásokat (ezeken ő is mindig rendszeresen előadott).

Másrészt oktatói tevékenységéről kell szólni. A pécsi képzésben számos kurzust tartott, igen széles körre kiterjedően. Többek között állandó tárgyai voltak: *Magyar szóalaktan*, *Magyar szókinccstan és jelentéstan*, *Magyar stílusztika*, *Bevezetés a hungarológiába*, *Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe*, *Fordítás: Elmélet és gyakorlat*. Továbbá rendkívül népszerűek voltak hungarológiai tárgyai a graduális és a posztgraduális képzésben, többek között: *A magyar zene a külföldi hungarológiai oktatásban*, *A magyar művészet a külföldi hungarológiai oktatásban*, *A versszöveg a fordítás tükrében*, *Magyar–német/olasz kontrasztív nyelvészet és fordításkritika*, *A nyelvtudás szintjei a funkcionális magyartanításban*, *A magyar mint idegen nyelv kontrasztív és kommunikatív oktatása*. Oktatott kurzusain a nyelv kontrasztív, funkcionális, kommunikatív, kognitív szemléletét képviselte, valamint nyelv és kultúra szerves összefonódását hirdette a hungarológiai közvetítésben.

Kiváló oktató. Bölcs, megfontolt, nagy tudású előadó, a hallgatókra mindenkor odafigyelő, őket mindenben támogató tanár, aki ezért nagy megbecsülésnek és szeretetnek örvendhetett a magyar szakos és a „MIH”-es hallgatók körében. D224-es irodájának ajtaja mindig nyitva állt az órák közötti szünetben, várva az érdeklődő, segítséget, tanácsot kérő hallgatókat, akik Tibor tájékozottságát, nyitottságát és segítőkészségét ismerve bátran és gyakran fel is keresték „A Tanár Urat”. Gondos figyelemmel kísérte tanítványai törekvéseit; kutatásaikat, szakdolgozataikat, doktori értekezéseiket, pályájukat szakmai és lelki támogatásával folyamatosan aktívan segítette. Jó néhány volt tanítványa mondhat neki köszönet karrierjük tevékeny előmozdításáért. Kollégái szintén bármikor fordulhattak hozzá szakmai vagy kevésbé szakmai jellegű ügyekben; Tibornak mindig volt jó ötlete, meglátása, javaslata. A Tanszék ügyeit folyamatosan, nagy gondoskodással intézte, legyen szó oktatásszervezésről, tantervezésről, honlapkészítésről, záróvizsgáztatásról, doktori védések megszervezéséről.

Nyugdíjazása óta – különösen a jelenlegi járványügyi helyzetre való tekintettel – telefonon beszélgetünk egymással. A nehéz idők ellenére, amelyek nemcsak a közállapotokat, hanem számunkra nagyon fájón a magyar mint idegen nyelvi/hungarológiai képzést is sújtják már hosszú évek óta, Tibornak most is mindig van elképzelése, javaslata, hogy mit hogyan kellene tenni, mindig van együttérző és bátorító szava, hogy ne legyen úrrá rajtunk az elkeseredés. Tibor nyugodt, dallamos, bársonyos zenéjű hangját hallgatva nemcsak felelevenedik előttünk az egykor tanároktól és hallgatóktól nyüzsgő tanszéki folyosó, ahol szomszédok voltunk, ahol az irodájából kiszűrődő Bartók-rádió hangjai lebegtek, ahol nőnapon és Mikulás napján évről

évre sikerült mindig mindenkit meglepnie, újból és újból megráfálva minket, hanem elfog valamiféle békés megnyugvás is, hogy lesznek még szép idők, hogy az, ami egykor volt, lelkes hungarológus oktatók és hallgatók termékeny pécsi műhelye, a „szép és nagy ország”, lehet még.

A *Hungarológia Évkönyv* 21. számát tehát Szűcs Tibornak ajánljuk. A szerzők ezen ünnepi köszöntő kötetbe írt tanulmányaikkal nyilvánítják ki tiszteletüket, köszönetüket és jókívánságaikat tanáruk, kollégájuk, harcostársuk felé. A 2020. évi szám ugyan a nyugdíjba vonulás után jelenik meg, biztosak vagyunk benne, hogy a Tanár úr elnézi nekünk ezt a kis késlekedést, és örömmel olvassa írásainkat.

Kedves Tibor, szeretettel köszöntünk, jó egészséget és nagyon sok békésen, de aktívan eltöltött nyugdíjas évet kívánunk!

DÓLA MÓNKA és NÁDOR ORSOLYA

TABULA GRATULATORIA

Alberti Gábor

Andor József

Aradi András

Árvay Anett

B. Papp Eszter

Bándli Judit

Baumann Tímea

Berki Albert Alex

Bozsó Borbála

Dóla Mónika

Durst Péter

Fancsaly Éva

Farkas Judit

Fóris Ágota

Görbe Tamás

Gúti Erika

Hegedűs Rita

Huszi Judit

Kárpáti Eszter

Kertvéllesyné Pál Erika

Kleiber Judit

Kontra Miklós

Kovács Renáta

Majoros Judit

Maróti Orsolya

Marthy Annamária

Marton Enikő

Medve Anna

Nádor Orsolya

Nagy Tamás

Nagyházi Bernadette

Park Soo Young

Pelcz Katalin

Péter Nóra

Peter Sherwood

Póczik-Zelenák Enikő

Pozsonyi Lilla

Prohászka Zsolt

Rózsavölgyi Edit

Schmidt Ildikó

Steklács János

Sturcz Zoltán

Szabó Veronika

Szili Katalin

Szita Szilvia

Terts István

Tóth Tünde

Vermeki Boglárka

Viszket Anita

Waseda Mika

Wéber Katalin

II. SZAKTANULMÁNYOK

Andor József

A gólyaviccek humora



1. Elméleti háttérismeretek, fogalmak

Minden nép folklórájának narratíváiban jelentős szerepet kap a területén élő állatokhoz való viszony megjelenítése. Mértékét alapvetően az határozza meg, hogy mely vonatkozásban, milyen fokon realizálódik az adott kultúrkörhöz tartozó emberek és a környezetükben élő állatok közelsége és kapcsolatrendszere. Egy adott kultúra keretei között az emberekhez legközelebb álló állatokról, legtöbb esetben az általuk tartottakról és gondozottakról, azaz háziállataikról születnek a legnagyobb arányban narratívák: elbeszélések, anekdoták, közmondások és aforizmák, mesék, a szépirodalmi műfajok közé tartozó alkotások, mondókák, népies dalok, humoros, vagy tanulságos történetek, viccek. Kisebb mértékű a közvetlen, szűkebb, vagy távolabb eső környezetükben előforduló vadállatokról szóló narratívák aránya.

A különféle narratív műfajok és szövegtípusok a bennük szereplő állatok sajátos tulajdonságait, főképp külalaki és viselkedésbeli jellemzőit, tipikus cselekvéseiket jelenítik meg, ezáltal alapvető forrását képezve a rájuk vonatkozó, sztereotip státust nyerő globális tartalmú kulturális tudásnak. Az emberi memóriában fogalmi szerkezeti struktúrákba rendezetten tárolt háttérismeretek, így a kognitív tudáskeret (*conceptual frame*), a konceptuális háttér (*conceptual scene*), valamint a forgatókönyvszerű konstrukciók (*scripts*) tételei, tényezői alapján sémaalapú sztereotípiák alakulnak ki, melyek az egymással konceptuálisan összefüggő mentális szerkezetekbe épülve rögzülnek a hosszútávú memóriában, ahonnan a kommunikáció különféle szituációiban és a nyelvileg reprezentált, zsánerfüggő viszonyok között megvalósuló/megvalósított módon előhívhatóak és megjeleníthetőek. Ezeknek a komplex mentális műveleteknek a működési mechanizmusát, kognitív kategóriarendszerét, operatív funkcionálását először az angol kognitív pszichológus, Bartlett írta le 1932-ben, majd pedig a múlt század 70-es, 80-as éveitől kezdve a kognitív pszichológia, a nyelvtudományok, valamint az egyre nagyobb teret nyerő, az emberi kommunikáció szövegrepresentációját vizsgáló mesterseges intelligencia jeles kutató-személyiségei fejlesztették tovább. Kutatásaik nyomán fény derült arra, hogy a mentális tudáskeret aktiválásakor a benne tárolt sematikus konstrukciók hívhatóak le és aktiválódnak a leggyorsabban, főként a diskurzus produkció és megértés, befo-

gadas kulcsszói státusú lexikális reprezentációjában,¹ markánsan megmutatkozó szerepet játszva a különféle műfajú nyelvi produktumok, a diskurzusok és textusok koherenciájának létrehozásában.²

Andor (1985) nyomán a konceptuális struktúrák három alapvető típusa közül a **keret** (frame), és hozzá kapcsolódóan a tudáskeret-ismeretek (*frame-based knowledge*), a direkt módon nem megtapasztalt háttérismeretek mentálisan rögzített struktúrája funkcionál, melynek fogalmi tartalmát (a nyelv vonatkozásában) valamely kommunikációs helyzet nyelvi megjelenített formája képezi. Aki például még soha nem járt a bengáli tigris élőhelyén, vagy csupán állatkerti körülmények között látta ezt az állatot, az keretszerű háttér- és enciklopédikus ismeretekkel rendelkezik róla. (Ugyan az állatkert környezete maga az állatkerti keret-tudás sematikus mentális képét, ismérvét rögzítette memóriájában.) Ugyancsak keretszerű ismereteket nyújtanak számára az erről a vadállatról szóló hallott vagy olvasott történetek, így a mesék, irodalmi alkotások (pl. Rudyard Kiplingnek *A dzsungel könyve* c. alkotása). Ezzel szemben egy Bengálban élő gyermek elképzelhetően direkt, akár napi, tapasztalatokkal rendelkezik erről a félelmetes ragadozóról, amely életveszélyt jelenthet számára. Életkörülményei, tapasztalatai alapján ő alapvetően **háttér-bázisú ismeretekkel** (*scene, scenic knowledge*) rendelkezik a bengáli tigrisről. Háttérismereteit, természetesen, bőségesen gazdagíthatják keretszerű ismeretek is, pl. olvasottsága, vagy a médiákban közvetített képi és/vagy szöveges hírek, filmek stb. révén. Tartalmukban tehát nem léteznek tisztán klasszifikálható mentális szerkezeti kategóriák, átfedésekkel teletüzdeltnek lehetnek ezek a szerkezetek. A **for-gatókönyv** (*script*) olyan konceptuális struktúra, a rá vonatkozó sztereotip ismeretanyaggal együtt (*scriptal knowledge*), amely egy adott diskurzus és/vagy textuális helyzetben a kulturális sztenderdnek megfelelő és elvárható/elvárt tipikus cselekvések kötött sorát, normáit jeleníti meg. Egy adott kultúrkör keretei között ez meghatározza/meghatározhatja viselkedésünket, és akár beszédaktusainkat is. Ha tájékozottak vagyunk, pontosan tudjuk/tudhatjuk, például, hogy egy magyar állatkertben milyen szabályok betartása mellett nézhetjük meg ketrecében a bengáli tigrist.³

A fentiek alapján kimondható az az általános megállapítás, hogy egy adott kultúrkörbe tartozó embereknek a háziállataikra vonatkozó fogalmi háttér- és erre épülve enciklopédikus ismereteik meghatározó státusúak az ezekre az állatokra vonatkozó háttérismereteik és sztereotípiáik mentális rögzítésének hierarchikus szervezettségére, valamint az ilyen ismereteik nyelvi, főként lexikális természetű reprezentációjának módjára, tartalmára vonatkozóan. Ennek a tartalomnak nyelvi kivetítése lényegi módon befolyásolja az adott nyelvközösségen belül létrehozott nyelvi bázisú szövegproduktumok koherenciájának megvalósítását, és tartalmi elfogadhatóságának kritériumrendszerét. Ami pedig a környezetükben élő vadállatokra vonatkozó háttértudásukat illeti, kellő empirikus jellegű tapasztalatok birtokában az is hasonló, mentálisan rögzített fogalmi strukturáltsággal rendelkezik. A háttérismeretek tartalmát kiegészítik, gazdagítják tudáskeret-alapú, nem konkrét tapasztalatokra épülő, hanem a fogalmi reprezentáció kulturális ismeretekre alapozottan fejlődő/fejlesztett, alapvetően folklorisztikus bázisú, sztereotípiákban is rögzített ismeretek. Fontos megjegyezni a háttér bázisú fogalmi tudás primátusát a reprezentált fogalmi bázissal rendelkező keretismeretek felett ennek az állatvilágnak az ismertségét illetően. Ugyanakkor a mentális reprezentáció fogalmi alapú paramétereinek működése/működtetése és tartalmi összetettsége éppen fordított típusú és arányú

¹ Az ún. fogalmi struktúrák viszonyrendszerének ismertető tárgyalására vonatkozóan lásd Andor (1985) tanulmányát.

² A szövegkoherencia, valamint a kulcsszói státus fogalmának és funkcionális alapú működésének körülírására vonatkozóan lásd Andor (2017) tanulmányát.

³ Sajnálatos módon a releváns keretszemantikai és a fogalmi struktúrákkal foglalkozó egyéb diszciplínák körébe tartozó tanulmányok számos esetben nem különítik el az itt tárgyalt fogalmi szerkezeteket funkcionális tekintetben egymástól, hanem skópuszukat összesmosva következtetlően használják őket. Jelen dolgozat keretében ennek a problémának tárgyalására nincs lehetőségem.

az egyéneknek a környezetükben megismert/megismerhető vadállat-világ lényeire vonatkozóan. A vadállatokra vonatkozó ismereteik főként reprezentált fogalmi bázisra, tudáskeret alapú tényekre és tényezőkre épülnek, ezeket gazdagíthatják random alapon, direkt tapasztalatok során szerzett háttértudás típusú ismeretek. Ami pedig egy adott kultúrkörben élő emberek számára közvetlen tapasztalatok révén el nem érhető vadállatokra vonatkozó fogalmi tudást illeti, az teljes mértékben foklorisztikus és egyéb, pl. média forrásokból merített, reprezentált, azaz tudáskeret (*frame*) alapú tartalommal, és mentálisan hierarchikusan, keretrepresentációk formájában rögzített és előhívható ismeretekre, információkra alapozott. Ilyen típusú fogalommal rendelkezünk mi, magyarok, például az Ausztráliában élő egzotikus állatok, vagy a Dél-Arizonában élő csörgőkígyók külalakjáról és viselkedéséről. Forgatókönyvszerű ismereteink ezekről az állatokról, direkt tapasztalatok hiányában, nincsenek, vagy csupán a helyi, ausztrál vagy arizonai indián folklór narratíváinak, például mesevilágának ismeretanyagából merítenek, általában a hiteles ismeretek teljes nélkülözésével. A forgatókönyvi ismereteket illetően, természetesen, a háziállataikra vonatkozóan a vadállatoktól jelentősen eltérően, gazdagabb és differenciáltabb az emberek tudása.

Jelen tanulmány a következőkben rövid terjedelemben foglalkozik a gólyák jellemző vonásaival és szerepével a magyar folklórban, majd pedig az ezt követő hosszabb záró szakaszban tárgyalja – a dolgozat központi témájának megfelelően – a gólyaviccek humorának módozatait.

2. A gólyákról

A gólyamadár (*Ciconia*) a magyar kultúrkinés egyik kedvelt madara. Külalakját és viselkedését jól ismeri a hazai falvakban élő lakosság. Vándormadár. Hazánkban évi rendszerességgel mintegy 3–3,5 hónapot tölt, általában májustól augusztus közepéig. A nyári hónapok második szakaszában melegebb égövi tájakra, általában Afrikába költözik, ahonnan a tavasz befejeztével mindig visszatér hazánkba. Távollétének ideje mintegy kilenc hónapra tehető, éppen anyyira, amennyi a humán egyének esetében a fogantatás idejét követő graviditás időszaka az utód megszületéséig. Érdekes, meglepő szokása a gólyáknak, hogy megkeresik eredeti fészüket, s amennyiben az már nincs a helyén, ugyanott, kéményeken, villanyoszlopokon, egyéb póznákon építenek újat, hogy ott költsek ki és neveljék fel fiókáikat. A gólyacsalád hosszú vándorútjára együtt indul el. A gólyák fiókáikat különös gonddal és szigorral, nevelgetik. Szakforrások szerint ugyanilyen gonddal vigyáznak szüleikre is. Szinte az emberi életmód normáinak megfelelő módon (Tate 2007: 131-132). Faluhelyen, a népi folklór szerint a gólya szerencsét, várható gyermekáldást hoz azok számára, akiknek a kéményére fészkel (Tate 2007: 132, Warren-Chadd – Taylor 2016: 22), ezért is kedvelik anyyira, s tartják magukénak ezt a madarat. Kelepelő hangadásukat élvezettel hallgatják, figyelik. Az embereknek tetszik a nagy madár délceg tartása, hosszú, vékony, piros színű lábain, elegáns, kecses lépkedése a mezőn, hosszú, szintén piros csőrével a békákra vadászva. A gólyáknak színük alapján két fő típusa ismert: a fehér (*Ciconia ciconia*) és a fekete (*Ciconia nigra*). Hazánkban és általában Európában a fehér gólya honos. Szép, dominánsan fehér, helyenként fekete tollazatát, lábainak és csőrének piros színét, méltóságteljes termetét élvezettel nézik, akik megláthatják. A gólyához a magyar emberek szinte háziállatukként viszonyulnak. Nem véletlen, hogy a magyar népi folklórban dalok, mondókák, mesék, gyermekversek, narratív történetek szólnak róluk. Ugyanakkor a valóságban nincs háziállat státusuk. Bár elviselik az ember közelségét, nem félnek tőlünk, emberi kéz mégsem érhet hozzájuk, lehetetlen például megsimogatni őket, mint ahogy azt a háziállatokkal tesszük.

Dolgozatunk további részében rávilágítunk arra, hogy a gólyák humoros narratívák, viccek tárgyai is lehetnek. A néphagyomány szerint, a nemzeti kulturális tudatban a gólyát kapcsolatba hozzák a családokban a kisbaba születésével. A babát a gólya „hozza”, piros csőrével

fehér gyolcspólyában tartva. A szülők a kistestvérke születését a gólya cselekedetével interpretálják a gyerekszületés és a nemiség iránt érdeklődő gyerekszájából érkező kérdésekre adott válaszként. A gólyamadár felruházása ezzel a mitikus szerepkörrel nem csak a magyar népi tudatban van jelen. Részét képezi számos, főleg európai folklór különféle műfajának. Főképp azokban az országokban, amelyekben fészkel, kikölti és vigyázza, felneveli fiókáit, majd újukra bocsátva őket vándorútra kel. De tőlünk távol eső földrészek kulturális tudatában sem ismeretlen a gólya és a születő kisbaba viszonya. A legenda eredetét az ókori görög mitológiában látják a kultúrantropológusok. De ismert az észak-amerikai szíu indiánok mitikus kultúrájában, a közel-keleti folklórban (Bryce 2018: 2, 4), vagy akár a japánok számára is. Utóbbiak népi kultúrájában ugyan nem szerepel, Japánba Európából jutott el, minden bizonnyal a 20. sz. elején, a gólya és a gyermekáldás közötti mitikus kapcsolat narratívája. Valószínűleg szerepet játszott ebben a kulturális transzferben a híres dán meseíró, Hans Christian Andersen *Gólyák* c. történetének (1839) japán nyelvre történő átültetése 1910-ben.⁴ Megfigyelések szerint Japánnak csupán egy kisebb részén, a Japán-tenger közeli Hyogo prefektúra területéhez tartozó Toyo-oka város környezetében figyelték meg a fehér gólyák fészkelését.⁵ Európa angolszász világában ugyan igen ritkán látható élő formájában a madár, gyermekhozó küldetése azonban ott is részét képezi a köztudatnak.

A népi folklórban a gólya, minden bizonnyal fehér színének, valamint a megfigyelések szerinti családias viselkedésének köszönhetően az erkölcsi tisztaság és hűség, a megbízhatóság szimbólumává vált, a keresztény vallás számára pedig a középkortól fogva a monogám házasság, a becsületesség példamutató megtestesítőjét jelentette. Ennek következtében nem véletlen, hogy a heraldikában ezeknek az erényeknek a megjelenítőjeként ábrázolják.

A fentiek alapján megállapítható, hogy kultúrkörünkben a gólyákra vonatkozóan elsajátított konceptuális fogalmunk, váltakozó arányban, egyaránt táplálkozik háttértudásbeli, valamint tudáskereti természetű tényekből, tényezőkből, és a hozzájuk kapcsolt forogatókönyvszerű ismeretekből. Arányuk, mentális rögzítettségük mértéke a hosszútávú memóriában attól függ, hogy milyen mértékű az általunk megélt, rájuk vonatkozó direkt tapasztalataink mennyisége és minősége. Falun élők esetében várhatóan a háttértudásbeli (*scenic knowledge*) eredetű tudás uralja a gólya-fogalom tartalmát, míg a városokban élők esetében valószínűsíthető a tudáskeret markánsan reprezentált szerepe. A kommunikáció során a fogalom mentális aktiválásakor ugyanakkor valamennyi konceptuális szerkezeti komponens elérhetővé és működtethetővé válik a kívánt kontextuális helyzet tényezőinek nyelvileg lexikálisan kivetített módzatát illető koherencia-követelmények operatív műveleti függőségében, a kommunikáció szöveg-produkciós és befogadói aspektusait illető perceptuális és kognitív szaliencia irányadó, definitív befolyása mellett.⁶ Egy bizonyos, hogy a magyar anyanyelvű lakosság, kulturális folklórájának birtokában, lexikális bázisú memóriájában differenciált gólyafogalommal rendelkezik, függetlenül attól, hogy életkörülményei között látott-e a valóságban ilyen madarat, vagy sem.

3. A gólyaviccek humora

Az alábbiakban megvizsgáljuk, milyen jellegű és mértékű lehet a magyar kultúrkörben a gólyákra vonatkozó, viccek formájában kifejezett humor. Volumenének megbecsülése céljából megnéztük a gólya-viccek megjelenésének arányát más állatokéhoz képest a nyomtatásban

⁴ Minden bizonnyal Andersen művének hatására, a 19. században a gólya a születés szimbólumává vált Európában és innen továbbadva, a világ számos távolabbi országában (Bryce 2018: 4).

⁵ Az adatot Yoshihiko Ikegamitól, a neves japán szemiotikus-nyelvésztől kaptam magánlevelezés formájában.

⁶ A kommunikáció szövegproduktumait illető szaliencia szövegtani fogalmával, típusaival, a kontextuális reprezentációra tett hatásával jelen dolgozat keretében nem foglalkozhatunk. Szerepének részletes ismertetésére vonatkozóan lásd Kecskés monográfiájának releváns, 8. fejezetét (2014: 176–199).

megjelent állatvicc gyűjteményekben (Köves – Menkó 1994, Domjan – Siewert 1996: 24–49, Moré 1999). Meglepetésünkre mindössze két gólyáról szóló viccet találtunk ezekben a kiadványokban. Internetes keresésünk azonban sikert hozott: 30 gólya-viccet sikerült lementenünk, amelyek anyagát szövegkorpusznak tekintve megvizsgáltuk.

Prototipikus sajátásaik alapján az állatvicceket a következő általános reprezentációs jegyek jellemzik: (a) viszonylagos rövidség (általában minél rövidebbek, annál tömörebben kifejezett, és ezáltal hatásosabb a humoruk); (b) dialogikus forma; (c) gyakori az állatszereplők irreális, például emberi tulajdonságokkal (pl. emberi beszédtevékenység) való felruházása; (d) a szövegekben megjelenő keret- és forgatókönyv-váltások reprezentációját implementáló tematikus progresszió kifejeződését kulcsszói státusú lexikális kifejezések támogatják; (e) az állatok az emberi létre jellemző szituációkban szerepelnek aktív módon; (f) forgatókönyvi oppozíciók, tudáskeret-váltások implementálása; (g) az állatok sztereotipikus viselkedési tulajdonságainak, normáinak a valósággal szembeni oppozícióba állítása (pl. a gyáva nyuszi a bátorság köntösébe bújva viselkedik, a gyenge erősként jelenik meg, a kicsi jóval fifikásabb nála jóval nagyobb méretű ellenségénél); (h) a szövegek végén a viccekre jellemző módon csattanó található.

Raskinnak (1985) a viccek elemzésére épülő kutatásai nyomán fény derült arra, hogy a vicceket (a verbálisan, a kommunikációban spontán módon kifejezetteket és az ún. előregyártottakat (*canned jokes*) egyaránt) az általuk szemantikailag-pragmatikailag reprezentált forgatókönyvek oppozíciója jellemzi. Megállapítja, hogy a viccek az ún. nem *bonafide*-kommunikáció szövegpéldányai, ennél fogva diskurzus-reprezentációjukban nem érvényesülnek Grice-nak az emberi kommunikáció szervezettségét illető ún. együttműködési elvekre vonatkozóan megfogalmazott operatív maximái. Raskin elsősorban lexikális szemantikai bázisú megállapításaira alapozott humorelméleti modelljét, az ún. **szemantikai szkript-oppozíciós modellt** tanítványa és kollégája, Salvatore Attardo fejlesztette tovább, alkalmassá téve azt a humor hosszabb terjedelmű szövegpéldányainak dominánsabban pragmatikai bázisú elemzése/elemezhetősége irányába. Az ő elmélete a **verbális humor általános elmélete** (GTVH) néven ismert a releváns humorológiai szakirodalomban.⁷

Ugyan Raskin humorelméletében a viccekben megjelenített forgatókönyvi átfedésekről és váltásokról beszél, megállapítható, hogy ezekkel összefüggésben, sőt, realizációjuknak fölérendelt konstruktumaként a reprezentált tudáskeret oppozicionális váltásai figyelhetők meg. Jól illusztrálja ezt elemzése az orvosi vizit és a házasságtörés Raskin által közismertté tett kiváló viccéről, ahol a megjelenített tudáskeretek és a hozzájuk kapcsolódó forgatókönyvek ütköztetése történik (Raskin 1985: 117-127).

A gólyavicceken a tudáskeret és forgatókönyvi váltások, tartalmi oppozíciók funkcionálítása kevésbé markánsan és alacsonyabb gyakorisággal mutatkozik meg. Jelenlétük sokszor csak indirekt módon érhető tetten, intuitív módon aktivizált enciklopédikus ismeretek segítségével, inferenciális pragmatikai tevékenység révén. Tematikus progressziójuk vonalvezetése direkter irányú a más témakörökbe tartozó viccekénél. Textusukban általában elegendő kevesebb kulcsszó ennek jelzésére.⁸ A gólyaviccek jelentős része nem a madár külalakú sajátosságait, hanem zömében cselekedeteit, viselkedésének sztenderdizált tényezőit, a tudásbázisban rögzített, eredetét tekintve legnagyobb részben a folklórból merített, hozzájuk kötődő kontextuális ismeretek szaliens vonásait aktualizálja. Kisebb arányban pedig a természeti környezetből, életkörülményeikből fakadó tapasztalati alapú háttérismereti tényeket és tényezőket (*scenic knowledge*) jeleníti meg. Számos gólyaviccben maga a madár csupán participiáns szerepű, mert a domináns tudáskeretet és a hozzá kapcsolódó szkriptet nem a konvencionális

⁷ Raskin (SSTH) és Attardo (GTVH) modelljének akárcsak rövid terjedelmű bemutatásával a jelen dolgozat keretében nem foglalkozhatunk. Erre vonatkozóan az érdeklődő olvasó figyelmébe ajánljuk Attardo új könyvének (2020) 6. és 7. fejezetét.

⁸ A kulcsszói szövegszervező szerep és funkció tárgyalására vonatkozóan lásd Andor (2017) tanulmányát.

babahozatal, hanem a gyerekszületésre vonatkozó szülő és gyermeke közti diskurzus képezi. Jól mutatja ezt a 30 gólyaviccet tartalmazó, az Internetről gyűjtött korpuszom viccpéldáinak tematikai és típusbeli megoszlása.

A harminc viccből huszonegynek központi témája a gyermekszületés tudáskeretének kérdése. 11 vicc jeleníti meg a gólya lényét, ugyanakkor aktív cselekedetének reprezentálása nélkül.⁹ Ugyancsak 11 a madár viselkedésének, cselekedetének központi szerepét konstruálja, míg csupán háromban fogalmazódik meg valamely külalaki sajátossága. 14-ben játszik domináns szerepet a kisgyermek érdeklődése a születés körülményeiről, köztük 13 érinti direkt, vagy inferenciálisan kikövetkeztethető, indirekt módon, a kérdéshez kapcsolódó szülők közötti nemi kapcsolatot. Négy vicc reprezentációja a találós kérdés konvenciójának keretében strukturált, nyolc pedig a narratív történet megjelenítésének típusos jegyeit követi. Tíz azoknak a vicceknek a száma, amelyekben nem a gólya általi gyermekhozatal képezi a szaliens, tudáskeret alapú témát. Érdekes viszonylat, hogy az emberi nyelven megszólaló, beszélő gólya alakja csupán hét viccben jelenik meg.

A szexualitást megjelenítő nyelvi reprezentáció a viselkedés kulturáltságának fokától függően a mérsékelt, nem közönséges nyelvi stílusú lexikális pragmatikai kifejezésmódtól a durva szintű, a közönséges, az obszcenitást direkt módon közvetítő nyelvhasználati formavilág megjelenítéséig terjed. Az alábbiakban rövid értelmezéssel egybekötve bemutatunk négy gólyaviccet, amelyek a lexiko-pragmatikai árnyaltság/obszcenitás fokát illusztrálják. Korpuszomban többségében a mérsékelt, ugyanakkor talányos, inferenciális tevékenységet igénylő interpretációra alapozott tartalmú és stílusú viccek szerepelnek.

- (1) *Gólyamama kiküldi az életbe három fiókáját, hogy önállósodjanak. Néhány hónap múlva visszahívja őket a családi fészekbe, hogy számoljanak be élményeikről.*
 –*Én hármásikreket vittem a fűszereshez – dicsekszik a legidősebb.*
 –*Én ötösikreket egy katonatisztnak – mondja a második.*
 –*És te? – fordul a gólyamama a legkisebbhez.*
 –*Én még kicsi és gyenge vagyok a gyerekcipeléshez, de a pénztáros kisasszonyra jól ráijesztettem.*

Ez a vicc a moderált, nem közönséges stílusúak közé tartozik azok között, amelyekben a gólyákhoz fűződő népi hagyomány a madár kisbabahozó szerepét jeleníti meg központi tudáskeretként, utalva (ugyanakkor nem részletezve) az azt reprezentáló forгатatókönyvi ismeretekre. Demonstrálja a tudáskereti oppozíció esetét: a gyermekáldást hozó nemiség pozitívumát (a *fűszeres* és a *katonatiszt* esetében) és a titkolt nemi kapcsolatra történő utalást (*pénztáros kisasszony*). Jól példázza az állatviccek egyik gyakori sajátosságát is: az emberi beszédmodort használó állati kommunikációt, főként a narratív stílust alkalmazó humoros szövegpéldányokban. Szerkezete a népmese-folklór építkezését követi: a narratív történet három szereplő felnőtté válásának próbatételét jeleníti meg (kulcsszói vezérszavakkal), melyek közül a csattanót természetesen a legfiatalabb tette képezi. A próbatétel szkriptális sorának legutolsó eleme, a mesenarratívából jól ismert legkisebb gyermek tettének kiemelt státusát az azt megelőző két elem rövid megjelenítésével szemben hosszabb dialógus-reprezentáció segíti. A fiatal pénztáros lány alapos ijedelmének okát inferenciális sémakövetés, a legendáriumi ismeretekre való értelmezői támaszkodás teszi kiemelt szerepűvé, a viccet záró csattanó szerepét ellátó tematikus elemmé, a szexuális élet intimitásának szféráját lexikálisan kifejezve, a *ráijesztetem* lexikális kifejezés asszociatív tartalma tudáskereti vonzásköre révén.¹⁰

⁹ A viselkedés, cselekvés körébe tartozónak kizárólagosan azokat az eseteket értelmeztük, amelyekben a babahozatal *expressis verbis* a gólyaszereplő aktuális cselekvéseként jelenik meg.

¹⁰ Megjegyezzük, hogy ugyanerre a viccre történik utalás, de mindössze a szerkezeti tipikusság említésének szintjén, Nemesi (2020) tanulmányában.

(2) –*Mit szólnál hozzá, Öcsi, ha a gólya egy kistestvérkét hozna neked?*

–*Azt, hogy pechünk van.*

–*Miért?*

–*Mert a papa másfél éve külföldi kiküldetésben van.*

A kérdés–válasz séma alapú szövegszerkezet igen gyakori a diszkurzív alapú viccnarrációban. Jelen, két fordulatot tartalmazó rövid vicc is ezt a szövegszerkesztési stratégiát demonstrálja. Rövidsége teszi rendkívül hatásossá. Tartalmában humoros, kifejezésmódjában és stílusában egyaránt a profanitás megjelenítésének mérsékelt fokát mutatja. A kisfiú faggatása vélhetően az édesanyja által a kistestvér várható születéséről a közismert gólyalegenda tudáskeretének aktiválásával történik. Az indító kérdés megfogalmazásából kitűnik, hogy a kérdező implikálja a gólya legendáriumi cselekvésének ismeretét a megkérdezett részéről. Az azonnali és frappáns gyermeki válasz első megnyilatkozás-tétele bizonyítékul is szolgál erre a feltételezésre. Az újabb kérdésre adott válasz tudáskereti aktivációja és releváns, kreatív alkalmazása pedig érett gondolkodásra utal a kisgyermek részéről. Jelzi azt, hogy teljesen tisztában van ő a gyermekszületés valós tényezőivel, a gólyalegenda-faktor irracionálisával. Ugyanígy képes okfejtése során aktiválni a szülői, jelen esetben az apai munkavégzés tudáskereti tényezőit memóriájából, releváns módon adaptálni arra vonatkozó, fogalmi tartalmában meglehetősen fejlett keret-tudását, a *külföldi kiküldetés* tényének tartalmát, valamint következményeit a családi viszonylatokat illető okfejtése számára. A behívott három tudáskereti tartalom, azaz a gyermekszületés és a külföldi kiküldetés ütközése, jelen esetben oki inkompatibilitása, az anya részéről történt házasságtörés tényének konstatálása vezet a vicc humoros effektusának sikeréhez.

Most pedig lássunk egy harmadik, az előbbi kettőnél jóval durvább stílusú, a nyelvhasználat közönségességét demonstráló viccpéldányt.

(3) *Pistike kérdezi édesapját:*

–*Én hogyan lettem, Apa?*

–*A gólya hozott, kisleány.*

–*És anya szép volt?*

–*Igen, nagyon szép.*

–*Akkor meg minek a gólyát b***tad meg?*

A vulgáris, obszcén kifejezést sem nélkülöző vicc gyermekszereplője *Pistike*, a magyar humor-folklór gyakori kisgyermek-szereplője, aki híres találékonyságáról és szókimondásáról bármilyen kommunikációs helyzetben, bármilyen társadalmi helyszínen. A rövid, hatásos vicc központi témája a szexualitás, a szülői nemi kapcsolat gyermek általi interpretálása. A gólya alakja ebbe a tudáskeretbe ágyazva participiáns státusú. A szókimondó gyermek kérdéseivel és a szülői válaszra adott reagálásával bizonyítja, hogy a gyermekszületés módjával teljesen tisztában van, a tudáskeret számára nem ismert, új elemét az apa által adott válaszban foglalt gólyaszerep képezi. A szexuális kapcsolat családra vonatkoztatott keretismerete révén racionális okfejtéssel implikálja és mondja ki, vulgáris szóhasználattal, a házasságtörés gyermeki ténymegállapítását. A központi tudáskeret, a gyermek születése és a gólyalegenda hivatkozott keret- és forгатókönyvi ismeretének ütköztetése eredményezi, vulgáris szóhasználattal fokozva, a vicc hathatós emocionális potenciálját. Az obszcén nyelvhasználat erős fokát nyelvhasználatunkban némileg talán mérsékelhetné más, az obszcén lexikális kifejezéssel szinonim lexikális kifejezés, pl. a *dugtad meg* használata, a csattanó bombasztikus hatását ez sem csökkentené.¹¹ Ráadásul a sztereotip viccszereplő *Pistike*, a szókimondó kisgyerek szájába adva

¹¹ Az azonos lexikális jelentéskörbe tartozó szinonim kifejezések közti emocionális tartalmú kapcsolatok

utóbbi kifejezés a gyermeknyelvi szóhasználat szokványosságának hiányában szokatlan lenne. A vicc demonstrálja a gyors és rövid diskurzus-váltások humorkifejező potenciáljának emocionális telítettségét.

Végül bemutatunk egy olyan viccet, amelyben a gólya sajátos külalaki megjelenése képezi a vicc alapját. Amint azt korpuszunk mutatja, az ilyen viccek száma a madár mitikus, népi legendáriumi cselekedetére alapozókkal szemben csekély. A korpuszban mindössze három ilyet találtunk. Íme a vicc:

- (4) –*Nézd, apu, nem is tudtam, hogy fekete gólya is van!*
–*Hát persze, kislányom, különben ki hozná a néger gyerekeket!*

Láthatjuk, hogy a vicc triggerjét képező, a szereplő személyek sztereotipikus ismeretével, a gólyamadár dominánsan fehér színével szemben, valószínűsíthetően egy állatkerti séta során nyert, a gólya külalakjára vonatkozó háttérismeretszerzés azonnal aktiválja a madárral kapcsolatos néphagyomány konceptuális keretét mind a gyermekben, mint pedig kérdésére válaszoló szülőjében. Az apa válaszában spontaneitásából, diszkurzív megnyilatkozás-szerkezete alapján könnyűszerrel kikövetkeztethető, hogy kislánya birtokában van a gólya-folklór adta gyermekhozatal tudásbázisban rögzített és onnan aktiválható ismeretének. A madár színének a szituáció során megismert rendkívülisége, az ismeret perceptuális szalienciájának magas foka az aktuális kontextus körülményei között¹² aktiválja a válaszadó szülő asszociatív memóriájában a feketeséghez kapcsolódó, a kulturális környezetében valószínűsíthetően ritkaságszámba tartozó sötétbőrű emberfaj kognitív sématartalmát, s ez, ütközve az adott, állatkerti háttér- és tudáskeret kontextusában megismert fekete gólya(ság) fogalmával, váltja ki a vicc-ben kifejezett humort.

4. Zárszó

Gólyaviccek csak olyan nép kultúrájában léteznek, amelyekben a madár gyakran előfordul, látványa megtapasztalható a természetes környezetében élő emberek számára, akik a gólyamadár látványának tapasztalata révén a madarat perceptuálisan és érzelmileg egyaránt magukhoz közelinek érzik és tartják, imágójának vonásait kulturális folklórjukba zárva őrzik, szoros összefüggésben fogalmának mentális reprezentációjával és tárolásának enciklopédikus, kontextuális ismeretekre támaszkodó, tudáskeret-bázisú módjával.

gradációját illetően ismereteim szerint jelenleg nem állnak rendelkezésre empirikusan valid, korpusznyelvészeti megfigyelésekre alapozott, bizonyítható eredmények sem hazai, sem pedig nemzetközi tekintetben.

¹² Az aktuális vs. előzetes ismeretekre alapozott kontextuális összevetésére vonatkozóan lásd Kecskés monográfiájának (2014) 6. fejezetét.

Irodalom

- Andor József 1985. On the psychological relevance of frames. *Quaderni di Semantica* VI/2: 212–221.
- Andor József 2014. Animal-related humor. In: Salvatore Attardo (szerk.): *Encyclopedia of Humor Studies*, Vol.1. Sage Publications, Los Angeles / London. 41–42.
- Andor József 2017. A nyelvi szövegek koherenciájának konstitúciójáról. *Officina Textologica* 20: 21–45.
- Attardo, Salvatore 2020. *The linguistics of Humor*. Oxford University Press, Oxford.
- Bartlett, Frederic 1932. *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bryce, Emma 2018. What’s behind the myth that storks deliver babies? *Live Science* 1–10. <https://www.livescience.com/62807>.
- Domjan, Hannah – Siewert, Daniella 1996. *Nagy viccenciklopédia*. Videopont Kiadó, Budapest.
- Kecskés István 2014. *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.
- Köves József – Menkó László 1994. *Állati ... 300 állatvicc*. K.u.K. Kiadó, Győr.
- Moré Ákos 1999. *A legjobb állatviccek*. Könyvkuckó Kiadó, Budapest.
- Nemesi Attila László 2020. Animal jokes. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 12/2: 1–24.
- Raskin, Victor 1985. *Semantic Mechanisms of Humor*. D. Reidel, Dordrecht.
- Tate, Peter 2007. *Flights of fancy*. Random House Books, London.
- Warren-Chadd, Rachel – Taylor, Marianne 2016. *Birds: Myth, Lore and Legend*. Bloomsbury, London.

Andor, József

The humor of stork jokes

This paper discusses the nature and mode of implementation of humor in stork jokes represented in Hungarian under the conditions of Hungarian culture. The vital role of scenic, frame-based and scriptal knowledge, perceptual and cognitive salience, as well as of folklore-based encyclopedic information in the production and comprehension of this type of animal jokes are analyzed. In the second part of the paper the strategic representation as well as factors influencing the textual, cohesive and coherent mode of expression as well as comprehension of three sample jokes taken from a corpus of 30 stork jokes are analyzed in brief, pointing to the factors and mode of their emotive load which contributes to the effectivity of the stylistic representation of their humor.

Baumann Tímea

Online MID-oktatás – A magyar kiejtés tanítása online (módszertani javaslatok)

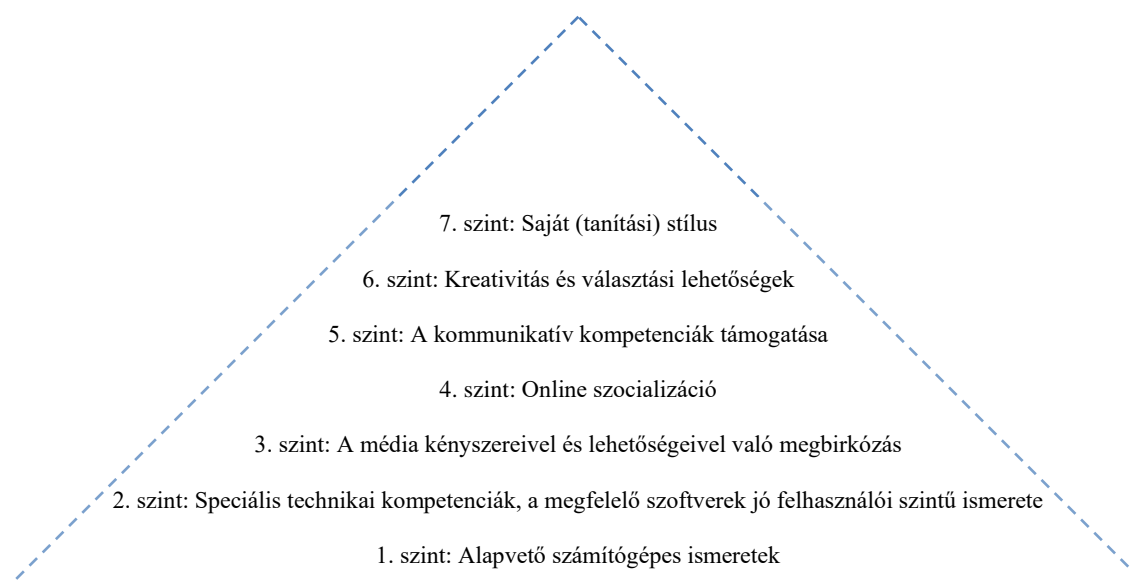
2020 kétségkívül ráirányította a figyelmet a digitális oktatás módszertani kérdéseire. Ezek mellett a kérdések mellett a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó szakemberek sem mehetnek el szó nélkül. A digitális nyelvoktatáson belül a kiejtés tanítása az egyik olyan terület, amely kihívások elé állítja a tanárokat. Írásomban ezeket a kihívásokat szeretném áttekinteni, valamint szeretnék néhány módszertani javaslattal élni, hogy miként valósítható meg a magyar hangok rögzítése és automatizálása, a megfelelő hangsúlyozás, ritmus és intonáció kialakítása a nyelvtanulóknál az online tanulási környezetben.

1. A digitális nyelvoktatás sajátosságai és hatása a MID oktatásmódszertanára

A digitális nyelvoktatás a magyar mint idegen nyelv oktatásában nem 2020-ban került látószögbe. Az interneten keresztüli élőnyelvi kommunikáció fejlődésével már jó tíz éve megvalósul a kisszámú, professzionális MID-tanárok és a világ minden pontján élő, magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődő nyelvtanulók egymásra találása. Ami kezdetekben az egyszerű beszélgető „szkájp-órát” jelentette, az mára már egy jóval hatékonyabb technológiai háttérrel rendelkező digitális nyelvórában valósulhat meg. Ugyanakkor szakmai, módszertani aggályokat vet fel, hogy 2020-ig a digitális MID-oktatás mögött szinte semmilyen intézményi, szervezeti háttér nem állt. Az egyébként kiváló MID oktatási módszertanok többsége (Dóla 2020, Nádor 2019, Hegedűs–Nádor 2006, Bárdos 2000) sem foglalkozik részletesen az online tanárok specifikus szakmai kérdéseivel, hiszen az IKT-t főként az offline, osztálytermi oktatás egyre fontosabb, ám mégiscsak kiegészítőjeként kezelik.¹

Így, ha a digitális nyelvtanítás módszertanában szeretnénk elmélyedni, elsősorban külföldi, főként angolszász tapasztalatokat vizsgálhatunk meg – melyek azonban természetüknél fogva nem adhatnak közvetlen választ a magyar nyelv sajátosságait érintő kérdésekben. A digitális oktatás módszertanával a 2000-es évek elején kezdtek el behatóbban foglalkozni és felállítani olyan modelleket, amelyek lehetővé teszik ennek a tanulási-tanítási folyamatnak az elemzését. Ilyen például Jozef Colpaert pedagógiai irányultságú modellje (Colpaert 2006), amely a CALICO folyóirat online nyelvtanítással foglalkozó külöнкиadásában jelent meg több, más online nyelvtanítással foglalkozó esettanulmánnyal együtt. Az esettanulmányok egy kiváló tükröt is mutatnak nekünk arról, hogy tapogatóztak 15 évvel ezelőtt a nyelvtanárok és nyelvtanítással foglalkozó szakemberek az online világban (lásd még például Lewis 2006), a CALL (*computer assisted language learning*) elméleteit és módszertanát lassanként kidolgozva. A 2000-es évek első évtizedében a nyelvtanítással foglalkozó szakemberek eljutottak addig a már-már közhelyes, ám igen lényeges megállapításig, hogy az, aki jó nyelvtanár, nem biztos, hogy jó online nyelvtanár is (Compton 2009: 73–74). Regina Hampler és Ursula Stickler már 2005-ben felállítottak egy piramis-modellt arról, hogy egy online nyelvtanárnak milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie:

¹ Erről a témáról a legrészletesebben Nádori Gergely és Prievara Tibor IKT módszertanában olvashatunk (Nádori–Prievara 2012).



Bár a modell vitatható, mégis jó első képet ad arról, hogy ha MID-tanárként online oktatással szeretnénk foglalkozni, milyen tudással kell felvérteznünk magunkat. Természetesen ma már ezt a tudást különböző népszerű angol nyelvű szakirodalmakkal is bővíthetjük (pl. Ko–Rossen 2017, Vai–Sosulski 2015). Ugyanakkor ne feledjük, hogy ezeknek a kitűnő módszertani útmutatóknak a tanácsait mind le kell fordítanunk a magyar mint idegen nyelv oktatására. A modellekből levonhatunk néhány általános következtetést, amelyet MID-tanárként saját magunk számára elérendő célnak tűzhetünk ki. Vagyis MID-tanárként képesnek kell lennünk

- az új technológiák rugalmas és gyors elsajátítására;
- nagyobb rendszerekben (tanulási folyamatban) gondolkodni: a tanulási folyamatban nem csak az órai munkára kell fókuszálni, hanem az aszinkron tanulási folyamatokat (önálló online tanulás, házi feladatok, projektek, online közösségek kommunikációja stb.) is menedzselnie kell;
- létrehozni és fenntartani a csoportkohéziót az online közösségben;
- az adott tananyagokhoz illeszkedve saját online feladatokkal, autentikus képi és hanganyaggal gazdagítani a nyelvórát;
- az adott tantervekhez és tananyagokhoz igazodva felépíteni egy saját óravezetési stílust;
- a nyelvtanításban továbbra is fontos teret kell hagynia a kulturális ismeretek átadásának (illeszkedve a nyelvtanítási szempontokhoz), mivel ez fontos motivációt jelent a nyelvtanulók számára.

Ha komolyan vesszük ezeket a külföldi online módszertanokból levonható elvárásokat magunkkal szemben, akkor láthatjuk, nagy a kihívás. Ezt a feladatot nem egyedül, hanem oktatói csapatokba szerveződve lehet megfelelően végrehajtani, tehát szükség van a kooperációra a tanárok között is. Többek között abban, hogy a magyar mint idegen nyelv online oktatásának módszertani kérdéseiről közösen gondolkodunk, így például a továbbiakban a kiejtés online oktatásáról.

2. A digitális MID-oktatás egyik kihívása: a kiejtés tanítása

A digitális nyelvoktatás rengeteg kihívás elé állítja a MID-tanárokat is. Ezek közül csak egyet szeretnék most kiragadni és továbbiakban részletesen megvizsgálni: a kiejtés tanításának módszertani kérdéseit. A kiejtés tanítása egyébként is egy olyan terület a nyelvtanításban, amely gyakran kerül háttérbe más kompetenciák fejlesztésének a javára, különösen azért, mert a kiejtés elsajátítása megtörténhet intuitív módon is (Bárdos 2000: 47). Mivel magyar mint idegen nyelvet általában magyar anyanyelvű tanárok tanítanak, ezért a megfelelő modell rendelkezésre is áll a nyelvtanulók számára a kiejtés intuitív elsajátításához. Ugyanakkor fel kell hívni a nyelvtanulók figyelmét a magyar nyelv sajátosságaira (a más nyelvektől eltérő beszédhangokra, szó- és mondathangsúlyra, a hanglejtésre, a szünetek szerepére stb.), így a működőképes kiejtés (Bárdos 2000: 48–49) kialakulását szükséges fonetikai, artikulációs, intonációs és a hangsúlyozást tudatosító gyakorlatokkal segíteni (Gyöngyösi és mtsai. 2018: 21–22). Továbbá a kiejtéstanításban nem csupán a helyes képzésre, de a helyes megértésre (percepcióra), vagyis a hangoktól kezdve a mondathangsúlyokig a megfelelő realizálásra is oda kell figyelni. Kérdésünk jelen esetben az, mindez hogyan valósítható meg az online tanulási környezetben.

2.1. A kiejtés tanítását befolyásoló tényezők a digitális nyelvoktatásban

Vegyük először is sorra, milyen tényezők nehezíthetik a kiejtés tanítását az online tanulási környezetben. A legfrissebb magyar kiejtés tanítását segítő módszertani kiadvány (Gyöngyösi és mtsai. 2018) a kiejtést befolyásoló tényezők felsorolásánál elsősorban a nyelvtanuló adottságait (motiváció, viselkedésmód, identitás, anyanyelvből fakadó akcentus, nyelvérzék, életkor, önbizalom és énkép), továbbá a nyelvi környezetet veszi figyelembe (Gyöngyösi és mtsai. 2018: 25–26). A digitális nyelvoktatás esetében ezek mellé további tényezőket kell felsorakoztatnunk. Így a nyelvtanárnak szembeülnie kell az online nyelvtanulási környezet sajátos technológiai adottságaival is. Ezek közül számunkra most a láthatóság és a hallhatóság problematikája a leglényegesebb, hiszen a kiejtés elsajátításában a fizikális észlelés (a beszéd szegmentális és szupraszegmentális elemeinek megfelelő észlelése (hallása) és a beszédhangok képzésének láthatósága) meghatározó szereppel bír.

Vegyük egy kicsit pontosabban szemügyre, milyen módszertani kérdéseket vet fel ez a két szempont. Ha a láthatóság jelenségének megváltozására tekintünk, akkor a kiejtéstanítás szempontjából előnyöket és hátrányokat is tapasztalhatunk. A tanár láthatósága egyrészt megnő, másrészt beszűkül. Megnő, hiszen az osztálytermi szituációhoz képest a nyelvtanulók közelebről (mégpedig egyenlően ugyanolyan közletről) láthatják a tanár arcát. Mark Hancock, az angol kiejtéstanítás egyik szakértője felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárok használják ki ezt a nagyszerű lehetőséget (Hancock 2020a, 2020b). A kamerán keresztül a diákok közvetlen közletről figyelhetik meg, hogyan képezi az anyanyelvi beszélő a hangokat. Láthatják az ajkak és a nyelv mozgását, megkülönböztethetik könnyedén az ajakrészes és zárhangokat, megfigyelhetik, mikor vesz levegőt a tanár. Mindezt megtehetik anélkül, hogy kényelmetlenül éreznék magukat amiatt, hogy e megfigyelésben túl közel kerültek az intim szférák egymáshoz (ez utóbbi például a hagyományosan nagyobb távolságot tartó nemzetek számára jelenthet felszabadító könnyebbséget). Ugyanakkor a tanár kevésbé látható is, hiszen a kommunikáció során használt testbeszéd további elemei (melyek szintén segítik a megértést, így hozzájárulnak a helyes percepcióhoz) elvesznek, vagy csak részlegesen érzékelhetők. Így tehát, ha a tanár például a mély és magas hangrendű magánhangzók közötti különbséget vagy éppen az eldöntendő kérdés intonációját az osztálytermi körülmények között testbeszéddel szokta illusztrálni, akkor az online tanulási környezetben ezeket módosított vagy teljesen más jelekkel kell helyettesítenie. A láthatóságot vizsgálhatjuk továbbá a diák oldaláról is. A tanárnak látnia

kell a diákot, amikor kiejtést tanít: látnia kell, hogyan képezi a hangokat, mennyire nyitja nagyra a száját (ami a magyar nyelv esetében lényeges), de azért is látnia kell, hogy tudja milyen önbizalommal és motiváltsággal áll hozzá a kiejtés tanulásához. Ha a diák megfelelő kamerával jelenik meg az online órán, akkor ez a láthatóság nagyrészt meg is valósul. Sőt, amennyiben felvétel készülhet a tanóráról, úgy a tanárnak arra is lehetősége van, hogy egy-egy diák produkcióját újra tüzetesebben megfigyelje – amire osztálytermi körülmények között nem lenne módja. Ugyanakkor fontos a diákokat arra ösztönözni, hogy a digitális nyelvórán kameraképpel vegyenek részt, és engedjenek bepillantást a tanár számára ezekbe a folyamatokba – saját nyelvi fejlődésük érdekében.

A hallhatóság már egy nehezebb kérdés, és rögtön le kell szögeznünk, hogy ennél a szempontnál még fontosabb a használt technikai eszközök és az internetkapcsolat jó minősége. Egy ideális tanítási szituációban ezek nem akadályozhatják a kiejtés tanítását, azonban tisztában kell lennünk azzal, hogy a technológiai adottságok korántsem mindig ideálisak. Így a kiejtés tanítása, illetve a diákok kiejtésének javítása esetében mindig meg kell bizonyosodnunk arról, hogy valóban jól hallhatók vagyunk, illetve a diák beszédét is valóban tisztán halljuk-e. Az online tanulási környezet mint a kommunikáció színtere ilyen módon bizonytalanná teszi azt, ami az osztályteremben egyértelmű: az anyanyelvű tanár a legjobb modell a kiejtési minták bemutatására. A jól hallhatóság kérdésessége mellett a nem teljes szinkronitás is nehézségeket okozhat a nyelvtanárnak a kiejtési gyakorlatok elvégzésében az online tanulási környezetben. Ez a probléma legnyilvánvalóbban kétféle kiejtésgyakorlatnál mutatkozik meg. Egyrészt a közös fonetikai, hangoztató gyakorlatok során észlelhető az egyidejűség hiánya. Másrészt ez az aszinkronitás még kellemetlenebbül jelentkezik a kiejtés tanításában közkedvelt közös éneklésnél, amely a megszokott módon szinte megvalósíthatatlan az online tanulási környezetben. A közös hangoztatásnak, közös éneklésnek gátat szab a technológia (az adatátvitel sebességének különbsége), de valószínűleg az online tanulási környezetben egyébként is nehezebben hangolódnak egymásra a résztvevők, nehezebben észlelhető számukra, hogyan tudnak együtt szóban megnyilvánulni. Ezek a felvetett problémák világosan mutatják, hogy a digitális nyelvoktatásban a kiejtés tanítására más, a megszokottól eltérő gyakorlatokat kell kialakítani a nyelvtanárnak. Vagyis szükség van az online nyelvtanári kompetenciáknak a kreatív használatára (Compton 2009, Pawan 2016).

Másrészt viszont érdemes áttekinteni az előnyöket is az online kiejtéstanításnál. Mark Hancock (2020b) felhívja a figyelmet arra, hogy az introvertált nyelvtanulók számára az online tanulási környezet megnyugtató hatással lehet a fonetikai gyakorlatoknál. A tanulói platformokon lehetőség van a mikrofon kikapcsolására, amely megengedhető gyakorlat lehet a kiejtéstanításnál is. Mivel a tanár amúgy sem képes megfelelően észlelni a diákok produkcióját a közös hangoztatásnál, ezeket a gyakorlatokat a diákok nyugodtan végezhetik kikapcsolt mikrofon mellett is. Hancock szerint ez lehetővé teszi számukra, hogy egyrészt a lehető legjobb minőségben hallhassák a tanárt, másrészt oldja a gátlásaikat, bátrabban gyakorolják a beszédhangokat. Ezzel az eljárással tulajdonképpen a közös éneklés is megoldható, még ha a kórusban éneklés élménye el is marad (mindazonáltal az egyébként nem szívesen éneklő nyelvtanulók is bátrabban fakadnak dalra).

2.2. A nyelvi modell kérdése az online tanítási környezetben

A hallhatóság és észlelés fentebb leírt nehézségei miatt fel kell tennünk a kérdést, hogy a kiejtés tanításában valóban az anyanyelvű tanár lenne az a nyelvi modell (Szita-Pelcz 2017), akit a diákok a működőképes kiejtés elsajátításához segítségül hívhatnak. Kétségtávol a tanár továbbra is fontos nyelvi modell lesz a diákok számára, különösen az intuitív tanulási folyamatok során, amikor megfigyeli és utánozni próbálja tanára hangképzését, hangsúlyozását, intonációját. Ugyanakkor az online tanulási környezet más nyelvi modellek eredményes alkalma-

zását is lehetővé teszi. A gyakorlatok átalakításával a modellként szolgáló tanár mellett más élőnyelvi mintákat is alkalmazhatunk szemléltetésre. Így kezdetekben online lejátszható hang- és videóanyagokat (például a *MagyarOK* tankönyvcsalád hanganyagait², az *Aktív MagyarOK* weboldal hanganyagait és szövegeit³, a *Hangrend* fonetikai gyakorlófüzet hanganyagait⁴, a berlini Humboldt Egyetem *Magyar Hangtárának* anyagait⁵, a *MagyarOK Magyarul beszélni menő* youtube csatorna videót⁶), majd később rengeteg autentikus hang- és videóanyagot is hozhatunk nyelvi mintaként. Ezentúl pedig a helyes kiejtés tudatosítására is alkalmasak ezek a hang- és videóanyagok. Kiadhatjuk például feladatként a diákoknak, hogy figyeljék meg a hanganyag hallgatása közben, hogyan hangsúlyoz a beszélő, vagy hol tart szüneteket, mely szavakat ejti együtt és még sorolhatnánk.

Természetesen ezek a hang- és videóanyagok az osztálytermi órán is a tanárok rendelkezésére állnak, és használatba is kerülnek, az online tanulási környezetben azonban megváltozik a szerepük az oktatásban. Míg az osztálytermi gyakorlatban egyértelmű, hogy a legközvetlenebbül, a legjobb minőségben az anyanyelvű tanártól fogja hallani a nyelvtanuló a magyar beszédet, addig az online órán lehet, hogy ezek az anyagok fogják biztosítani a magasabb minőséget. Használatuk is módosulhat a kiejtéstanulás folyamatában: a fonetikai gyakorlatok egy részét a tanár tanórán kívül gyakorlatként adhatja fel a nyelvtanulónak. Így ezeknek a hanganyagoknak a szerepe megnő az önálló kiejtésgyakorlásban is, amely fontosabbá válik az órai gyakorlásnál annak technikai akadályai miatt. Tehát a korábbi nyelvórai gyakorlatok egy része órán kívüli feladattá alakul, illetve az órán történt kiejtésgyakorlatok finomra hangolása is ezekkel történhet meg.

3. A hallásértés és a helyesírás tanítása online

A kiejtés tanításához szorosan kapcsolódik a hallásértés fejlesztése is, hiszen – amint Szende Virág (2005) kimutatta – az idegen nyelv elsajátításának korai szakaszában a beszédpercepció és beszédprodukciónak még együtt fejlődik. A nyelvtanulás kezdetén tehát a fonetikai gyakorlatok, az elfogadható kiejtés kialakítása támogatja a hallásértés képességét, valamint a helyesírás pontosságának a kialakítását is. A másik oldalról pedig a hallott szövegértés gyakoroltásával javul a kiejtés is. Szintén a kezdetektől kell tanítani a helyesírást is, amely a kiejtés fejlesztésével is javulhat, hiszen a magyar helyesírás a kiejtésen alapszik (Gyöngyösi és mtsai. 2018: 29–31).

A digitális nyelvóra a szóbeliséget helyezi előtérbe, írásos gyakorlatok kevésbé jellemzők ezekre az órákra. Ám lényeges, hogy ezeknek is teret biztosítsunk. Néha nem elég, ha az írás gyakorlása csak az órán kívüli feladatokhoz kapcsolódik. Különösen nem, ha a beszédpercepciót, az elfogadható kiejtést és helyesírást együtt szeretnénk gyakoroltatni a fentebb ismertett egymásra hatások miatt.

Elsőre nehéz feladatnak tűnhet például a diktálás megvalósítása az online tanulási környezetben, hiszen többféle hiányossággal kell számolnunk. Egyrészt a diákok alapvetően gépelni fognak ezeknél a feladatoknál, tehát nem gyakorolják a kézírás, ami különösen azoknak a diákoknak lehet fontos, akik saját anyanyelvükön más ábécét használnak és más irányba írnak. Másrészt a gépelés miatt az elejétől fogva különösen hangsúlyoznunk kell az ékezetek jelentés-megkülönböztető szerepét, és meg kell követelnünk a magyar nyelvű billentyűzet, a magyar betűk használatát. Harmadrészt a diák órai írásprodukciónak nem minden esetben lát-

² http://magyar-ok.hu/hu/A1_audio.html?ver=2.8

³ <https://aktiv-magyar-ok.com/>

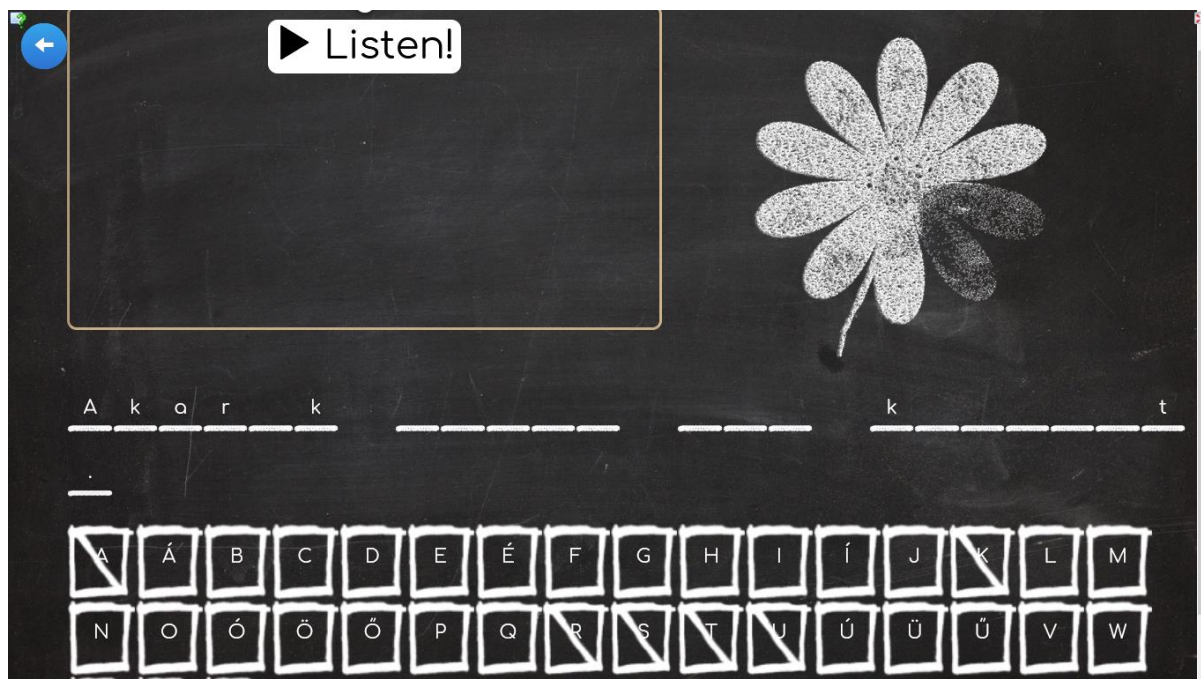
⁴ https://isc.pte.hu/hu/hangrend_hanganyagok

⁵ <https://rs.cms.hu-berlin.de/magyar/pages/home.php>

⁶ <https://www.youtube.com/channel/UCv4OI7fdvsdcXhe8DPyyOrg>

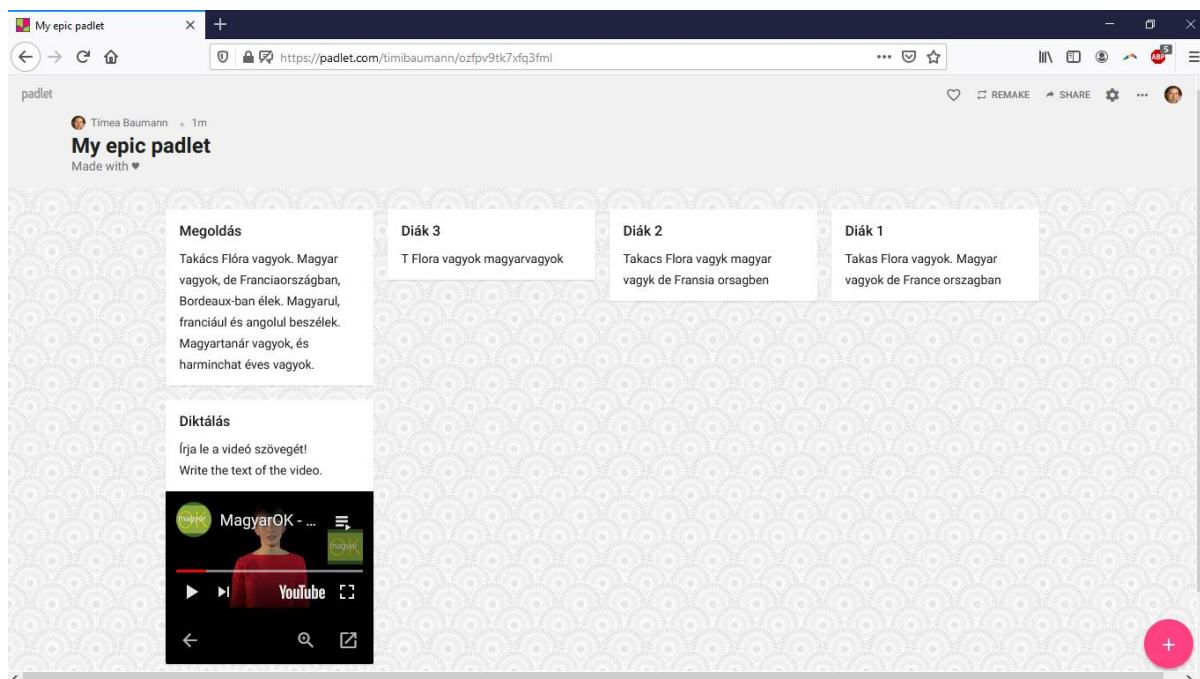
hatja a tanár, így kevésbé van tudása arról, hogy a diákok helyesírási kompetenciái hogyan fejlődnek.

Szerencsére az online tanulási környezetben is kialakíthatók olyan jó gyakorlatok, amelyek segítik a diákok beszédpercepciójának és helyesírásának fejlődését. Például számos Learning Apps feladat hozható létre, amelyekkel a diákok gyakorolhatnak. Mivel ez az alkalmazás meg tudja szólaltatni a magyar nyelven beírt szöveget, kiválóan gyakorolható vele a hallásértés – pl. a hallott szöveg leírt szavakkal vagy mondatokkal történő párosításával; a lehetőségeknek csak saját kreativitásunk szab határt. Külön kiemelném a Learning Apps akasztófajáték mintájára megalkotott feladatát, amely kifejezetten a hallott szöveg helyesen történő leírását gyakoroltatja.



A diákok általában kedvelik ezeket a feladatokat, és ha a tankockákat bevisszük a tanórára, a diákok kis csoportokban, párokban gyakorolhatnak velük külön szobákban. Ez egyben az együttműködést, a csoportkohézió kialakulását is segíti, továbbá a szobák között vándorló tanár képet kaphat diákjai beszédpercepciósi kompetenciáiról és helyesírásáról is. A *MagyarOK* tankönyvcsalád több hasonló, ingyen hozzáférhető digitális gyakorló feladattal rendelkezik, és az *Aktív MagyarOK* weboldal feladatai is kiválóan alkalmasak az ilyen jellegű gyakorlásra. Ugyanakkor saját feladatok is könnyen előállíthatók a programmal; használata gyorsan elsajátítható.

A diktálás gyakorlatát a digitális oktatásban is megvalósíthatjuk. Igaz, nem a kézírást, hanem a gépelést gyakoroltatjuk vele, de a beszédpercepció és a helyesírás szempontjából ez nem lényeges különbség. Egyszerű módszer erre, ha a diákokat arra kérjük, hogy a csetbe írják és küldjék el a leírt szöveget, sokkal színvonalasabb megoldás viszont a Padlet (<https://padlet.com>) nevű alkalmazás használata, ahova a diákok egyszerre írhatnak, írott produktumaik egy felületen olvashatók, összevethetők. Ezenkívül a diktálást kombinálhatjuk hanganyagokkal vagy videóanyagokkal is. Használhatjuk például a *MagyarOK Magyarul beszélni menő* Youtube csatorna videóit, amelyet a diákok a leírás során annyiszor hallgathatnak meg újra, ahányszor szükségesnek érzik. Alább egy illusztráció látható egy ilyen diktálás végeredményéről:



4. Mérés és értékelés, visszajelzés az online tanulási környezetben

A nyelvtanulónak természetesen szüksége van megerősítésre vagy javításra, tanári visszajelzésre a kiejtését illetően; valamint a tanárnak is érdeke, hogy figyelemmel tudja kísérni diákjai kiejtésének fejlődését. Az online nyelvóra erre kevesebb lehetőséget biztosít a megváltozott kommunikációs szituáció miatt, hiszen az azonnali javítás például udvariatlan közbevágásnak tűnhet, mert megszólalási szándékunkat kevésbé tudjuk testbeszéddel jelezni. Továbbá tanárként nem lehetünk biztosak afelől, hogy jól tudtuk-e észlelni a diák kiejtését, különösen, ha nincs idő egyenként meghallgatni mindenkinek a beszédproduktumát. Ezekre a problémákra egy jó megoldást jelenthet a házi feladatként elkészített videófelvétel, amelyet a tanár felhasználhat a diák kiejtési nehézségeinek részletes megfigyelésére, majd ez alapján adhat visszajelzést számára, hogy hol jár az elsajátítás folyamatában. Így tehát a mérés és értékelés folyamata is részben vagy teljesen a tanórán kívülre helyeződik.

5. Kiejtéstanulás és a magyar kultúra átadása

A kiejtéstanításnak számos olyan gyakorlata van, amely amellet, hogy kiváló módszer a kiejtés fejlesztésére, egyben a magyar kulturális értékek bemutatását is szolgálják. Ilyen a zenehallgatás, az énekítés vagy a különböző nyelvtörők, mondókák, versek közös és egyéni felmondása, felolvasása.

Nem kell teljesen lemondanunk ezekről a feladatokról sem a digitális nyelvórán. Tanulhatunk továbbra is együtt verseket, hallgathatunk dalokat, megkérhetjük a diákokat egy-egy szépirodalmi szöveg felolvasására. Az online tanulási környezetben az egész világ csak egy kattintásnyi távolságra van, így (megfelelő előkészítéssel) bármilyen online tartalmat gyorsan tudunk prezentálni a diákok számára. A tanár szerepe itt elsősorban az, hogy a magyar kultúra jó ismerőjeként ki tudja választani a diákok számára a jó minőségű, kulturális értékeket képviselő tartalmakat; illetve azt is meg tudja ítélni, mely kulturális információk fogadhatók be a legjobban a diákok számára az adott nyelvtudási szinten.

A diákok többsége szívesen hallgat magyar zenét, és a közös éneklésről sem kell teljesen lemondanunk az online tanulási környezetben. Tisztában kell lennünk természetesen a fentebb taglalt nehézségekkel (az aszinkronitás problémájával, a kórus élmény elmaradásával), és tudatosítanunk kell, hogy talán kevésbé hatékony ez a módszer az online térben. Időnként viszont szükség van ezekre a gyakorlatokra a digitális oktatásban is, mert a diákok motivációját rendkívül növelhetik, a csoportkohéziót megerősíthetik, és még így is élményt adnak (ha másfajta élményt is).

A 2020 nyarán tartott Digitális MagyarOK nyelvtanfolyamon is megtartottuk a hagyományos offline nyári egyetem ritmusklub elnevezésű programját. Ez az online foglalkozás igen nagyszámú érdeklődőt vonzott a kurzus résztvevői közül, amely azt mutatja, hogy egyrészt van igény a kifejezetten kiejtést fejlesztő gyakorlatokra a nyelvtanulók részéről, másrészt a program által kínált kulturális tartalmakra (nyelvtörők, versek, dalok) is nagy igény van. Bár a gyakorlatok középpontjában nem az éneklés állt, mégiscsak kísérletet tettünk a közös zenehallgatás és feladatmegoldás után a közös dalolásra is.

oláh ibolya magyarország eredeti dal

AZ ÉNEKZÖVEG.HU
AHOL A DALSZÖVEGEK LAKNAK

Az ölelésben bőség,
az igaz ügyben hűség volt
Én ezt az arcot már őrzöm
Magyarország!
Hiszek az álmomban egy életen át...

h Ibolya - Magyarország (dalszöveggel - lyrics video)

5 181 megtekintés • 2014. máj. 26. 9,6 E 274 MEGOSZTÁS MENTÉS

Ki vállalva (akár kicsit késő) hangját, ki kikapcsolt mikrofon mellett, de mindenképpen fel-emelő érzés volt, amikor az online térben együtt énekelünk Indiától Amerikáig – Magyarországról. És bár ezt az élményt szeretném legközelebb újra egy közös fizikális térben is átélni, az online ritmusklub meggyőzött arról, hogy a diákok érdekében is keresni kell a jó megoldásokat a működőképes magyar kiejtés online fejlesztésére.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Colpaert, Jozef 2006. Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal* 23/3: 477–497.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Gyöngyösi Livia – Kampó Ildikó – M. Pintér Tibor 2018. *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata*, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.

- Hancock, Mark 2020b. Tips for teaching pronunciation online.
<https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/07/10/tips-for-teaching-pronunciation-online/>
- Hancock, Mark 2020. *Mark Hancock's 50 Tips for Pronunciation Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.) 2006. *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Ko, Susan - Rossen, Steve 2017. *Teaching Online. A Practical Guide*, Routledge, New York.
- Lewis, Tim 2006. When teaching is learning: a personal account of learning to teach online. *CALICO Journal* 23/3: 581–600.
- Nádor Orsolya 2019. *Régebbi és újabb nyelvtanítási módszerek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Nádori Gergely – Prievara Tibor 2012. *IKT módszertan. Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. tanarblog.hu.
- Pawan, Faridah 2016. Pedagogy and practice for online English language teacher education. *TESOL*.
https://www.researchgate.net/publication/306374582_Pedagogy_and_Practice_for_Online_English_Language_Teacher_Education
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás. Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül. *THL2* 1–2: 262–269.
- Vai, Marjorie – Sosulski, Kristen 2015. *Essentials of Online Course Design. A Standards-Based Guide*. Routledge, New York.

Baumann, Tímea

**Teaching Hungarian as foreign language online – Teaching Hungarian pronunciation online
(didactic issues)**

This study discusses general questions about the methodology of teaching Hungarian as a foreign language online and presents in detail how to teach Hungarian pronunciation on online learning platforms. It lists the possible difficulties and challenges of this educational task and suggests good practices and ideas, in an encouragement for teachers to tackle the task of leading their students to the mastery of functional Hungarian pronunciation in digital education.

***Baumann Tímea – Majoros Judit – Pelcz Katalin – Schmidt Ildikó –
Szita Szilvia – Vermeki Boglárka***

**Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani
Munkacsoport**

A 2020 februárjában alakult Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport a következő célokat tűzte maga elé: a munkájával hidat kíván építeni a korpusznyelvészeti eredmények és a MID szakmódszertana közé. E cél elérése érdekében almunkacsoportokat hoztunk létre. A csoportok az elmúlt hónapok alatt jelentős mennyiségű anyagot gyűjtöttek és készítettek. Elindult az autentikus és félautentikus pedagógiai korpuszok, illetve a nyelvtanulók produktumait rendszerező tanulói korpusz építése, valamint a nagy nyelvi korpuszok alapján az újabb tananyagok létrehozása is. Terveink szerint egyrészt olyan adatbázisokat hozunk létre, amelyeket a kutatók és a gyakorló nyelvtanárok is használhatnak munkájukban, másrészt olyan konkrét tananyagokat készítünk, amelyek a korpuszhasználat többletértékét a gyakorlatban is láttatják.

1. Bevezetés

A Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport (KorSzak) 2020 februárjában jött létre azzal a céllal, hogy hidat építsen a korpusznyelvészeti kutatások és a magyar mint idegen nyelv tanításának szakmódszertana között. A csoport létrehozását alapvetően az a felismerés motiválta, hogy az empirikus nyelvészeti kutatások eredményei és a MID-módszertan között igen kevés az átjárás, holott a nagy nyelvi adatbázisok elemzése a szakmódszertan megújítására is rendkívül kedvező hatással lehet.

A nyelv korpuszalapú feltárásának elsődleges előnye, hogy a valóban használt nyelvről ad képet. A korpuszelemző szoftverek statisztikai mutatói felvilágosítással szolgálnak arról, mely elemeket milyen gyakorisággal használjuk, és jellemzően milyen szöveggörnyezetben fordulnak elő (ld. pl. Hanks 2013, Hoey 2005, Taylor 2009). A vizsgálatok irányulhatnak a grammatika egyes aspektusainak feltérképezésére (szórend, két ragozás, ragok használata, igekötők stb.), vagy a lexika egyes területeire (kollokációk, gyakran használt nyelvi elemek és szöveggörnyezetük), de ugyanúgy pragmatikai kérdésekre vagy regiszterek jellemzőinek, egy-egy szövegtípus nyelvi eszközeinek kikutatására is.

Ezeknek a jelenségeknek a feltérképezése és tananyagokba való beépítése igen nagy változást hozhat a MID-tanítás módszertanába. Arra, hogy a korpuszvizsgálatok eredményeit így módon felhasználhatóvá tegyük, most történik először nagyobb szabású, közösségi kísérlet. Módszertani megközelítésünk egyik alapköve, hogy amennyiben a korpuszok a magas szintű nyelvi kompetenciával rendelkező beszélők (expert users) nyelvi tapasztalatát rögzítik (Hunston 2009, Hoey 2005), akkor az ott kiemelt gyakorisággal előforduló elemekkel a tanuló az órán kívül szintén kiemelt gyakorisággal fog találkozni, ezeknek az elemeknek tehát a nyelvtanításban hangsúlyos szerepet kell kapniuk (O’Keeffe et al. 2007).

Amellett, hogy a természetes nyelvhasználat egyes sajátosságait már meglévő korpuszok alapján kívánjuk vizsgálni, a korpuszépítés is céljaink között szerepel. Ebből fakadóan jött létre a gyermeknyelvi, az élőnyelvi és a tanulói korpuszt építő három munkacsoport. Itt elsősorban pedagógiai korpuszokról van szó, tehát olyan adatbázisokról, amelyek kialakításakor a tanulók igényeit, nyelvtudási szintjét tartjuk szem előtt (ezekről lásd még ugyanebben a kötetben Szita). S mivel a KorSzak munkacsoport alapvető célkitűzése a

magyar mint idegen nyelv szakmódszertanának fejlesztése, a korpuszokból nyert információkat természetesen újabb tananyagokba is be kívánjuk építeni (ld. alább korpuszalapú füzetek).

A csoport feladatának érzi a korpusznyelvészet és a szakmódszertan összekapcsolásáról és a korpusznyelvészet legújabb eredményeiről való ismeretszerzést, rendszeres beszámolót és gondolatcserét is, s ennek megvalósítására rendszeresen sort is kerít.

2. Adatok a KorSzak munkacsoportról

A munkacsoport 2020 februárjában tartotta alakuló ülését a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjában. A második ülésre pedig 2020. november 28-án került sor az online térben. Az alakuló ülésen 29 tag vett részt, a tagok száma azóta 43-ra emelkedett. A tagok többsége egyetemi alkalmazott – kutató, tanár –, de vannak a munkacsoportban egyetemisták, egyetemhez nem kötődő kutatók, gyakorló nyelvtanárok is. A rendes tagok zömében magyar vagy külföldi egyetemeken (ELTE, SZTE, PTE, KRE, Corvinus Egyetem, Szófiai Szent Kelemen Egyetem, Varsói Tudományegyetem, Zágrábi Tudományegyetem), illetve más, magyar nyelvet tanító intézményekben, nyelviskolákban tevékenykednek, és szép számmal akadnak olyanok is, akik a lektori hálózat kiküldöttjeként dolgoznak külföldi egyetemeken.

Az eddig létrejött almunkacsoportok az alábbi témák köré szerveződtek:

- (1) Gyermeknyelvi korpusz. Csoportvezető: Vermekei Boglárka
- (2) Tanulói korpusz. Csoportvezető: Baumann Tímea
- (3) Élőnyelvi korpusz. Csoportvezető: Pelcz Katalin
- (4) Korpuszalapú füzetek. Csoportvezető: Szita Szilvia

Az alábbiakban az egyes munkacsoportok feladatkörét, eddigi tevékenységét és terveit ismertetjük részletesebben.

2.1. Gyermeknyelvi munkacsoport

A KorSzak gyermeknyelvi korpuszt építő munkacsoportjának célja olyan pedagógiai korpuszok építése, amelyek különböző, a gyermekek számára is releváns és érdekes témákat dolgoznak fel. Emellett ezek nemcsak korpusznyelvészeti kutatások számára, hanem egy részük tananyagok formájában a magyart idegen vagy származásnyelvként tanuló diákok és tanáraik részére is elérhetővé és hasznossá válhatnak.

Az eddigi gyermeknyelvre irányuló korpusznyelvészeti kutatások elsősorban az első nyelv elsajátítási folyamatának megértése és tanulmányozása céljából készültek. Számos ilyen jellegű kutatás korpusza található a Sketch Engine-en, illetve a TalkBank rendszer CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) elnevezésű részén, ahol különböző nyelvek írott és beszélt nyelvi adatai is elérhetőek már. A magyar nyelv vonatkozásában készültek felvételek egynyelvű (MacWhinney 1970, Réger 1990, Bodor 1994) és többnyelvű (Navracsics 1994–1997, Bíró 2013) gyermekekkel is. A legnagyobb magyar gyermeknyelvi korpuszok azonban – mint a 62 óvodás bevonásával készült MONYEK, vagyis a Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz (vö. Mátyus–Orosz 2014), a 3–18 évesek felvételeivel folyamatosan épülő GABI (vö. Bóna 2017) vagy a 16–18 évesekről készült felvételeket tartalmazó Beszélt nyelvi Adatbázis Tini Bea része (vö. Gyarmathy–Neuberger 2015) – sajnos nem érhetőek el ezeken a felületeken. Az említett magyar nyelvű korpuszok alapján készült kutatások szintén elsősorban az első nyelv elsajátításának fázisait vizsgálják.

A 2020 februárjában létrejött gyermeknyelvi korpuszt építő munkacsoport két korpusz fejlesztését kezdte el, melyek közül a beszélt nyelvi korpusz építése már szinte azonnal a megalakulás után elindult, az írott nyelvi korpusz építése pedig a kezdeti szakaszban tart.

A beszélt nyelvi korpusz adatgyűjtésének megtervezésekor az általánosiskolás-korú gyermekeket több korcsoportra osztottuk (6–7, 8–9, 10–11, 12–13, 14–15 évesek), valamint egy felső tagozatos tanulókkal készült felmérés során összegyűjtöttük, majd kiválasztottuk azokat a témaköröket, amelyekről a felvételek során az adatközlőink beszélgetnek. Elsőként a 12–13 éves korosztály tagjaival rögzítettünk videó- és hangfelvételeket. Az adatközlő gyermekek a kiválasztott tizenkét témakörrel – *állatok, influenzaszerek, Harry Potter, kirándulás, kreatív hobbi, kutyák, technológia, természet, saját történet / régi emlék, sorozatok, sport, utazás* – készített gondolattérképek alapján beszélgetnek egymással.



1. ábra A Harry Potter témakör gondolattérképe

Egyelőre tíz témakörben rögzítettünk felvételeket, melyekről a rendszerezés után, az Alrite beszédfelismerő program segítségével szövegátiratokat is készítettünk. A videók időtartalmát nem határoztuk meg, a gyerekek addig beszélgethetnek egymással, amíg jónak látják. Így az elkészült felvételek hossza öt és negyvenkét perc között változik. Jelenleg 26 videó és hangfelvétel készült el, amely összesen megközelítőleg 450 percnyi anyagot és 46 ezer szót jelent.

A munkacsoport tervei között szerepel a 12–13 évesek beszélnyelvi korpuszának folyamatos bővítése, témakörönként legalább tíz videó- és/vagy hangfelvétel rögzítése és átírata. Később szeretnénk a fent felsorolt többi korosztályra is kiterjeszteni a adatgyűjtést.

Az írott nyelvi korpusz építése terveink szerint kétféleképpen fog zajlani. A korosztályok közül elsőként ennél a korpusznál is a 12–13 éveseket választottuk, akik a már fent említett témakörökben fognak adatot szolgáltatni számunkra. Elsőként a fogalmazások összegyűjtésének szervezését kezdtük meg, de tervezzük a kötetlenebb stílusú, a közösségi oldalak beszédmódját reprezentáló megnyilatkozások gyűjtését is.

A közeljövőben a munkacsoport tagjai a már összegyűjtött anyagokon alapuló korpusznyelvészeti kutatásokon, például a pragmatika-diskurzusszervezés vizsgálatán gondolkodnak, valamint a beszélt és írott nyelvi korpuszok egy gyermekek számára készülő tananyag alapjaként is szolgálnak majd. A tananyag öt különböző nyelvtudási szinten öt korosztálynak készül, az életkori sajátosságokat is figyelembe véve. Elsősorban olyan gyermekek részére, akik a magyart származásnyelvként tanulják, de elképzeléseink szerint a magyar mint idegen nyelvi órákon, valamint egyes nyelvtudási szinteken lévő csoportokban is alkalmazható lesz. A mintamodul hamarosan mindenki számára elérhetővé válik.

A KorSzak gyermeknyelvi pedagógiai korpuszainak különlegessége, hogy az írott nyelvi és a beszélt nyelvi adatgyűjtés ugyanazokban a témakörökben készül, így lehetőség nyílik a kettő összehasonlító vizsgálatára is. A témaköröket a gyermekekkel készült felmérés alapján

választottuk ki, így az számukra is érdekes és releváns. A kötetlenebb stílusok (beszélgetés barátokkal, fórum hozzászólás) miatt a valós, mai nyelvhasználathoz közel álló megnyilatkozásokat tudunk rögzíteni. Korpuszainkat a későbbiek folyamán a Sketch Engine felületén mindenki számára elérhetővé szeretnénk tenni.

2.2. MID Nyelvtanulói Korpusz

A MID Nyelvtanulói Korpusz a magyart idegen nyelvként tanulók által létrehozott szövegek és szóbeli megnyilatkozások (elektronikus adatbázisként tárolt) gyűjteménye. A korpuszt 2020 februárja óta építik a KorSzak Nyelvtanulói Korpusz Munkacsoport tagjai. A nyelvtanulói korpusz két gyűjteményrészről áll:

- (1) a nyelvtanulók írásbeli szövegalkotását rögzítő korpuszból
- (2) és a tanulók szóbeli beszédproduktumait rögzítő korpuszból.

Az első gyűjtemény a magyart idegen nyelvként tanulók írott szövegeit (esszéként beadott házi feladatait) tartalmazza. A jelenleg rendelkezésünkre álló szövegek részben kézírással készült szövegek, melyek eredeti változatát archiváljuk, és a begépelte szövegváltozatot bocsájítjuk rendelkezésre a kutatók számára. A gépelt szövegek tartalmi szempontból hűen tükrözik a diákok által eredetileg elkészített esszéket, és részben a formai sajátosságokat is visszaadják (írásirány, a szöveg tagolása, írásjelek, nagybetűs és kisbetűs írásmódok stb.). Az archivált anyag ezentúl további formai jegyek vizsgálatára is lehetőséget biztosít.

Egy példa a korpuszba felvitt esszészövegekre:

“A vietnami iskolában ugyanazokat a tantárgyakat tanuljuk, mint Magyarországon. Nálunk van háztartási ismeretek, etika és informatika is. Háztartási ismeretekórán házimunkák alapjáról tanultunk. Etikaórán valódi helyzetekről tanultunk. Informatikaórán számítógépes szoftverekkel tanultunk. A kedvenc tantárgyam az angol volt, mert érdekes volt az óra, a tanárom érdekesen magyarázott, és értettem az anyagot. A fizikatanárom szigorú volt, mégis imádtam, mert élveztem az órát. Vietnamban legjobb érdemjegy a tízes, a legrosszabb pedig a nullás. Nálunk reggel hétkor kezdődött a tanítás, és fél tizenkettőkor voltunk vége a tanításnak. Tapasztalataim szerint, ha jól akar tanulni egy nyelvet, akkor ahhoz a nyelvhez szenvedélyre van szüksége, és sok időt kell rá költeni, például zenét hallgatni, filmeket nézni és könyveket olvasni. Amikor a magyar szavakat tanulom, nekem segít az, ha kontextusban tanulom a szavakat. Nálam is jól működik az, ha sokszor leírom, kimondom hangosan, és megpróbálom használni a szót. Mostanában vacsora után vagyok a legfrissebb, akkor tudok koncentrálni.”

(A szöveg kódja: PTENOK_PREP_2019_2020_HF_A2_5F_VN_vietnami_F_19_1_26)

A korpusz második gyűjteménye beszélt nyelvi adatokat kíván gyűjteni a nyelvtanulóktól. A beszélt nyelvi adatok gyűjtését a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjában már évek óta végezzük olyan a formában, hogy az évközi és évvégi szintzáró vizsgákról – a hallgatók írásbeli jóváhagyásával – videófelvételeket készítünk. Ezeken a felvételeken a nyelvtanulók egy-egy szóbeli tételként megadott témáról beszélnek, illetve a *MagyarOK* tankönyv egy választott szövegét olvassák fel. Ez utóbbi feladatot a kiejtés mérésére és értékelésére vezettük be, és az így gyűjtött anyag jól alkalmazható a kiejtéssel kapcsolatos vizsgálatokra. A 2020 márciusában bevezetett digitális oktatás számunkra további lehetőségeket biztosított a gyűjtemény gazdagítására, hiszen így teljes tanórákat is felvehettünk. Ezekből a hosszabb felvételekből a tanulói megnyilatkozásokban gazdag részek leiratait fogjuk a korpusz részévé tenni. Így létrejöhet egy olyan egyedülálló anyag, amely vizsgálhatóvá teszi a magyart idegen nyelvként tanulók élőbeszédét különböző nyelvtudási szinteken. Egy ily módon kialakított korpusz kiváló lehetőséget biztosít majd a különböző nyelvészeti, nyelvtanulás-elméleti és -módszertani kutatásokhoz.

Példa egy szóbeli vizsga leiratára B1 szinten (részlet):

Tanár: *Kapcsolatok a valós és virtuális térben. Na, hát ez most szerintem egy nagyon aktuális téma. Hogyan tartod a kapcsolatod a barátaiddal és a családdal most?*

Diák: *Tartom a kapcsolatot a családommal és a barátaimmal a közösségi oldalakon, mint a facebookon, vagy Instagramon, és a közeli (...) a közeli barátaimnak itt, Magyarországon szintén minden nap tanulunk.*

Tanár: *Igen, sokat tanultok. Mondtad, hogy használod a közösségi oldalakat, és többet is felsoroltál. Melyiket mire használod egészen pontosan? Milyen funkciókat használsz ezeknél az oldalaknál?*

Diák: *Sokat használom a közösségi oldalakat, amik az egyik részévé vált. Szinte tartom a kapcsolatot mindenkivel, a közösségi oldalakon keresztül, ezen kívül lelki tornára, e-mailre is. De szoktam használni a közösségi oldalakon a szórakozásra, és megnézem, amely történik a barátaimmal. De sajnós én még pókok vagyok, de nem használom ezeket arra, hogy új és új emberekkel ismerkedjek, vagy kutatok eléggé barátok után. Mert úgy gondolom, hogy azok a kapcsolatok nem igazak a valóság. (...)*

Példa egy óra részletének leiratára B1 szinten:

Tanár: *Ti tudtok palacsintát sütni? Szereted a palacsintát, [név]?*

Diák1: *Nem tudom.*

Tanár: *Ki az, aki tud palacsintát sütni?*

Diák2: *Nagyon szeretek, de nem tudok.*

Diák3: *Aha. Nehéz palacsintát készíteni?*

Tanár: *Nem nehéz. Aha, nem tudod, hogy hogyan lehet sütni. Igen, kell hozzá néhány speciális eszköz, például nem mindegy, hogy milyen a serpenyő. Ha rossz a serpenyő, akkor nem lehet jó palacsintát sütni, mert akkor nem tudod kivenni a serpenyőből, odaragad a serpenyőhöz például. Tehát van néhány fontos lépés, amit be kell tartani. [Név] te szoktál palacsintát készíteni?*

Diák4: *Nem szoktam palacsintát készíteni, de ittem, ittem, és nagyon finom. Csokoládé csokoládéval.*

Tanár: *Aha, csokoládéval. A szír konyhában nincs palacsinta? A szírek nem készítenek palacsintát? [Név], a szírek nem készítenek palacsintát?*

Diák4: *Igen.*

Tanár: *És az más egy kicsit, mint a magyar palacsinta? Más?*

Diák4: *Ugyanaz. Ugyanaz.*

Tanár: *Ugyanaz. Oké. A vietnámi konyhában van palacsinta?*

Diák5: *Igen.*

Tanár: *Igen? És miben különbözik a magyar palacsintától? Más, mint a magyar palacsinta? A vietnámi palacsinta?*

Diák5: *Nem. ettél, nem ettél még.*

Tanár: *Melyiket nem ettél? Magyar palacsintát nem ettél, vagy vietnámit?*

Diák5: *Mind, mind, mind, mind.*

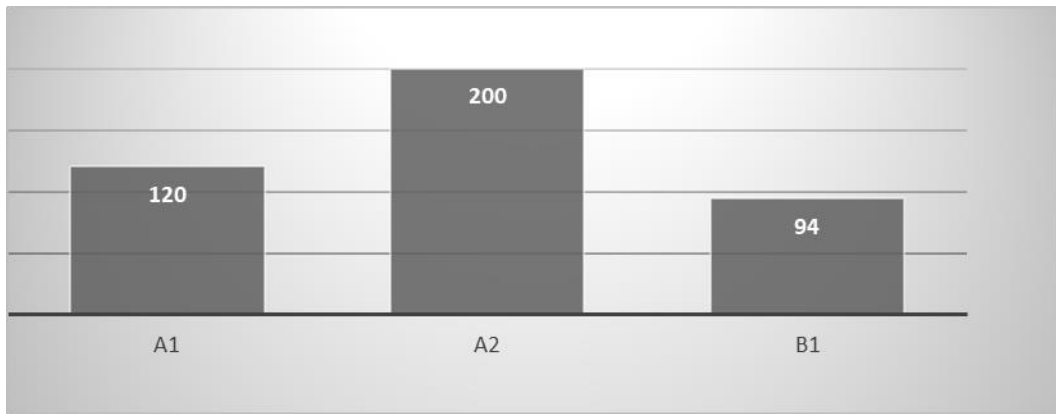
Tanár: *És [név], Mongóliában készítenek palacsintát?*

Diák6: *Igen.*

Tanár: *Igen. És az olyan, mint a magyar, vagy más?*

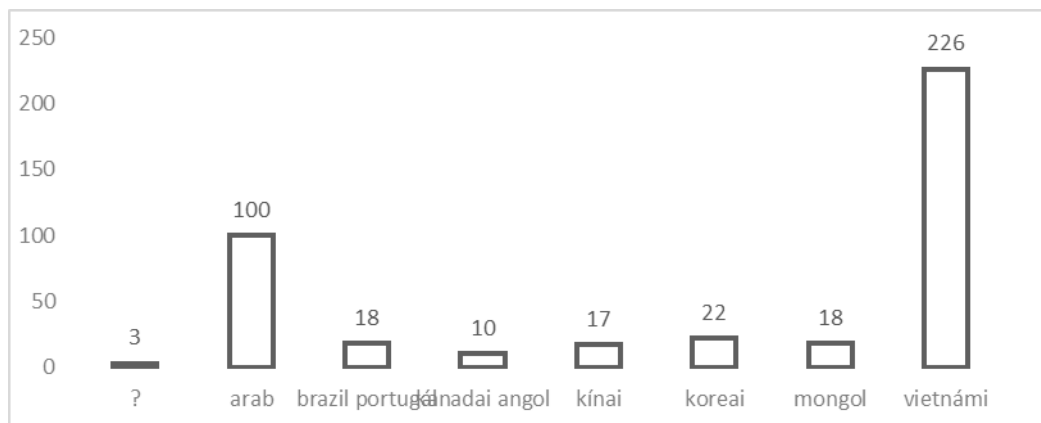
Diák6: *Szerintem kicsit olyan, mint magyar.*

A fenti példák még feldolgozás alatt álló leiratok, annotálásuk, kódolásuk is folyamatban van, így természetesen csak egy kis bepillantást kívánnak nyújtani a folyamatosan alakuló, bővülő korpuszba. A nyelvtanulói korpusz jelenlegi 414 írott szöveggel rendelkezik, A1 szinttől B1 szintig.



2. ábra Az eddig felgyűjtött írott korpusz nyelvtudási szintek eloszlása szerint

A szövegek különböző nemzetiségű nyelvtanulóktól származnak, amint az alábbi diagram mutatja.



3. ábra A korpuszban található anyagok eloszlása a diákok nemzetisége alapján

A beszélt nyelvi adatok gyűjtése és feldolgozása egy későbbi munkafázisban fog megvalósulni, ám már jelenleg is rendelkezünk 25 vizsga leiratával B1 és A1 szinten.

Célunk egy jól kereshető adatbázis létrehozása. A szövegeket megfelelő kódrendszerrel ellátva visszük fel az adatbázisba, így a kutatók számára rendelkezésre fognak állni adatok arról, hogy a szöveg mely oktatói intézményből, milyen kurzusról, melyik évből származik, továbbá arról, hogy a hallgató milyen tananyagból tanult, mi volt az írott esszé témája. Ezenkívül a névtelenül szereplő adatközlők állampolgárságát, első nyelvét, nemét és életkorát is vizsgálhatjuk. A szövegek hibák szerinti annotációja egy következő munkafolyamat része lesz, amelynek során a szövegeket olyan jelölőkkel látjuk el, melyek lehetővé teszik a hibatípusok szerinti keresést.

A MID Nyelvtanulói Korpusz a nyelvészek, hungarológusok, magyar mint idegen nyelv tanításával foglalkozó szakemberek számára gazdag forrásanyag lesz. Nyelvészeti elemzések és az idegennyelv-tanítás módszertanával kapcsolatos elemzések alapjául szolgálhat, a nyelvi elemzéseken keresztül új tudományos eredményekhez juthatunk, ugyanakkor jól alkalmazhatjuk a nyelvtanításban is: feltérképezhetjük vele az egyes nyelvtudási szinteken jellemző nyelvi hibákat és kihívásokat, támpontot adhat korpusz alapú tananyagok kidolgozásához, valamint a nyelvtanítás módszertanát érintő következtetéseket vonhatunk le belőle.

2.3. Az élőnyelvi korpuszt építő munkacsoport

A munkacsoport célja egy olyan élőnyelvi korpusz közreadása, amely segíti a nyelvtanulási és nyelvtanítási folyamatokat, vagyis pedagógiai korpuszokról van szó. A munkacsoport öt alkorpusz létrehozásán dolgozik, amelyek öt különböző szövegtípus produktumaiba engednek betekintést: cset, e-mail, mindennapi beszélgetések, interjúk, prezentációk (TedTalk). Valamennyi korpusz közös jellemzője, hogy jól körülhatárolható interakciókhoz, könnyen definiálható szituációkhoz kötöttek.

A két írott nyelvi alkorpusz – a cset- és az e-mail korpusz – autentikus nyelvi megnyilvánulások gyűjteménye. A csetkorpusz magánbeszélgetéseket tartalmaz, és a rövid üzenetváltások formai és tartalmi sajátosságait hivatott feltérképezni, különös tekintettel az ismétlődő elemekre, amelyeket – gyakoriságuk okán – érdemes a tanításba, tananyagokba is beépíteni. A csetkorpusz annotálása érdekes kérdéseket vet fel, hiszen például a vizuális elemeket (emojikat) is körültekintően kell kódolni.

Az e-mail korpusz a mai mindennapi kommunikáció egy másik lényeges területét rögzíti. Alapvetően hosszabb, egy vagy több levelezőpartnerrel folytatott levélváltások rögzítése a cél, mert ezekben lehet leginkább azonosítani a regiszter- és témaspecifikus nyelvi elemeket. A gyűjteményben hivatalos, félhivatalos és személyes e-mailek is szerepelni fognak, amelyek között a megfelelő annotálás fogja megkönnyíteni a tájékozódást.

A másik három alkorpusz élőbeszédéről készült felvételeket tartalmaz. Az autentikus beszédkorpusz olyan konkrét beszédhelyzetekhez kötődő interakciókat rögzít, ahol a beszélgetéseket semmiféle instrukció nem korlátozza vagy irányítja. Néhány, a nyelvoktatás szempontjából releváns beszédhelyzet kiválasztása után a cél, hogy egy-egy beszédhelyzet elemzéséhez minél nagyobb minta álljon a rendelkezésre. Az eddigi anyaggyűjtések három beszédhelyzetet érintettek: (1) interakciók családtagok és (2) barátok beszélgetései során, valamint (3) munkahelyi környezetben. Továbbá még a tervek között szerepel egy, a szolgáltatások témájához köthető autentikus korpusz felgyűjtése. Jelenleg a gyűjtés folyamata zajlik, illetve a felvételek átíratozási és annotálási feladatai várnak a munkacsoport tagjaira.

Az irányított beszélgetések korpusza olyan tematikus interjúkat tartalmaz, melyek közvetlenül is felhasználhatók a tanítás során. E beszélgetések felvételét is már közvetlen didaktikai szándékok vezették: olyan témákhoz kötött szövegproduktumok rögzítése volt a cél, melyek a nyelvtanulási folyamatban akár ebben a formájukban is felhasználhatók. Az irányított beszélgetések három csoportba sorolhatók:

- (1) Görbe Tamás munkájának eredményeként ennek az alkorpusznak a keretében kerül feldolgozásra a Magyar Hangtár 18 órányi, több, mint négyszáz félautentikus beszélgetést tartalmazó anyaga.
- (2) Olyan félautentikus interjúk kapnak itt még helyet, amelyek tágabb értelemben a Közös Európai Referenciakeret, szűkebben véve pedig a *MagyarOK* tankönyvcsalád témái mentén folynak.
- (3) Valamint készülnek olyan irányítatlan beszélgetések is, amelyek nem előre rögzített tematika mentén haladnak.

Az alkorpuszok körül teljesnek tekinthető a TedTalk korpusz, mely rögzíti az eddig elhangzott összes magyar nyelvű Ted-prezentáció leiratát (500 000 token), és teszi ezt elérhetővé a prezentációk nyelvi eszközeinek vizsgálatához.

A munkacsoport számára az 1–4 alkorpuszok esetén a gyűjtés lesz az elkövetkezendő időszak legfontosabb feladata. Végző célunk egy olyan pedagógiai nagykorpusz létrehozása, amely minden nyelvtanár, nyelvtanuló és nyelvész számára szabadon kereshető. Mint több más pedagógiai korpusz esetében is (vö. Braun 2006, Chambers 2019), a szövegeket nem csak a keresőfelületre töltjük fel, hanem teljességükben is a felhasználók rendelkezésére bocsátjuk.

2.4. A korpuszalapú füzeteket készítő munkacsoport

Ez a munkacsoport már létező, nagy nyelvi adatbázisok, illetve a fent ismertetett korpuszok felhasználásával készít gyakorló füzeteket. A füzetek célja, hogy konkrét feladattípusokon, prezentációs módszereken keresztül adjanak példát arra, miként építhető híd a korpusznyelvészet és a szakmódszertan között, valamint láthatóvá tegyék, miért érdemes korpuszalapú példamondatokkal dolgozni a nyelvtanítás során. A sorozat hiánypótló, hiszen eddig nem sok példa volt a magyar mint idegen nyelv tanításában korpuszok felhasználására.

Első kötetünk a gyakori melléknevek jelentéseit mutatja be és gyakoroltatja A1–B1 szinten, kontextusba ágyazva. A nyelvtanuló már kezdő szinten is számos egyszerű, gyakran használt melléknévvel találkozik, például *jó, új, szép, nagy* stb. Ezek a melléknevek azért is fordulnak elő olyan gyakran, mert sokféle szövegkörnyezetben használhatók, számos jelentésük van. Jelentéseiket azonban a szótárak nem mutatják be részletesen, ráadásul nem is mindig a leggyakoribb jelentésekre helyezik a fő hangsúlyt, valamint a melléknevek használatára csak igen kevés példát kap bennük a nyelvtanuló. A *Gyakori melléknevek kontextusban* munkacímű korpuszalapú füzet – ettől eltérően – az ismert mellékneveket a mindennapokban gyakran használt funkcióban mutatja be.

Munkánk során a természetes nyelvhasználatot helyezzük előtérbe. Amennyire lehetséges, autentikus, illetve félautentikus mondatokkal dolgozunk, háttérbe szorítva vagy kizárva a mesterséges, csak a gyakorlás érdekében a szerzők által megalkotott mondatokat. A köznyelvben előforduló mindennapi kifejezések dominálnak. A gyakorlófüzet bármelyik tananyagot kiegészítheti, ugyanakkor önálló tanulásra is alkalmas.

Forrásaink a Sketch Engine nagy korpusza (huTenTen12) és az ugyanitt megtalálható *MagyarOK* nyílt korpusza, mely mindenki számára szabadon elérhető. Anyagunk bázisa még – a mindennapi kommunikáció leggyakoribb színtereiről – a közösségi oldalakon található informális közléshelyzetek kommentjei és rövid párbeszédei, amelyek a fent ismertetett élőnyelvi korpusz részét is képezik.

Munkamódszerünk a példák eredeti vagy adoptált formájában való beépítése a feladatokba, a válogatásnál már a nyelvész intuícióját is bevonva. Elsőként a korpuszokban végeztünk gyakorisági vizsgálatokat, így választottuk ki a kötetbe kerülő ötven melléknevet. Ezt követte a gyakori kollokációk feltérképezése, illetve a konkrét példamondatok kiválasztása. A kötet feladattípusainak meghatározásakor részben a korpuszalapú tanulás (*data-driven learning*) már létező feladattípusaira támaszkodtunk (Johns 1991, Boulton 2017), részben új feladatokat alkottunk. A műhelymunka része az egyes – egyénileg megírt fejezetek – értékelése és javítása. Nem célunk azonos terjedelmű részek megalkotása, ezt inkább a melléknevek gyakorisága és gyakori jelentéseinek száma fogja meghatározni. A könyvben szereplő kifejezések, kollokációk egy részét angol fordítással is ellátjuk.

A bemutatott melléknevekkel sok lehetőség van gyakorlásra, mind a kiadvány fejezeteiben, mind a digitális formában elérhető feladatok révén. A koncepció része továbbá, hogy a gyakorolt melléknevek folyamatosan, mintegy spirálszerűen építkezve vissza-visszatérnek a teljes kötetben.

A hatékony nyelvtanulás minden formáját bevonva hanganyagot is készítünk az egyes részekhez, amihez nemcsak kitűnően artikuláló, tökéletesen kidolgozott orgániumú színészeket kérnénk fel, hanem képzetlenebb hangú, kevésbé kifinomult artikuláló személyekkel is rögzítenénk szövegeket, párbeszédeket. Mindezzel a mindennapi életben előforduló valós szituációkat prezentálnánk.

Mostanáig öt fejezet készült el, és 2021 februárjáig további öt fejezetet hozunk létre. 2021 nyarán egy intenzívebb műhelymunka keretében – terveink szerint – a teljes kézirat összeáll. A véglegesítést és a hanganyagok elkészítését 2021 decemberére tervezzük, majd ezt követi a *KorSzak-füzetek* első számának nyomdai kivitelezése.

3. Összegzés

A 2020 februárjában alakult Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport igen ambiciózus célokat tűzött maga elé: amint a neve is mutatja, a csoport munkájával hidat kíván építeni a korpusznyelvészeti eredmények – vagyis a valóban használt nyelv empirikus vizsgálata – és a MID-szakmódszertana közé. Ezt a célt bontottuk kisebb szegmensekre és lépésekre, amikor almunkacsoportokat alakítottunk. A munka az elmúlt hónapokban meg is kezdődött, és a csoportok máris jelentős mennyiségű anyagot gyűjtöttek és készítettek. Elindult az autentikus és félautentikus pedagógiai korpuszok, illetve a nyelvtanulók és gyermekek nyelvi produktumait rendszerező korpuszok építése, valamint a nagy nyelvi korpuszok alapján az újabb tananyagok létrehozása is. Reményeink szerint egyrészt olyan adatbázisokat hozunk létre, amelyeket a kollégák – kutatók, gyakorló nyelvtanárok – is használhatnak munkájukban, másrészt olyan konkrét tananyagokat készítünk, amelyek a korpuszhasználat többletértékét a gyakorlatban is láttatják.

Irodalom

- Braun, Sabine 2010. Getting past Groundhog day. Spoken multimedia corpora for student-centred corpus exploration. In: T. Harris & M. Moleno Jaén (szerk.): *Corpus Linguistics in Language Teaching*. Peter Lang, Bern. 75–98.
- Boulton, Alex 2017. Research timeline: Corpora in language teaching and learning. *Language Teaching* 50/4: 483–506.
- Chambers, Angela 2019. Towards the corpus revolution? Bridging the research–practice gap. *Language Teaching*, 52/4: 460–475.
- Hanks, Patrick 2013. *Lexical Analysis. Norms and Exploitations*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Hoey, Michael 2005. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Routledge, London.
- Hunston, Susan (2009). The usefulness of corpus-based descriptions of English for learners: The case of relative frequency. In: K. Aijmer (szerk.): *Corpora and Language Teaching*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 141–157.
- Johns, Tim 1991. Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials, *English Language Research Journal* 4: 1–16.
- O’Keeffe, Anne – McCarthy, Michael – Carter, Ronald 2007. *From Corpus to Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Korpuszok

- Bíró Andrea (2013) Biro Trilingual Corpus. <https://childes.talkbank.org/access/Biling/Biro.html> (2020.11.29.)
- Bodor Péter (1994) Bodor Corpus. <https://childes.talkbank.org/access/Other/Hungarian/Bodor.html> (2020.11.29.)
- Bóna Judit (2017). GABI – Gyermeknyelvi beszédatadátbázis a kutatásban. In: Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban, 35–50. http://www.eltreader.hu/media/2017/11/Bona_Gyermeknyelv_READER.pdf (2020.11.29.)
- Görbe Tamás (2015–2020). Magyar Hangtár. <https://rs.cms.hu-berlin.de/magyar/pages/home.php>
- Gyarmathy Dorottya – Neuberger Tilda (2015). Egy hiánypótló adatbázis: a Tini BEA. Beszédkutatás 2015. 209–222. <http://real-j.mtak.hu/2676/1/Beszedkutatas2015.pdf> (2020.11.29.)
- MacWhinney, Brian (1970). MacWhinney Corpus. <https://childes.talkbank.org/access/Other/Hungarian/MacWhinney.html> (2020.11.29.)
- MacWhinney, Brian (2015). CHILDES: Child Language Data Exchange System. <https://www.lti.cs.cmu.edu/projects/spoken-interfaces-and-dialogue-processing/childes-child-language-data-exchange-system> (2020.11.29.)
- Mátyus Kinga – Orosz György (2014). MONYEK – Morfológiailag egyértelműsített óvodai nyelvi korpusz. Beszédkutatás 2014. 237–245. <http://real-j.mtak.hu/974/1/Beszedkutatas2014.pdf> Utoljára megtekintve: 2020.11.29.

Navracsics Judit (1994-1997). Navracsics Bilingual Corpus.

<https://childes.talkbank.org/access/Biling/Navracsics.html> Utoljára megtekintve: 2020.11.29.

Réger Zita (1990). Réger Corpus. <https://childes.talkbank.org/access/Other/Hungarian/Reger.html> Utoljára megtekintve: 2020.11.29.

Sketch Engine. <https://www.sketchengine.eu>

Szita Szilvia – Pelcz Katalin (2020). A *MagyarOK* tankönyvcsalád nyílt korpusza.

<https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok>

Baumann, Tímea – Majoros, Judit – Pelcz, Katalin – Schmidt, Ildikó – Szita, Szilvia – Vermeki, Boglárka

Introduction of the Work Group for Corpus Linguistics and Didactics (*KorSzak*)

The Work Group for Corpus Linguistics and Didactics (*KorSzak*) was created in February 2020. The group aims at building bridges between the domain of corpus linguistics and the methodology of teaching Hungarian as a foreign or second language. The four sub-groups have collected and categorised a great amount of material in the past few months. One group has been working on designing and building fully authentic and semi-authentic corpora, another on collecting children's language, and yet another on compiling a learner corpus of written and spoken linguistic products. The creation of pedagogic materials based on corpus analysis has also begun. *KorSzak* intends to build large pedagogic corpora that can be used by linguists for research purposes and by practitioners in their daily work. The teaching materials will offer concrete examples of how language teaching can be made more effective with the help of corpora.

Dóla Mónika

Az -AttAt műveltető képzőbokor különös esete

1. Bevezetés

Írásomban a magyar faktitív (tétető) műveltetésnek azzal a formai megvalósulásával foglalkozom¹, amelyet például a következő mondatokban érhetünk tetten:

- (1) *Holnap megíratatom a tesztet.*
- (2) *Megbántad, hogy levágattattad a hajad?*
- (3) *Meg kéne nézettetni azt az anyajegyet egy bőrgyógyással.*
- (4) *Ha így folytatod, kirúgattatlak.*
- (5) *Ledobattassam apámmal a kulcsot?*

Bármit is gondoljunk az (1)-(5) műveltető igéiről, el kell ismernünk, hogy ezek a formák ismerősek: halljuk, használjuk őket. Nyelvi szempontból azért érdekesek, mert kétszer szerepel bennük a -(t)At képző: -attat/-ettet alakban. A tanulmányban ennek a jelenségnek a kapcsán a következő kérdésekre keresem a választ:

- Milyen igékhez járulhat ez a toldalékbokor?
- Mit jelentenek az így képzett műveltető igék, illetve minek a kifejezésére használjuk őket?
- Újkeletű-e ez a jelenség a magyarban?
- Felesleges-e az (1)–(5)-höz hasonló mondatokban a műveltető képző kétszeri használata? Illetve: Mi motiválja a használatukat?

Úgy vélem, ezek a kérdések a magyar mint idegen nyelvben (MID) is érdeklődésre tarthatnak számot – nemcsak a műveltető igealakok képzésének vonatkozásában, hanem bármilyen olyan nyelvi jelenség kapcsán, amely változatosságot mutat, és amellyel kapcsolatban nemcsak a nyelvtanulók, hanem az anyanyelvi beszélők és a magyartanárok is bizonytalanok. A műveltetés kapcsán többféle problémával is szembesülhetünk a MID-ben: többek között magának a fogalomnak az értelmezésével, a -(t)At képzős műveltető alakok különféle jelentéseivel, vagy a képzés morfológiájával: pl. hogyan kapcsolódik a képző az igékre, illetve milyen igékhez járulhat, és mikor milyen jelentésű szerkezeteket hoz létre (Csonka 1997). Ezek a kérdések a fent megjelölt jelenség kapcsán is relevánsak (1–5).

Először összegzem, amit a műveltetésről, azon belül elsősorban a faktitív szemléletű -(t)At képzős igékről a nyelvtanokból tudhatunk, majd a fent megjelölt kérdésekre keresem a választ.

2. A műveltetés és a -(t)At képző

A műveltetés mint szemantikai gyűjtőfogalom „lényegi jegye egy önmagában is kerek, egyszerű (vagyis egyetlen predikátummal leírható) eseménynek az okozása (előidézése, kiváltása) egy új, az eredeti eseményben részt nem vevő szereplő által” (Komlósy 2000: 217). Az ezt a lényegi jegyet tartalmazó műveltetők körében (többek között) a következő két nagy szemantikai típust szokásos elkülöníteni: kauzatívak (előidézők) és faktitívak (tétetők) (ld. pl. Hege-dűs 2004: 228–229). Ennek a két csoportnak a szemantikai szerkezete azonban nem egységes:

¹ A jelenségre már korábban felfigyeltem, és felkerestem vele a Klubrádió *Szósztágyár* című műsorát is; Kálmán László és Nádasdy Ádám a 2018. 12. 12-i adásban vitatták meg a kérdést. Hasznos észrevételeikért köszönettel tartozom nekik. A jelen ünnepi kötetre készülődve ismét elővettem a témát, hogy alaposabban körüljárjam.

noha mindkettőben fellelhető a fenti okozó jelentésmozzanat, jelentős különbség is van közöttük.

Faktitív szemléletű műveltetés esetén két cselekvő (Ágens) van, és az egyik cselekvő valami olyasmit tesz (ti. okoz/irányít), amivel rákényszeríti/ráveszi a másik cselekvőt egy tevékenység aktív megtételére (végrehajtására) – ld. (6).

(6) *Zsuzsi megvetette a kiskutyát az anyukájával.*

Ebben a szituációban az anya a Végrehajtó; ő veszi meg a kiskutyát Zsuzsi, az Okozó/Irányító (cselekvésének) kényszerítő hatására.

Ezzel szemben kauzatív tartalmú műveltetésnél nincs egy olyan másik cselekvő (Ágens), akit az Okozó rávesz vagy rákényszerít valamilyen cselekvésnek a tevőleges végrehajtására; inkább arról van szó, hogy az Okozó/Irányító (maga is tevőlegesen) előidézi egy esemény vagy állapot bekövetkeztét. Itt az Okozó/Irányító egyben Végrehajtó is, míg a másik szereplő csak passzív elszenvédője vagy átélője a folyamatnak – ld. (7)–(8).

(7) *Zsuzsi megfürdette a kiskutyát.*

(8) *Zsuzsi megnyugtatta a kiskutyát.*

Ezekben a szituációkban a kutya „megfürdése”, illetve „megnyugvása” olyan eseményként (tehát nem akaratosan és tevőlegesen végrehajtott cselekvésként) jelenik meg, amelyre az állatot nem rábeszélték vagy rávették, hanem amit előidéztek. Illetve: Zsuzsi nemcsak okozza vagy irányítja azt, hogy a kutya megfürdik vagy megnyugszik, hanem ő maga tevékenyen részt vesz a folyamatban.²

Következésképpen a kauzatív szemléletű műveltetés inkább az előálló állapotra koncentrálna, míg a faktitív egy szándékosan és tudatosan cselekvő szereplő tevékenységére (Komlósy 2000: 219–220). Ezért, illetve mivel csak a faktitív szituációkra jellemző, hogy az Ágens tevékenysége kimerül az okozásban/irányításban (tétetésben), ám magát a cselekvést a másik szereplő hajtja végre (Hegedűs 2004: 228–229), a „valódi” műveltetést a faktitív szituációk jelentik.

A faktitív-kauzatív megkülönböztetésnek azért van értelme, mert „sok nyelvben többé-kevésbé rendszeres nyelvtani kifejezőeszköz tartozik hozzájuk” (Kálmán 2014). A magyarban is rendszeres formai jellegzetességekkel jár együtt a két eltérő tartalom – ezek közül a jelen tanulmányban, annak tárgyánál fogva, elsősorban a faktitív szemléletű műveltetéssel foglalkozunk.

A magyar nyelvben a faktitív szemléletű műveltetés kapcsán a szemantikai tartalom és a grammatikai forma összefüggése talán abban mutatkozik meg a legtisztábban, hogy ez a típusú műveltetés egy jól felismerhető és nagyon produktív formai eszköz, a -(t)At képző révén fejeződik ki (Komlósy 2000: 280). A kauzatív tartalmú műveltetésnek nincs ilyen könnyen felismerhető és mindig jól használható toldaléka: ld. pl. *sül – süt, forog – forgat, pattan – pattint, fogy – fogyaszt, féléredik – félérit* stb.

Mivel faktitív műveltetés esetén a Végrehajtónak Ágensnek kell lennie, a -(t)At képzővel csak ágenses természetű igéből képezhető faktitív tartalmú igealak (Komlósy 2000: 236). Ugyanakkor a -(t)At toldalék nem ágenses természetű igéknél kauzatív tartalom kifejezésére is használatos (pl. *megnyugtat, megfürdet, megszüntet, pattogtat* stb.). Ezenkívül nagy számban található olyan lexikalizálódott alakok is, amelyek tartalmazzák ugyan a -(t)At elemet, de a műveltetés a fent leírt értelemben, hogy ti. ’valaki rávesz/rákényszerít valakit arra, hogy valamit tudatosan és tevőlegesen végrehajtsa’, illetve ’valaki előidézi egy állapotot vagy

² Egyúttal ezekben a mondatokban az eredeti alany (a kutya) nem Ágens, hanem *Experiens* vagy *Patiens*.

eseményt') nem jelenik meg bennük; ezek akár egyszerű tárgyias igéknek is tekinthetők (pl. *búcsúztat*, *nyomtat*, *szemléltet*, *folytat*, *figyelmeztet*, *hibáztat* stb.).³

Szemantikai okokból nem képezhető faktitív tartalmú -(t)At műveltető ige a következő ige csoportokból: mediális igék (pl. *nyílik*, *sül*), akaratlan cselekvést kifejező igék (pl. *sántikál*, *dadog*)⁴, statikus mentális (érzelmi vagy intellektuális viszonyulást kifejező) igék (pl. *szeret*, *tetszik*, *akar*, *gondol*), emelő igék (pl. *valamilyennek tűnik*, *látszik*, *tart*) (Komlósy 2000: 254–260), állapotot kifejező igék (pl. *tartalmaz*, *létezik*, *birtokol*) (Kiefer 1998: 257). Ezeken kívül azonban gyakorlatilag bármely igéből képezhető -(t)At képzős műveltető ige. Mint korábban említettük, a képzővel (a lexikalizálódott alakoktól eltekintve) ágenses igékből faktitív, nem ágenses igékből kauzatív tartalmú műveltető szerkezet hozható létre. Az, hogy az -At vagy a -tAt allomorf-csoport kerül-e az igére, ebben nem játszik szerepet (vö. *írat* de *olvastat*, *csenget* de *kopogtat*). Mitől függ tehát, hogy a *t-s* vagy a *t* nélküli változatot kell-e használni?

A legjobb támpontot a szótagszám adja: úgy tűnik, egyszótagú igékre az -At, többszótagúakra a -tAt kerül. Bizonytalanság csak az egyszótagúak körében merül fel, a többszótagúak mindig -tAt-ot kapnak. Ezt jól bizonyítja, ha idegen szavakon vagy nonszensz alakokon próbálkozunk: pl. *mován-*at/mován-tat*, *fipél-*et/fipél-tet*, *kogéloz-*at/kogéloz-tat* DE *romp-at/romp-tat*, *flog-at/flog-tat*, *csörp-et/csörp-tet*. A létező magyar szavakban is mindig -tAt kerül a többszótagú igékre, továbbá a (C)VC szerkezetű t-végű egyszótagúakra is (pl. *lát-tat*, *nyit-tat*, *üt-tet*, *műt-tet*) és az sz/d/v tövű igékre is (*e-tet*, *i-tat*, *ve-tet*, *vi-tet*, *(el)hi-tet*, *té-tet*). A többi egyszótagú ige azonban változatosságot mutat (pl. *lop-at*, *kop-tat*). Mindazonáltal a faktitív műveltetésben megkövetelt ágens alanyú igékben kompozicionális szerkesztésben az egyszótagú igék mindig -At toldalékot kapnak (pl. *néz-et*, *ír-at*, *mos-at*, *hív-at*, *küld-et*, *bont-at*, *fest-et*, *(vissza)von-at*, *jár-at*, *nyom-at*, *vág-at*, *fúj-at*), és csak az egy bizonyos jelentéssel lexikalizálódott alakokban szerepel a -tAt (pl. *von-tat*, *jár-tat*, *nyom-tat*, *vág-tat*, *fúj-tat*) – a korábban felsorolt -t végű és sz/d/v tövű igéken kívül.

A magyarban tehát a faktitív szemléletű műveltetést produktívan a -(t)At toldalék valósítja meg: a magyar faktitív műveltetés morfológiai művelet. A komplex morfológiájú faktitív műveltető igealakokban a -tAt toldalék az igei tőhöz járul, azzal együtt megalkotva az ige „lexikai-szemantikai belső magját”, és további toldalékok követ(het)ik, amelyek egyrészt a pragmatikai körülményeket, másrészt a szintaktikai kötődéseket, a mondatbeli viszonyokat jelölik – ld. a hagyományos képző–jel–rag sorozat (Szűcs 2009: 73).

Ami a szintaktikai kontextust illeti, a magyar faktitív műveltető szerkezetben az Okozó/Irányító lesz a grammatikai alany, az eredeti ige eredeti alánya, a Végrehajtó pedig tárgyatlan igéknél tárgy (9), tárgyias igéknél -vAl ragos határozó lesz (10).

(9) *Zsuzsi szlalomoztatja a kutyát.*

(10) *Zsuzsi visszahozatja a labdát a kutyával.*

A Végrehajtó csak faktitív szemléletű műveltetésnél jelenhet meg a -(t)At képzős ige vonzatkörében -vAl ragos bővítményként (legjobb eredménnyel tárgyias igéknél)⁵ (11a–c):

³ Ugyanakkor a műveltetést mint tág szemantikai tartalmat értelmezve ezek az igék is tekinthetők műveltetőknél. A *nyomtat* alakban például eszköz működtetésére vonatkozhat a műveltetés, a *folytat* szóban pedig dolgok, események (tovább)folyásának a biztosítására, és a *búcsúztat*-ban is jelen lehet egyfajta előidőzés a búcsúzás körülményeinek biztosítása révén. A *szemléltet* alakban a műveltető tartalom esetleg a szemlélés „hagyására” – ld. kvázi-permisszív műveltetés – vonatkozhat. (Köszönöm Alberti Gábornak ezeket a kiegészítő észrevételeket.) A *hibáztat* és a *figyelmeztet* igék esetében kompozicionálisan nem kiszámítható jelentések jönnek létre (vö. a *hibáztat* (hibát vét) és a *figyelmez* (szemlél valamit/vigyáz valakire) jelentése).

⁴ Ezek színlelését elvileg lehet tudatosan tétetni (pl. *A rendező fél órán át sántikáltatta a színészt.*)

⁵ Tárgyatlan igéknél az okozott cselekvés végrehajtója sokszor tárgyként jelenik meg a műveltető képzős ige argumentumszerkezetében: pl. *Zsuzsi pitizteti a kiskutyát.* ?*Zsuzsi pitiztet a kiskutyával.* Érdekes kérdés, hogy mitől függ, hogy az ágenses tárgyatlan igék műveltetőként mikor vesznek fel tárgyként, és mikor -vAl ragos

(11)

- a. *Zsuzsi megvetette a kiskutyát az anyukájával.*
- b. ¹*Zsuzsi megnyugtatta a kiskutyát az anyukájával.*
- c. ^{*}*Zsuzsi megfürdette a kiskutyával.*

A (11a) mondatban arról van szó, hogy Zsuzsi ráveszi az anyukáját, hogy megvegye a kiskutyát, míg (11b)-ben ez nem igaz: itt ti. nem arról van szó, hogy Zsuzsi ráveszi az anyukáját, hogy megnyugtassa a kutyát⁶. A (11c) agrammatikus, mivel a *megfürdik* egyargumentumú ige, és eredeti alanyának a műveltető szerkezetben tárgyként kellene megjelenie.

A tipikus faktitív műveltető szerkezet tárgyas igei alapon képződik (Hegedűs 2004: 228), és mint grammatikai konstrukció a következőképpen írható le: VALAKI V+-(t)At VALAMIT (VALAKIVEL).

3. Két műveltető képző egy igelakban

Noha a többszörös műveltetés nem gyakori jelenség a nyelvekben, a műveltető képző iterálhatósága, vagyis az, hogy a képző többször is az igetőhöz járulhat, régóta ismert jelenség (Dolovai 2001: 77). Dolovai (2001) több nyelvet is felsorol (huallaga kecsua, török, azeri, cez, hindi, finn és obi-ugor nyelvek stb.), ahol két műveltető képző (ugyanaz a képző kétszer, vagy két eltérő képző) szerepelhet az igetőn. Bizonyos esetekben eltérő jelentésű igék jönnek így létre, ahol a továbbképzett alak többszörös műveltetést fejez ki; néhol pedig szinonim alakok keletkeznek, ahol a képzett ige jelentése nem változik az újabb képző hatására: egyszerű műveltetésről van szó. A szerző megjegyzi, hogy a magyarban is iterálható a műveltető képző (pl. *fehérített, íratat, sétáltattat*), de az egyes eseteket nem tárgyalja részletesen.

Komlósy (2000: 240) részletesebben tárgyalja a kérdést. Azt írja: a magyarban „kauzatív és a faktitív tartalmú műveltetés egymást követően is végbemehet egyetlen alapigén alkalmazott képzéssorként (...) – de csak ebben a sorrendben”: pl. *forg-at-tat, áll-ít-tat, fürd-et-tet*. A jelen dolgozat tárgya azonban nem ez (ld. (1)–(5)), hanem két faktitív szemléletű képző egymás után állása egyetlen igén. Ezzel kapcsolatban Komlósy (2000: 240) megjegyzi, hogy a faktitív tartalmú képzés iterálásának elviekben semmi akadály, „de a beszélők csak igen ritkán használnak ilyen alakokat” – egyrészt, mert a mindennapi nyelvhasználatban ritkán van szükség a többszörös műveltetés kifejezésére (Dolovai 2001: 81), másrészt, mert nagyobb kognitív teherrel járnak, harmadrészt pedig talán azért, mert *nyelvileg* nincsen rájuk feltétlenül szükség⁷ (lásd később). Dolovai (2001) megemlíti, hogy bár vannak nyelvek, ahol a háromszoros vagy akár többszörös képzés is lehetséges⁸, a nyelvek általában „törekszenek arra,

névszói szerkezetként az alapige eredeti alanyát: pl. *Anna Péterrel vásároltat be / tankoltat* vö. ^{*}*Anna Pétert vásároltatja be / tankoltatja*. Ezzel a jelen írásban nem foglalkozunk.

⁶ Ebben a mondatban a -vAl ragos vonzat csak nem ágensi szereplő lehet: pl. *megnyugtatta a kutyát egy csonttal / egy öleléssel / egy dallal* stb.

⁷ Valahogy talán úgy, ahogy a többszörös -éi-s (birtokjel+birtoktöbbsesítő jel) szerkezetekre sincs szükség: pl. *Péter Mari testvéreivel táncolt, Hugó meg Juliéival; Péter Mari testvéreinek a lányaival táncolt, Hugó meg Juliéiával/Juliéival*. Köszönöm Farkas Juditnak ezt az észrevételt.

⁸ A finnben például a műveltető képző (-TTA: -tta, -ttä, -ta, -tä) egymás után kétszer, háromszor vagy akár négyszer is a tőhöz járulhat. Noha a beszélők a háromszoros képzést már alig használják, a négyszeres képzés pedig már alig elfogadható, elviekben képezhetők ilyen alakok (Dolovai 2001): pl.

Hevonen vetä -ä (tukkeja) 'The horse hauls (logs).'

Hevosmies veä-ttä-ä (tukkeja hevოსella) 'The driver makes the horse haul logs.'

Työnjohtaja veä-ttä-ty-ttä-ä (tukkeja hevოსmiehella) 'The foreman orders the driver to get the logs hauled (by the horse).'

(folylt. a köv. oldalon)

Tukkiyhitiö veä-ttä-ty-ttä-ä (tukkeja työnjohtajalla) 'The lumber company orders the foreman to cause the driver to have the logs hauled (by the horse).'

(A Räisänen által idézett szójátékot Pennanen 1984-en keresztül idézi Dolovai 2001.)

hogy ne ismétljenek meg túlságosan sokszor egy-egy morfémát”; Komlósy (2000: 240) a magyarban a háromszoros képzést már az elfogadhatóság határára helyezi (*kijavítottatja*).

Komlósy (2000: 240) példáinak értelmében a faktitív+faktitív sor jelentése többszörös műveltetés: az Okozó rávesz valakit (öt nevezünk Közbenjárónak), hogy Okozóként vegyen rá egy másik valakit (a Végrehajtót) valaminek a megtételére – ld. (12).

(12)⁹

- a. *Az igazgató ma Kis tanárnővel dolgozatot íratat az első osztályban.*
- b. *⁹Az igazgató ma Kis tanárnővel dolgozatot íratat az első osztályosokkal.*
- c. *⁹Az igazgató ma Kis tanárnővel verset olvastattat az első osztályban.*
- d. *⁹⁹Az igazgató ma Kis tanárnővel verset olvastattat az első osztályosokkal.*
- e. *Ha nem akarja ő maga kimosni az ingét, akkor legalább mosattasd ki vele valahol!*
- f. *⁹Ha nem akarja ő maga kimosni az ingét, akkor legalább mosattasd ki vele valakivel!*
- g. *⁹Ha nem akarja ő maga kivasalni az ingét, akkor legalább vasaltattasd ki vele valahol!*
- h. *⁹⁹Ha nem akarja ő maga kivasalni az ingét, legalább vasaltattasd ki vele valakivel!*

Úgy tűnik, hogy ez a fajta iteratív képzés -At+-tAt sor esetén elfogadhatóbb (12 a, b, e, f), mint -tAt+-tAt sor esetén (12 c, d, g, h)¹⁰. Szintén kevésbé elfogadhatónak tűnnek a mondatok, ha egy tagmondaton belül megjelenik a Közbenjáró és a Végrehajtó is -vAl ragos névszói szerkezetként: a (12 b, d, f, h) mondatok, ahol mindkét eszközlő szereplő megjelenik, furcsák, nehezen értelmezhetők, esetleg elfogadhatatlanok – ilyenkor inkább analitikus szerkesztésmóddal „körülírjuk” a műveltetést (pl. *Ha nem akarja ő maga kivasalni az ingét, akkor legalább kérd meg/győzd meg/vedd rá, hogy vasaltassa ki valakivel!*). Úgy tűnik tehát, hogy a magyarban szintetikus szerkesztésű faktitív szerkezetekben nem jeleníthető meg problémamentesen a többszörös műveltetés Közbenjárója és Végrehajtója¹¹. Tovább romlik a mondatok elfogadhatósága, ha a -tAt+tAt képzősoros műveltető igealakok további morfémákkal (képzőkkel, jelekkel, ragokkal) bővülnek – ld. (13), különösen (13 b, d). Az ilyen nagyon komplex morfémasorokkal ritkán élünk a beszélt nyelvben, ezért tűnnek furcsának, szokatlannak. Ritka használatukat magyarázhatja a szerkezet produkciójával és feldolgozásával járó nehézség, teher; vagyis a többszörös műveltető képzés ritkaságának valószínűleg nem nyelvi, hanem nyelvhasználati okai vannak.

(13)¹²

- a. *⁹Az igazgató tegnap Kis tanárnővel megíratathatta volna a dolgozatot az első osztályosokkal.*
- b. *⁹⁹Az igazgató tegnap Kis tanárnővel elolvastattathatta volna a verset az első osztályosokkal.*
- c. *⁹Ha nem akarná ő maga kimosni az ingét, legalább kimosattathatnád vele valakivel.*
- d. *⁹⁹Ha nem akarná ő maga kivasalni az ingét, legalább kivasaltattathatnád vele valakivel.*

⁹ Komlósy (2000: 240) eredeti példái: (12a, b), illetve (12e) – ez utóbbi a *valahol* nélkül. A többi mondat ezeknek az általam alkotott változatai.

¹⁰ NB. A -tAt+-tAt sor azért nem lehetséges, mert a -tAt képzős relatív fő több mint egy szótagból áll, tehát -tat/-tet toldalékot kell kapnia.

¹¹ Érdekes kérdés továbbá a két -vAl ragos szerkezet mondatbeli pozíciója is: ti., hogy hol állhatnak a mondatban, és melyikük értelmezhető Közbenjáróként, melyikük Végrehajtóként. Úgy tűnik, hogy az elsőként említett eszközlőt értelmezzük Közbenjáróként, a másodikat pedig Végrehajtóként, de a további szórendi elrendezések egyelőre feltáratlanok. További érdekesség a mondatoknak a két -vAl ragos névszói szerkezetből származó többértelműsége: pl. az, hogy vonzatként (mint Közbenjárót, illetve Végrehajtót) vagy szabad határozóként („társhatározóként”) értelmezhetők-e. Ezekkel a kérdésekkel e helyütt nem foglalkozunk.

¹² Komlósy (2000: 240) eredeti példamondatainak (ld. (12)) általam alkotott változatai.

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a faktitív+faktitív képzéssor csak többszörös műveltetés kifejezésére használatos-e.

4. „Létezik-e az *irattat igelak?*” – *abban az értelemben, hogy valaki megtétet valamit valakivel*

A fejezetcímbe idézett kérdés, amely az e-nyelv.hu nyelvi tanácsadó oldalon olvasható¹³, egyrészt könnyen megválaszolható – az előbbiekre, illetve nyelvhasználati tapasztalatainkra hivatkozva vagy akár egy Google-keresést követően nyugodtan kimondhatjuk: igen, az *irattat* létező szóalak; gyakran halljuk és használjuk olyan mondatokban, mint például *A tanár jövő órán megírattatja a témazárót*. Másrészt azonban, ha komolyabban elgondolkozunk a témán, számos kérdés felmerül.

Talán a leglényegesebb kérdés az, hogy mit jelent az *irattat* szóalak a fenti és a hozzá hasonló mondatokban. Azt, hogy A) egy Okozó rávesz egy Végrehajtót valaminek a megtételére (egyszeres műveltetés), vagy azt, hogy B) egy Okozó rávesz egy Közbenjárót, hogy vegyen rá egy Végrehajtót valaminek a megtételére (többszörös műveltetés)?

A kérdésre adott „tanácsadó” válasz értelmében csakis a (Komlósy (2000) által is említett) többszörös műveltetés jelentés jöhet számításba: „Az *irat* ige további műveltető képzős alakja az *irattat*, pl. a tanár dolgozatot *irat*, a tanár a betegsége miatt a kollégájával *irattatja* meg.” Vagyis: ha a tanár cselekedete azt okozza, hogy az osztály megírja a dolgozatot, az *irat* igealak használata „a helyes”; ezzel szemben, ha a tanár cselekedete azt okozza, hogy egy másik cselekvő közbenjáró okozóként cselekedjen, és ennek következtében az osztály megírja a dolgozatot, az *irattat* alakot „kell” használni.

Hasonlóképpen, A. Jászó (1977) a *Magyar Nyelvőr* postarovatában beszámol arról, hogy egyik tanítványa megkérdezte tőle, „helyes-e” *mosattat* ige abban a mondatban, hogy:

(14) *A patyolatban mosattatja a ruhát.*

A szerző közli, hogy diákjai és kollégái is használják ezt az alakot, ő maga viszont úgy véli, *felesleges* a műveltető képző kétszeri alkalmazása, és hogy ez a jelenség „a pesti köznyelv újabb vadhajtása”. A kettőzést analógiás jelenségnek tartja. Egyrészt az igénytelenebb nyelvhasználat körébe sorolja (hasonlóan az *eztet*, *ótet*, *engemet* stb. alakokhoz), másrészt felveti, hogy az okozhatja, hogy a kauzatív műveltető igeiken végezhető faktitív műveltetés: pl. *megfürdetteti a gyereket (valaki mással)*, és a laikus beszélők ezeknek az alakoknak a hatására használják kétszer a -(t)At képzőt „indokolatlan” esetben is (tehát amikor nincsen kauzatív+faktitív képzéssor). Azt is elképzelhetőnek tartja, hogy a naiv beszélők nem érzik műveltetőnek a *mosat* alakot, ha nem személy a Végrehajtó (*patyolat*), ezért megtoldják még egy műveltető képzővel.

A. Jászó (1977) szerint tehát nem azért felesleges a két műveltető képző, mert nem faktitív+ faktitív szemléletű többszörös műveltetést fejez ki, hanem azért, mert nem kauzatív+faktitív képzéssorról van szó. Pedig (14)-ben elvileg elképzelhető a faktitív+faktitív típusú többszörös műveltetés is, még ha nem is szerepel a mondatban -vAl ragos névszói szerkezet: Tóthné ráveszi a lányát, hogy menjen el a patyolatba, és mosassa ki a ruhát az alkalmazottakkal (*Tóthné (a lányával) a patyolatban mosattatja a ruhát*).

Összegzésként, a nyelvművelői szemléletű válaszok szerint az -AttAt képzősor csak többszörös kauzatív+faktitív és faktitív+faktitív műveltetés esetén „helyes” használni, különben felesleges és kerülendő. Könnyen belátható azonban, hogy az -AttAt a természetes mai ma-

¹³ <https://e-nyelv.hu/2016-09-08/irat-irattat/>

gyar nyelvben egyszeres faktitív műveltetésre is gyakorta használatos. Nézzünk meg egy-két, az interneten fellelhető mondatot a(z) *(meg)írat*tal alakokkal!¹⁴

- (15) ... egyszerűen keresünk egy pályázatíró céget, és bizonyos százalék vagy honorárium fejében **megíratatjuk** velük a mi pályázatunkat...
- (16) Az intézet a pályázat útján kidolgoztatta és nyomdai munkálatokra előkészített kézirati formában **megíratatta** az ápoló szakképesítés alap tankönyveit.
- (17) Az item reliabilitása (item reliability index) pedig az item nehézségi paraméterének megismételhetősége: ugyanazokat az itemeket **megíratatjuk** egy másik, a mintánkkal összehasonlítható képességű mintával.
- (18) Ha a dolgozatot **megíratatta** a tanulókkal, milyen eredmények születtek; milyen tipikus hibák voltak megfigyelhetők?
- (19) Az osztály átlaga 91% lett. Hétfőn **megíratatom** a másik változatot is.
- (20) ... én is egyébként 6 o.-ban **megíratatom** majd fiammal a kp. felvételit

A (15) mondatban lehet szó többszörös műveltetésről: a pályázatíró céget felkérlik, hogy az alkalmazottaikkal írassák meg a pályázatot, de a szituáció egyszeres műveltetésnek is működhet: felkérlik a pályázatíró céget, hogy írja meg a pályázatukat. (16)-ban szintén elképzelhető, hogy a *megíratatta* többszörös műveltetést fejez ki (az intézet felkért egy alsóbb rangú szervet, hogy valakivel íratassa meg a tankönyveket), ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy ez esetben ugyanebben a mondatban a *kidolgoztatta* miért csak egy (és nem hasonlóképpen két) műveltető képzőt tartalmaz (*kidolgoztattatta*). (17)-(18)-(19)-ben szintén lehetséges mindkét olvasat, bár a tesztlő és a tanár esetében az egyszeres műveltetést valószínűbbnek érezzük. A (20) mondatban nem lehet szó többszörös műveltetésről: a szülő ráveszi a fiát, hogy hatodikban írja meg a központi felvételit. Ezekben a mondatokban tehát az *írat*tal egyszeres műveltetést is kifejezhet, illetve a beszélők valószínűleg annak kifejezésére használják.

Még inkább nyilvánvalóvá válik annak az állításnak a kétes volta, miszerint egy műveltető képző esetén mindig egyszeres, míg két műveltető képző esetén mindig többszörös műveltetéssel kell számolnunk, ha megvizsgáljuk a (21) alatti példamondatokat. Ezek olyan ígéret tartalmazznak, amelyekben egyszer szerepel a műveltető képző, de a mondatok kifejezhetnek többszörös műveltetést is.

(21)¹⁵

- a. Az igazgató ma Kis tanárnővel dolgozatot írat az első osztályban.
- b. Ha nem akarja ő maga kimosni az ingét, akkor legalább mosasd ki vele valahol!
- c. Az igazgató ma Kis tanárnővel verset olvastat az első osztályban.
- d. Ha nem akarja ő maga kivasalni az ingét, akkor legalább vasaltasd ki vele valahol!

Bár az egyetlen -vAl ragos szerkezetet tartalmazó (21) alatti mondatok többértelműek abban az értelemben, hogy a szóban forgó szereplő Közbenjáró-e vagy Végrehajtó (vagy esetleg egy szabad határozó, ti. „valakivel együtt” cselekszik az Okozó), a nyelvben nem szokatlan az ilyenfajta többértelműség, és a kontextus, valamint a világról való tudásunk alapján fel tudjuk oldani. Lehet, hogy ez a fajta megfogalmazása a többszörös műveltetésnek nem eléggé pontos és árnyalt (nem annyira, mint a cizellált -(t)AttAt), mindazonáltal lehetséges, működőképes.

Összegzésként: A legtöbb szakirodalom alapján arra következtethetnénk, hogy az egy faktitív szemléletű műveltető képzővel ellátott alakok mindig egyszeres, a kettővel ellátottak pedig mindig többszörös műveltetést fejeznek ki. Ennek ellenére a fentiek tükrében úgy tűnik, hogy azokat a lehetőségeket, amelyek ilyen módon egy kompozicionális rendszerből adódná-

¹⁴ A mondatok az internetről származnak; javítás nélkül közlöm őket.

¹⁵ Komlósy (2000: 240) eredeti példamondatainak (ld. (12)) általam alkotott változatai.

nak, a beszélők nem feltétlenül érvényesítik a mindennapi természetes nyelvhasználatban. Mind az egyszeri -(t)At képző, mind az elemisméltéssel előálló -AttAt képzőbokor alkalmas lehet egyszeres és többszörös műveltetés kifejezésére is¹⁶. Ez alapján feltehető, hogy a (mai) magyarban nem mindig különül el szükségszerűen a kétféle műveltetés kifejezőmódja – ld. -At és -AttAt.

Korábbi nyelvelméleink arra utalnak, hogy ez nem újkeletű jelenség a magyarban (22a–c). Sőt, Mikola azt állítja, hogy „korábban az összetett képzős műveltető igék gyakoribbak voltak” (Mikola 1999: 118), és számos olyan többszörösen képzett műveltető igét idéz az *Erdélyi magyar szótörténeti tárból*, amelyek egyszeres műveltetést fejeznek ki: pl. *becsináltattat, befedettet, behívattat, behordattat, behozattat, beíratattat, berakattat, beszántattat, betétettet, bevittet*.

(22)¹⁷

- a. *Egy pogany asszony is Samsonnak [...] szemet kitolattata*
- b. *Azert hivattattam Uri személyetek*
- c. *Es [a szultan] az Magiar vrakat hozza [‘magához’] hywattata*
- d. *az Groffné Aszszony ezeket Sárival a' Frajjával varratta, vele mosattatta Simittatta, keményítettette*
- e. *Utána elalszik, mire a „Hertzeg meg-mosattatta, meg-borotváltatta szakállát, s' haját*

Horváth (2006: 62) a (22 a–c) mondatokban az -AttAt képzőbokor használatát redundáns művelletnek tartja (egyszeres műveltetés), de elképzelhetőnek tartja, hogy „talán valóban a hierarchia több lépcsőfokát megjáró utasítás kifejezésére” szolgálnak (többszörös műveltetés). (22d–e)-ben a *mosattatta* alak egyszeres műveltetést jelenthet (ti., hogy a grófné Sárival, a herceg egy meg nem nevezett személlyel végezteti el a munkát): a *mosattatta* körül álló igék (még az egyszótagú *varr* is) csak egy faktitív műveltető képzőt tartalmaznak.

Vajon miért használták és használják ma is a beszélők az -AttAt képzőbokrot egyszeres műveltetés kifejezésére? Ha valóban „felesleges” ilyenkor kétszer használni a faktitív műveltető képzőt, miért tesszük? És miért nem használjuk (ma) ugyanígy a -tAttAt képzőbokrot?

5. Az egyszeresen műveltető -AttAt képzőbokor használatának lehetséges okai

Bár teljes bizonyossággal nem válaszolható meg, hogy az -Attat képzőbokor miért használatos gyakran egyszeres műveltetés kifejezésére, két lehetőség felmerül mint lehetséges ok – azzal, hogy ezek további kutatást igényelnek.

A. Analógia

Elképzelhető, hogy analógiás képzésről van szó, vagyis arról, hogy a beszélők korábbi tapasztalataikat hasonlósági alapon új helyzetben alkalmazzák (Kálmán 2011, Kálmán – Trón 2007: 146, 158). A szerkezeti párhuzam alapja lehet az A. Jászó (1977) által is említett kauzatív+faktitív többszörös műveltetés (pl. *fürdettet*), de lehet a szenvedőige-képzés is (pl. *fürdettetik*)¹⁸. A magyarban a -(t)At nemcsak a műveltető, hanem a szenvedő ige képzője is: vö. pl.

¹⁶ A cez nyelvben szintén nincsen éles elkülönülés a kétféle jelentés formai megvalósulásában A cezben „iterálható a kauzatív képző anélkül, hogy az ige jelentése megváltozna, érdekes azonban, hogy mind az egy, mind a két képzős alak alkalmas a kétszeres műveltetés kifejezésére” (Kulikov 1993-at idézi Dolovai 2001: 80).

¹⁷ A (22a–c) példák Horváth László 2006-os tanulmányából származnak, amely a középmagyar kori faktitív szerkezetekkel foglalkozik. A (22d) példa forrása az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* (X1. kötet, 5. rész, *simittat* címszó). A (22e) forrása egy 18. századból származó szöveg (Farkas 1790, idézi Trostler 1927: 102).

¹⁸ H. Tóth (1991: 116–117) például így ír: „a szenvedő képző az -AT, -TAT műveltető képzőre és az -ik formásra (ezek összekapcsolódására) vezethető vissza. A paradigmát azonban több oldalról meginduló szintaktikai folyamatok hozhatták létre. E változásokban kiemelkedő szerep jutott a különféle visszaható szerkezeteknek és jelentéseknek, valamint a befejezett melléknévi igenév, a -t jeles múlt idő és a -t ragos tárgy

veretni valakit valakivel és *veretni valaki által*. A szenvedő igék ragozhatók: pl. *veretem, veretel, veretik; verettettem, verettettél, verettetett* stb. (ld. pl. Ómagyar Mária-siralom: *veretül*). Ugyan ma már nem vagy alig használunk ilyen típusú passzív igealakokat, a szerkesztés háttással lehet(ett) a műveltető képzésre. Egyrészt a -(t)At+-ik szenvedő igealakokban történetileg megfigyelhető volt (főleg az egytagú igéken) az alakhalmozás is: pl. *vetetttetetik, vitetttetetik*. Ehhez „a túljelöltséghez az is hozzájárul(t), hogy sokszor az intranszitiv igehez előbb műveltető képzőnek kell(ett) kapcsolódnia, hogy az így létrejött tranzitív igeből szenvedőt lehessen alkotni” (H. Tóth 1991: 124). Erre a *Magyar történelmi szövegtárban*¹⁹ is találunk példákat: *állattatásának, jövettetett, ültettettet, éltettettvén* stb. Másrészt a műveltető alakok képzésének alapjául nemcsak cselekvő, hanem szenvedő igék is szolgálhattak – tehát pl. 'előidézi, hogy valaki írjon' (*ír+at*) vs. 'előidézi, hogy valami leírassék' (*írat+tat*) (Mikola 1998)²⁰. Pereszlényi Pál 1682-es grammatikájában ki is jelenti, hogy a műveltető ige passzív töből jön létre (idézi Cser 2007-2008: 61):

[Verbum mandativum] a passivo fit, si radici vocis passivae, v. g. olvastat, szerettet, superaddas aliam syllabam tat vei tét, ut olvastattat curat légi, szerettettat curat amari...

[A műveltető ige] a szenvedőből lesz, ha a szenvedő alak gyökéhez (radix) hozzáadsz egy újabb tat vagy tét szótagot, úgymint olvastattat, szerettettat...

Hasonló magyarázat példázására Szaller György (1793) a következő alakokat listázza: *adattat, ejtettet, hajtattat, íratatt, lopattat, nyomattat, rakattat, szabattat, szegettat, vonattat* stb. Ezenkívül számos további példát találhatunk a jelenségre a *Magyar történelmi szövegtárban* is: pl. *adattathatik, szerettettat, íratattatni, találtattattak* stb.

Ez a tény (egyelőre tisztázatlan) összefüggésben állhat azzal a fenti feltevéssel, hogy a magyarban nem mindig különül el szükségszerűen a kétféle műveltetés kifejezőmódja.

Mindazonáltal a fenti analógia-elvvel nem, vagy csak részben magyarázható, hogy a mai magyarban az -Attat képzőbokrot miért használjuk egyszeres műveltetés kifejezésére, a -tAttAt-ot pedig miért nem.

B. Gyengülés – erősödés²¹

Mivel az -AttAt csak egyszótagú igéken állhat (indoklását lásd fent), elképzelhető, hogy a beszélők „túl rövidnek” vagy „nem elég testesnek” érzik a műveltetést az olyan igealakokban, mint pl. az *írat* vagy a *mosat*. Úgy érzik, mondandójukat egyértelműsíteniük, biztosítaniuk kell, és a képző megduplázásával „megerősítik”, „bebiztosítják” a műveltetést²². A hangtanban ismerős folyamat a nagyobb felismerhetőség irányába ható erősödés, például amikor egy szegmentum hangzósága vagy hossza növekszik, a szegmentum „testesebb” lesz (Kálmán – Trón 2007: 108). Valójában maga a -tat/-tet is így alakult ki: a képzőbokor (!) elemisméttel jött létre úgy, hogy a legkorábban létező -t műveltető (pl. *gyón-t*) kiegészült a később a tővé-

kategóriái összefüggéseinek. (...) A szenvedő képző teljes funkcionális egységének létrejötte, grammatikai ártértékelődése elvezetett – túljelöléseken, bizonytalanságokon keresztül – a mai nyelvi állapothoz, melyre jellemző, hogy szabályosnak csak akkor tartjuk a szenvedő képző használatát, ha e toldalék tárgyias alapigéhez járul. (Az analógia szerepét természetesen én is figyelembe veendőnek tartom.)”

¹⁹ <http://www.nytud.hu/hhc/>

²⁰ Vagy lásd – Nádasy Ádám példájának nyomán (*Szósztár*, 2018. 12. 12.) –: *Megmérettél/megmérettettél, és könnyűnek találtattál*.

²¹ Köszönöm Kálmán Lászlónak az ötletet.

²² Ez a bebiztosítási kényszer fokozottan jelentkezhet bizonyos egyszótagú mássalhangzó+-t végű igéknél múlt időben: pl. *lefestettem* (A. jelentés: én magam *lefest-ett-em*; B. jelentés: én valakivel *lefest-et-t-em*). A műveltető jelentés bebiztosítása: *Lefestettettem a kerítést*. (Köszönöm Alberti Gábornak ezt az észrevételt.)

hangzó (a, e) tapadásával kialakult -at/-et képzővel (pl. *tem-et*) – így keletkezett pl. a *gyón-t-at* ige (Zaicz 2006: 830–831, É. Kiss és mtsai. 2013: 58). Elképzelhető, hogy az -AttAt esetében is ilyen erősödés történik. Mivel a beszélők markánsabbá akarják tenni a műveltetést az egyszótagú igéken, megduplázzák a képzőt, és ezzel felülírják azt a kompozicionális rendszert²³, amelyben egy műveltető képző egyszeres, kettő pedig többszörös műveltetést fejez ki.

Ezzel együtt persze maga az -at/-et toldalék szemantikailag gyengül, hiszen „veszít” műveltető erejéből, szüksége lesz a -tat/-tet-tel való megtoldásra. Mindeközben a többszótagú igékből a -tAt toldalékkal képzett műveltető alakok jelenleg elég erősek önmagukban is, nincsen szükségük kettőzésre – sőt, megkettőzésük még többszörös műveltetéskor is furcsán hat: pl. *Az igazgató mindegyik tanárral elszavaltattatta a Nemzeti dalt a versmondóverseny győztesével.*

Az A és a B folyamat természetesen nem zárja ki egymást, sőt, nagy eséllyel együttesen érvényesülnek. Ha a beszélők nem érzik elég erősnek a faktitív műveltetést az egyszótagú igék -at/-et képzős alakjaiban, olyan más megoldást alkalmaznak, amelynek elemei korábbi jelenségek részeként már azelőtt is jelen voltak. A változás tehát nem radikálisan újító jellegű, hanem régebbi jelenségre épül: nem valamilyen teljesen új elem jelenik meg a nyelvben, hanem egy korábbi elem használati feltételei változnak meg.

Minden élő nyelv folyamatosan változik, és eközben változatosságot mutat; ez a változatosság pedig „rendezett módon heterogén²⁴” (Weinreich, Labov és Herzog 1968-at idézi Sanchez-Stockhammer 2015). A változás nem egyszeri, hirtelen bekövetkező események formájában zajlik, hanem hosszú időn át tartó, többmillió egyéni találkozás során, ahol a korábbi találkozások kihatnak a későbbiekre²⁵ (Zuraw 2003-at idézi Sanchez-Stockhammer 2015). Noha nem tudni biztosan, hogyan és mi okból történnek az egyes változások, felfedezhetők jellegzetességek²⁶. A nyelvtan például (a szókészlethez képest) lassabban, elnyújtottabban, több „nekifutással” változik²⁷ (uo.).

Hogy milyen belső motiváció okán jelenik meg egy új nyelvtani alak a régebbi mellett, és hogy mi lesz a sorsa az alakváltozatoknak, nyitott kérdés. Labov (1994) úgy véli, hogy a nyelvi változások véletlenszerűek és megjósolhatatlanok (idézi Sanchez-Stockhammer 2015); Bybee (2015: 237–247) szerint a kogníció, a használat és a kontextus interakciója vezérli őket. Szerinte a fokozatokban lezajló, sok variációt felmutató nyelvi változások azt tükrözik, ahogyan a nyelvtan (mint kognitív reprezentáció) és a nyelvhasználatban megjelenő mintázatok interakcióba lépnek egymással, és közben fokozatosan megváltoznak az egyes mintázatok használati kontextusai (uo.). Ezek szerint az új formák nem pusztán a „helyes” alakok „tökéletlen” változatai, hanem a beszélők nyelvről alkotott hipotéziseinek a megnyilvánulásai.

A nyelvtani formák változásakor megfigyelhető, hogy sokáig két alak él párhuzamosan egymás mellett. Az új alak többnyire nem valamilyen radikálisan új elemet tartalmaz, amely azelőtt sosem létezett az adott nyelvben; a változás inkább olyan régebbi és kevésbé „szembetűnő” elemeket, jelenségeket érint, amelyek már korábban is jelen voltak, de szűken meghatá-

²³ Köszönöm Alberti Gábornak az ide vonatkozó megjegyzéseit.

²⁴ Eredeti: „orderly heterogeneity”

²⁵ Eredeti: “not a single event, but a high-level description of millions of individual interactions over time, with early interactions influencing later ones”

²⁶ Többen feltételezik, hogy a nyelvi változás – ha grafikonon szemléltetnénk – nem lineáris egyenest adna, hanem egy exponenciális S-alakú növekedési görbét (ld. Sanchez-Stockhammer 2015). Kezdetben csak egy-két alakot érint a változás (a görbe viszonylag lapos), majd – a „kritikus tömeg” elérése után – más alakokra is áttérjed a változás (a görbe felível), végül a maradék alakokat is eléri a változás (a görbe ismét ellaposodik) – miközben egyes alakok érintetlenek maradnak.

²⁷ Hogg és Denison (2008) (idézi Sanchez-Stockhammer 2015) úgy vélik, abban, hogy a nyelvtani szerkezetek lassabban, többszörös „nekifutással” változnak, fontos szerepet játszik a megértésre-megértetésre való igény, illetve az a negatív attitűd, amely az egyes társadalmi csoportok (pl. az idősebbek) felől érkező lassítja az új változatok elterjedését. Ugyanakkor a nyelvtani rendszert érintő változásoknak a laikus beszélők kevésbé vannak tudatában, mint a szavakat érintőknek, és többnyire kevesebb fenntartásuk is van ezekkel szemben.

rozott feltételek mellett, és a jelenség használati feltételei most megváltoznak, kibővülnek (Sanchez-Stockhammer 2015).

Hasonló jelenséggel van dolgunk a magyarban a műveltetés, pontosabban a tanulmányban tárgyalt -At/-Attat képző kapcsán. Úgy tűnik, hogy az -At és az -AttAt (valószínűleg hullámzó gyakorisági megoszlással) évszázadok óta párhuzamosan jelen van a nyelvünkben az egyszeres/többszörös műveltetés kifejezési formájaként. Hogy mi lesz a sorsa az alakváltozatoknak (pl. *Jövő héten én is megíratom/megíratatom a tesztet*), megjósolhatatlan. Dolovai (2001: 79–80) beszámol olyan nyelvekről, ahol az egyszeres műveltető jelentést kifejező iterált képzésforma kiszorította az egyszerűbb képzési módot a használatból. Hogy ez megtörténik-e egyszer a magyarban is az egyszótagú ágenses igék faktitív műveltetésében, vagy megmarad-e ez a kettősség, nem lehet tudni. Az viszont belátható, hogy az -AttAt alakváltozat régóta jelen van a magyarban az egyszeres faktitív műveltetés kifejezésére, és máig kitartóan küzd a fennmaradásáért.

6. További kérdések

A jövőben érdemes volna megvizsgálni az -Attat képzőbokkal előálló egyszeres műveltetést kifejező igealakok használati körülményeit²⁸: Kik, mikor és hol használják ezt a képzési formát? Kimutatható-e bármiféle tendencia a korosztály, a beszélők közti viszony, vagy a regiszter és a stílus függvényében? Ezekon kívül befolyásolja-e az efféle műveltető igealakok használatát a grammatikai kontextus (pl. egyéb toldalékok az igén, bővítmények a mondatban stb.)? Továbbá érdekes lehet annak a kutatása is, hogy milyen nyelvi attitűdök és társadalmi értékek kapcsolódnak az -At és az -AttAt képzős műveltető alakokhoz egyszeres és többszörös műveltetés esetén.

7. Összegzés

Tanulmányomban az olyan, a természetes nyelvhasználatban nap mint nap előforduló műveltető alakokat vizsgáltam, amelyek kétszer tartalmazzák a -(t)At képzőt: -attat/-ettet változatban (pl. *megnézettet/megíratat valamit valakivel*).

A kérdéses alakok a faktitív (tétető) szemléletű műveltetés típusába tartoznak. Ágenses igei alapon képezhetők, tárgyias igékből. Nem képezhetők tehát a következő igecsoportokból: mediális igék, akaratlan cselekvést kifejező igék, statikus mentális igék, állapotot kifejező igék. Produktívan egyszótagú ágenses tárgyias igékhez járulhatnak (pl. *ír, mos, dob, rúg, néz, mér, ver, lő*), a (C)VC szerkezetű t-végű (pl. *lát, nyit, mút*) és az egyszótagú sz/d/v tövű igéket (pl. *vesz, visz*) kivéve.

A faktitív -AttAt képzőbokkal ellátott alakok – a szakirodalomból általánosan leszűrhető következtetéssel ellentétben – nemcsak többszörös, hanem egyszeres műveltetés kifejezésére is használatosak a magyarban. Az előbbi esetén a szituációban három Ágens szereplő van: az Okozó/Irányító rávesz egy Közbenjárót, hogy hajtsa végre azt, hogy Okozóként/Irányítóként ráveszi a Végrehajtót egy tevékenység megtételére – pl. *Az igazgató (a fizikatanárral) kétszer is megíratatta a dolgozatot a tizedik osztályban* (ill. *a tizedikesekkel*). Az utóbbi esetben két cselekvő (Ágens) van a szituációban: az Okozó/Irányító ráveszi a Végrehajtót egy tevékenység megtételére): pl. *A fizikatanár kétszer is megíratatta a dolgozatot a tizedikesekkel*. A műveltető szerkezetben az Okozó/Irányító grammatikai alanyként, a Közbenjáró és/vagy a Végrehajtó pedig -vAl ragos névszói szerkezetként jelenik meg a mondatban (ez utóbbi két szereplő egy tagmondaton belül történő megjelenítése -vAl ragos határozóként nem problémamentes).

²⁸ Köszönöm Andor Józsefnek a kérdés felvetését.

Noha a magyar nyelv képes grammatikai eszközökkel elkülöníteni az egyszeres és többszörös műveltetést a műveltető egyszeri, illetve kétszeri használatával, és noha a nyelv-művelői szemlélet szerint helytelen, illetve kerülendő az -AttAt képzőbokor használata egyszeres műveltetés esetén, mert ilyenkor „felesleges kétszer kitenni” a képzőt, mind a mai, mind a régebbi nyelvhasználati adatok azt mutatják, hogy a beszélők igenis alkalmazzák ezt a képzési módot az egyszeres műveltetés kifejezésére.

Ennek számos oka lehet, amelyek valószínűleg együttesen fejtik ki hatásukat. Egyfelől lehetséges, hogy az -AttAt képzőbokor analógiásan alakult ki, többek között a (többszörös) műveltetés és a szenvedő igealakok közti interakció eredményeként; a beszélők az ezekkel a szerkezetekkel kapcsolatos tapasztalataikat alkalmazták/alkalmazzák az egyszeres műveltetés kifejező helyzetekben is. Másodrészt elképzelhető, hogy a beszélők nem érzik eléggé „erősnek” a műveltetést az egyszerűtagú igék -At képzős alakjaiban, és mondanivalójuk egyértelműsítésére, biztosítására a testesebb -AttAt képzőbokrot használják (erősödés). Ez a nyelvhasználati oldal felől ható jelenség pedig felülírja azt a kompozicionális elvet, hogy egy műveltető képző egyszeres, kettő pedig többszörös műveltetést fejez ki.

Teljes bizonyossággal nem lehet megmondani, hogy milyen belső motivációja van az egyszerűtagú ágenses igékből képzett, egyszeres műveltetést kifejező -AttAt képzős igealakoknak, az pedig már csak spekuláció tárgya lehet, hogy mi lesz a sorsuk a jövőben. Az azonban bizonyos, hogy nem mai fejleményről van szó. Régóta jelen vannak ezek a formációk a magyarban, még akkor is, ha sok bizonytalanság, ingadozás és változatos gyakoriság jellemző a használatukra, sőt, még ha előítéletek lengik is körül.

Mindezek alapján talán nem merészség azt indítványozni, hogy a faktitív igeképzés morfémája a magyarban nem (pusztán) a -(t)At: -at, -et, -tat, -tet, hanem az -((At)t)At képzőbokor: -at, -et, -tat, -tet, -attat, -ettett allomorfokkal.

Végezetül röviden arról, hogy ezek az eredmények miként hasznosíthatók a magyar mint idegen nyelvben. Mivel bizonyítottan jelen van a nyelvhasználatban, az -Attat képzőbokor mindenképpen figyelembe veendő a leírásban. A tanítást azonban a gyakoriság és a kommunikativitás elve mellett a fokozatosság elve is irányítja. Ez utóbbi elv a kérdéses jelenség kapcsán úgy érvényesíthető, hogy alapszintű nyelvtanulóknál a produktív faktitív műveltető szerkezet tanításakor a -(t)At toldalékot tanítjuk az egyszeres műveltetés kifejezésére, és csak haladóbb szinteken foglalkozunk – ugyanebben a jelentésben – az -AttAt képzőbokorral, mint a -(t)At-tal alternáló változattal egyszerűtagú (ágenses és tárgyias) igéken. Ekkor ugyanis már építhetünk arra, hogy a tanulók ismerik a kompozicionális rendszer adta (és sztenderd) alakokat, és azokhoz képest tudjuk tárgyalni a jelenséget, illetve magyarázatot adhatunk azokra az egyszeres műveltetést kifejező -AttAt képzőbokrot tartalmazó alakokra, amelyekkel a tanulók az autentikus anyagokban és az élő nyelvhasználatban nagy eséllyel találkoznak.

Irodalom

- A. Jászó Anna 1977. Mosattat. *Magyar Nyelvőr* 101: 124–125.
- Bybee, Joan 2015. *Language change*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Csonka Csilla 1997. Az -at/-et/-tat/-tet műveltető képzőről. *Intézeti Szemle* 1: 10–18.
- Cser András 2007-2008. A morfológiai elemzés fejlődése a korai magyar nyelvtanokban Pereszlényi Pál grammatikájáig. *Nyelvtudomány III–IV*: 49–63.
- Dolovai Dorottya 2001. A többszörös műveltetés az obi-ugor nyelvekben. *Acta Universitatis Szegediensis : sectio ethnographica et linguistica* 41: 77–93.
- É. Kiss Katalin – Gestner Károly – Hegedüs Attila 2013. *Fejezetek a magyar nyelv történetéből*. PPKE, Piliscsaba.
- Hegedüs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- Horváth László 2006. Egy középmagyar korpusz faktitív szerkezetei. *Magyar Nyelvőr* 130/1: 60–73.
- H. Tóth Tibor 1991. A szenvedő képzős igék néhány kérdése. *Acta Universitatis Szegediensis : sectio ethnographica et linguistica* 34: 111–128.
- Kálmán László – Trón Viktor 2007. *Bevezetés a nyelvtudományba*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kálmán László 2011. Analógia a magyar sorszámnevekben. *Nyelv és Tudomány*.
<https://m.nyest.hu/hirek/analogia-a-magyar-sorszamnevekben>
- Kálmán László 2014. Bepillantás a műveltetés boszorkányműveibe. *Nyelv és Tudomány*.
<https://www.nyest.hu/hirek/bepillantas-a-muveltetes-boszorkanykonyhajaba>
- Kiefer Ferenc 1998. Alaktan. In: É. Kiss K. – Kiefer F. – Siptár P. (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 187–289.
- Komlósy András 2000. A műveltetés. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 215–292.
- Mikola Tibor 1999. A magyar műveltető szerkezet története, finnugor háttere. In: Büky L. – Forgács T. (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei I. Magyar és finnugor mondattörténet*. JATE Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 109–119.
- Sanchez-Stockhammer, Christina 2015. Can we predict linguistic change? An introduction. *VARIENG – Studies in Variation, Contacts and Change in English* 16.
<http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/16/index.html>
- Szaller György 1793: *Hungarica grammatica latine et germanice*. Landerer, Pozsony.
- Szűcs Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. *Hungarológiai Évkönyv* 10/1: 68–78.
- Zaicz Gábor (szerk.) 2006. *Etimológiai szótár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Egyéb források

- Farkas Antal 1790. *Erköltsi iskola*. In: Trostler József 1927. Mesenyomok a XVIII. század magyar irodalmában. *Magyar Nyelvőr* 56/1–2: 101–109. http://real-j.mtak.hu/5999/1/MagyarNyelvor_1927.pdf
- Magyar történeti szövegtár*: <http://www.nytud.hu/hhc/>
- Erdélyi magyar szótörténeti tár*: <https://mek.oszk.hu/08300/08370/pdf/>
- E-nyelv.hu – Nyelvi tanácsadás: <https://e-nyelv.hu/2016-09-08/irat-irattat/>

Dóla, Mónika

The curious case of the Hungarian complex causative suffix -AttAt

Like all Uralic languages, Hungarian has a rich derivational and inflectional morphological system. In Hungarian, factitive causation is expressed in a fully regular way by the productive causative suffix -(t)At: -at, -et, -tat, -tet. Multiple causation can be expressed compositionally, i.e., by the iteration of this suffix. However, in today's language use, -(t)At often alternates with the complex (iterated) -AttAt: -attat, -ettat suffix, to express simple causation. The paper discusses the morphological and syntactical context of the two variants, with an emphasis on -AttAt, and it examines its semantics in relation to simple and multiple causation. The early history of the two causative suffix variants is also considered, with special regard to their interaction with the passive suffix -(t)Atik. The paper demonstrates that although the Hungarian language has the means to distinguish between simple and multiple causation, and although language purists today condemn the “unnecessary” use of -AttAt, speakers did and do use this complex causative suffix to express simple factitive causation. Finally, the paper postulates the following motivating factors for this alternation: analogy with similar constructions (various multiple causatives and the passive), and fortition (iteration of the causative suffix without a change in meaning). In Hungarian, the -AttAt ending is used to express both simple and multiple causation, thus, it may be viewed as a case where the system of compositionality is overridden for usage-based reasons.

*Farkas Judit – Alberti Gábor*¹

Az igéből képzett főnevek jelzős szerkezeteinek értelmezési lehetőségei

1. Bevezetés

Jelen tanulmány deverbális főnevekhez kapcsolódó jelzős szerkezetek értelmezési lehetőségeit tárgyalja.

A deverbális főnevek hibrid konstrukciók: az igék és a főnevek jegyeit bizonyos mértékig egyaránt hordozzák. Átmeneti kategóriájuk okán kétféle módon kapcsolódhatnak hozzájuk jelzői melléknevek. I. Bizonyos melléknevek alapjául (lásd pl. a *tegnapi*, *győri* alakokat az (1a’)-ben) a képzés bázisául szolgáló eredeti igei konstrukció megfelelő határozószói, illetve ragozott főnévi kifejezései szolgálnak (1a). II. Más melléknevek viszont a kimeneti főnévhez annak „saját főnévi jogán” kapcsolódnak (1b): az, hogy az (1b)-ben megjelölt személy magas és kék szemű, független attól, hogy az (1a)-ban említett eseményben milyen szerepet játszott (és hogy a beszélő számára amúgy ettől válik említésre méltóvá).

- (1) a. Péter *tegnap Győrben* megmasszírozta Ilit.
 a’. Ili *tegnapi győri* megmasszírozója
 b. ^(?)Ili *magas kék szemű* megmasszírozója

A jelzők értelmezési lehetőségeit erőteljesen befolyásolja az, hogy mit jelöl pontosan az adott főnév, amelyhez a jelző kapcsolódik (Laczkó 2000). Ha ugyanis az igéből képzett főnév háttérben egy komplex esemény áll egy egyszeri cselekvés egy meghatározott szereplőjére utalva (2a), akkor a mellette megjelenő jelzőknél az igei konstrukcióból származó értelmezés a preferált (2a’). Ha viszont az adott főnév egy egyszerű eseménytípusban tipikusan részt vevő szereplőt nevez meg (2b), akkor a főnévhez saját jogán kapcsolódó jelzői értelmezés (2b’’) az, ami egyértelműen könnyebben előhívható. Mindez összhangban van azzal a megfigyeléssel, miszerint a komplex esemény háttérű főnevek igeibek egyszerű eseményi háttérrel rendelkező megfelelőiknél, míg utóbbiak a főnéviség tekintetében „erősebbek” komplex esemény háttérű párjaiknál; erről a kérdéstről bővebben lásd Alberti és Farkas (2018) írását.

- (2) a. Ili *győri* megmasszírozója
 a’. ’az az illető, aki Győrben megmasszírozta Ilit’
 a’’. ’az az illető, aki (valahol) megmasszírozta Ilit, és amúgy Győrhöz kötődik (pl. ott lakik, onnan származik)’
 b. Ili *győri* masszőre
 b’. ’Győrben dolgozó masszőr, aki Ilihez valamilyen módon ebben a minőségében kapcsolódik (pl. ottani alkalmazottja, vagy az, aki ott szokta masszírozni)’
 b’’. ’Ili masszőre (bármilyen értelemben: pl. az alkalmazottja, vagy aki őt masszírozza), aki Győrhöz bármilyen módon kötődik (pl. onnan származik)’

A tanulmány a következőképpen épül fel. A második fejezetben három produktív magyar főnévképző esetében tekintjük át, hogy az így képzett főnevekhez kapcsolódó jelzőknek mi-

¹ A tanulmány megírását az NKFI FK-128518 projekt támogatta. Köszönettel tartozunk továbbá Dóla Mónikának a téma nemzetközi vonatkozásainak feltárásában nyújtott segítségével.

lyen értelmezési lehetőségei vannak. A harmadik fejezet a jelentésképzést megalapozó hálózatokat tárgyalja a szemantikus memóriában. A negyedik fejezetben javaslatot teszünk a szerkezetekhez tartozó szintaktikai reprezentációkra, amelyek meg tudják ragadni az egyes jelzői értelmezések közötti különbségeket. A tanulmányt rövid összegzés zárja (5. fejezet).

2. A deverbális főnevekhez kapcsolódó jelzők lehetséges értelmezései

Ebben a fejezetben három deverbális főnévtípussal foglalkozunk abból a szempontból, hogy a hozzájuk kapcsolódó jelzőknek milyen értelmezési lehetőségei vannak. A vizsgált három produktív főnévképző az *-Ás* (2.1.), az *-Ó* (2.2.) és a *-Vt(t)* (2.3.).

A konkrét szerkezetek tárgyalása előtt tekintsük át röviden, hogy a deverbális főnevek mellett jelzőként megjelenő kifejezéseknek milyen elemek felelnek meg a képzés alapjául szolgáló igei szerkezetekben. Amint azt az alábbi példasor mutatja, a jelzők (3b) alapjául rendre ragozott főnév, névutós konstrukció, valamint különféle képzőkkel ellátott, illetve képzetlen határozószók is szolgálhatnak.

- (3) a. Péter Győrben / [a vizsga után] / részegen / meztelenül / tegnap énekelgetett.
 b. Péternek a *győri* / [vizsga utáni] / *részeg* / *meztelen* / *tegnapi* énekelgetése mindenkit kiborított.

2.1. Az *-Ás* főnévképző

Az *-Ás* a legszélesebb körben produktív magyar főnévképző, amellyel komplex esemény (4a), illetve egyszerű esemény (4b) jelentésű főnevek képezhetőek.

- (4) a. Péternek *a műsor előtt való* énekelgetése mindenkit kiborított.
 b. Péternek az *állandó* énekelgetése mindenkit kiborít.

Míg azonban a komplex esemény jelentésű főneveket mindig az *-Ás* képzőnek az igei tőhöz való tapasztásával képezzük², addig az egyszerű esemény jelentésű főnevek esetében bizonyos esetekben a produktív műveletet blokkoló alakok jelennek meg. Az (5) példasor különböző blokkoló formákra mutat példát.

- (5) a. vadászik → vadászás ~ vadászat
 b. meggyilkol → meggyilkolás ~ gyilkosság
 c. megoperál → megoperálás ~ operáció
 d. szabotál → szabotálás ~ szabotázs
 e. csatázik → csatázás ~ csata

Amint az az alábbi példasorból kiderül, az *-Ás* képzős főnevek esetében, akár komplex esemény (6a), akár egyszerű esemény (6b) jelentéssel rendelkeznek, a hozzájuk társuló jelzők kivétel nélkül a képzés alapjául szolgáló igei konstrukcióból származnak. Az ilyen főnevekhez ugyanis eseményjelentésük révén csak olyan jelzők kapcsolódhatnak³, amelyek a megfe-

² Amint arra Laczkó (2000: 340) rámutat, létezik néhány olyan eset, amikor komplex jelentés mellett is egy blokkoló alak bukkan fel. Tipikusan az érzelmet jelentő igéknél találhatunk erre példákat: pl. *félelem* **félés* helyett vagy *gyűlölet* **gyűlölés* helyett.

³ Jelen cikk terjedelmi okok miatt nem tér ki az adott szerkezetekben megjelenő jelzők formájára, vagyis arra, hogy a *való*-t vagy az *-i* melléknévképzőt, illetve ennek pontosan melyik verzióját tartalmazza az adott konstrukció (6a-b), és milyen okok állnak ennek hátterében. A kérdésről részletesen lásd Laczkó (2000: 316–318), illetve Alberty és Farkas (2018: 198) írását. Az egymásnak megfeleltethető jelzői és határozói forma

elő – azonos jelölésű – igei konstrukciókban is megjelenhetnek (6c), és olyanok nem, amelyek ezen deverbális főnevekhez pusztán a főnéviségük révén társulnának. Összehasonlításképpen: a (2a”,b”) sorokban bemutatott, „a főnévhez saját jogán kapcsolódó jelzői értelmezések” abból adódnak, hogy a megfelelő (2a,b) jelzős szerkezetek egésze nem egy eseményt (vagy eseménytípust) nevez meg, hanem egy személyt (akinek annyi köze van egy eseményhez vagy eseménytípushoz, hogy annak egyik szereplőjeként azonosíttatik).

- (6) a. Péter *tegnapi [étteremben való]* megoperálása jól sikerült.
 b. Péter *tegnapi étterembeli* operációja jól sikerült.
 c. Dr. Bartha tegnap az étteremben megoperálta Pétert.

Bár a cikk csak a melléknévi jelzők értelmezésével kíván részletesen foglalkozni, de ezen a ponton mindenképpen érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a komplex és az egyszerű esemény jelentésű *-As* képzős főnevek esetében eltér a birtokos lehetséges értelmezése. A komplex esemény jelentésű (6a) esetében Pétert csak úgy tudjuk értelmezni, mint akit megoperáltak, azaz ezen deverbális főnév birtokosa kötelezően azonos a bemeneti ige tárgyával (vagyis Páciens tematikus szerepű összetevőjével).⁴ Az egyszerű esemény jelentésű (6b) esetében azonban Péter nemcsak az operált beteg lehet, hanem az operáló orvos is, vagy például egy olyan személy, aki műtőssegédként vett részt az eseményen.

2.2. Az *-Ó* főnévképző

A magyarban az *-Ó* képzős deverbális főnév, amint arra Laczkó (2000: 372–405) rámutat, jelölheti a cselekvőt (7a), a cselekvés eszközt (7b), a cselekvés helyét (7c), illetve (a szerző szerint kérdéses produktivitással mellett) magát a szituációt (7d). Alberti és Farkas (2018, 329–450) részletesen tárgyalja az egyes típusokat különféle jellemzőiket alaposan górcső alá véve, de jelen cikk a (terjedelmi korlátokra való tekintettel) csak a cselekvő jelentésű *-Ó* képzős főnevekhez kapcsolódó jelzők értelmezési lehetőségeivel foglalkozik.⁵

morfológiai kapcsolatának általános kérdéskörében annyit szeretnénk még megjegyezni, hogy míg a (6a-b) típusokban (l. még (4a)) a jelzői formát jellemzi nagyobb morfológiai komplexitás, addig alapvetően „a magyarban a szereposztás éppen fordított irányú: [a melléknév] jelzőként jelöletlen marad (*a kék labdát*; az értelmezői helyzet kivételével: *a labdát*, *a kéket*) [...], határozóként viszont mindig jelölt (a megfelelő raggal: *szépen énekel*, *jól biciklizik*)” (Szűcs 1999: 98) – e tanulmány (3a) példabokrán a *részeg(en)* és a *meztelen(ül)* példázzák ezt). Az ellentétes jelölési stratégiára a német szolgál iskolapéldaként: „A melléknév a németben jellegzetesen kétarcú, mivel mondatbeli szerepköréhez igazodva deklinálódik (jelzőként [...]) vagy nem (állítmányként és határozóként [...])” (Szűcs 1999: 98). „A melléknév [...] a jelzői és határozói funkció szembeállításában is kettős viselkedésről tanúskodik; ezért a szintagmatagok semleges szórendje – a névszói és igei csoport transzformációi során is ellenőrizhető módon – jellegzetesen különbözik a két nyelvben: *gyors futás* – [*ő*] *gyorsan fut*; *schneller Lauf* – *er läuft schnell*. E példákkal kapcsolatban a morfológiai jelölés fordítottágát már említettük [a *schnell* ’gyorsan’ határozói alakhoz képest a jelzői megfelelő egy *-er* (hímnemű) egyeztető toldalékot tartalmaz]” (Szűcs 1999: 134).

⁴ Amint azt Laczkó (2000: 309–310) részletesen kifejti, a komplex esemény jelentésű deverbális főnevek birtokosa mindig egyértelműen azonosítható a bemeneti ige vonzatkeretének egyik kitüntetett argumentumával. Amennyiben tárgyas ígéről van szó (mint (6a) esetében is), akkor a birtokos a bementi ige tárgyával azonos kötelezően, míg tárgy hiányában a bementi ige alanyával azonosítjuk (i).

- (i) a. Péter hozzászól a témához.
 b. Péternek a témához való hozzászólása mindenkit megdöbrentett.

⁵ Azon cselekvés helyét jelölő *-Ó* képzős főnevek, melyek komplex eseményi háttérrel rendelkeznek, meglehetősen periférikusak a nyelvben. Csak „idézőjeles stílusban” beszélhetünk mondjuk *Péterék tegnapi vizsga utáni hangulatos sörözőjé*-ről, ahol a söröző nem egy ekként ismert hely, csupán egy padokkal körülvett asztal egy parkban, ahol Péterék a megnevezett időszakban sörözéssel ünnepelték meg a sikeres vizsgát (e komplex esemény szolgáltatója tehát ez esetben a jelzők értelmezését).

- (7) a. író, autószerelő, rendezvényszervező
 b. ásó, nyomtató, törülköző
 c. temető, ivó, söröző
 d. esküvő, találkozó, lakásavató

Amint arra már a bevezetés (2) példasora kapcsán rámutattunk, a cselekvő jelentésű *-Ó* képzős deverbális főnevekhez mindkétféle típusú jelző hozzátehető. Megjelenhet tehát mellette olyan jelző, mely a képzés alapjául szolgáló igéhez kapcsolódik (természetesen némiképp eltérő formában, lásd a (3) példasorhoz fűzött kommentárokat), másrészt olyan jelzővel is bővíthető, mely a „kimeneti” főnévhez annak saját jogán társul. Ezt illusztrálja az alábbi (8) példasor is. (8a) esetében a *tavalyi* nyilvánvalóan csak a bemeneti *masszíroz* igéhez képest értelmezhető, azaz hogy a masszírozás történt tavaly. A *dunántúli* jelzőhöz ezzel szemben kétféleképpen is társíthatunk jelentést: egyrészt értelmezhetjük a bemeneti igéhez képest, azaz úgy, hogy a masszírozás történt a Dunántúlon; de az is elképzelhető, hogy a szóban forgó masszírozó kapcsolható valamilyen módon ehhez a tájegységhez, mondjuk akképp, hogy ott született. A *finnországi*, illetve a *finn* melléknevek első látásra azt sugallják, hogy ugyanarról van szó, de érdekes módon (az országnevekre általános érvényes értelmezési módszer szerint) a *finnországi* jelzőt csak a bemeneti igéhez képest tudjuk értelmezni (vagyis hogy a masszírozás zajlott ebben az országban), míg a *finn* jelzővel csak az illető személy nemzetiségére utalhatunk, amit tehát a főnév saját jogán kap.⁶

- (8) a. Ili *tavalyi* / *dunántúli* / *finnországi* / *finn* megmasszírozója
 b. Ili *tavalyi* / *dunántúli* / *finnországi* / *finn* masszőre

Ami az egy adott cselekvés tipikus szereplőjét megnevező (8b) példát illeti, az értelmezések hasonlóan alakulnak. A *tavalyi* és a *finnországi* csak a masszírozás viszonylatában értelmezhetőek, vagyis hogy tavaly, illetve Finnországban történt az egy vagy több masszírozás; a *finn* csak a masszőr nemzetiségére utalhat, tehát ez a jelző csak a főnévi kimenethez társulhat csak; míg a *dunántúli* mindkétféle értelmezéssel rendelkezhet.

Jegyezzük meg, hogy az *-Ó* képzős deverbális főnevekre is igaz, amit az *-Ás* képzős főnevek kapcsán már említettünk: jelesül az, hogy az ilyen főnevekhez kapcsolódó birtokos értelmezési lehetőségei eltérnek a komplex esemény háttérű és az egyszerű esemény háttérű főnevek esetében. Míg a (8a) példában Ili csak úgy értelmezhető, hogy ő az, akit megmasszíroztak, addig a (8b) példában ezen az értelmezésen kívül az is lehetséges, hogy Ili az adott masszőr munkaadója volt tavaly, vagy jelenleg is foglalkoztatja a Dunántúlon, illetve Finnországban.

Jövőbeli (tesztelést igénylő) kutatási területként vetjük fel a következőt: mivel a városnevek a (2) példasor alapján mind a bemeneti igéhez való viszonylatban, mind a kimeneti főnévhez tartozó bővítményként értelmezhetőek, előállhatnak olyan helyzetek, amikor egy ilyen deverbális főnévhez két helynevet jelentő melléknév is társul (9). Sőt további érdekességet jelent az, hogy ezen melléknevek sorrendje sem látszik kötöttnek az első körkérdéseink alapján. (9a) ugyanis megnevezhet egy olyan pécsi kötődésű embert, aki Győrben egyszer megmasszírozta Ilit, de úgy is értelmezhetjük, hogy olyan győri kötődésű valakiről van szó, aki Pécsen masszírozta meg a szóban forgó hölgyet. A szabad jelzői sorrendet az is alátámasztja, hogy mind (9b), mind (9b') grammatikus főnévi konstrukció. Ezen szerkezetekben a *portugál* egyértelműen a főnévhez saját jogán hozzájáruló jelzőként van jelen (az imént tárgyalt országokkal kapcsolatos értelmezések alapján), és ebből következően a *komáromi* melléknévhez az

⁶ Érdekes párhuzam a Kratzer-féle (1995) predikátumkategorizálással: az „igei értelmezésű” jelzők esemény szintű predikátumként (*stage-level predicate*) funkcionálnak, míg a „főnévi értelmezésűek” egyén szintűként (*individual level predicate*).

az értelmezés társítható legkézenfekvőbb módon, hogy ott történt az ominózus masszírozási esemény. Ami az analóg példákat illeti egyszerű esemény háttérű -*Ó* képzős főnevekkel (9c-d'), csak nagyon speciális kontextusban lehetünk képesek értelmezni az olyan több jelzős szerkezeteket, ahol a jelzők formája nem dönti el, hogy melyik jelző értelmezendő a (tipikusan rendszeres) masszírozásból kiindulva (9c); könnyebb az értelmezés, ha legalább az egyik jelző esetében egyértelmű a „főnévi jogú” értelmezés (9d-d').

- (9) a. Ili *pécsi győri* megmasszírozója
 b. Ili *komáromi portugál* megmasszírozója
 b'. Ili *portugál komáromi* megmasszírozója
 c. ^{??}Ili *pécsi győri* masszőre
 d. ^(?)Ili *komáromi portugál* masszőre
 d'. ^(?)Ili *portugál komáromi* masszőre

2.3. A -Vt(t) főnévképző

A -Vt(t) toldalékkal kétféle jelentésű főnevet lehet képezni, amint azt Alberti és Farkas (2018: 450–501) részletesen tárgyalja. Az így létrejövő deverbális főnév rendelkezhet egyrészt esemény jelentéssel (10a), mely esetben kissé archaikus színezettel bír; másrészt megnevezhető általa a képzés bemenetül szolgáló ige Páciensi argumentuma (10b).

- (10) a. Amerika felfedeztével megváltozott a világ.
 b. Kedvelem Péter felfedezettjét.

Ami az ezen főnevekhez kapcsolódó jelzők értelmezési lehetőségeit illeti, az esemény jelentésű -Vt(t) főnévhez csak olyan melléknévi jelzők kapcsolódhatnak, amelyeket a bemeneti igehez való viszonyuk alapján értelmezhetünk (11). Ez nem meglepő annak fényében, hogy a szintén eseményjelentésű -*As* főnevek esetében is ugyanezt tapasztaltuk; lásd a (6) példasort a 2.1. alfejezetben.

- (11) Amerika 1492-es / váratlan felfedeztével megváltozott a világ.

Amennyiben viszont a -Vt(t) képzős deverbális főnév a képzés bemenetül szolgáló ige Páciensi argumentumát fejezi ki, és komplex esemény háttérű, akkor mindkétféle típusú jelző kapcsolódhat hozzá. Megjelenhet tehát mellette olyan melléknév, amelyet a bemeneti igehez képest értelmezhetünk; ez alapján (12a) esetében a felfedezés tegnap, illetve Győrben történt. És állhat mellette olyan melléknév is, amely a kimeneti főnévhez annak saját főnévi jogán kapcsolódik; például (12b) esetén a felfedezett személy győri illetőségű (mondjuk születése alapján), kék szemű vagy finn nemzetiségű.

Amennyiben a -Vt(t) főnév egyszerű eseményi háttérrel rendelkezik, akkor mellette sokkal természetesebben jelennek meg azok a melléknevek, amelyek a főnévhez saját jogán kapcsolódnak (12d); azon jelzők, melyeket a bemeneti igehez képest értelmeznénk (azaz hogy tegnap, illetve Győrben vádolta meg az illető személyt Ili), meglehetősen mesterkélt hangzának (12c).

- (12) a. Találkozni fogok Ili *tegnapi* / *győri* felfedezettjével.
 b. Találkozni fogok Ili *győri* / *kék szemű* / *finn* felfedezettjével.
 c. [?]Találkozni fogok Ili (*kedvenc*) *tegnapi* / *győri* vádlottjával.
 d. Találkozni fogok Ili (*kedvenc*) *győri* / *kék szemű* / *finn* vádlottjával.

Ami a szerkezetekben megjelenő birtokosok lehetséges értelmezéseit illeti, az eddig megfigyelttel összhangban a komplex esemény háttérű főnév birtokosa csak egyféleképpen értelmezhető, mégpedig úgy, hogy ő a cselekvés Ágense. Ennek megfelelően (12a-b) esetében Ili csak az a személy lehet, aki felfedezte az adott illetőt. Az egyszerű eseményi háttérrel rendelkező $-Vt(t)$ főnevek (12c-d) birtokosa viszont a vádló személyén kívül úgy is értelmezhető, hogy Ili például egy jogi világot tematizáló valóságshow-t néz, és ezen műsorból a kedvence az itt megnevezett személy.

3. A jelentésképzést megalapozó hálózatok a szemantikus memóriában

Péter operációja (2.1.), *Ili masszőre* (2.2.) – ezen birtokos szerkezetek minőségjelzőkkel kibővített változatainak az adott alfejezetekben többféle potenciális jelentést tulajdonítottunk. Ebben a szakaszban arról adunk számot, hogy a hallgató hogyan juthat el e jelentésekhez.

Alberti és Nóthig (2015) Leiss (2014) érvelésére támaszkodva olyan elméleti hálózatok feltételezésére alapozza a magyarázatot, amelyek az epizodikus memóriában tárolt „történetekből” indul ki – olyanokból, amelyeket a (13-14)-ben mutatunk be Parsons (1990) eseménylogikai jelölési rendszerének segítségével. A lexikai és/vagy enciklopédikus tudást halmozó emberi elme e „történetek” (újra és újra felbukkanó változatai) alapján olyan másolatokat készít a szemantikus memória számára, amelyben a referensek már szereplők helyett lényegében térből és időből kiszakított szerepeket jelölnek. Az említett hálózatiság az azonosítható szerepeken alapul: ’szomszédosnak’ definiálhatunk két absztrakt eseményt vagy állapotot (alább e és s változatai jelölik ezeket), ha kifejtésükben található azonos szerep. A hallgató úgy társít jelentést különféle szintagmákhoz, hogy a szintagma feje által aktivált eseményszerűségről kiindulva azok szomszédaiban próbálja megtalálni a szintagma többi elemének a szerepét, rekurziós továbblépésekre bízva a kalkulációs folyamatot annak sikeres kiteljesedéséig.

- (13) a. operál(e, r', r''): [az e esemény az a cselekvés, hogy r' megoperálja r''-t]
 b. operáció(s, e): [az s állapot az az állapot, hogy e operációnak minősíthető]
 c. segédkezik(e1, r1, e): [az e1 az a cselekvés, hogy r1 segédkezik az e tevékenység lebonyolításában]
 d. tetszik(e2, r2, e): [az e2 az az érzelmi viszonyulás, hogy r2-nek tetszik az e esemény]

Hogy miben különbözik a komplex esemény háttérű főnévi jelentés az egyszerű esemény háttérűtől, azt a konkrét példákon szemléltetjük. A *Péter megoperálása* kifejezésben Péter szerepe csakis a (13a) elsődlegesen aktiválódó eseményszerűségben rögzített r'' Páciensi szerep lehet (rajta hajtják végre a műtétet). A *Péter operációja* kifejezés esetében viszont nincs ugyan kizárva (sőt nyilván könnyen elérhető jelentésváltozatként aktiválható), hogy a birtokos a (13a)-ban szereplő r' Ágens (a műtő orvos) vagy r'' Páciens, de a ’szomszédos’ (13c-d)-beli eseményszerűségek is szolgáltatathatják a birtokosi szerepet. Így „juthatunk el” a műtéti segéd-személyzet tagjaiig (13c) vagy akár egy olyan valóságshow nézőiig, akik adásról adásra műtétet csodálnak meg (13d).

Hasonlóképpen, *Ili megmasszírozója*-ban csakis azt a (14a)-beli r' szereplőt tisztelhetjük, aki megmasszírozta Ilit, ezzel szemben az *Ili masszőre* konstrukció esetében Ili – függően attól, hogy a szövegkörnyezet mit támogat – éppúgy lehet újra csak az, akit jól meg szoktak masszírozni (14a), mint az, aki masszázsszalonokat üzemeltet (14c), vagy – ezúttal masszőrök-
 ket versenyztető – valóságshow-t néz (14d).

- (14) a. masszíroz(e, r', r''): [az e esemény az a cselekvés, hogy r' megmasszírozza r'' -t]
- b. masszőr(s, r'): [az s állapot az az állapot, hogy r' masszőr]
- c. alkalmaz($e1, r1, r', e$): [az $e1$ az a cselekvés, hogy $r1$ alkalmazza r' -t az e tevékenységre]
- d. tetszik($e2, r2, e$): [az $e2$ az az érzelmi viszonyulás, hogy $r2$ -nek tetszik az e esemény]
- e. Ili pécsi masszőre
- e'. *olyan illető, aki fél-félállásban Pécsen és Harkányban masszőrködik, és Ilit, aki Pécsen és Szigetváron masszíroztatja magát, Szigetváron masszírozza
- e''. *olyan illető, aki fél-félállásban Pécsen és Harkányban masszőrködik, és akit Ili, aki Pécsen és Szigetváron üzemeltet masszázsszalont, Szigetváron alkalmazza

A minőségjelző nagyfokú értelmezési szabadsággal társul a birtokos szerkezethez. A (14e) főnévi kifejezés például nemcsak olyan Ilit masszírozó személyre utalhat, aki Ilit Pécsen szokta masszírozni, hanem olyanra is, akinek származási vagy lakhelye Pécs. Vagy ha Ili által alkalmazott masszőrrel van szó, akkor sem egyértelmű, hogy a *pécsi* jelző éppen az alkalmazási helyre utal; ezáltal is utalhat a masszőr származási vagy lakhelyére. Azt tekinthetjük kizártak, hogy ugyanaz az eseményszerűség adja meg a jelzői és a birtokosi értelmezést (mint az Ilit Pécsen masszírozó vagy Ili által a pécsi szalonban foglalkoztatott masszőrváltozatok esetében), de a (13e'-e'')-ben megadott eltérő módon. Ha tehát úgy értelmezzük a (13e)-t, hogy Ilit masszírozza az illető és Pécsen masszőrködik, akkor már egyértelmű, hogy Ilit Pécsen masszírozza. Ha pedig úgy értelmezzük a (13e)-t, hogy Ili alkalmazottja az illető és van Pécsen alkalmazottjai, akkor már egyértelmű, hogy az adott masszőr Pécsen áll Ili alkalmazásában.

A hálózati szomszédosság alapján juthatunk el az olyan szerkezetek sokféle értelmezéséig is, amelyek főnévi feje nem igéből lett képezve (Alberti 1992). Annyi a különbség, hogy ilyenkor nem egy igével kifejezhető esemény képezi az elsődlegesen elérhető jelentést, hanem például a megnevezett tárgy elsődleges használati funkciója – amennyiben van ilyen. A ház arra való, hogy lakjunk benne (15b), *Ödön háza* tehát jelentheti azt a házat, ahol Ödön lakik. De egy ház tulajdonként is szolgál (15c), Ödön tehát a tulajdonosa is lehet. Tervezés révén jön létre (15d), így hát tervezőként is „birtokolható”; de itt is szóba jöhet egy olyan műsor, ahol házakat választhat valaki a kedvencének (15e). Két lépésben (15f-f''), de ahhoz az emberhez is eljuthatunk, aki az adott ház kukáiban turkálva próbálja biztosítani a mindennapi betevő falatját.

- (15) a. ház(s, r): [az s állapot az az állapot, hogy az r entitás (egy) ház]
- b. lakik($s1, r1, r$): [az $s1$ az az állapot, hogy $r1$ az r -ben lakik]
- c. birtokol($s2, r2, r$): [az $s2$ az az állapot, hogy $r2$ az r -et birtokolja, annak tulajdonosa jogi értelemben]
- d. tervez ($e3, r3, r$): [az $e3$ az az esemény, hogy $r3$ megtervezi r -et]
- e. tetszik($e4, r4, r$): [az $e4$ az az érzelmi viszonyulás, hogy $r4$ -nek tetszik az r]
- f. kukája($s5, r5, r$): [az $s5$ az az állapot, hogy az $r5$ kukájaként funkcionál az r -nek]
- f'. turkál($e5', r, r5$): [az $e5'$ az az esemény, hogy r turkál az $r5$ -ben]

4. Szintaktikai reprezentáció

Ebben a részben olyan szintaktikai reprezentációkat mutatunk be, amelyekkel egyrészt megragadhatóak a komplex eseményi, illetve egyszerű eseményi háttérű deverbális főnevek szerkezetei között az előző fejezetekben áttekintett különbségek, másrészt az ilyen főnevekhez kapcsolódó különféle jelzői értelmezésekről is számot lehet adni. Másféle reprezentációt ja-

vaslunk tehát azokhoz a jelzőkhöz, melyeket a főnév képzéséről szolgáló igei bázishoz képest értelmezzünk, és azokhoz, amelyek a főnévhez annak saját főnévi jogán társulnak. A szintaktikai reprezentációk kapcsán e cikkben csak a releváns pontokat emeljük ki⁷; a további részletek iránt érdeklődő olvasót Farkas, Szabó és Alberti, illetve Alberti és Farkas megjelenés előtt álló tanulmányához utaljuk.

Az első két ábra (17a-b) a korábban (2a)-ként megadott, itt (16a)-ként megismételt komplex eseményi háttérű -*Ó* képzős deverbális főnévnek a szerkezetét mutatja. A (17a) ahhoz a jelentéshez van rendelve, amikor a *győri* jelzőt az igei bázishoz képest értelmezzük (16b), míg a (17b) ábra azt a szerkezetet mutatja, amikor ugyanez a jelző a *megmasszírozója* főnévhez annak saját főnévi jogán kapcsolódik (16b').

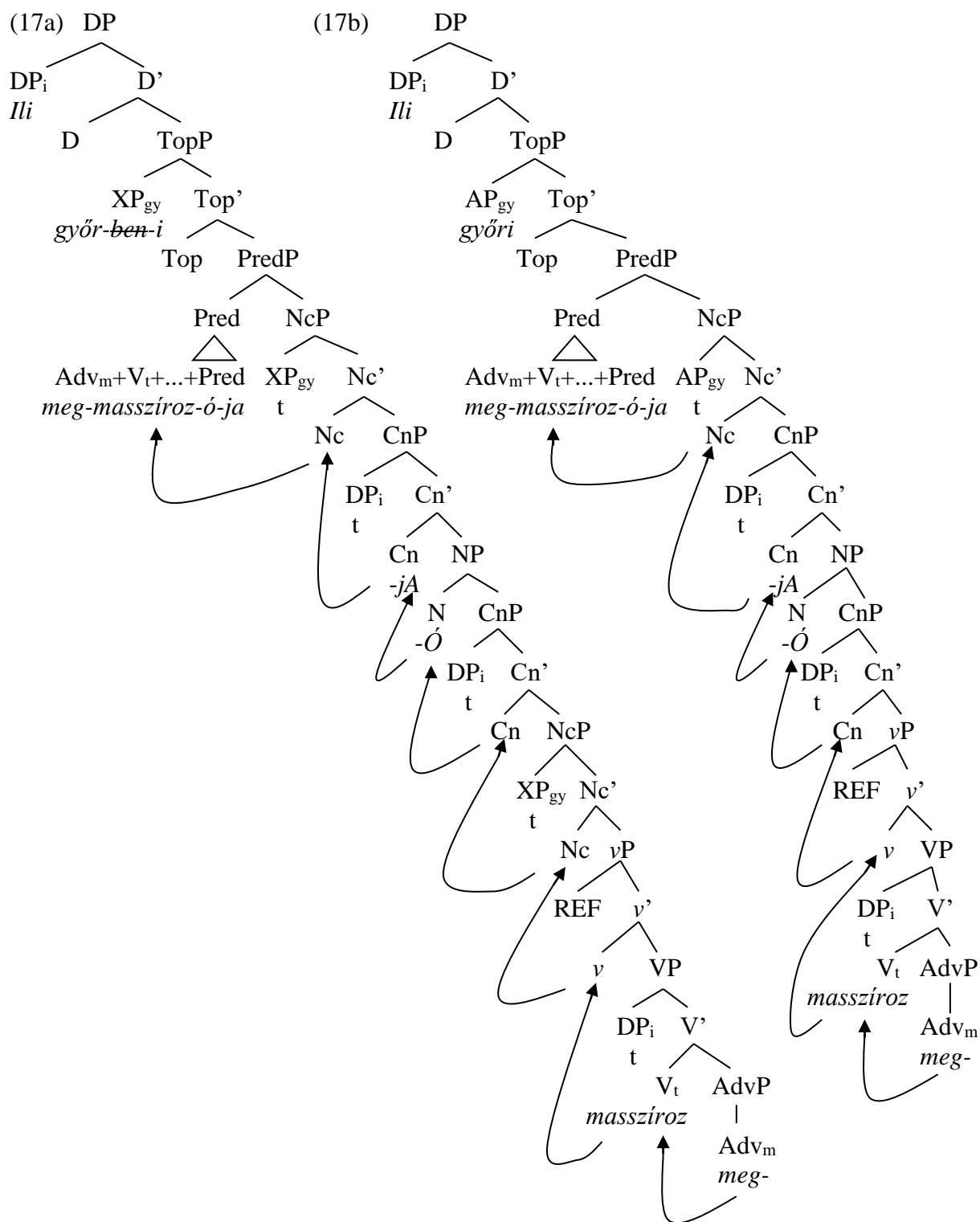
- (16) a. Ili *győri* megmasszírozója
 b. 'az az illető, aki Győrben megmasszírozta Ilit'
 b'. '?az az illető, aki (valahol) megmasszírozta Ilit, és amúgy Győrhöz kötődik (pl. ott lakik, onnan származik)'

Ha összevetjük egymással a (17a-b) ábrákat, azt láthatjuk, hogy egyetlen ponton van közöttük különbség. A *győri* jelzőt (17a) esetében a deverbális főnévhez tartozó szerkezet igei zónájában bázisgeneráljuk így ragadva meg annak kapcsolódását a képzés alapjául szolgáló igehez, és innen mozgatóval kerül a főnévi zónába, ahol először a Φ zónában jelenik meg a grohmanni (2003) elvek alapján, majd egy belső topikalizációnak köszönhetően Ω zónába mozog. Ezzel szemben (17b) esetén a jelzőt a deverbális főnévi szerkezet főnévi zónájában bázisgeneráljuk így jelezve azt, hogy ezt a szabad bővítményi elemet a főnév saját jogán kapta. Ez utóbbi esetben kötelező az imént leírt belső topikalizáció, hiszen melléknév nem maradhat a főnévi fej mögött (18b), míg ha az igei bázishoz képest értelmezzük a jelzőt, akkor az kiolvasható a főnévi fej mögött is az eredeti alakjában (18a).

- (18) a. [Ili megmasszírozója Győrben] egy kifejezetten kedves férfi volt.
 b. *[Ili megmasszírozója győri] egy kifejezetten kedves férfi volt.

Ebből adódik, hogy a két ábrán más-más szintaktikai kategória van hozzárendelve magához a jelzőhöz. (17b) esetében a jelző AP-ként jelenik meg a szerkezetben, hiszen egy főnévhez szintaktikailag ebben a pozícióban melléknévi kifejezések tudnak kapcsolódni. Abban az esetben viszont, amikor a *győri* jelzőt az igei bázishoz képest értelmezzük, számára egy szintaktikailag alulspecifikált XP kategóriát javasolunk a következő okból. A képzés alapjául szolgáló igei szerkezetbe nem melléknévként lép be ez az elem, hanem ragozott főnévként (valaki *Győrben* megmasszírozta Ilit), de ez a forma a kimenet főnéviségével nem kompatibilis. Mivel a jelzősítéshez egy *-i* képző tőhöz való kapcsolására van szükség, onnan a *-ben* inesszívuszi ragnak törölnie kell, hiszen esetrag után nem jelenhet meg képző. Amint azt az alábbi (19) példaszor mutatja, ugyanaz a kimenet (19d) több különböző rag törölnésével is előállhat (19a-c).

⁷ A cikkben szereplő ábrák transzformációs generatív keretben készültek. Fu és munkatársai (2001) munkái alapján azt feltételezzük, hogy egy deverbális konstrukció mélyén egy igei szerkezet épül ki, majd erre épül rá egy főnévi struktúra. Mindegyik ábra megfelel Grohmann (2003) fáziselméletének, és ez alapján mind az igei, mind a főnévi ciklus három részből áll: egy Θ zónából (melyben a tematikus szerepek kiosztása történik), egy Φ zónából (melyben az egyeztetési viszonyok kódolódnak, valamint ebben a tartományban bázisgenerálódnak a szabad bővítmények is), valamint egy Ω zónából (amelyben az adott elemek operátorfunkcióit lehet megjeleníteni). A mozgásokat az Antilokáció Elve szabályozza olyan módon, hogy egy adott elem sem túl messzire, sem túl közelre nem mozoghat kiinduló pozíciójához képest; egy elem egy adott fázison belül csak Θ -ból Θ -be, vagy Θ -ból Ω -ba mozgatható, míg ciklusok között Θ -ból Θ -ba, Φ -ból Φ -be vagy Ω -ból Ω -ba történhet mozgás.



- (19) a. hajózás a Földközi-tengeren
 b. halak a Földközi-tengerben
 c. napozóágyak a Földközi-tengernél
 d. földközi-tengeri hajózás / halak / napozóágyak

A szóban forgó bővítmény alakjának specifikálódását Sigurdsson (2009) munkáját alapul véve úgy írhatjuk le, hogy a hangtani kiolvasás „intelligens”, azaz annak megfelelően rendel hangalakot egy adott elemhez, hogy azt melyik zónában olvassa ki.⁸

A második két ábra (21a-b) a korábban (2b)-ként megadott, itt (20a)-ként megismételt egyszerű eseményi háttérű -Ó képzős deverbális főnévnek a szerkezetét mutatja. A (21a) ahhoz a jelentéshez van rendelve, amikor a *győri* jelzőt az igei bázishoz képest értelmezzük (20b), míg a (21b) ábra azt a szerkezetet mutatja, amikor ugyanez a jelző a *masszőr* főnévhez annak saját főnévi jogán kapcsolódik (20b’).

- (20) a. Ili *győri* masszőre
 b’. ’Győrben dolgozó masszőr, aki Ilihez valamilyen módon ebben a minőségében kapcsolódik (pl. ottani alkalmazottja, vagy az, aki ott szokta masszírozni)’
 b’’. ’Ili masszőre (bármilyen értelemben: pl. az alkalmazottja, vagy aki őt masszírozza), aki Győrhöz bármilyen módon kötődik (pl. onnan származik)’

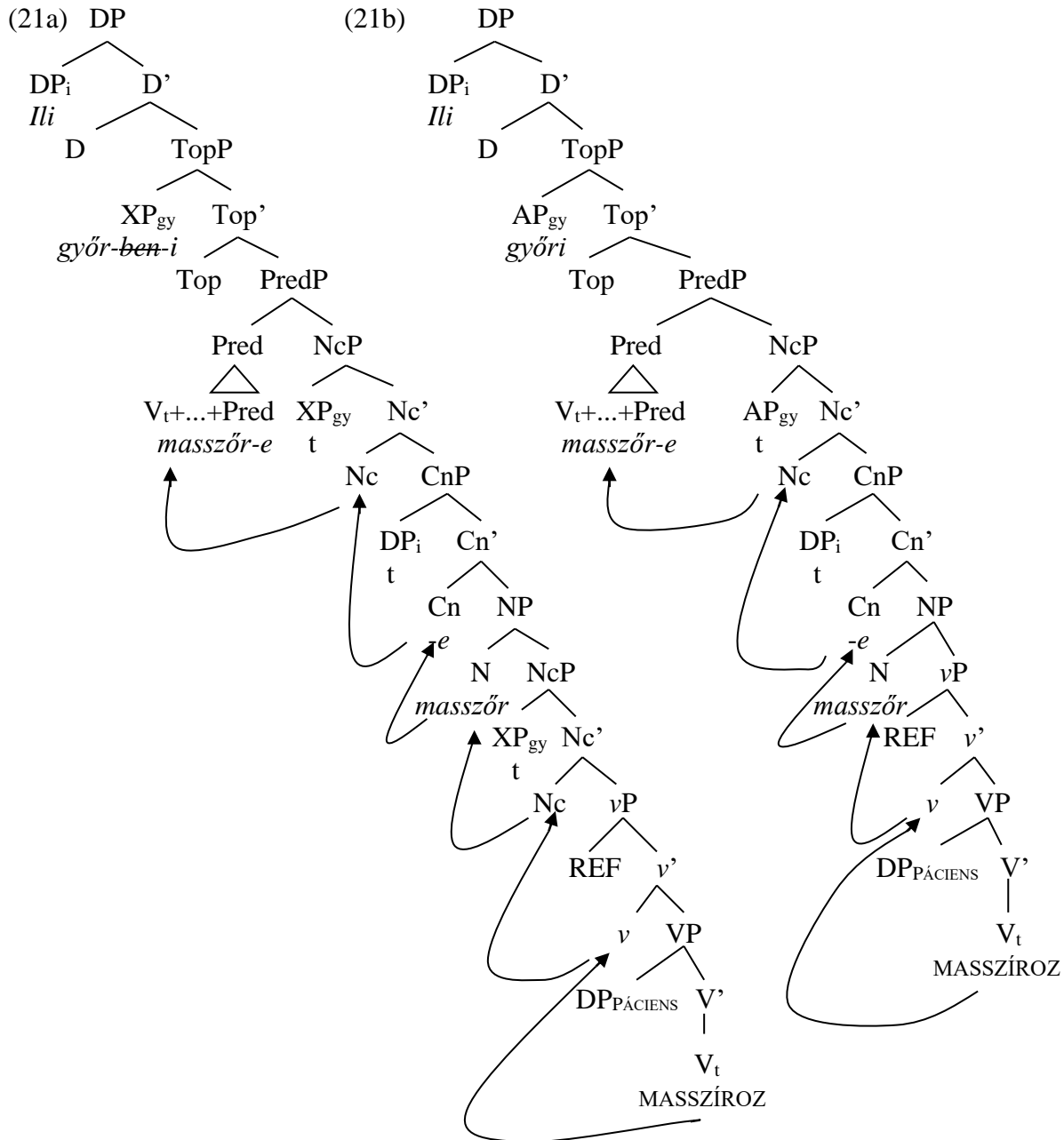
A jelzői értelmezések közötti különbséget ezúttal is ugyanúgy ragadhatjuk meg a szerkezet szintjén, mint (17a-b) esetében. Amennyiben a *győri* melléknév a főnévhez annak saját jogán kapcsolódik, akkor a szóban forgó elem AP-ként bázisgenerálódik a főnévi zónában, majd egy kötelező belső topikalizációval a főnévi szerkezet Ω zónájában olvasódik ki. Ezzel szemben ha a jelzőt a képzés alapjául szolgáló igei szerkezethez képest értelmezzük, akkor már az igei Φ zónában megjelenik egy aluspecifikált XP kategóriával, és innen először a főnévi tartomány Φ zónájába, majd egy belső topikalizációt követően annak Ω zónájába mozog.⁹

A (21a-b) ábrák abban is különböznek (17)-beli megfelelőiktől, hogy ezúttal egyszerű eseményi háttérű főnévi kifejezést reprezentálnak. Az egyszerű eseményi háttérű deverbális főnévi konstrukciók az igei zónájukban¹⁰, pontosabban annak komplexitásában térnek el komplex eseményi háttérű párjaiktól. (17a-b) esetében megfigyelhető, hogy a birtokos (a DP_i-vel jelölt *Ili*) az igei zónában, méghozzá Páciensi tematikus szerepéből adódóan a VP specifikálójában bázisgenerálódik, és innen mozog több lépésben a jelöletlen birtokosok számára javasolt DP-specifikálóba. Erre azért van szükség, mert – mint ahogyan arról a 2. fejezet kapcsán már szó volt – a komplex eseményi háttérű birtokosok kötelezően megfelelnek a képzés bemenetéül szolgáló ige egy kitüntetett argumentumának. Ezzel szemben az egyszerű eseményi háttérű főnévi szerkezetben megjelenő birtokosokat egy a főnév körül kiépülő hálózat valamely szereplőjével azonosítjuk (14), így ilyenkor ez az összetevő a főnévi zónában „születik”, és jelöletlen birtokosként innen mozog az előbb említett DP-specifikálóba. Olyan igei zóna aktiválódik tehát ezúttal is, amelyben van Páciensi argumentum, azaz egy olyan szereplő, akit masszíroznak, de mivel ez nem azonosítódik kötelezően a birtokossal, csak egy lehetőséget jelent annak értelmezésére, így ezek az elemek nincsenek összeindexelve.

⁸ A Sigurdsson-transzferen alapuló megközelítés révén éppen a Szűcs (1999: 134) által említett német grammatikabeli „stratégia” valósul meg a magyarban is, valamivel absztraktabb formában: ugyanaz az elem jelenti a jelzői és a határozói alak szintaxisbeli forrását (ez ugyebár a németben maga a melléknév), és a grammatikai környezet dönti el a hangalakot (a németben csupán egyeztetési kényszert róva ki a melléknévre).

⁹ Ezzel az elemzéssel az *erős dohányos* klasszikus problémájára is (pl. Tual 2015) megadtuk a megoldást. A (21a) analógiájára készíthetjük el az ’olyan valaki, aki erősen dohányzik’ értelmezéshez társítandó szerkezetet, míg a (21b) kínálja a ’nagy erejű dohányos’ keretünkben elérhető elemzését.

¹⁰ A ν P specifikálójában látható REF kategória arra utal, hogy a főnév képzésének alapjául szolgáló ige Ágens argumentuma a főnévi szerkezet egésze jelöletének felel meg (Broekhuis – Keizer – den Dikken 2012: 122–124).



5. Összegzés

Ili győri megmasszírozója/masszőre – az ilyen, igéből képzett főnévi kifejezések összehasonlító elemzése során első pillantásra talán az sem világos, hogy milyen jelentéskülönbség van a két változat között. Azután jelentésváltozatok tucatjai merülnek fel, ahogy újabb és újabb értelmezési lehetőséget találunk a birtokos és a minőségjelző számára (1–2. fejezet). E tanulmányban elsődlegesen a minőségjelző jelentéskontribúcióját helyeztük figyelmünk homlokterébe, mindamelllett a birtokoshoz kapcsolódóan „aktiválódó” jelentésekkel is számot kellett vetnünk (3. fejezet), hogy teljes legyen a kép. Végül a generatív szintaktikai elemzést elváró olvasók számára négy olyan struktúrára vezettük vissza a jelentésváltozatokat, amelyekből éppen a feltárt jellegzetességek olvashatóak ki. A megoldás elméletfüggetlen lényege az, hogy az értelmezendő jelzöt az igéből képzett főnévi „alaptag” – mint igei és főnévi karakterrel egyaránt bíró középpont – köré kiépülő gazdag struktúra igei szférájában társítjuk interpretációval, vagy (kizárólagosan) a főnévi szférájában, összefüggésben azzal is, hogy a birtokost melyik szférában interpretáljuk.

Irodalom

- Alberti, Gábor 1992. 'The Possessive Construction and the Existential Sentence' by Anna Szabolcsi. *Analecta Linguistica: Informational Bulletin of Linguistics*. 157–169.
- Alberti, Gábor – Judit Farkas 2018. Derivation of nouns. In: Gábor Alberti – Tibor Laczkó (szerk.): *Syntax of Hungarian: Nouns and Noun Phrases*. Amsterdam University Press, Amsterdam. 191–630.
- Alberti Gábor – Farkas Judit (megjelenés előtt). Igei és hibrid szerkezetek Grohmann-ciklusai és -tartományai a magyarban. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXXIII*.
- Alberti, Gábor – László Nőthig 2015. ReALIS2.1: The implementation of generalized intensional truth evaluation and expositive speech acts in on-going discourse. *International Journal on Advances in Intelligent Systems* 8/1–2: 85–106.
- Broekhuis, Hans – Keizer, Evelien – den Dikken, Marcel 2012. *Syntax of Dutch – Nouns and Noun Phrases I-II*. Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Farkas Judit – Szabó Veronika – Alberti Gábor (megjelenés előtt). Egy- és többértelműségek igéből képzett és közönséges főnevek csoportjaiban. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXXIII*.
- Fu, Jingqi – Roeper, Thomas – Borer, Hagit 2001. The VP within process nominals: evidence from adverbs and the VP anaphor do-so. *Natural Language & Linguistic Theory* 19: 549–582.
- Grohmann, Kleanthes K. 2003. *Prolific Domains: On the Anti-Locality of Movement Dependencies*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Kratzer, Angelika 1995. Stage-level / individual-level predicates. In: Gregory N. Carlson – Francis Jeffrey Pelletier (szerk.): *The generic book*. University of Chicago Press, Chicago/London. 125–175.
- Laczkó Tibor 2000. Az ige argumentumszerkezetét megőrző főnévképzés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 293–407.
- Leiss, Elisabeth 2014. Modes of modality in an Un-Cartesian framework. In: Sibilla Cantarini – Werner Abraham – Elisabeth Leiss (szerk.): *Certainty–uncertainty — and the attitudinal space in between*. John Benjamins, Amsterdam. 47–62.
- Parsons, Terence 1990. *Events in the Semantics of English: A Study in Subatomic Semantics*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Szűcs Tibor 1999. *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában (a magyar mint idegen nyelv és kultúra közvetítésében)*. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Tual, Lucas 2015. A compositional analysis of French *-eur*-nominals in combination with ambiguous adjectives. Konferenciaelőadás: *SinFonJA* 8. Ljubljana, 2015. szeptember 26..

Farkas, Judit – Alberti, Gábor

Interpretational alternatives for attributive structures belonging to Hungarian deverbal nouns

The paper discusses how different meanings can be associated with attributive structures that belong to deverbal nominals in Hungarian. The semantic ambiguity of deverbal nominals lies with their hybrid status: they are partly verbal and partly nominal. Parallel with this Janus-facedness, the semantic contribution of their attributive constructions (and that of their possessors, if any) may rely on either the 'input' verbal character or the 'output' nominal character. In our transformational (phase-theorist minimalist) generative syntactic framework, we account for the 'verbal character' by assuming that certain deverbal nominal constructions (e.g., the complex-event denoting subtype) have syntactic structures that factually contain (more or less "fully-fledged") highly complex verb phrases. As for 'nominal-based' meaning contributions, we account for the observed ambiguity by assuming polysemous mental networks, formally represented as directed graphs.

Fóris Ágota – B. Papp Eszter

A felsőoktatás terminológiája – referenciaművek és adatbázisok¹

Kutatásunk célja a humán területen belül az oktatásterminológia szakterület referenciaművekkel való ellátottságának vizsgálata. A tanulmányban megvizsgáljuk az oktatásterminológia magyarországi és európai uniós szervezeti és oktatási környezetét, és azt, hogy jelenleg milyen glosszáriumok, szótárak, illetve adatbázisok találhatóak a témakörben, és ezek milyen nyelveken tartalmazzák az oktatásterminológiát. Megállapítjuk, hogy az oktatásterminológia terminusait magyar nyelven kizárólag a magyar vonatkozású glosszáriumok és szótárak tartalmazzák.

1. Bevezetés

Nyelv és kultúra összetartozik, elválaszthatatlan egymástól. A hungarológia a magyar nyelv és kultúra értékeinek komplex közvetítése tudományközi és kultúraközi szintézisben (Szűcs, 2002, Szűcs 2019). Az anyanyelv az identitás, a kommunikáció és a megismerés eszköze, az anyanyelv használatához való joggal pedig akkor tud egy közösség megfelelően élni, ha minden fontos kommunikációs területen és regiszterben adottak a nyelvhasználat feltételei. A köznyelv és a szaknyelvek területén egyaránt fontos például a megfelelő szótári infrastruktúra biztosítása, napjainkban ez már elsősorban az online elérhető referenciaművek, például egy-nyelvű és többnyelvű terminológiai adatbázisok építését és hozzáférhetővé tételét előfeltételezi. A terminológia széleskörű hozzáférhetőségének biztosítása ellenőrzött terminológiai adatokat tartalmazó nyilvános adatbázisok építésével valósulhat meg. Az online, nyilvánosan elérhető anyanyelvi terminológiai háttér biztosítja a digitális stratégiák anyanyelven való hozzáféréseinek a feltételeit, egyben a digitális oktatást is.

A számos fontos és feldolgozandó tárgykör (domén) közül az egyik legaktuálisabbnak és legszükségesebbnek az oktatásterminológia témája látszik. Ahogy a magyar terminológiastratégiával foglalkozó tanulmányok megállapítják, a stratégiaileg fontos tárgykörök terminológiáját a legcélszerűbb nyilvános terminológiai adatbázisban közzétenni (lásd pl. Benő–Péntek 2019, Fóris–Bölcskei 2019, Tamás 2019). Megítélésünk szerint az oktatásterminológia ilyen stratégiai területnek tekinthető és tekintendő. Egy korábban megjelent írásunkban kifejtettük és bemutattuk, hogy szükségesnek látunk egy angol és magyar, továbbá a határon túli területek hivatalos nyelveinek (román, szlovák, ukrán, horvát, német) terminusait tartalmazó oktatási terminológiai adatbázis létrehozását, és ebben az írásban bemutattuk az adatbázis tervét is (B. Papp–Fóris 2018). Egy oktatásterminológiai adatbázis létrehozása az egyetemek, kutatóintézetek számára egyaránt hasznos volna, egyúttal segítené a határokon átvívelő egyesületek, tanácsok, kutatók, ipari és gazdasági szakemberek, valamint a hiteles fordítással foglalkozók rendszeres kommunikációját.

Kutatásunk célja tehát a humán területen belül az oktatásterminológia szakterület referenciaművekkel való ellátottságának vizsgálata. Megvizsgáljuk az oktatásterminológia magyarországi és európai uniós szervezeti és oktatási környezetét, és azt, hogy jelenleg milyen glosszáriumok, szótárak, illetve adatbázisok találhatóak a témakörben, és ezek milyen nyelveken tartalmazzák az oktatásterminológiát.

¹ A tanulmány elkészítését a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara „Interkulturális transzferjelenségek és a (mű)fordítás című projekt; Fordítás és terminológia kapcsolata: a terminológia szerepe az interkulturális transzfer folyamatában című alprojekt” című kutatási pályázata támogatta.

A kutatás módszere forráselemzés. Átnéztük az Európai Unió, a Magyar Kormány és a magyar egyetemek azon weboldalait, amelyek az oktatásterminológiával kapcsolatos információkat és/vagy szójegyzékeket, szótárakat vagy adatbázisokat tartalmaznak, az ezeken található válogatott adatokat tesszük közzé és értékeljük ebben a tanulmányban.

2. Európai és magyar szervezetek, amelyek az oktatási terminológiához kapcsolhatók

Az oktatásterminológia kérdésköre sokakat érint: diákokat, szülőket, oktatókat, intézményeket és alkalmazottaikat. Az oktatásterminológia szempontjából két fő részre oszthatjuk a terminológiát: az *oktatás* és az *oktatásszervezés* terminológiája. Ez magába foglalja a közoktatást és a felsőoktatást, és az ezeken kívüli (tanfolyami) képzés terminológiai kérdéskörét egyaránt.

A *felsőoktatásban* a Bologna-rendszer bevezetésével az európai országok folyamatosan csatlakoztak az Európai Felsőoktatási Térséghez (*European Higher Education Area*),² ezzel együtt bevezették a három szintű (BA/BSc, MA/MSc, PhD/DLA) lineáris képzési rendszert a felsőoktatásban; Magyarország 2005-ben csatlakozott a Bologna folyamathoz (252/2004 Kormányrendelet). Ez megkívánta a felsőoktatás fogalmi és terminológiai rendszerének a harmonizációját is. Az egész szabványosítási rendszert a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* felügyeli, ennek magyar tagja a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB).

A külföldi oklevelek és képesítések magyarországi elismertetését, valamint a tanulmányokat külföldön folytatni kívánók vagy külföldön munkát vállalók számára a magyar oklevelekről a hatósági bizonyítvány kiállítását az Oktatási Hivatal végzi, ennek megfelelő részlege a 2007-ben alakult Magyar Ekvivalencia és Információs Központ (MEIK) (oktatas.hu). A MEIK az Emberi Erőforrások Minisztériuma keretében működik³, bár 2018-ban a Kormány új minisztériumot hozott létre, és a felsőoktatással, innovációval és szakképzéssel kapcsolatos ügyeket az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz helyezte át.

Az ENIC (*European Network of Information Centres*) hálózat nemzeti információs központokból áll. Ezen központok feladata információ és tanácsadás a következő területeken: külföldi diplomák vagy más akadémiai vagy szakmai végzettségek elismerése; az egyén saját országa és más európai országok oktatási rendszerei; külföldi tanulmányi lehetőségek, diákhitel, ösztöndíjak, mobilitáshoz és egyenértékűséghez kapcsolódó gyakorlati kérdések.

A NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) hálózatot 1984-ben hozták létre. A hálózat célja az oklevelek, és az Unió tagállamaiban, a Gazdasági Térség, valamint Közép- és Kelet-Európában tanulással eltöltött időszakok felsőoktatási elismertetésének javítása. Az ENIC-NARIC hálózat magyarországi képviselője az Oktatási Hivatal MEIK főosztálya (<http://europass.hu/vegzettsegek-elismertetese>).

A különböző tagállamok közötti átjárhatóságot, az egyének mobilitását segíti az Europass oklevélmelléklet (*Europass Diploma Supplement*; europass.hu). Célja kettős: egyrészt érthetővé teszi a magyar oktatási rendszerben szerzett végzettségeket a külföldi munkaadók és továbbképző intézetek számára, másrészt a külföldön szerzett végzettségeket a hazai munkaadók számára. Europass oklevélmelléklet Magyarországon 2006 márciusa⁴ óta igényelhető, a felsőoktatási intézmények angol (és magyar) nyelven állítják ki, de más nyelveken is kérhető. Az oklevélmelléklet részletesen ismerteti az adott képzésbe való belépési követelményeket, az elvégzett kurzusokat, a megszerzett készségeket és kompetenciákat és a vizsgaeredményeket, valamint bemutatja a kibocsátó ország felsőoktatási rendszerét.

² Részletesen lásd: European Higher Education Area and Bologna Process, <http://www.ehea.info/>

³ <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma>

⁴ <http://www.nefmi.gov.hu/oklevelmelleklet/2006-marcius-1-jetol>

A felsőoktatási, szakképző és más oktatási intézményeken és állami hivatalokon kívül a hiteles fordítások készítése során van még szerepe annak, hogy létezik-e harmonizált terminológiai szójegyzék vagy adatbázis az oktatásterminológia témájában, amelynek alapján a fordítások egységes terminológia alapján készülhetnének. Az oklevelek idegen nyelvről magyar nyelvre történő hiteles fordítását az OFFI Zrt. végezheti Magyarországon,⁵ munkatársaik a hiteles fordításról írott tanulmányukban az oktatásterminológiát hozzák egy példaként a fordítási nehézségekre, pontosabban a terminológiai munkafolyamat időigényességére:

„Az oktatás területe pedig azzal együtt, hogy a harmonizáció iránti igény már évtizedekben mérhető múltra tekint vissza, a számos országspecifikus fogalom miatt továbbra is számtalan kihívást tartogat a nyelvi szakértők számára. Gondoljunk csak a legismertebb egységesítésre és harmonizálásra kidolgozott területekre, mint a közismert nevén bolognai folyamatnak nevezett kezdeményezés a felsőoktatás területén vagy legalább ennyire köztudott a nyelvismeret szintjeinek egységesítése (lásd Közös Európai Referenciakeret), amelyek valóban megkönnyítették a beazonosítást és az egységes használatot. Ezzel ellentétben az egy-egy országhoz, nemzeti oktatási rendszerhez kötődő fogalmak továbbra is megnehezítik a szakfordítók munkáját, mint például az egyedi érdemjegyek, iskolatípusok, bizonyítványok és oklevelek, a doktori fokozatok odaítélésének különböző feltételei és az oktatók egyetemi fokozatainak megnevezése.” (Tamás és mtsai. 2020)

A tanulmány szerzői azt tanácsolják, hogy a fordítók keressenek megbízható forrásból leírást vagy definíciót, például olyat, amely hazai vagy nemzetközi szervezetek honlapjain található meg, vagy pedig konzultáljanak a MEIK munkatársaival. Ahogy azonban a 3.1.1. pontban leírjuk, ez a szervezet sem használ terminológiai szójegyzéket vagy adatbázist a mindennapi munkája során.

3. Terminológiai szójegyzékek, szótárak, adatbázisok az oktatás területén

Mivel az oktatás és az oktatásszervezés szabványosítása szükségessé teszi a terminológia egységesítését, szabványosítását is, azt feltételezhetnénk, hogy – legalábbis a Bologna-rendszerhez csatlakozó országok esetében – ez a terminológiai szabványosítás teljes egészében megtörtént, és elérhetők olyan nemzetközi, európai, illetve nemzeti adatbázisok, amelyek az Európai Unió hivatalos nyelvein tartalmazzák ezt a felsőoktatási terminológiát. Meglepő módon azonban nem sikerült ilyen érvényes terminológiai adatbázist vagy adatbázisokat találnunk.

A mindennapi munkánk során az a tapasztalatunk, hogy az egyes magyarországi egyetemek kidolgoztak a maguk számára kétnyelvű (általában magyar–angol) szójegyzékeket, és azokat használják a mindennapi munka során. Például a munkahelyünk, a KRE is kiadott belső használatra ilyen kétnyelvű oktatásmenedzsment-terminológiai szójegyzéket; más egyetemek a honlapjukon nyilvánosan elérhető formában tettek közzé ilyen kétnyelvű szójegyzéket, például az ELTE-nek is van saját, angol–magyar oktatás-terminológiai glosszárúma (lásd a 3.1. pontban).

A Bologna-rendszer magyarországi bevezetését követően 2009-ben, amikor az első kétnyelvű diplomákat kezdték az egyetemek kiadni, kiderült, hogy a magyar nyelvű diplomák angol nyelvű fordításai sokszor hibásak, vagy egyszerűen csak eltérnek egymástól (lásd pl. <https://index.hu/belfold/2009/07/08/diploma/>). A negatív sajtóvisszhangot tapasztalva, ekkor kezdtek az egyes egyetemek belső szójegyzékeket készíteni a diplomák szövegének angol nyelvű egységesítése céljából.

Ahogy az előző pontban már írtunk róla, a diplomák mellé oklevélmellékletet is kiadhatnak az egyetemek angol nyelven. 1994 óta létezik az EU-ban oklevélmelléklet (*Diploma*

⁵ „A jogszabályi előírás értelmében az OFFI Zrt. jogosult az idegen nyelvű dokumentumokról hiteles másolat készítésére”. <https://www.offi.hu/hiteles-forditas/hiteles-forditas>

Supplement, DS) ma is használt egységes, angol nyelvű változata, amely a tanulmányi kötelezettségek legfontosabb adatairól és a tanulmányi eredményekről nyújt tájékoztatást. Ezt 2007-től minden magyar egyetem kiadhatja a diák kérésére angol nyelven is.

A magyarországi *Diploma Supplement* kiadásáról, a vonatkozó jogszabályokról a Nemzeti Erőforrás Minisztériumban kiadott „A 2004. március 22-én kelt 11.599/2004. számú körlevél” (<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/dokumentumok/2004-marcius-22-en-kelt> [archív weboldal]) ad részletes tájékoztatást. Ennek a körlevélnek van öt melléklete, ezek közül három a felsőoktatásban használt fogalmak magyar és angol nyelvű szójegyzéke, vagyis ebben találjuk az oktatási terminológiát (ezzel részletesen a 3.1. fejezetben foglalkozunk).

Létezik továbbá egy részletes kézikönyv, amely a korábbi oktatási minisztérium honlapjáról tölthető le⁶, de magán a dokumentumon sem a szerző, sem a kiadó nincs feltüntetve, és dátum sincs rajta (a file címéből következtethetünk arra, hogy 2003 májusi). A bevezetésben meghatározzák a célcsoportot: „Az oklevélmelléklet kézikönyv olyan intézmények számára készült, melyek az eredeti oklevél mellé mellékletet szándékoznak kiadni.” Felsőoktatási intézményeken túl tehát egyéb képzőintézményeknek és szakmai testületeknek is szüksége lehet rá, valamint hasznos lehet azok számára is, akik külföldi végzettséget igazoló okmányokat bírálnak el. Ezt úgy értelmezzük, hogy a kézikönyvet a teljes magyar felsőoktatásnak és a képzőrendszernek szánták. Az oktatási minisztérium 2004-ben levélben⁷ tájékoztatta is a felsőoktatási intézményeket a kézikönyv elérhetőségéről, valamint az oklevélmelléklet kiállításának részleteiről.

A kézikönyv szerzői nyilvánvalóan tisztában voltak a pontos kifejezések használatának jelentőségével, hiszen a negyedik fejezetben szerepel egy angol–magyar kétnyelvű szójegyzék és a 33 felsorolt ekvivalenspár magyarázata. Ennek létjogosultságát is megfogalmazták: „Fontosnak tartottuk ezt is elkészíteni, mivel a képesítések továbbtanulás, illetve a szakma gyakorlásának céljából történő elismerésének területén gyakran előfordulnak a fogalmak tisztázatlanságából származó tévedések.” A felhasznált forrást is megjelölték: „A szójegyzék részben az 1997-ben Lisszabonban elfogadott „Egyezmény a felsőoktatási képesítések elismeréséről az Európai Régióban” alapján és azzal teljes összhangban készült.” Értékelésünk szerint ez egy fontos lépés az EU-s és a magyar felsőoktatási terminológia összehangolása felé.

Ezzel szemben a dokumentumot nehéz megtalálni az interneten (a kiadó minisztérium is megszűnt, illetve átalakult már), és nincs tudomásunk arról, hogy bármikor is frissítették volna az elmúlt lassan két évtizedben.

Ez nagyon sajnálatos, mert a kézikönyv öt fejezete részletesen ismerteti az oklevélmellékletekkel kapcsolatos tudnivalókat, a formai és tartalmi követelményeket, valamint öt mintát is közöl EU-s tagállamokban (Magyarország, Anglia, Belgium (Flandria), Franciaország és Lettország) kiadott diplomákról és azok angol nyelvű oklevélmellékletéről (kivéve a francia oklevél, amelynek a melléklete is francia nyelvű). Mivel ez a kiválasztás esetlegesnek tűnik, és arról sem esik szó, hogy miért pont ezek az országok és nyelvek kerültek be ebbe a kézikönyvbe, feltételezzük, hogy később bővíteni szándékozták a többi EU-s ország diplomáival, ami valamilyen okból nem következett be.

A továbbiakban kifejezetten csak olyan szótárakat, szójegyzékeket gyűjtöttünk össze, amelyek az oktatás terminológiáját tartalmazzák, nem vizsgáltuk nagyobb szótárak és enciklopédiák szócikkeit.

⁶ http://www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/diploma_supplement_20030522.pdf

⁷ http://www.nefmi.gov.hu/letolt/ds/level_az_oklevelmellekletrol_az_intezmenyeknek_20041206_3_szamu_melléklet.pdf

3.1. Magyarországon készült oktatásterminológiai szótárak

3.1.1. A felsőoktatásban gyakran használt angol kifejezések angol megfeleltetése

A korábbi Nemzeti Erőforrás Minisztérium (már archivált) oldalán találtunk egy szójegyzéket 2005-ből, az Oklevélmelléklet (*Diploma Supplement*) kiadásához. Ez az alábbi tematikus fejezetekből áll: szervezeti kifejezések; vezetői funkciók, beosztások; a képzéssel kapcsolatos kifejezések; értékelések, osztályzatok; címek, fokozatok; személynevek írása (pl. tudományos fokozattal rendelkező házas nők nevének írásmódja).⁸

Ugyanezen az archivált weboldalon találunk további fontos szólistákat 2004–2005-ből:

- A magyar felsőoktatás szerkezetének leírása magyarul és angolul – folyó szöveg;
- A magyar felsőoktatásban oktatott egyetemi szintű szakok listája magyarul és angolul – lista;
- A magyar felsőoktatásban oktatott főiskolai szintű szakok listája magyarul és angolul – lista;
- Hitéleti szakok listája magyarul és angolul – lista;
- A Magyarországon kiadandó oklevélmelléklet mintája (PDF);
- A magyar felsőoktatás rövid leírása magyarul és angolul;
- A magyar felsőoktatásban oktatott egyetemi szakok magyar és angol nyelvű listája;
- A magyar felsőoktatásban oktatott főiskolai szakok magyar és angol nyelvű listája;
- A magyar felsőoktatásban használt fogalmak magyar és angol nyelvű szószedete.

A listák közül csak egyet frissítettek, 2007-ben. A többi azóta nem módosították, pedig az elmúlt évtizedben jelentős változások történtek a magyar oktatási rendszerben: például többször módosították a felsőoktatási törvényt, és megváltozott az a kritérium, amely meghatározza a különbséget az egyetemi (vagy egyetemi szintű) és a főiskolai (vagy főiskolai szintű) oktatás között.

Mivel ezek az információk már több mint egy évtizeddel ezelőtti archív oldalról származnak, két évvel ezelőtt, amikor az oktatásterminológiával kapcsolatos vizsgálatokat kezdtük, megkérdeztük a jelenlegi Oktatási Hivatal Magyar Ekvivalencia és Információs Központját, hogy:

- A munkájukhoz használnak-e bármilyen adatbázist vagy szótárt, amely az oktatás és oktatásszervezés terminológiáját tartalmazza?
- Amennyiben igen, ezek nyilvánosan elérhető adatbázisok/szótárak-e, vagy belső listákat használnak?
- Kik készítették ezeket a listákat, és kik hagyták jóvá?
- A MEIK által használt „hivatalos” terminológiai lista elérhető-e külső intézmények, pl. egyetemek számára is?

A MEIK a főosztályvezetőjétől az alábbi választ kaptuk 2018 májusában: „Kérdésére válaszolva szeretném tájékoztatni, hogy munkánk során nem használunk sem olyan adatbázist vagy szótárt, amely az oktatás és az oktatásszervezés terminológiáját tartalmazza, sem „hivatalos” terminológiai listát.”

⁸ Kétoldalas minta található az Europass oklevélmelléklet főbb pontjairól a Magyarországon beszélt kisebbségi nyelvek némelyikén (horvát, német, román, szerb és szlovén). A roma nyelvű verziót későbbre ígérték.

3.1.2. *Hungarian–English glossary of academic terms; magyar–angol egyetemi szakkifejezések glosszáriuma*

A lista 2003 óta elérhető az ELTE honlapján, azóta nem frissítették. Készítésének célját a bevezetésben fogalmazza meg a szerkesztő: „Glosszárimumunk célja, hogy az ELTE diákjai, tanárai és hivatalnokai (különösen a bölcsészkarok) az egyetemi szakkifejezéseket egyöntetűen alkalmazzák angol nyelvű levelezésükben, kiadványaikban és fordításaikban”. (<http://seas3.elte.hu/seas/glossary.html>)

Ez a lista több mint 250, a magyar egyetemi oktatásban használt terminust tartalmaz azok angol nyelvű megfelelőjével. Az összeállító – az ELTE neves nyelvésze, fordítója és tanára, Nádasdi Ádám – kifejezetten a brit angol változatot részesítette előnyben. A listára valószínűleg azért volt szükség, mert hiányzik a nemzeti szintű szabványosítás.

3.1.3. *Magyar–angol szakszótár*

Oktatásfejlesztési Observatory Központ. (Budapesti Corvinus Egyetem)

<http://observatory.org.hu/observatory.org.hu/informaciotar/magyar-angol-szakszotar/index.html>

A megnevezése szerint szakszótár, de valójában körülbelül 170 címszót tartalmazó két-nyelvű glosszárimum. Nincs információ az oldalon arról, hogy ki, mikor, hogyan készítette, mi volt a forrása stb. Magáról a központról a bemutatkozó részben ennyit ír az oldal: „Az Oktatásfejlesztési Observatory Központ a Budapesti Corvinus Egyetemen működik az oktatás – ezen belül kitüntetetten a szakképzés és felnőttképzés – fejlesztését szolgáló kutató, információgyűjtő, elemző, fejlesztő és kapcsolatépítő tevékenységet folytató műhelyként.”

3.2. *A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet (Kolozsvár) magyar és román nyelvpárú szótárai*

3.2.1. *Román–magyar oktatásterminológiai szótár (Benő és mtsai. 2008), 2. kiadás (2009)*

A szótár a nyelvészeti kutatóállomásként működő Szabó T. Attila Nyelvi Intézetben (Kolozsvár) készült 2004 és 2009 között, szerkesztői Péntek János és Benő Attila. A szótár célja az oktatás terminológiájának egységesítése elsősorban a romániai magyar nyelvhasználat keretein belül. Nyelvi forrásai között a szak- és értelmező szótárak mellett szerepelnek az oktatás és oktatási intézményrendszer szabályozó romániai és magyarországi törvények, román nyelvű pedagógiai szaklapok és internetes nyelvi anyagok. A szótár címszavai között nemcsak oktatással kapcsolatos köznevek, hanem tulajdonnevek (elsősorban intézménynevek) is szerepelnek: általános iskolák, gimnáziumok (minden romániai magyar tannyelvű és magyar tagozatú középiskola román és magyar neve megyék szerinti bontásban, azaz minden olyan középiskola neve, amelyben magyar nyelven vagy magyar nyelven is folyik tanítás), főiskolák és egyetemek nevei.

A szótár három részből áll: az első rész 2300 szócikket tartalmaz; a második rész felsorolja a román nyelven elérhető oktatási programokat, szakirányokat és szakokat a magyar megfelelővel; a harmadik rész pedig tulajdonneveket tartalmaz. A tulajdonneveket (például a magyar nyelvű általános iskolák, szakiskolák, középiskolák megye szerinti nevét, az egyetemek és főiskolák, valamint a pedagógiai intézmények és szervezetek, a különböző karok és tanszékek magyar neveit) azért volt fontos összegyűjteni, hogy a romániai magyar sajtó tudja, hogyan kell hivatkozni ezekre az intézményekre magyar nyelven, mert hivatalos nevük az állam nyelvében, azaz románul szerepel. Ez az újdonság nagyon hasznos a közéletben, hiszen így az újságíróknak és a közéleti személyiségeknek rendelkezésükre áll az intézmények nevének magyar változata, ezáltal egységesen és érthető, beazonosítható módon hivatkozhatnak rájuk.

A szótári megastruktúra a következő: Előszó, Útmutató a szótár használatához című rövid fejezet, rövidítések jegyzéke, a felhasznált szakirodalom.

Mivel az oktatás sok más diszciplínával határos terület, ezért a pszichológia, társadalom- és természettudományok, a jogi és közigazgatási szaknyelv bizonyos terminusai és jelentései is bekerültek a szótárba.

A szótári mikrostruktúrát, a szótár szerkezetét a szótárból vett példák alapján mutatjuk be az alábbiakban:

A kiemelt román címszót a magyar nyelvű ekvivalens vagy értelmezés követi:

activiza tevékenységre késztet, ösztönöz, aktivizál

Amennyiben egy szó több jelentésben is használatos, a jelentéseket arab számokkal különböztetik meg:

acreditare 1. akkreditálás, hivatalos elismerés; **2.** (hivatalos) meghatalmazás, felhatalmazás

A szószerkezetek sorrendje a következő: elől szerepelnek betűrendben azok, amelyeknek első tagja a címszó, és ezeket követik szintén betűrendben azok, amelyekben a címszó nem első tagként szerepel:

participare részvétel; ~ **colectivă** közös részvétel; **certificat de** ~ résztvevői bizonyítvány

Az összetett szavak ugyanilyen elv szerint épülnek be a címszóba:

pedagog 1. pedagógus, nevelő; **2.** felügyelő, nevelő (kollégiumban); ~ **şcolar** nevelő; ~ **de recuperare** gyógypedagógus; **psiho**~ gyógypedagógus

Amennyiben ugyanannak a szónak több szófaji értéke van, akkor ezt a szófaji rövidítéssel jelezték (a rövidítések jegyzéke a 15. oldalon található), római számokkal elkülönítve az egyes szófaji értékekhez kapcsolódó adatokat:

absurd I. *mn* képtelen, lehetetlen. – **II.** *fn* képtelenség, lehetetlenség, abszurdum

3.2.2. Magyar–román oktatásterminológiai szótár (Fazakas–Tódor, 2015)

A szótári munkálatokat Fazakas Emese és Tódor Erika végezte Péntek János és Benő Attila irányításával, szintén a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet keretei között. Ez a magyar–román szótár nem az első kötet „megfordítása”, hanem új címszójegyzéket készítettek úgy, hogy több, Magyarországon megjelent szótárt, lexikont, pedagógiai vonatkozású szakmunkát is felhasználtak hozzá. Nehézséget okozott azonban a szerkesztőknek a megfelelő román nyelvű terminológia megtalálása, mert mindkét oktatási rendszer folyamatosan változik, és vannak olyan jellemzők, amelyek csak az egyik érintett országban léteznek, ennek megfelelően a nevük is (vagyis a másik országban reáliának számítanak). A szótárban szerepelnek a standard magyar terminusváltozatok és a romániai magyar nyelvváltozatban meghonosodott kifejezések is. A szaknyelvi jelentések mellett valamennyi szócikk közli a leggyakoribb köznyelvi jelentéseket is.

A szótár 800 szócikket tartalmaz 440 oldalon; a szócikkek struktúrája megegyezik az előző, román–magyar nyelvpárú kötetével, de nézzük azért meg példaként az 'oktatás' szócikket:

oktatás 1. instruire, instrucție, învățare, predare; 2. lecție, curs; ~ *funkciói* funcțiile procesului de instruire; ~ *nyelve* limba de predare; ~ *szervezeti kerete* cadrul organizatoric al instrucției; ~ *tartalma* conținutul învățământului; *programozott* ~ instruire programată; *számítógépes* ~ instruire asistată de calculator

3.3. UNESCO-kiadványok

Az oktatás különböző témáiról szóló, többnyelvű UNESCO-sorozat köteteinek megjelenését 1973-ban kezdték el. Néhány közülük PDF-ben, szkennelt példányként elérhető a weben:

3.3.1. *Terminology of special education* (1. kiadás 1977, 2. kiadás 1983)

Ez a szójegyzék 184 terminust tartalmaz angol, francia, spanyol, orosz nyelveken, az UNESCO eredeti hivatalos nyelvein.

Nézzünk egy példát a szócikkek felépítésére:

special education

Def.: special education is a form of education provided for those who are not achieving or are unlikely to achieve through ordinary educational provision

Subtopics:

prevention and identification

handicaps

handicapped individuals and professional staff, support staff

schools, classes and other special provisions

methods

materials, teaching aims, education material, mechanical aids

3.3.2. *Terminology of technical and vocational education* (1. kiadás 1978, 2. javított kiadás 1984)

A szójegyzék 124 terminus tartalmaz arab, angol, francia, orosz és spanyol nyelven. A szótár (a makrostruktúra) az alábbi felépítésű:

- I. General terms relating to education.
- II. Terms relating to systems and structures of education.
- III. Terms relating to the content of technical and vocational education.
- IV. Terms relating to the teaching and learning process.
- V. Terms relating to guidance.
- VI. Terms relating to teaching staff, their qualifications and training.
- VII. Terms relating to training.
- VII. Terms relating to employment.

3.3.3. *Terminology of adult education* (1979)

Körülbelül 200 terminust tartalmaz nyelvenként, angol, spanyol és francia nyelven, kéthasábos szótári struktúrában.

3.3.4. *Terminology of scientific and technological education* (1984)

A szójegyzék arab, angol, francia, orosz és spanyol nyelvű. Az elődje egy 1981-ben megjelent egynyelvű angol szójegyzék volt *Glossary of terms used in science and technology education* címmel.

3.3.5. *TVETipedia Glossary*, <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary>

A TVETipedia nevű szójegyzék a műszaki és szakképzés területén általánosan használt kifejezések gyűjteménye angol nyelven. Ez egy olyan, több száz terminust tartalmazó terminoló-

giai adatbázis, amely oktatási terminusokról definíciókat és háttérinformációkat nyújt megbízható forrásokra támaszkodva.

A készítője és fenntartója az UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training (TVET), amely az UNESCO műszaki és szakképzési központja. Fő feladata a tagállamok TVET-rendszerének megerősítése és korszerűsítése.

Nagyon sokrétű, sokféle adatot tartalmaz; nézzük meg ezek közül a 'soft skills' címszóhoz tartozó adatlapot (1. ábra). Látjuk, hogy elsőként a „szülőterminust” adja meg: 'skills', vagyis a címszó hiperonimáját, jobb oldalon a kapcsolódó terminusokat (itt 'hard skills' és 'generic skills') és egyéb információkat találunk. Maga a szócikk magja öt különböző definíciót és a forrásukat tartalmazza.

The screenshot shows the 'TVETipedia Glossary' interface. At the top, there is a search bar and a navigation menu with letters A through Z. The main content area is titled 'Soft skills' and includes a 'Parent term: Skills' section. Below this, there are four definition entries, each with a source. To the right, there is a 'Go further' section with links to related terms, further reading, and related TVET Forum discussions.

TVETipedia Glossary Search Glossary

A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z

Soft skills

Parent term: Skills

- A set of intangible personal qualities, traits, attributes, habits and attitudes that can be used in many different types of jobs.
Source: UNESCO IBE 2013, Global
- The inter-personal and intra-personal skills required to be effective in the workplace.
Source: FAS, Ireland
- Non-job specific skills that are related to individual ability to operate effectively in the workplace
Source: EU commission (Progress) 2011, Europe
- Skills that are cross-cutting across jobs (see Job-specific skills) and sectors (see Sector-specific jobs) and relate to personal competences (confidence, discipline, self-management) and social competences (teamwork, communication, emotional intelligence)
Source: EU commission (Skills panorama) 2015, Europe

Go further

- Related terms
[Hard skills, Generic skills](#)
- Further reading: [Soft skills](#)
- Related TVET Forum discussions
[Looking for information on soft skills teaching](#)
[Communication skills in TVET](#)
[Soft Skills](#)

1. ábra: A 'soft skills' szócikk

3.4. Cedefop kiadványok: *European Centre for the Development of Vocational Training (Európai Szakképzésfejlesztési Központ)*

3.4.1. Glossary: *Quality in education and training (2011)*

Ez a szójegyzék 169 terminust tartalmaz angol, francia és német nyelven. A leírásból megtudjuk, hogy ez a szinténa a Cedefop által 2003-ban kiadott *Quality in training – La qualité dans la formation* című szótár bővített és frissített verziója.

3.4.2. Terminology of European Education and Training Policy

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>

A szójegyzék 1. kiadása 2009-ben, a 2. kiadás 2014-ben jelent meg. Forrásként számos az oktatással kapcsolatos kiadványt, uniós irányelvet és ajánlásokat sorol fel. Tartalmazza a két korábban kiadott verzió bibliográfiai adatait is: Philippe Tissot (2004) *Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe*, és Cedefop (2008) *Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms*. Mindkettőt a Publications Office tette közzé Luxembourgban. Az sajnos magából a szótárból nem derül ki, mi alapján válogatták ki éppen ezt a 130 szót. Az összeállítói ezeket az európai oktatási és képzési politika „kulcsterminusainak” nevezik. A szószeretet kétféle formában érhető el: van egy kisebb letölthető és egy teljes verzió.

A szótár tartalma 130 kulcs-terminus az európai oktatás és képzési politika területéről. A letölthető kötet spanyol, német, angol, francia, olasz, lengyel és portugál nyelveken tartalmaz adatokat. A PDF formátumban letölthető glosszárrium címszavai angol nyelvű betűrendben vannak felsorolva. A szótár makrostruktúrája: Tartalomjegyzék, Köszönetnyilvánítás, Bevezetés, Használati útmutató a szójegyzék használatához, Szójegyzék, Az egyes nyelvek (angol, spanyol, német, francia, olasz, lengyel és portugál) ábécé szerinti mutatói. A végén a fő referenciákat találjuk.

A szótári mikrostruktúra, vagyis egy szócikk az alábbi szerkezetű (lásd a 15. oldalon):

Term (in English)	Definition: gives the meaning of the term; Comment (optional): illustrates the definition; Source: indicates the origin of the information; Translation of the above elements in the other six languages, in the order indicated below: ES DE FR IT PL PT
-------------------	--

Minden egyes szócikk le van fordítva a többi nyelvre is, tehát nem csak az ekvivalensek, hanem a definíció és a megjegyzések is.

Az oldalak szélén megjelenik az angol ábécé, és ha rákattintunk egy betűre, azzal „lapozunk” a szótárban. Nézzük meg találmra a „P” betűnél található címszavakat. Ezek a következők: (90) permeability of education and training systems, (91) post-compulsory education, (92) professional development, (93) programme of education or training. Tehát mindössze négy p betűvel kezdődő címszót tartalmaz a szótár.

Ugyanennek a szótárnak az online verziója több nyelvet tartalmaz, de ezek egyenletlenül vannak kitöltve adatokkal. Összesen 17 nyelv van benne: angol, spanyol, német, francia, olasz, portugál, görög, horvát, izlandi, litván, norvég, finn, szlovák, szlovén, svéd, török, román. A legördülő menü tartalmazza a magyar nyelv nyelvkódját, de nincs magyar nyelvű tartalom.

4. Összefoglalás

Ebben a tanulmányban azokat a nyelvi-terminológiai forrásokat derítettük fel, amelyek tartalmaznak oktatásterminológiai adatokat. Először bemutattuk azokat az európai és magyar szervezeteket, amelyek az oktatási terminológiához kapcsolhatók, külön kiemelve a Magyar Ekvivalencia és Információs Központ (MEIK) feladatkörét. Majd sorra vettük és elemeztük

azokat a szólistákat, szótárakat és adatbázisokat, amelyeket az UNESCO és az Európai Unió weboldalain találtunk, valamint azokat, amelyek magyar nyelvű terminológiát tartalmaznak (online és offline formában egyaránt). Úgy gondoljuk, hogy a felsőoktatás oktatási terminológiáját érdemes volna egy többnyelvű oktatásterminológiai adatbázisban összegyűjteni. Egy ilyen adatbázis tervét és az elkészítésének munkatervét egy másik írásunkban tettük közzé (lásd B. Papp–Fóris 2018). Ez az adatbázis az oktatási rendszerrel és végzettségekkel kapcsolatos hivatalos fordítások készítését és egységességét is segítené.

Megállapítottuk, hogy az oktatásterminológia terminusait magyar nyelven kizárólag a magyar vonatkozású glosszárriumok és szótárak tartalmazzák, konkrétan az oklevélmelléklet kézikönyv egyik alfejezete, a Nemfi, az ELTE, a Corvinus Egyetem online szólistái, valamint a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet (Kolozsvár) magyar és román nyelvű szótárak. Jelenleg az egyetemek ezeket, valamint belső glosszárriumokat használnak; meglepetésünkre az Oktatási Hivatal nem használ sem saját terminológiai adatbázist vagy glosszárriumot, sem egyéb forrásokat. Az oklevélmellékletek mintáit az Europass weboldaláról lehet letölteni.⁹

Irodalom

- B. Papp, Eszter – Fóris Ágota 2018. Planning a multilingual database of higher education terminology. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. 44/2: 595–610. <https://hrcak.srce.hr/218067>
- Benő Attila – Péntek János 2019. A terminológiastratégia szintjei és feltételei Erdélyben. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.) *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. L'Harmattan–OFFI Zrt., Budapest. 59–72. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/terminologiastrategiai-kihivasok-a-magyar-nyelvterületen>
- Fóris Ágota – Bölcskei Andrea 2019. Ajánlások a magyar terminológiastratégiahoz. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.) *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. L'Harmattan–OFFI Zrt., Budapest. 140–164. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/terminologiastrategiai-kihivasok-a-magyar-nyelvterületen>
- Szűcs Tibor 2002. Hungarológia. In: *Révai Új Lexikona*. Babits K. Kft., Szekszárd. X: 257–261.
- Szűcs Tibor 2019. Nyelv és kultúra egységében. *Hungarológia Évkönyv*. In: *Körkérdés*, 20/1:11–13.
- Tamás Dóra Mária 2019. A terminológiai adatbázisok mint a terminológiastratégia eszközei. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.) *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. L'Harmattan–OFFI Zrt., Budapest. 105–119. <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/terminologiastrategiai-kihivasok-a-magyar-nyelvterületen>
- Tamás Dóra Mária – Polácska Edina – Klenk Márk (megjelenés alatt). *A hiteles fordítás terminológiai támogatásának lehetőségei*.

Források

- 252/2004 Kormányrendelet = 252/2004 (VIII. 30.) számú Kormányrendelet. Magyar Közlöny. 123. (Hozzáférés: 2018. május 5.)
- Benő Attila – Fazakas Emese – Sárosi-Mardírosz Krisztina (eds.) 2009. *Román–magyar oktatásterminológiai szótár*. (*Dicționar român–maghiar de terminologie didactică*.) Anyanyelvűpolók Erdélyi Szövetsége. Sepsiszentgyörgy.
- Cedefop 2008. *Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma, <https://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma> (Hozzáférés: 2020. október 3.)
- English equivalents of frequently used Hungarian terms in tertiary education (2005) = Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2005. *A felsőoktatásban gyakran használt angol kifejezések angol megfeleltetése*. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/dokumentumok/felsooktatasban-gyakran> (Hozzáférés: 2020. október 3.)
- Europass: <http://europass.hu>, <http://europass.hu/vegzettssegek-elismertetese>; <http://europass.hu/documents/oklevelmelleklet/Magyar.pdf> (Hozzáférés: 2020. október 2.)

⁹ A többnyelvű adatbázisban tervezett más (közép-európai) nyelvek esetlegesen már létező oktatásterminológiai szótáiról nem gyűjtöttünk adatokat.

- European Higher Education Area and Bologna Process, <http://www.ehea.info/> (Hozzáférés: 2020. október 2.)
- Fazakas Emese – Tódor Emese Mária 2015. *Magyar–román oktatásterminológiai szótár*. Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy.
- <https://index.hu/belfold/2009/07/08/diploma/> [Joób Sándor: Helyesírási hibák kerültek az új diplomákba. Index: 2009.07.08.]
- Hungarian–English glossary of academic terms*, 2003. <http://seas3.elte.hu/seas/glossary.html> (Hozzáférés: 2020. október 3.)
- Innovációs és Technológiai Minisztérium, Felsőoktatásért, Innovációért és Szakképzésért Felelős Államtitkárság <https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/tudas-es-innovacio-menedzsmentert-felelos-allamtitkarsag> (Hozzáférés: 2020. október 3.)
- Magyar–angol szakszótár. Oktatásfejlesztési Observatórium Központ.*
<http://observatory.org.hu/observatory.org.hu/informaciotar/magyar-angol-szakszotar/index.html> (Hozzáférés: 2020. október 3.)
- Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, MAB, www.mab.hu (Hozzáférés: 2020. október 2.)
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium, <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/dokumentumok/2004-marcius-22-enkelt> [archív oldal] (Hozzáférés: 2020. október 3.)
- OFFI Zrt. (Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda), <https://www.offi.hu/hiteles-forditas/hiteles-forditas> (Hozzáférés: 2020. október 9.)
- Oklevélmelléklet kézikönyv: http://www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/diploma_supplement_20030522.pdf [archív oldal] (Hozzáférés: 2020. október 8.)
- Oktatási Hivatal, Magyar Ekvivalencia és Információs Központ (MEIK). [oktatas.hu](http://www.oktatas.hu), <http://www.oktatas.hu>, https://www.oktatas.hu/kepesitesek_elismertetese/meik_oldalok (Hozzáférés: 2020. október 3.)
- Quality in education and training*, 2011. Cedefop, Luxembourg.
- Quality in training – La qualité dans la formation*, 2003. Cedefop, Luxembourg.
- Terminology of adult education*, 1979. UNESCO, Paris.
- Terminology of European Education and Training Policy*, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4064>; <https://europass.cedefop.europa.eu/education-and-training-glossary> (Hozzáférés: 2020. október 3.)
- Terminology of European Education and Training Policy*. 2009. 1st edition.
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4064> (Hozzáférés: 2018. május 3.)
- Terminology of European Education and Training Policy*. 2014. 2nd edition. Publications Office of the European Union. Cedefop. Luxembourg.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117> (Hozzáférés: 2020. október 2.)
- Terminology of special education*, 1977¹, 1983². UNESCO, Paris.
- Terminology of technical and vocational education*, 1978¹, 1984². UNESCO, Paris.
- The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), <http://www.enqa.eu/> (Hozzáférés: 2020. október 2.)
- The online glossary*, <https://europass.cedefop.europa.eu/education-and-training-glossary> (Hozzáférés: 2020. október 2.)
- Tissot, Philippe 2004. *Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- TVETipedia Glossary*, <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary> (Hozzáférés: 2020. október 2.)

Fóris, Ágota – B. Papp, Eszter

The terminology of higher education – reference works and databases

Our paper aims to examine the choice of reference works in the field of educational terminology. In this study, we examine the organizational and educational environment of educational terminology in Hungary and the European Union, as well as the relevant glossaries, dictionaries, and databases currently available, and the languages, in which they contain educational terms. We conclude that Hungarian terms of educational terminology are included only in Hungarian-related glossaries and dictionaries.

Gúti Erika

Sivirsky nyomán – adalékok a holland–magyar kulturális kapcsolatokhoz

Sivirsky Antal (1909–1993), író, publicista, műfordító, filológus Budapesten született, 1921-től pedig Hollandiában élt. Munkásságát a holland–magyar kulturális kapcsolatok támogatásának, pártfogásának szentelte. A jelen írás Sivirsky munkáin keresztül tekinti át a holland–magyar kulturális kapcsolatokat a 19. századtól a 20. század végéig.

Sivirsky pedagógiai tanulmányait Bredában, majd az amszterdami tanárképző főiskolán végezte, később pedig a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen folytatott tanulmányokat. Kezdetben középiskolai hollandnyelv-tanárként dolgozott, majd 1971-től 1975-ig az Utrechti Egyetem Magyar Intézetének nyelvészeti vezetőjeként működött. A Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság választmányának tagja, a filológiai tudományok kandidátusa. Foglalkozott nyelvészettel, irodalomtörténettel, műfordítással (Mikszáth Kálmán, Déry Tibor, Illyés Gyula, József Attila műveit fordította hollandra); írt regényeket, színműveket, nyelvkönyvet és szótárt is. Íme, néhány a művei közül: *De roode Donau* (regény, 1938); *Het beeld der Nederlandse literatuur I–II.* (1959–60); *Holland nyelvkönyv* (1957); *Magyarország a 19. századi holland irodalom tükrében* (1973); *Overrict van de Hongaarsche cultuur* (1983), valamint *A holland–magyar kulturális kapcsolatok öt évszázada* (1986).

Magyarország a 19. századi holland irodalom tükrében (1973) című munkája olyan enciklopédikus jellegű mű, amelyben stílustörténet, világszemlélet, kritika és életrajzi elemek szerves egységben jelennek meg. Az alapfogalmak tisztázását követően a szerző tárgyalja a holland történelem meghatározó eseményeit és vonásait, Hollandia irodalmának 19. századi irányait, azt, hogy miként tükröződött az 1848/49-es forradalom és szabadságharc a hollandiai irodalomban, az ott megjelenő magyar témákat (Szent Erzsébet, Szent Margit, Bánk bán, Szigetvár eleste, Batthyány halála, a Wesselényi-féle összeesküvés) és a holland–magyar kulturális csere kezdeteit. Kötetét fordításjegyzék, névmutató, a magyar vonatkozású fontosabb közlemények kronologikus sorrendjének áttekintése teszi teljessé.

Külön fejezetet szán írói nevén A.S.C. Wallisnak, aki az Apáczai utódként emlegetett Antal Géza felesége volt, és nem mellesleg annak az Opzoomernek Adél nevű lánya, akitől Antal az utrechti egyetemen teológiát hallgatott. Sivirsky feltevése szerint Antal segíthette Wallist Madách művének a fordításában, amely végül *De tragedie van den mensch* címmel 1887-ben jelent meg. A fordítást és a 48 oldalas bevezetőt a *Het nieuws van den dag* (Napi hírek) napilap közölte. Két évvel később Wallis a *De gids*-ben (Útmutató) – amely akkor, 1889-ben a magyar kultúra közvetítését vállalta, és máig az egyik legrangosabb irodalmi folyóirat – Petőfiről 49 oldalas tanulmányt közöl, amit versek és versrészletek fordításával illusztrál. A *De gids* augusztusi számában Wallis Tompa Mihály, Vajda János és Arany költészetét ismerteti, a novemberi számban pedig Tóth Kálmánról szól. Antal Géza ekkor teológiai akadémiai előadásaiban, majd püspöki szónoklataiban, továbbá vidéki és fővárosi lapokban képviseli a holland–magyar közös ügyeket. A kiadók is szívesen fordulnak hozzá, például akkor is, amikor felkérlik a *Koloman von Tisza* (Tisza Kálmán) című monográfia elkészítésére. Sivirsky ebben a munkában is rámutat arra, hogy a holland romanticizmus éppen ellentéte volt a magyarnak, ami holland oldalon megnehezítette a magyar forradalmi és népies irodalom befogadását, és a magyar népies irodalom félre-, sőt meg nem értéséhez vezetett. Fenntartásokkal ír Ritschl Gizáról, aki bár recenzensei szerint az eltérő mérték (hangsúlyos) és ritmus, valamint a képesbeszéd használatával új szintet hozott a holland irodalomba, a polarista F. van Eeden szerint „primitív népek érdes művésziességét” képviseli. Sivirsky szerint azonban amit a recen-

zensek népi költészetnek tartanak, valójában Giza „mélységesen individualista, allegorikus versei” (1973: 164).

Sivirsky 1973-as munkájában a fordítókkal és a fordítók felelősségével is foglalkozik. Jókai átültetését, értékeinek közvetítését ugyanis műfordítói teljesen ellehetetlenítették azzal, hogy téves fordításaikkal hamis, torz képet festettek a Jókai-művek eredeti világáról. A magyar irodalom egyébként többnyire német és angol közvetítéssel tört be Hollandiába; az 1860-as években már mind angol, mind német nyelvterületen lehetett olvasni magyar regényeket angolul, illetve németül.

A 19. század végére az 1848-as alkotmánynak, a katolikusok egyenjogúsításának (1853), majd a szocializmus előretörésének köszönhetően átalakult a holland társadalom. Az irodalomban a századfordulóra a romantikus-biedermeiert felváltotta a költészetben az esztéticizmus, a prózában és a drámában pedig a naturalizmus, amely az alacsonyabb társadalmi rétegeket és azok kizsákmányolását szolgáltatta meg. A társadalmi-kulturális fordulat azonban csak évtizedekkel később szilárdult meg, a konzervatívok a változást nem tartották haladásnak, az irodalom eltávolodását a tételes kereszténységtől bűnös elhajlásnak tartották.

Sivirsky másik, a hungarológia szempontjából fontos munkája, *A holland–magyar kulturális kapcsolatok öt évszázada* (1986), hasonló céllal és igényességgel készült. Maga a mű a Holland Királyi Nagykövetség megbízásából készült az 1968. február 14-én, Budapesten, a Holland Királyság és a Magyar Népköztársaság között megkötött kulturális egyezmény 18. évfordulójára, annak apropóján, hogy 1986-ban Magyarországon holland, majd 1987-ben Hollandiában magyar kulturális hónapot tartottak. A füzet 2 500 példányban jelent meg Hágában, és az *Előszón* kívül a következő fejezeteket tartalmazza: *A humanisták (1481–1600)*, *A peregrinusok (1600–1800)*, *Hungarológia Hollandiában (19. század)*, *Kölcsönös kapcsolatok (1885)*, *De Stijl, Ma, Bauhaus*, valamint *A kulturális egyezmény (1968)*. (A 19. századot megelőző időszakot ehelyütt nem tárgyalom, a magyar–holland kapcsolatokat a *Hungarológia Hollandiában* című fejezettől mutatom be.)

A 19. századi holland–magyar, illetve magyar–holland kulturális kapcsolatok érdekes fordulatot vettek a század elején, ugyanis 1817-ben a bécsi kormány betiltotta a református diákok külföldi továbbképzését, a reformáció 300 éves évfordulójának megünneplése a bécsi kormány rosszallását váltotta ki. 1856-ig csak 9 magyar ösztöndíjas tanult Hollandiában (1986, 20).

A magyar kultúra hollandiai megjelenését elsőként Ladislav Holics Shekely *Georg Schobri de rooverhoofdman van Hongarije* (Sobri Jóska, magyarországi rablóvezér) című ponyvaregénye fémjelezte. Ezt hamarosan követte W.A.C. de Jonge *Pest en Presburg* (1843) című szociográfiái és művelődéstörténeti tanulmánya, amelyben a megfestett magyarországi közállapotok megdöbbenést váltottak ki a hollandokból, ahogyan az 1848-as szabadságharcot követő 1849-es megtorlás is. Az embertelenség ellen nemcsak a holland liberális, de konzervatív oldalon is felszólaltak, mint például Isaac de Costa *De chaos en het licht* (Káosz és a fény, 1859) című korénekeiben, vagy Eeltsje Halbertsma *Batthyany's dead. Ut de oarloch fen Eastenryk tsjin Hongarye* (Batthyány halála. Ausztria Magyarország ellen viselt háborújáról, vádbeszéd és buzdítás) címmel írt fríz nyelvű versében (1849. nov. 2.). A politikai események felkeltették az érdeklődést a magyarság iránt, így egyúttal a magyar irodalom iránt is. A történelmi és politikai események nyomán könyvek jelentek meg Magyarországról, mint például M. L. Kan és A. Dickhuizen *Hongarije en de Hongaren* (Magyarország és a magyarok) címmel készült történelmi és földrajzi részekből álló összefoglaló munkája; ennek első, 608 oldalas történelmi kötete 186 oldalt szentelt a szabadságharcnak.

Ekkor kezdődött meg a magyar regények hollandra fordítása is. A magyar klasszikusok megjelenése Jósika Miklós német nyelvű *Die Familie Maillott* (1856) c. regényének hollandra való átültetésével kezdődött, amit Eötvös József *Elbeszélések* című kötetének *Hongaarsche dorpsverhalen* (1863) címmel megjelent fordítása követett. Jókai *Az új földesúr* c. regényének

fordítása azonban – *De nieuwe landheer* (1869) –, amelyet angolból ültettek át hollandra, nem aratott osztatlan sikert a korábban már említett okok miatt. Ezzel ellentétben Eötvös Józsefnek *A falu jegyzője* (1874) és *A karthausi* (1875) c. regénye pozitív fogadtatásban részesült, s ezek mellett a szerző *Gondolatok* c. meditációi is megjelentek hollandul (1874). Jókai *Sárga rózsza* című regénye F.C.H. Sasburg fordításában majdhogynem a magyar irodalom ellenpropagandája lett. A fordított szöveg dagályos stílusú, a csikós és a gulyás a holland arisztokraták nyelvén társalog, néhol pedig magyar szöveg keveredik a holland közé – ezeket a fordító lábjegyzetben úgy-ahogy lefordítja, egy-egy magyar népdalt vagy népdaltöredéket pedig német fordításban közöl. A kiadó visszautasította a kéziratot.

Az ebben az időszakban kiadott lexikonok és enciklopédiák keveset foglalkoztak Magyarországgal. Az *Algemeen woordenboek voor kunsten en wetenschappen* (Művészet és tudomány általános szótára) c. munka nyolc kötete, amely 1820–29 között jelent meg, majd 1833–34 között újabb 7 kötetel egészült ki, mindössze kétharmad oldalnyi szöveget szánt hazánknak, majd a pótkötetekben még kettőt.

Ezzel szemben a 15 kötetes *Algemeene Nederlandsche Encyclopedie* (Általános holland enciklopédia) (1865–68) már magyar vonatkozású irodalomtörténeti áttekintést is tartalmazott, illetve a magyar szerzőkről is közölt rövid leírást. Több tévedés is bekerült azonban a kötetbe. Például a magyar kultúra kiemelkedő képviselőiként Zrínyi előtt a matematikus Boscovithot és a történész Flacust említi az enciklopédia. Előbbi nagy valószínűséggel a dalmát jezsuita csillagász, matematikus és fizikus, Ruggero Giuseppen lehetett, míg Flacus Vlacich Mátyás (1520–1575) isztriai luteránus egyháztörténész.

Az 1905-ös *Vivat's geillustreerde encyclopedie* (Vivat illusztrált enciklopédiája) szintén tartalmaz pontatlanságokat. Például Szlemenics Pál (1783–1853) jogi író Szlamentez néven szerepel, vagy Georch Illés (1772–1835) ügyvéd, MTA tag, Pest és más megyék táblabírája, statisztikusként.

A 20. század elején a holland–magyar kapcsolatok új impulzust kaptak. Ekkor jelentek meg H.A.C. Beets-Damsté Mikszáth-fordításai, amelyek 1904-ben a *Bede Anna tartozásával* kezdődtek. Ezt követte 1908-ban A *Szent Péter esernyőjének* (valószínűleg németből való) fordítása *De wonderparaplunek* (1908) (Csodaesernyő) címmel – a címválasztást feltehetően a katolikusnak vélt hangzás tompítása indokolja.

Molnár Ferenc darabjait színpadra is vitték. *Az ördög* c. vígjátékát *De duivel* címmel 1910-ben mutatták be, 1912-ben pedig *A testört* – először *De lijfgarde* (A testőrség), majd *De gardeluiten* (A testőr) címmel. Ezt követték a *Liliom* (1916), *A Pál utcai fiúk* (1938), majd a *Játék a kastélyban* (1949), az *Olympia* (1958) és *A farkas* (1964). Molnár színdarabjai nagy hatással voltak a holland drámaíráshoz is, Amy de Hertog (1889–1958) például, 'A holland Molnár' ragadványnevet kapta.

Az I. világháború után további fordítások jelentek meg. Herczeg Ferenc *A kék róka* (1919), Harsányi Zsolt *Magyar rapszódia*, Körmendi Ferenc *Budapesti kaland* vagy Földes Jolán *A halászó macska utcája* is megjelent hollandul.

A Tanácsköztársaság után magyar, főleg baloldali és zsidó értelmiségiek érkeztek Hollandiába, köztük Révész Géza pszichológus, egyetemi tanár; Frid Géza zongoraművész és zeneszerző. Az egyetemi magyar nyelvoktatás Elly Hoekstra utrechti egyetemi magántanár közreműködésével kapott elismerést, később az oktatás Groningenben, majd 1978-tól Amszterdamban is elindult.

Madelon Lulofs író, aki a magyar származású Székely László kelet-indiai ültetvényes felesége volt, férje segítségével Márait és Zilahyt fordított hollandra, társszerzőkként pedig *Rubber* (1931), *Gumi* (1937), *Koeli* (1932) (*Őserdő rabjai*, 1934) című regényeikkel szereztek hírnevet. Mindkét nyelvterületen otthonosan mozogtak. Lulofs férje *Őserdőtől ültetvényig* (1933) és *Rimbu* (1942) c. könyveit is lefordította hollandra.

Zenei téren a 19. században Liszt Ferenc, a 20. században pedig Bartók és Kodály műveitől és dicsőítésüktől voltak hangosak a koncerttermek.

A 20. század elején a holland képzőművészek a *De Stijl* (A stílus) (1917–1931) című havilap köré tömörültek, alapítói között azonban megtaláljuk Huszár Vilmos festőművészt és tervezőt is. (Később, 1985-ben a Sjarel Ex és Els Hock *Vilmos Huszár schilder en ontwerper* (Huszár Vilmos festő és tervező) címmel – a hágai Gemeentemuseum műveivel együtt – kiállítás is rendeztek, amely elkerült Pestre is. Ezenkívül a *Vrij Nederland* (Szabad Hollandia) c. hetilap is szentelt különszámot Huszárnak.) A *De Stijl* 1922. júliusi száma a magyar kultúra jegyében készült. Közltek többek között Kassák három *Bildarchitektur* (Képarchitektúra) című képét, valamint Moholy Nagy László cikkeit is, aki a hollandiai bútor és építészeti stílusra volt hatással. Bekerült Breuer Lajos munkássága is, aki az Amerikai Egyesült Államok hágai nagykövetségének épületét tervezte.

Az 1950-es években a Hollandiában élő magyar származású egyetemi hallgatók megalapították a Hollandiai Mikes Kelemen Kört (1951–2001), amely a magyar tudományos és főleg irodalmi élet működését segítette. Szintén ebben az időszakban, a hidegháború alatt jelent meg Sivirsky fordításában Mikszáthtól a *De dove smid* (A süket kovács, 1949) és a *De dolle graal Pongrácz* (Beszterce ostroma). Ezenkívül hollandul olvashatóvá vált Gárdonyitól a *De slaven van God* (Isten rabjai, 1948), Zilahy Lajostól az *Ararát* (1950), valamint Illés Bélától a *Fegyvert és vitét énekek is Een lied van de vrijheid* (Szabadság dala, 1951). Ugyanebben az időben Frid Géza Bartók-egyesületet alapított, Dedinszky Erika költő és műfordító pedig a film-csereforgalomban vállalt szerepet, valamint a Kodály-módszer szerinti zeneoktatást közvetítette Hollandiában.

Sivirsky 1957-ben készítette el *Holland nyelvkönyvét*, amelyet az 1956-os magyar menekültek számára írt, a gyors és hatékony hollandnyelv-tanulást megcélozva. A 15 leckéből álló nyelvkönyv elsősorban gyakorlati céllal íródott. Az I. rész a holland nyelvsajátosságokkal és a mondattannal foglalkozik, a II. rész a szófajttannal és az alaktannal, a III. pedig a szóképzéssel. A IV. rész a függelék, amely igeragozási táblázatokat, továbbá használati utasításokat és fordítási feladatokat tartalmaz megoldókulccsal. A kötet érdekessége továbbá, hogy minden 5. leckét ismétlés, összefoglalás követ. Szintén külön érdekesség, hogy a könyv folytatásokban a belga Cyriel Buysee novellájából közöl szövegrészleteket, majd ezek alapján magyaráz el egyes nyelvi-szerkezeti sajátosságokat és gyakoroltat nyelvtant. A tankönyv célja az ismétlésre épülő, autodidakta módon történő nyelvtanulás elősegítése.

Sivirsky munkásságát a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság 1991-ben a III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson Lotz János-emlékéremmel ismerte el.

Irodalom

Beke Mihály András 1985. Egyetemi magyaroktatás Hollandiában. *Köznevelés* 17: 13–17.

Sivirsky Antal 1957. *Holland nyelvkönyv*. Becht, Amsterdam.

Sivirsky Antal 1973. *Magyarország a 19. századi holland irodalom tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Sivirsky Antal 1986. *A holland–magyar kulturális kapcsolatok öt évszázada*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gúti, Erika

Following Sivirsky – Additions to Dutch–Hungarian cultural relations

Antal Sivirsky was a literary historian, a translator, and a teacher of the Dutch language. He was of Hungarian, but he spent his adult life in the Netherlands. He promoted Hungarian–Dutch cultural relations. This study explores the appearance and reception of Hungarian culture in the Netherlands from the 19th century through Sivirsky's works.

Hegedűs Rita

Köszöntő a magyar–német békés egymásra hatás jegyében

Az évfordulók alkalmat adnak a visszatekintésre, az összegzésre, bizonyos perspektívaváltásra: az emlékezés mélyrétegeiből új megvilágításban kerülnek elő az elfeledettnek hitt epizódok. Egészen biztos vagyok benne, ha nem érkezünk volna el Szűcs Tibor kollégánk, barátunk, „harcostársunk” hosszú és termékeny életpályájának összegzéséhez, soha nem tettem volna fel magamnak a kérdést: hol is ismerkedtünk meg, kedves Tibor? Mivel a Veled, a te Juditoddal és egészben véve a pécsi tanszékkal való kapcsolatom örökkévalónak tűnik: emberi és szakmai értelemben tekintve egyaránt nyugvópont, szíves fogadtatás és elfogadás; ugyanakkor kihívás, nyitás egymás kutatásainak, eredményeinek megismerésére, a közös gondolkodásra. Az önzetlen szakmai lelkesedés tette lehetővé, hogy azon a lektori meghallgatáson, valamikor réges-régen, még a múlt évezredben, nem riválisként tekintettünk egymásra. A kíváncsiság, az elfogadás, az emberség dominált, ami – talán nem túlzás ezt állítani –, az évtizedek során barátsággá változott.

A következő esszé-jellegű írásom ennek az elfogadásnak, megértésnek a jegyében született: a magyar–német összehasonlító nyelvészeti kutatás konfrontatív vonala helyett inkább a *komparatív* – kevésbé nyelvtörténeti, inkább tipológiai – kapcsolattörténeti vonalat választottam. A kulcskérdés, amely egyben hipotézis is: mi az oka annak, hogy a genetikai különbségek ellenére viszonylag egyszerű az átjárás a német és magyar között?

Érintett témáim a következők:

1. Magyar–német kapcsolatok a szókincs tükrében;
2. Szemelvények a magyar–német nyelvoktatás történetéből;
3. Szerkezeti-tipológiai hasonlóságok kognitív megközelítésből; kitérő a szórendre
4. és a vonzatokra.

1. Magyar–német kapcsolatok a szókincs tükrében

„Ariadné fonalát”, melyet többször felveszek, egy szintén pécsi kötődésű professzor, Thienemann Tivadar adta a kezembe: az ő nagyívű tanulmánya az, amely az elsők között, kellő mélységben, a kulturális háttér bevonásával elemzi a közös szókincs alakulását. Végül az ő könyve helyezi kognitív keretbe a szerkezeti hasonlóságok magyarázatát.

A közös szókincs kutatásának első, valóban átfogó műve (Thienemann 1922) először a berlini *Ungarische Jahrbücher* 2. kötetében jelent meg. A később önálló füzetként is kiadott tanulmány érdeme, hogy a Fiala grammatikus iskola előretörésével szemben – jobban mondva azt integrálva – a történeti összehasonlító nyelvészeti szempontokon kívül alkalmazta a szociolingvisztika módszereit is. Nagy hangsúlyt fektetett a magyar–német kultúrtörténeti összefüggésekre, a vizsgálandó anyagot ennek figyelembevételével osztályozta. Ez a feldolgozási mód a mai, szűkre szabott óraszámú nyelvoktatás számára rendkívül hasznos megoldásokat rejt: a szóalakok hasonlósága nem pusztán megkönnyíti az elsajátítást, hanem a tanárnak lehetőséget ad arra, hogy becsempésszen az óráiba némi történelmi-kultúrtörténeti ismeretet is.

A tanulmány bevezető része forrásként szolgál a két nyelv korai összevető szakirodalmának tanulmányozásához is.

A lexikában fellelhető erőteljes német hatások vizsgálatában Horváth Mária (1978) szintén a Thienemann-féle szemléletet alkalmazta. Vizsgálatát a 17. századra korlátozta, a szócikkekben Thienemannénál nagyobb szerepet kaptak a kultúrtörténeti magyarázatok. Fontos

lépés, hogy az adott szót mindig szövegösszefüggésbe helyezve jelenítette meg. A két szótörténeti tanulmányt összevetve megállapítható, hogy Thienemann kidolgozott egy átfogó, alak-tani kiindulású módszertant, melyet Horváth szövegösszefüggésbe helyezve elmélyített, finomított.

A németek magyartanításában ma is fontos, hogy főleg a kezdeti szakaszban kiemeljük, látszólag akár túl is dimenzionáljuk a hasonlóságokat: ezzel biztos talajra tesszük a tanulót, enyhítjük a szerkezeti különbségekből adódó kezdeti félelmeket. A nyilvánvaló hasonlóságok közé sorolhatók a tükörfordítások, a mindkét irányú kölcsönzések, esetleg egy harmadik nyelvből való átvételek – a magyar és a német viszonylatában ez a latin. Viszont továbbra is megmaradnak a két nyelv eltérő struktúrájából adódó nehézségek, melyek leküzdése állandó kihívás. Úgy tűnik, tanár elődeink könnyedén vették ezt az akadályt, olyannyira, hogy a mai napig meríthetünk a tapasztalataikból.

2. Szemelvények a magyar–német nyelvoktatás történetéből

Már a 18. századtól kezdve megfigyelhető, hogy az akkori „tankönyvpiaccon” túlsúlyban voltak a németajkúak számára készített nyelvtanok, nyelvkönyvek – e két kategória csak lassan különült el egymástól. Ez részben magyarázható a hungarus-tudat megerősödésével, amely érezhetően megérintette a nagyszámú németajkú lakosságot. A fokozatosan kialakuló polgári réteg nem tévesztette szem elől a német kultúra, oktatás áramlatait sem. A korabeli német nyelvészet, az ottani nyelvoktatás modernsége erőteljesen hatott a magyarországi nyelvmes-terekre. A megjelenő művek sokasága elképesztő – különösen, ha összevetjük a mai nehézkes könyvkiadási gyakorlattal. Meg sem kísérelm a teljesség látszatát kelteni, inkább néhány érdekes tendenciát ragadok ki.

A magyar szórend különlegessége, az ún. „szabad szórend” fogalma mint feltűnő sajátosság hamar felkeltette a német és latin grammatikákon edzett szerzők figyelmét. 1985-ben írt doktori disszertációmban (Hegedűs 1985) annak az útnak egyes állomásait igyekeztem dokumentálni, amelynek során az igencsak rövid, alapvetően két részből, *convenientia* és *rectio* álló szintaxisokban áttevődött a súly a kommunikáció vezérelte szórend tendenciáinak egyre alaposabb leírására. Az igekötő helyváltoztatása volt az a sarkalatos pont, amely elsőként felkeltette a szigorú szabályokhoz ragaszkodó nyelvtudósok figyelmét. Kezdetben rendhagyó jelenségként regisztrálták, illetve valamely egyéb funkcióhoz: *tagadás*, *kérdés* kötötték a szerzők az igekötő sajátos viselkedését (l. Farkas János 1771). A szabályostól való eltérés kérdéseket vet fel: egyrészt arra ösztönzi a tudós elmét, hogy felülvizsgálja a szabály helyességét, másrészt pedig feltárja a jelenség magyarázatául szolgáló szempontrendszert. Az egyes szerzők pontról pontra, példaszerűen végigjárták az egyes stációkat, egymás felismeréseit fűzték tovább. Épp ezért nehéz megállapítani, ki volt az az úttörő, aki először fogalmazta meg a mondatfűzés kommunikáció vezérelte szabályát. Az biztos, hogy a Humboldt által nem éppen dicsért Márton József már a 19. század első éveiben szakít az igekötő helyváltoztatásának rendhagyó jelenségként való kezelésétől (PUS).

A németek számára készült nyelvtanok, nyelvkönyvek száma a század végéhez közeledve egyre sokasodott. Mindegyikben központi helyet foglalt el a szórend. Az állandó összevetést megkívánó tanítási gyakorlat alapján egyre pontosabban körvonalazódott az elmélet, s már csak egy zseniális polihisztorra, Brassai Sámuelre volt szükség, hogy mindezek alapján – kiegészítve saját nyelvtanári tapasztalatával – megteremtse a magyar nyelv leírásához kiválóan alkalmazható funkcionális szemlélet alapjait.

3. Szerkezeti-típológiai hasonlóságok kognitív megközelítésből: szórend

Vajon miért éppen a szórend kérdését emeltem ki a német–magyar nyelvészeti/ nyelvpedagógiai összevetésből? Félretéve a témához kapcsolódó „személyes vonzalmamat” – mely MID-tanári pályafutásom korai szakaszában eufemisztikusan megfogalmazva is inkább ambivalensnek volt mondható –, leszögezhető, hogy a magyarban nem működnek a pusztán mondatgrammatikai keretben leírható szórendi szabályok. Miközben a német nyelvtanítás ezekkel operál: az *egyenes és fordított*, valamint a *mellékmondati (KATI)* szórend készség-szintű ismerete nélkül még a küszöbszintű vizsgán sem állja meg a helyét egy nyelvtanuló. Hogyan vethető össze e két különböző sajátosság, hol van a találkozási pont?

A német–magyar összehasonlítás konkrét kérdésétől egy közbevetés erejéig eltávolodva érdekes szemléletváltásnak lehetünk tanúi. A szintaxis fókuszba kerülésének formális szakasza – azaz az ötvenes évektől datálható generatív szemlélete – láthatóan túl van a csúcspontján, nyitott kérdéseinek megválaszolásához más megközelítésre volt/van szükség. Az elmúlt évezred utolsó évtizedeiben lassú irányváltás figyelhető meg: a formális, lehetőleg algoritmusokkal operáló szabályrendszerek különösen a szórend kapcsán bizonyultak elégtelenek: az európai nyelvek közül a renitens magyar alkalmazkodott legkevésbé a konfigurációs nyelvekre megállapított szabályokhoz. Az angolszász hegemoniájú nyelvészet egyszer csak felfigyelt az egyébként már réges-régen, elsőként Brassai által megfogalmazott nyelvi összefüggésre. Eszerint nem minden nyelv engedelmeskedik a grammatikai esetek által meghatározott sorrendi kötöttségeknek; egy nyelv morfológiai gazdagsága és szórendjének kommunikatív-pragmatikai variabilitása között szoros összefüggés van. A szegényes morfológiájú, izoláló típusú nyelvek a mondatrészek hierarchiáját csak a szórenden keresztül tudják kifejezésre juttatni, míg a szintaktikai szerepeket külön-külön morfológiai eszközökkel megkülönböztető nyelvekben a szórend a beszélő szándékát jelöli. A magyar tipikusan nem-konfigurációs nyelv, az esetjelölő végződések sokasága egyértelművé teszi a mondatrészi funkciót. Így tehát a szórendi változatokkal kifejezhetők a kommunikációs szándék legkülönbözőbb árnyalatai is.

Mi a helyzet a németben, hogyan feleltethető meg egymásnak a szórendi kötöttség különböző foka?

Legelőször Eisenberg 1984-es nyelvtanában találkoztam először a váratlan kijelentéssel, mely szerint a német szórend viszonylag szabad. A *viszonylagosság* pontosítására irányuló törekvések fokozatosan haladtak a Brassai-értelemben vett szórend-meghatározás felé. A korábbi Duden-kiadások kezdetben egy kalap alá veszik a szintagmán belüli szórendet és a mondatrészek sorrendjét. Az 1990-es évek második felére sikerül annyira kiszabadulni az angolra szabott „kormányzás és kötés” hatása alól, hogy a figyelem a kommunikáció, elsősorban a beszélő szándéka felé fordult. Amint világossá vált, hogy a szövegösszefüggés nélküli (*kontextfrei*) szórendvizsgálat nem ad kielégítő magyarázatot, körvonalazódott a német mondat részeinek mozgathatósága, ennek lehetséges mértéke.

Van-e tipológiai hasonlóság a német és magyar mondat szórendje között? Ha igen, melyek ezek, szerepet játszik-e benne a két nyelv hosszú kulturális kapcsolata? Valószínű, hogy a köszöntő kereteit bőven szétfeszítené egy történeti szociolingvisztikai indíttatású szórendi összevetés, amely – ahhoz, hogy hitelesnek legyen tekinthető – rengeteg energiával hatalmas adtahalmazt megvizsgálva sem jutna tökéletesen megbízható eredményre, hisz épp a szóbeli közlések feljegyzése terén mutatkoznak a legnagyobb hiányosságok. Az viszont könnyen belátható, hogy a magyar szókinccs alapvető irányítója az emfázis: az emfatikus elem a magyarban fókusz pozícióba kerül, s a ragozott igei predikátummal együtt a mondat magját képezi. A németben ez a mag nem mozgatható ugyanilyen mértékben, de az ún. *Zweitstellung* lehetővé teszi, hogy kiemelt helyre kerüljön:

*Es gibt in Budapest ungestörten Sonnenschein von Tagesbeginn bis zum Nachmittag.
In Budapest gibt es ungestörten Sonnenschein von Tagesbeginn bis zum Nachmittag.
Von Tagesbeginn bis zum Nachmittag gibt es in Budapest ungestörten Sonnenschein.
Ungestörten Sonnenschein gibt es in Budapest von Tagesbeginn bis zum Nachmittag.*

Eljátszhatunk a kérdéssel: vajon a két nyelv párhuzamos kulturális fejlődése, vagy éppen a mondatrészek viszonylagos jelöltsége okozza-e a német nyelv szórendi variálhatóságát? Az első a szociokulturális magyarázat, a második beleillik a strukturális paradigmába. Viszont elég csak egy lépéssel tovább gondolni: az azonos gyökerű angol és német egyaránt keresztülment egy hosszú egyszerűsödési folyamaton. Ennek során az előbbi izolálóvá vált, így szükségszerűen megmerevedett: nem maradt más eszköze a szintaktikai funkció jelölésére, mint a szórend. A német ezzel szemben többet megőrzött hajdani gazdag morfológiai rendszeréből. A magyarázatot itt is érdemes a társadalmi-gazdasági környezetben keresnünk: az angol gyarmatbirodalom, a világkereskedelemben betöltött szerep mindenképpen a leegyszerűsödést támasztja alá, mivel így lényegesen megkönnyíti a *lingua franca* szerepet. A Habsburg Birodalom más utat választott: igyekezett a németet ráerőltetni a monarchia országaira, ennek fejében élő bizonyítékául szolgált a szubsztrátum elméletnek: bizonyos tendenciákat, elemeket átvett az időlegesen meghódított nyelvekből.

4. Szerkezeti-tipológiai hasonlóságok kognitív megközelítésből: vonzatok

Bonyolultabb a helyzet a vonzatok esetében. A vonzat – *rectio* – a korai grammatikák *convenientia* részével együtt alkotta a szintaxis fejezetét. Az igei vonzatok – ugyanúgy, mint a mondatrész kijelölése – a németben tiszta, illetve prepozíciós esetekkel, a magyarban ennek megfelelően határozói esetekkel történik. Történetileg számos esetben nem pusztán érintkezéssel, átvétellel magyarázható a hasonlóság, hanem ténylegesen visszavezethető a leképezésre. Így nyernek értelmet a kivételnek számító helyviszonyok: *auf dem Bahnhof, auf der Post – pályaudvaron, postán* –, hisz a szó keletkezésekor valóban nem zárt térről volt szó. Ezzel szemben ténylegesen a percepció különbségét tükrözi az *im Regal, im zweiten Obergeschoß*: a magyar ezekben az esetekben felületként kezeli az adott tárgyat: *polcon, emeleten*. Külön ki kell emelni az *an* esetében a vertikális–horizontális szemlélet különbségét: a magyarban csak két felület érintkezése számít, a németben fontos, hogy a felületek vízszintesen (*auf*) vagy függőlegesen takarják-e egymást.

A mondatrészek/szabadhatározók esetében fennálló különbségek koncentráltan jelennek meg az igei vonzatok esetében. A magyar igei vonzatok feldolgozása leggyakrabban összevető módszertani szempontok szerint történik. A szótárak, vonzatlisták az elsajátíthatóság érdekében formai – általában grammatikai alapú – csoportosítás alapján épülnek fel, ezek a (tan)anyagok nem törekszenek mélyebb összefüggések feltárására. Fontos kiemelni, hogy az iskolai magyar nyelv tanításában maga a *vonzat* fogalom alig jelenik meg, a diákok érdeklődésük először az első idegen nyelv tanulásakor találkoznak vele.

A gyakorlati nyelvtanulásban talán elegendő szolgálatot tesz egy-egy összevető vonzatgyűjtemény, de az idegen/második nyelv vagy éppen a forrásnyelv megismeréséhez *tertium comparationis* híján szükség lehet a nyelvhasználat tendenciáinak feltérképezésére. A feltérképezés kiindulhat a hibaelemzésből: a hibák gyakran szinte maguktól rendeződnek típusokba. A következő néhány példa alátámasztja Juhász¹ megállapítását, mely szerint a legerősebben ott lép fel interferencia, ahol a két struktúra csak kis eltérést mutat – tehát ez a leggyakrabban hibaforrás:

¹ A 70-es években Juhász János állította a magyar–német összevetés középpontjába a vonzat problémáját. Eredményei nem befolyásolták kellően a magyar nyelvet érintő vonzatkutatást, megmaradtak az összevetés területén (vö. Juhász 1970).

treffen + Akk. sich mit jemanden treffen begegnen + Dat	találkozik valakivel
warten auf + Akk. erwarten + Akk.	vár valakit/valakire
lachen auf/über	(ki)nevet valamit/valamin
ähnlich sein + Dat	hasonlít valakire
folgen + Dat.	követ valakit
Angst haben, sich fürchten vor + Dat.	fél valamitől

és felsorolhatjuk akár az összes *an*-t vonzó igét – l. feljebb

Már a fenti néhány példából is látszik, hogy a magyar és német perspektíva, a metaforizáció útja nagyon sok hasonlóságot mutat, ellensúlyozva, illetve kiegészítve a genetikai eltéréseket. Viszont épp a részleges hasonlóság miatt mindez nagymértékben megnehezíti a vonzatok pontos előhívását.

A vonzatok megértéséhez és kompetenciaszintű elsajátításához feltétlenül közelebb vihet a Thienemann-féle megközelítés (Thass-Thienemann 2016, Simoncsics 2018): egy nyelv, egy adott kultúrkör által kialakított és tudattalanul alkalmazott szimbólumok feltárása, az új fogalmak és összefüggések megnevezésére kialakult metaforikus út feltárása Ariadné fonalként támogatja az idegen nyelv megtanulását.

5. Összegzés

Saussure óta a nyelvtudomány fő vonalában a struktúra vizsgálata áll, deklaráltan erre épül a nyelvoktatás. Az oly gyakran használt „szabályos” és „kivételes” megjelölés leegyszerűsíti, de egyúttal ki is üresíti a magyarázatokat, elzárja az utat nyelv szimbolikus természetéből fakadó tulajdonságok felismerése előtt. Pedig pontosan e szimbólumok alapján válik érthetővé, logikusan levezethetővé az adott nyelv(ek) struktúrája is. Az összevetésben, majd ennek alkalmazásában, a tanításban ezzel egyidejűleg, fokozatokban kell kezelni ezeket a tényezőket: az általános emberi konceptualizáción, a genetikai összefüggéseken, a szociokulturális közösségen nyugvó hasonlóságokat, illetve a nyelvspecifikus különbségeket. Humboldt óta kézenfekvőnek tekintjük a nyelvek közötti konceptualizációs különbségeket, de egyúttal a hasonlóságot is, mely eredetileg legfontosabb tárgya volt a nyelvtudománynak.

Az utóbbi évtizedek „kognitív forradalma” erőteljesen érezteti hatását az elmélet területén, de csak lassan szivároog le a gyakorlatba, azaz a tanításba. Örvedetes, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása ebben élen jár.

„Egy nyelv nyelvtani szerkezetei ugyanúgy szimbolikus jelentések hordozói, mint a szavak, de a szintaktikai szerkezetek pszichológiai értelmezése még gyerekcipőben jár” (Thass-Thienemann 2016: 53). Meglátásom szerint ez a Humboldt-nál megkezdett, Thienemann által megújított módszer jelöli ki az utat a német–magyar összevetésben, ez a motorja a sikeres nyelvtanításnak, ez a szemlélet hidalja át a szakadékot a grammatikaközpontú és a kommunikatív nyelvoktatás között.

Kedves Tibor, se a köszöntő, se a jókívánság nem szimbolikus: kívánok szép, nyugodt, kiegyensúlyozott éveket, jó egészséget!

Irodalom

- Eisenberg, Peter 1994. *Grundriß der deutschen Grammatik*. 3. Metzler, Stuttgart.
- Farkas János 1771. *Ungarische Grammatik, oder ausführliche Unterweisung, wodurch man die Ungarische Sprache in ihrer Vollkommenheit zu lesen, schreiben, und reden, in Kuerze begreifen kann*. Bécs.
- Hegedűs Rita 1985. *A szórend tanításának néhány kérdése a magyar mint idegen nyelv tükrében*. ELTE Bölcsészdoktori értekezés. Budapest.
- Horváth Mária 1978. *Német elemek a 17. század német nyelvében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Juhász János 1970. *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Márton József 1810. *Versuch einer ausführlichen praktischen ungarischen Sprachlehre für Deutsche, nebst dazu gehörigen CLXVIII Aufgaben und Uebungsstücken so wie auch zwei ungarischen Lesebüchern mit einem Wörterbuche*. Bécs.
- Simoncsics Péter 2018. Die „zwei Namen und zwei Leben“ des Theodor Thienemann in Übersetzungsereignisse: Kultur, Wissenschaft, Geschichte. *100 Jahre Hungarologie in Berlin*. 185–203.
- Thienemann Tivadar 1922. Die deutschen Lehnwörter der ungarischen Sprache. *Ungarische Jahrbücher*. 85–109.
- Thass-Thienemann, Theodore 2016. *A nyelv interpretációja I. A nyelv szimbolikus jelentése*. Tinta Kiadó, Budapest. (Eredeti kiadás: 1968. *The Interpretation of Language I: Understanding the Symbolic Meaning of Language*. New York, Jason Aronson Inc.)

Hegedűs, Rita

Comments on Hungarian–German comparative research with special emphasis on word order and valency

This paper focuses on the typological and sociocultural aspects of Hungarian–German comparative linguistics. The key question is the following: Why is there a relatively easy transition between German and Hungarian despite the genetic differences between the two languages?

The paper focuses on the following topics:

1. Hungarian–German relations in terms of vocabulary;
2. Excerpts from the history of Hungarian–German language teaching;
3. Structural-typological similarities from a cognitive point of view.

Kovács Renáta

AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora rögös útja, avagy amit a hibaelemzés felfed a célnyelvi metaforikus kifejezések elsajátításáról

1. Bevezetés

Ideális esetben a nyelvtanulás folyamán a nyelvtanuló a célnyelvnek megfelelő, de legalábbis ahhoz közelítő megfelelő szintű nyelvi, szociolingvisztikai, kulturális, szövegalkotói és stratégiai kompetenciát szerez (Bárdos 2007). Bár a nyelvtudást leképező modellekben általában nevesítve nem jelenik meg, az idegen nyelvi metaforikus kompetencia mindegyik kompetenciaelemben jelen van, és alapvető szerepet játszik a célnyelv szerkezetének, pragmatikai szabályainak és kultúrájának megértésében (Littlemore és Low 2006).

2. A metaforikusan kompetens nyelvtanuló

2.1. Metaforikus kompetencia

A metaforikus kompetencia fogalma (Danesi 1988) nagyon korán, szinte a metaforaelmélet megjelenésével (Lakoff és Johnson 1980) együtt terjedt el a szakirodalomban, elsősorban az idegennyelv-elsajátítás kontextusában.¹ Eredeti értelmében a nyelvtanuló azon képességeinek összességét jelenti, amelynek segítségével képes értelmezni és reprodukálni a célnyelv fogalmi rendszerét. Danesi (1995) később a metaforikus kompetencia terminológiát nem érezve elegendőnek a kompetencia komplexitásának visszaadására, azt a fogalmi folyékonyssággal váltotta fel. A fogalmi folyékonysság terminus a kommunikatív, metaforikus és nyelvtani kompetenciákat egyaránt magába foglalja, vagyis Danesi (1995) az eredeti metaforikus kompetenciát már nem elszigetelt entitásként, hanem egy nagyobb viszonyhálózatban, a célnyelv teljességének keretében definiálja.

Más szerzők (Low 1988, Cacciari 1988, Littlemore 2001) kitartottak a metaforikus kompetencia használata mellett, a célnyelv metaforáinak elsajátítását értve alatta. Low értelmezésében a metaforikus kompetencia egy rendkívül összetett, a nyelvtanulóban sokrétű képesség jelenlétét igénylő fogalommal alakul. A nyelvtanulónak rendelkeznie kell az *elfogadható jelentés létrehozásának (ability of construct of plausible meaning)* képességével, vagyis, hogy ismerje a célnyelv konvencionális metaforáinak határait, konkrétan azt, hogy mely forrástartományi elemek mely céltartományi elemekre alkalmazhatók. A folyamatnak fordítva is működnie kell: a nyelvtanulónak képesnek kell lennie az anyanyelvi beszélő részéről érkező metaforák felismerésére és értelmezésére is. A metaforikus kompetencia harmadik fontos tényezője az *adott kultúra metaforikus preferenciájáról való tudás*, amely teljes mértékben kultúrafüggő, ezért a mögöttes kulturális referenciák felismerését feltételezi. A metaforikus kompetencia magára a metaforára vonatkozó metatudást is megköveteli: a nyelvtanulónak tisztában kell lennie azzal, hogy a metaforák többféle jelentésrétegből tevődnek össze. A célnyelven történő kommunikációt illetően a nyelvtanulónak rendelkeznie kell az *interaktív metaforikus tudatosság (interactive awareness of metaphor)* képességével, ami nem jelent mást, mint a nyelvtanuló arra vonatkozó tudását, hogy kommunikatív szituációban az anyanyelvi beszélő metaforára koherens metaforát vár válaszként (Low 1988: 129–124).

¹ Noha elvileg megkülönböztethető anyanyelvi és idegen nyelvi metaforikus kompetencia, a jelen dolgozatban metaforikus kompetencián az utóbbit értjük.

Littlemore Low-nál konkrétan határozza meg a metaforikus kompetencia kritériumait. A *metafora* *produkciónak eredetisége*, vagyis, hogy a nyelvtanuló képes-e magától eredeti metaforákat létrehozni; a *metafora értelmezésének folyékonyága*, vagyis, hogy a nyelvtanuló képes-e akár több lehetséges jelentést társítani egy adott metaforához; a *metaforához való jelentés társításának képessége* és annak *sebessége*, vagyis, hogy a nyelvtanuló milyen gyorsan képes a metafora lehetséges jelentéseinek megtalálására (Littlemore 2001: 461). Littlemore értelmezésében a metaforikus kompetencia a célnyelvi metaforák értelmezésének képességét és a célnyelvnek megfelelő metaforák produkcióját jelenti. Littlemore modelljének nagy előnye, hogy rugalmas keretet biztosít a nyelvtanulók számára egyéni és kreatív metaforák használatára. Ezen modell alapján az a cél, hogy a nyelvtanuló a nyelvvelsajátítás folyamata alatt megtanulja értelmezni a célnyelvi metaforákat, és a célnyelvieknek megfelelőket legyen képes létrehozni. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanulónak nem kell önmagát beszorítania a célnyelv már konvencionálizálódott metaforái közé, hagyatkozhat saját maga által komponált metaforákra is (ahogy azt a célnyelvi beszélők is teszik), szem előtt tartva a célnyelvi beszélők számára még értelmezhetőnek tekinthető fogalmi kereteket.

2.2. Miért van szükség a metaforákra?

Adott célnyelv fogalmi rendszerének ismerete és elsajátítása azért fontos, mert eszközt ad a nyelvtanuló kezébe nehezen megfogható jelenségek, érzelmek, gondolatok stb. megfogalmazására. A metaforák segítik a kommunikációban a világ dolgai közötti kapcsolatok rendszerbe foglalt felfedezését és megértését. A metafora hozzájárul az emberi gondolkodás kiterjesztéséhez is: egy-egy új metafora használata adott történés újszerű megközelítését teszi lehetővé, illetve segít olyan jelenségek leírásában is, amelyek adott pillanatban nem rendelkeznek konvencionális névvel (Low 1988: 127, Cacciari 1988: 137). A metafora pozitív és negatív módon egyaránt ráirányítja a hallgató figyelmét a beszélő által kiemelni kívánt jelenségekre, tartalomra. A metafora akkor is a beszélő szolgálatába áll, ha az homályosítani kíván bizonyos információt, vagy attól el akar távolodni; illetve akkor is, ha egy jelenség leírásához a metafora által felidézett komplex jelentésre van szükség (Cacciari 1988: 143). A metafora fontos funkciója, hogy lehetővé teszi az erős érzelmi töltetű témákról való beszélgetést (Low 1988: 127–128).

Cacciari (1988) a metaforának egyéb funkciói mellett is érvel. Szerinte a metaforák nem pontosan meghatározható, homályosabb jelentésük miatt arcvédő funkciót is betöltenek a kommunikációban. Ez a tulajdonságuk nagyobb lehetőséget ad korrekcióra, mint a szó szerinti, egzakt jelentésű kifejezések (Cacciari 1988: 140). A metaforák a személyközi kapcsolatok kommunikációjához, illetve adott személy csoportidentitásához is hozzájárulnak saját, „bensőséges”, csak a közösségen vagy a csoporton belül használatos kifejezések használatával (uo. 141). A metaforák alapvető fontosságát a kommunikációban Valeva fogalmazza meg érzéketlenül: „Egy fél kiló banán vásárlása lehetséges fogalmi folyékonyág nélkül, de abban a pillanatban, hogy a beszélő bonyolultabb interakciót követelő szituációba kerül, a fogalmi folyékonyág a kommunikatív kompetencia első számú feltételévé válik.” (Valeva 1996: 23).

2.3. A metaforikus kifejezések tanításakor/elsajátításakor felmerülő nehézségek

A metaforikus kifejezések elsajátításának egyik fő nehézsége, hogy bár az anyanyelvi beszélő nyelvi produktumaiban lépten-nyomon szerepelnek, a nyelvtanulás folyamatában a nyelvtanuló sok esetben nem találkozik ezekkel. Ennek oka egyrészt az, hogy a tananyagok nagy része a szavak szó szerinti jelentésének bemutatására törekszik; másrészt pedig, hogy az anyanyelvi beszélők nyelvtanulókhöz szólva megpróbálnak egyszerű, konkrét, mindennapos szókinccsel tartalmazó üzeneteket közvetíteni feléjük (*foreigner talk*), és akaratlanul is kerülnek a metaforai-

kus kifejezések használatát (Irujo 1986: 236–237). Ha azonban a nyelvtanuló mégiscsak szembe kerül metaforikus kifejezésekkel, további nehézségeket jelenthet számára azok nem szó szerinti jelentése, illetve a célnyelvi grammatikai rendszerbe illeszkedő használata.

A metaforikus kifejezések tanításának metodológiai sorrendet kell követnie. Irujo (1986) két kulcsfontosságú fázist határoz meg az idiómák tanításában: az első a metafora megértésének fázisa, a második pedig a metaforikus kifejezések használata. A metafora sikeres megértéséhez és későbbi használatához a nyelvtanulónak háromféle információt kell megfejtenie:

- (1) nyelvi információ; vagyis az, hogy milyen lexikai-nyelvtani kontextusban fordul elő általában a metafora;
- (2) fogalmi információ; vagyis, hogy a metafora mögött milyen fogalom húzódik meg;
- (3) pragmatikai információ; vagyis, hogy milyen kontextusban és műfajokban fordul elő a metafora (Irujo 1986: 237).

A kognitív megközelítés szerint a legtöbb idióma nemcsak mentális lexikonunk, hanem konceptuális rendszerünk terméke. A metaforikus kifejezések a kognitív fogalmi rendszerbe szisztematikusan beágyazódva léteznek és jönnek létre, így jelentésük és a valóság között igenis létezik fogalmi kapcsolat. „Az idióma (...) olyan jelenség, amely a világról szóló fogalmi tudásunkon alapuló fogalmi rendszerünkből ered. Más szóval, az idiómák legnagyobb része nem nyelvi, hanem fogalmi eredetű” (Kövecses 2005: 203) – vagyis jelentésük motivált. A legtöbb idióma létrejöttében a metaforikus vagy metonimikus folyamatok és a köznapi, konvencionális tudás játszzák a központi szerepet (uo.). A metaforikus kifejezések a kognitív megközelítésnek köszönhetően metaforikus tartományok köré szervezhetővé válnak, ami megkönnyíti a kifejezések elsajátítását és a rájuk való visszaemlékezést (Andreou – Galantomos 2008: 70). Ezt alapul véve a metaforikus kifejezések megfelelő módszertani megközelítéssel taníthatók, a nyelvtanuló által elsajátíthatók és megjegyezhetők (Danesi – Grieve 2010: 5–6, Kövecses – Szabó 1996, Bouton – Danesi 1994, idézi Kecskés 2000).

3. A kutatás

3.1. Kutatási kérdések

A jelen kismintás kutatás japán anyanyelvű, a magyart mint idegen nyelvet tanuló, a Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban KER) szerinti B1-B2 szintű nyelvtanulók célnyelvi, azaz a magyar AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforához kapcsolódó nyelvi metaforikus kifejezések elsajátítási folyamatát vizsgálja a nyelvtanulók írásbeli munkái alapján.² A kutatás négy alapvető kérdésre keresi a választ:

- (1) Milyen jellegű nyelvi és fogalmi hibákat követnek el a nyelvtanulók a metaforikus kifejezések használata során?
- (2) Milyen alkategóriákba csoportosíthatók az elkövetett nyelvi és fogalmi hibák?
- (3) Mi a gyökere az elkövetett hibáknak?
- (4) Mely hibák befolyásolják negatívan a kommunikációs üzenetek érthetőségét?

² Az Oszakai Egyetem magyar lektoraként japán hallgatóknak tanítom a magyar nyelvet. A jelen tanulmány az ő körükben végzett vizsgálataimnak egy kicsiny szeletét közli. Terjedelmi okoknál fogva ehelyütt csupán rövidke bepillantást nyerünk abba, hogy ezek a tanulók hogyan tanulják és használják a metaforákat, metaforikus kifejezéseket, de a használatban megmutatózó problémák, jelenségek okainak feltárására egy következő lépésben kerülhet csak sor. Tehát azt, hogy a hibáknak mi lehet az eredete (ld. a hallgatók japán nyelvűsége, a forrásnyelv és -kultúra szerepe) egy későbbi tanulmányban elemzem.

3.2. Résztvevők

A kismintás kutatásban az Oszakai Egyetem huszonegy harmad- és negyedéves, a KER szerinti B1-B2-es szinten álló tanulója vett részt. A huszonegy tanulóból 19 nő és kettő férfi. Életkoruk szerint húsz tanuló 21-22 év között van, egy diák 65 éves. A résztvevők közül összesen egy diák nem volt soha magyar nyelvterületen, a többiek mind eltöltöttek már legalább egy hónapot Magyarországon nyelvtanulási célból. A kutatás a harmadik évfolyamosok számára kötelező, a negyedik évfolyamosok számára pedig választható, az anyanyelvi lektor által tartott magyar mint idegen nyelv órán zajlott. A tanóra célja a tanulók általános kommunikációs képességének fejlesztése, különös hangsúllyal a beszéd- és íráskészségre. A tanóra heti egyszeri rendszerességgel, minden egyes alkalommal 90 percben zajlik 15 héten keresztül. A kutatás a 2018/19-es és a 2019/20-as tanévek második félévének elején zajlott (azaz a japán tanévnek megfelelően októberben) három tanórán keresztül.

3.3. A kutatás menete

A kutatás hat szakaszra osztható fel. Az első a nyelvtanulók AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforával történő megismertetése, illetve az ahhoz kapcsolódó hat, konkrét nyelvi metafora jelentése és nyelvi megvalósulása elsajátításának segítése. A következő nyelvi metaforák képezték a kutatást: *valakinek jó irányba halad az élete, hosszú út áll valaki előtt, elkísér valakit az utolsó útjára, valaki választ el elé kerül, valakiknek elválnak az útjaik, valaki rossz útra tér.* A második szakaszban zajlott le a kutatás korpuszát alkotó, a nyelvtanulók által írt szövegek begyűjtése. A harmadik szakaszban került sor a nyelvtanulói szövegek a Pragglejaz-csoport metafora-azonosítási módszerével (MIP) történő elemzésére. A kutatás negyedik szakaszában kvalitatív és kvantitatív elemzési módszert egyaránt alkalmazva AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora nyelvi metaforáit és a MIP módszerével detektált metaforákat csoportosítottam a célnyelvnek való megfelelésük, illetve nem-megfelelésük alapján. A kutatás kizárólag a nyelvtanulók által használt metaforákban elkövetett hibák vizsgálatára fókuszált, minden más deviancia elemzésen kívül maradt. Az ötödik szakaszban a szöveg kontextusát figyelembe véve és a rekonstrukció módszerét alkalmazva kíséreltem meg magyarázatot adni a hibákra és forrásukat determinálni. Figyelmet fordítottam arra, hogy a felszínileg helyes formákat kontextusban is megvizsgáljam, ugyanis előfordulhat, hogy helyes felszíni forma nem megfelelő kontextusban kerül felhasználásra és pragmatikai vagy stilisztikai szempontból nem felel meg a kommunikációs célnak. A rekonstrukció segített a hiba jellegének eldöntésében, vagyis abban, hogy nyelvi vagy fogalmi hibáról van-e szó; illetve a hiba jellegének konkrétabb meghatározásában is. Minden egyes metaforával kapcsolatos hibát elláttam további, pontosító megjegyzésekkel.

Metafora	Rekonstrukció	Hibatípus	Hiba jellege	Egyéb
*egyhamar nem elkísér az utolsó útjára	egyhamar nem kíséri el az utolsó útjára	nyelvi	szórend	nem befolyásolja a megértést, kreatív használat; humoros hatás, aminek a nyelvtanuló nincs tudatában

1. táblázat: Példa a hibák elemzésére használt Excel-táblázat felépítésére

3.4. Eredmények

AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforáinak tanórai keretek között elsajátított metaforáit összesen 108 esetben használta a 21 nyelvtanuló. Nem minden szöveg tartalmazta az összes metaforát: néhány nyelvtanuló valamilyen okból került, vagy egyszerűen csak elfelejtette egy-egy nyelvi metafora használatát. A 2. számú táblázat mutatja, hogy a 108 metaforából 51-et, azaz

a kért metaforák 47,2%-át a tanulók helyesen használták, 52,8%-át pedig nem a célnyelvi formának megfelelően. A nyelvi devianciák az összes hiba 68,4%-át, a fogalmi hibák pedig a 19,3%-át adták. Összesen hét esetben volt felfedezhető olyan deviancia, amely nyelvi-fogalmi hiba kombinációjának következményeként alakult ki.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák, teljes szám: 108			
Helyes	51 (47,2%)	Deviáns	57 (52,8%)
		Nyelvileg deviáns:	39 (68,4%)
		Fogalmilag deviáns	11 (19,3%)
		Nyelvi-fogalmi deviancia	7 (12,3%)

2. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák helyes és deviáns formáinak használata

A 3. táblázatból kiderül, hogy a nyelvi hibák esetében a legtöbb nehézséget a tanulók számára az alany-állítmány egyeztetése (23,2%), a szórend (16,3%), illetve a jelen- és múlt idő használata (11,6%) jelentette. Szintén jelentős volt még a határozott-határozatlan igeragozásban elkövetett hibák, a birtokos eset és a névutók nem megfelelő használatából származó hibák aránya: mindegyik hibatípus az összes hiba 9,3%-át jelentette. Ugyanilyen arányban jelenik meg a metaforákban a helyesírási hibák száma.

AZ ÉLET EGY UTAZÁS – 39 nyelvileg hibás forma, összesen 43 hiba Nyelvi hibák csoportosítva (egy-egy esetben több hiba kombinációja van jelen a kifejezés használatában, minden egyes hiba külön-külön számon tartva)	
alany-állítmány egyeztetés <i>*Ily módon Ilona és Balázs élete közös irányba haladnak és örökre együtt élnek.</i>	10 (23,2%)
kifejezés szórendje <i>*a fia tért rossz útra</i>	7 (16,3%)
igeidő (múlt és jelen) nem megfelelő használata <i>*Amikor gyerek volt, az élete jó irányba halad</i>	5 (11,6%)
határozott-határozatlan igeragozás <i>*Mária meghalt tüdőgyulladásban. János elkísért utolsó útjára és ...</i>	4 (9,3%)
birtokos helytelen használata <i>*ők élete közös irányba haladt mert akkoriban arra vágytak</i>	4 (9,3%)
névutó helytelen használata <i>*Most hosszú út áll még Katalin előtt</i>	4 (9,3%)
helyesírás <i>*válaszút elé kerültem</i>	4 (9,3%)
igemód <i>*és hosszú út állt még előttem, ha azt akarjak, hogy jól beszéljek magyarul.</i>	3 (7%)
egyes szám-többes szám <i>*Sokan elkísért az utolsó útjára.</i>	1 (2,3%)
lexikai hiba <i>*Utána más válaszút elé kerültem</i>	1 (2,3%)

3. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák nyelvi hibáinak összefoglalása

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák fogalmi hibái (4. táblázat) az összes hiba 19,3%-át adták. Ezek 54,4%-nak az eredete a kifejezés nem megfelelő elsajátítása, vagyis a kifejezés jelentésének hibás konceptualizációja. Ez azt eredményezi, hogy a nyelvtanuló nem megfelelő értelemben használja a kifejezést. A másik fontos fogalmi hiba abból származott, hogy a nyelvtanulók a kifejezést nem megfelelő kontextusban használták (27,3%). Ez a hibatípus azt takarja, hogy a nyelvtanuló a kifejezés jelentését elsajátította, azonban a megfelelő kontextus kiválasztása sikertelen volt. Ez a tény két dologra hívja fel a figyelmet: egyrészt a kifejezések na-

gyon specifikus kontextusára, illetve arra, hogy a kontextusra a kifejezések tanításakor nagy hangsúlyt kell fektetni.

Egy olyan deviancia volt detektálható, amelynek eredete a kifejezés nyelvi kontextusa volt. A nyelvtanuló ebben az esetben a *kell* segédigét a *valaki válaszut elé kerül* kifejezéssel együtt használta, ami célnyelven nem lehetséges. Ennek magyarázata, hogy a nyelvtanuló a kifejezés jelentése alapján (*dönt; döntést hoz egy sorsdöntő kérdésről*) választotta ki a nyelvi elemeket: a nem metaforikus jelentéssel társítható a *kell* segédige (vö. *Péternek döntenie kellett*).

AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák– 11 fogalmi hiba, összesen 11 hiba (19,3%)	
kifejezés jelentésének nem megfelelő elsajátítása (hibás konceptualizáció) * <i>Mert Magdi és az ő élete közös irányba haladt amikor gimnazisták voltak.</i>	6 (54,4%)
kifejezés használata nem megfelelő kontextusban * <i>lehet, hogy velem életem közös irányba halad</i>	3 (27,3%)
homályos kommunikációs szituáció * <i>Laci válaszut elé került.</i>	1 (9%)
nyelvi kontextus * <i>Péter kell válaszut elé kerülni</i>	1 (9%)

4. táblázat: AZ ÉLET EGY UTAZÁS metaforák fogalmi hibáinak összefoglalása

3.5. Az eredmények értelmezése

3.5.1. A metaforák nyelvi hibái

A nyelvi hibák százalékos aránya magasabb (68,4%), mint a fogalmi hibáké (19,3%). A nyelvi hibák esetében bizonyos esetekben több hiba egyidejű kombinációjáról beszélhetünk, egyszerre több hiba is jelen lehet egy-egy kifejezés használatában.

Az alany–állítmány egyeztetés okozza a legnagyobb gondot. Ennek a hibatípusnak többféle forrása lehet. A **Az egyetemen én válaszut elé került:* esetében két magyarázat lehetséges: az egyik, hogy pusztán tévesztésről van szó, ami abból adódik, hogy a nyelvtanuló a kifejezés többi részének helyességére koncentrálna már nem fordít megfelelő figyelmet az alany–állítmány egyeztetésre; a másik pedig, hogy a kifejezés a nyelvtanuló köztes nyelvében adott időpontban létező célnyelv (ez esetben a magyar nyelv) rendszerétől még elszigetelve, abba nem integrálódva van jelen. Könnyebb a magyarázat az **Ily módon Ilona és Balázs élete közös irányba haladnak és örökre együtt élnek* szerkezetben. A nyelvtanuló *Ilonát és Balázst* érzékeli alannak, nem pedig a kifejezést alkotó *élete* szót. Erre utal az is, hogy a kifejezés második igéje, az *élnek* többes számban ragozódik. Érdekes a **Válaszut élelem került* esete, ugyanis abban a nyelvtanuló nem az igén, hanem a névutón gondolta helyesnek jelölni a cselekvőt. Itt a nyelvtanuló a személyes névmások névutós alakjáról tanult szabályt általánosítja és alkalmazza nem megfelelő nyelvi kontextusban.

Szintén nehézséget jelent a nyelvtanulók számára a jelen és múlt idő megfelelő használata. Előfordul, hogy tagmondatok között elmarad a múlt és jelen idő egyeztetése („és **szerinttem, hogy hosszú út *áll még előtte* – a felszínileg helyes jelen idejű *áll* forma nem felel meg a kontextus idejének). Olyan is akad, hogy a nyelvtanuló egyáltalán nem használja a múlt időt, holott a kontextus alapján arra szükség lenne (**Hosszú út áll még előttem, ha azt *akarja, hogy menjek a cserediák programmal Budapestre.*) Ennek oka valószínűleg az lehet, hogy a nyelvtanulónak már eleve nehézséget okoz a metaforikus kifejezés megfelelő használatára való koncentrálna, és egyéb nyelvtani információk felett már elsiklik a figyelme. Kérdés, hogy a múlt idővel kapcsolatos hibák nyelvi vagy fogalmi hibának tekinthetők-e. A hibák forrása ugyanis lehet a múlt idő anyanyelvi és célnyelvi konceptualizálásának különbsége.

A határozott–határozatlan igeragozás szintén gyakori hibaforrást jelent, ami nem meglepő, figyelembe véve, hogy azzal minden magyar mint idegen nyelv tanuló küzd. Ezenkívül még a

birtokos és a névutó használata jelent súlyosabb problémát. A birtokos szerkezetben ejtett gyakori hiba a *-nak/nek* esetrag elhagyása: **Ráadásul emiatt ő és a barátnője elváltak az útjaik.* Ez egy súlyosabb, a teljes szerkezetre kiható, a megértést erősebben gátoló hibának tekinthető, ugyanis a ragok hiánya nem jelzi előre a hallgatónak, hogy birtokos szerkezet következhet, így az nem tud felkészülni annak értelmezésére.

3.5.2. A metaforák fogalmi hibái

A fogalmi hibák az összes hiba 19,3%-át adják. A legnagyobb arányú hibaforrás (54,4%), hogy a nyelvtanuló az adott kifejezést nem megfelelő értelemben használja. Ezt követik a kifejezés nem megfelelő kontextusban való használatból származó hibák (27,3%). A két hibatípus között a fő különbség, hogy az előbbi esetében a nyelvtanuló hibásan sajátította el a kifejezés jelentését. Ez történik például a **Tamás el fogja kíséreti Magdit az utolsó útjára.* mondat esetében. A kifejezés kontextusából kiderül, hogy a nyelvtanuló minden utazással, elbúcsúzással kapcsolatos szituációra alkalmazza azt. A kijelentés szöveggörnyezetéből kiderül ugyanis, hogy arról van szó, hogy a szóban forgó Tamás elkíséri Magdit a repülőtérre amerikai utazása előtt, vagyis az utolsó magyar földön tett útjára. Másik példa, hogy a *valaki rossz útra tért* metaforát a tanulók több esetben a *valaki rossz döntést hoz* értelemben használták (**Ez a választás nagy hiba, ő tért rossz útra. Titokban szeretne lenni jogász*). Hasonló jelenség figyelhető meg a *valakiknek elváltak az útjaik* kifejezés „megharagszik; eltérő véleményt képviselnek” értelemben való használata (**Nem akart lakni vele. Az apja nem engedett de Hiro beiratkozott az egyetemre. Elváltak az útjaik.*)

A nem megfelelő kontextusban való használatból származó hibák esetében kiderül, hogy a nyelvtanuló jól sajátította el a kifejezést, de nem elég pontosan annak helyes alkalmazásához. Ennek következtében az nem illeszkedik a kontextus valamely eleméhez, mint ahogy történik az **Mert Magdi és az ő élete közös irányba haladt amikor gimnazisták voltak.*, (rekonstruálva: *Mert Magdinak és neki ugyanolyan álmaik voltak.*) kifejezésben. A nyelvtanuló tehát jól értelmezte a kifejezést abból a szempontból, hogy az valami közös dologra utal két ember életében, azonban annak nem volt tudatában, hogy az általa gondolt szituációra az nem alkalmazható. A nem megfelelő kontextusban használt kifejezések arra irányítják rá a figyelmet, hogy a metaforikus kifejezések egy specifikus jelenséget vagy szituációt konceptualizálnak, tehát kontextusuk is nagyon specifikus. Emiatt tanításukkor nagyon pontosan meg kell határozni azt a szituációt, illetve szöveggörnyezetet, amelyben alkalmazhatók. A nem megfelelő értelemben és a nem megfelelő kontextusban használt kifejezések azok, amelyek a legnagyobb értési, vagyis kommunikációs zavarokat okozzák.

A fogalmi hibák aránya kisebb, mint az egyénileg használt metaforák esetében, ebből arra lehet következtetni, hogy a tantermi keretek között folyó, tudatos tanulás segít az elsajátításban.

Egy hiba arra is rámutatott, hogy a metaforikus kifejezések grammatikai kontextusával és szemantikai prozódijával is foglalkozni kell. A nyelvtanulói **Péter kell válaszút elé kerülni* formában egyrészt a grammatikai megformálás sérül (pl. *Péternek kell válaszút elé kerülni*), másrészt a *kerül* ige, pontosabban a *valaki válaszút elé kerül* kifejezés szemantikája (az önkényesség hiánya) nehezen illeszkedik a *kell*-konstrukcióban szokásosan kifejezett ágensi jelentéstartalomhoz. A nyelvtanuló valószínűleg azért követte el ezt a hibát, mert a kifejezést a nyelvtani szerkezet szintjén a *valaki dönt, választ, döntést hoz* kifejezésekhez hasonlóan kezelte.

4. Összefoglalás

Dolgozatomban arra tettem kísérletet, hogy megvizsgáljam japán anyanyelvű, magyart mint idegen nyelvet tanuló, a KER szerinti B1-B2 szintű nyelvtanulók célnyelvi, azaz AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforához kapcsolódó nyelvi metaforikus kifejezések elsajátítási folyamatát. A kutatás során a célcsoport tagjainak AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforával kapcsolatos hat nyelvi kifejezés tantermi elsajátítása után egy kitalált élettörténetben kellett azokat használniuk. Az így készült szövegekben a használt metaforikus kifejezéseket hibaelemzés segítségével elemeztem és annak eredményéből a metaforikus kifejezések köztes nyelvi állapotára vontam le következtetéseket. A szövegekben a MIP metafora-azonosító módszer segítségével a nyelvtanulók egyénileg használt metaforáit is detektáltam.

Az eredmények alapján a következő konklúziók vonhatók le az elvégzett vizsgálatból:

- A kifejezésekben detektált nyelvi hibákat illetően az alany-állítmány egyeztetés, a megfelelő igeidő használata és a birtokos szerkezetek, illetve emellett még a határozott-határozatlan igeragozás jelentették a legnagyobb kihívást a tanulók számára. Az alany-állítmány egyeztetés és a birtokos szerkezetek problémája abból származhat, hogy a többtagú metaforikus kifejezések használatakor a megfelelő jelentésben való használatuk mellett nyelvi realizációjukra akár több szempontból is szükséges odafigyelni, ami nagyobb nehézséget jelent a nyelvtanuló számára. Fontos, hogy az alany-állítmány egyeztetés és a birtokos szerkezetek hatással vannak a kommunikációs üzenet érthetőségére is, ezért ezekre érdemes külön figyelmet fordítani a kifejezések tanításakor. A határozott-határozatlan igeragozás hibáinak elemzésére külön figyelmet nem fordítottam, mert az a metaforikus kifejezéseken kívül is általános problémát jelent a tanulók számára.
- A fogalmi hibákat illetően két fő hibacsoportot volt megállapítható: az egyik a metaforikus kifejezés jelentésének nem megfelelő elsajátításában, a másik pedig a nem megfelelő kontextusban való használatban volt keresendő. Mindkét hibatípus esetében elmondható, hogy negatívan befolyásolja az kommunikációs üzenet érthetőségét.

5. Kitekintés

A kutatás a metaforikus kifejezések használatára, illetve a nyitott szóosztályú metaforák feltérképezésére vállalkozott. Ennek következtében a zárt szóosztályú metaforák elemzésére nem került sor, annak ellenére, hogy ez a kérdés mindenképpen figyelmet igényel. A kutatásban a MIP használata lehetőséget adott a nyelvtanulók kreatív metaforáinak identifikálására is. Ezek hibaelemzése és rekonstrukciója tovább árnyalhatja a metaforák idegen nyelvi elsajátításáról és használatáról kialakult képet. Szintén további kutatásra ad lehetőséget a szövegek metaforikus sűrűségének és a metafora-csoportok meghatározásának vizsgálata. A kutatás a 21 résztvevő metaforikus kompetenciájának köztes nyelvi állapotát általánosságban vizsgálja, az egyéni különbségekre, a hibák egyéni forrásainak feltérképezésére nem fordít figyelmet. Továbbá nem vizsgálja, hogy a hibák mennyiben tulajdoníthatók a tanulók anyanyelvi jellegzetességeinek. Ennek kutatásában további előrelépést jelenthetne a kontrasztív elemzés és a résztvevőkkel készített interjú.

Irodalom

- Andreou, Georgia – Galantomos, Ioannis 2008. Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in foreign language context. *Porta Linguarum* 9: 69–77.
- Bárdos Jenő 2007. Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio* 16/2: 231–242.

- Cacciar, Cristina 1998. Why do we speak metaphorically? Reflections on the functions of metaphor in discourse and reasoning. In: Katz, N. Albert (szerk.): *Figurative Language and Thought*. Oxford University Press, Oxford. 119–158.
- Danesi, Marcel 1988. The development of metaphorical competence: A neglected dimension in second language pedagogy. In: [Mancini, Albert N.](#); Giordano, [Paoloi, Baldini, Pier Raimondo](#) (szerk.): *Italiana. Selected Papers from the Proceedings of the 3rd Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*. Rosary College, New York. 189–194.
- Danesi, Marcel 1995: Learning and teaching languages. The role of “conceptual fluency”. *International Journal of Applied Linguistics* 5/1: 3–20.
- Danesi, Marcel – Grieve, Caitlin 2010. Conceptual error theory and the teaching of Italian. *Italica* 87/1: 1–20.
- Irujo, Suzanne 1986. A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal* 40/3: 236–242.
- Kecskés István 2000. Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters* 7: 145–161.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.
- Kövecses Zoltán – Szabó Péter 1996. Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics* 17/3: 326–355.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago.
- Littlemore, J. – Krennmayr, T. – Turner, J. – Turner, S. 2014. An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied Linguistics* 35/2: 117–144.
- Littlemore, J. – Low, G. 2006. Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27/2: 268–294.
- Littlemore, J. – Low, G. 2001. Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly* 35/3: 459–491.
- Low, Graham D. 1988. On teaching metaphor. *Applied Linguistics* 9/2: 125–147.
- Pragglejaz-csoport 2007. MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol* 22/1: 1–39.
- Valeva, Gloria 1996. On the notion of conceptual fluency in a second language. In: Pavlenko, Aneta – Salaberry, Rafael (szerk.): *Cornell Working Papers in Linguistics* 14. Cornell University, Field of Linguistics, Ithaca. 25–49.

Kovács, Renáta

The thorny path of LIFE IS A JOURNEY metaphors; what error analysis reveals about the acquisition of metaphoric expressions in a foreign language

In the present paper my aim was to glimpse into the acquisition of LIFE IS A JOURNEY metaphors in the case of Japanese learners of Hungarian as a foreign language. In the first phase of the research, six linguistic metaphors related to the conceptual metaphor of LIFE IS A JOURNEY was introduced to the target group (B1-B2 level learners). In the second phase, the learners were asked to produce a written text about a fictitious life story, in 220-250 words, using the six linguistic metaphors. The texts were then subjected to error analysis regarding the use of the metaphors. The analysis revealed that the learners had difficulty using the metaphors both as regards their grammatical and their conceptual behavior. The results suggest that learners need extensive reinforcement to understand how metaphoric expressions fit into the target language grammatical system and also on the semantic-pragmatic contexts that they may appear in.

Nagyházi Bernadette

A magyarnyelv-tanári képzés egy hiányzó mozaikja – Ki tanítsa a gyerekeket?

*Szűcs Tibornak, kiváló
Mentoromnak, Tanáromnak és
Barátomnak*

A magyar mint idegen nyelv tanárainak képzése 1982 óta számos jelentős változáson ment keresztül. Mindvégig maradt azonban egy hiányzó szelet a képzési palettán: az alsófokú pedagógusképzésben részt vevő végzett óvodapedagógusok, tanítók és a gyógypedagógusok számára nem nyílt és nem nyílik lehetőség MID-tanári képesítés szerzésére. Ezt a hiányzó mozaikdarabot igyekeznek pótolni a Kaposvári Egyetemen 2009-ben indult *A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei* című szabadon választható kurzus, majd ennek folytatásaként a *Magyar nyelv külföldi gyermekeknek* specializáció. A jelen írás ismerteti egy korábbi, írásban még nem publikált kutatás egy részét, amely igazolja, hogy az alsófokú pedagógusképzésben is szükség van a magyarnyelv-tanítás módszereinek legalább minimális ismertetésére. Emellett részletesen bemutatja e kurzusok és képzések tartalmát, elméleti alapjait, gyakorlati megvalósulását és eddigi eredményeit.

1. Bevezető gondolatok

Korábbi írásaimban (Nagyházi 2007, 2016, 2019) többször kifejtettem, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában mintegy két évtizede jelent meg nagyobb létszámban egy új nyelvtanulói réteg: a gyermekek. Ahogy nyílt a gazdasági tér, változtak egyes napi politikai-gazdasági történések, úgy nőtt a Magyarországra hosszabb-rövidebb letelepedési szándékkal érkező családok – és a velük együtt költöző iskolaköteles korú gyermekek – száma. Mindez új kihívások elé állította és állítja a közoktatási intézményeket és azok pedagógusait.

Az elmúlt bő két évtizedben megnövekedett oktatási-képzési lehetőségeknek köszönhetően, ma már – a múlt század végéhez képest – jóval több szakképzett magyarnyelv-tanár oktatja megfelelő ismeretek és képességek birtokában a magyar nyelvet, gyakran szinte kizárólagosan gyerekeknek. Máig igaz, hogy a magyart tanulni kívánó, vagy erre kényszerülő, esetleg magyar tanítási nyelvű iskolába járó gyerekek száma főként Budapesten és egyes nagyvárosokban magas, és itt többnyire el is érhetők a szakképzett tanárok (Nagyházi 2016), ugyanakkor a kisebb városokban, falvakban nagyobb kihívást jelent az intézményben megjelenő egy-két, nem magyar anyanyelvű kisdíák. Különösen tanácstalanok azok az óvodapedagógusok és tanítók, akik először fogadnak be nem magyar ajkú gyermeket a csoportjukba, osztályukba, és az ő (nyelvi) integrálásukhoz sem (idegen) nyelvtudással, sem módszertani kompetenciával nem rendelkeznek.

Bár Csonka már 2006-ban kimondta, hogy a „*Magyarországra érkező gyermekek tanítása új típusú feladatot jelent a magyarnyelv-tanárok számára, amelynek a megoldásához a tanítóképzésben megszerezhető didaktikai jártasságra van szükség*” (Csonka 2006: 166), máig nem történt változás ezen a téren a pedagógusképzésben. A magyar mint idegen nyelv tanárainak képzése az elmúlt mintegy 25 évben, az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusáról kiindulva az ország minden nagyobb egyetemén valamilyen formában elérhető volt, és folyamatosan szélesedett a képzési paletta is, de ezek bemeneti követelményei nem tették lehetővé,

hogy egy végzett óvoda- vagy gyógypedagógus, illetve tanító az alapidiplomájával bármilyen szintű magyar mint idegen nyelv tanári képesítést szerezzen (Nagyházi 2016).

Ezek a körülmények, valamint a magyar nyelv oktatásában gyermekkorú célcsoportban szerzett több évtizedes tapasztalataim késztettek arra, hogy alsófokú pedagógusképző intézményekben kísérletet tegyek a MID-tanári képzés e hiányzó mozaikjának – legalább részbeni – pótlására.

2. Szabadon választható kurzus

A hiánypótlás eléréséhez az első lehetőség egy szabadon választható kurzus létrehozása és indítása volt.

Mintegy háromévnnyi előkészítő munka után 2009 őszétől indult egyetemünkön az első *A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei* c. szabadon választható kurzus. A késlekedés egyik oka volt, hogy egy olyan földrajzi helyzetben, ahol a felsőoktatási intézmény nem határmenti körzetben fekszik, az érintett városban nem látványos a nem magyar anyanyelvűek jelenléte, s maga az egyetem – különösen a Pedagógiai Kar – nem fogad nagy számban külföldi hallgatókat – nehéz volt elismertetni a kurzus tartalmának fontosságát, létjogosultságát.

Az induló kurzust tanító, óvoda- és gyógypedagógus-hallgatóknak hirdettük – és hirdetjük – meg, kizárólag II. évfolyamtól felfelé. 2017 óta a kisgyermeknevelő-gondozó BA képzés hallgatói is csatlakozhatnak a kurzushoz. A heti óraszám 1 óra előadás és 1 óra szeminárium, értéke 2 kredit.

A kurzus alap gondolata az a cél, hogy érzékenyítse a jelentkező hallgatókat a magyar nyelv külső szemlélete iránt, szélesítse látókörüket a nyelv és a nyelvoktatás terén – hiszen ilyen ismereteket választott szakjuk tanulása során nem szerezhettek. A kurzus egyfajta „indulócsomag” vagy „túlélőcsomag” szerepét kívánja betölteni, hiszen egy félévnnyi oktatás nem elegendő a MID-tanári képzéshez. A cél így inkább az, hogy azok a leendő óvodapedagógusok, tanítók és gyógypedagógusok, akik váratlanul egy nem magyar ajkú kisgyermek tanítását kapják feladatuk, az első ijedség és kétségbeesés helyett valamennyi elképzeléssel rendelkezzenek arról, mit kezdjenek egy ilyen gyermekkel, esetleg kihez/mihez forduljanak segítségért.

2.1. A kurzus iránti igény és szükségességének empirikus feltérképezése

Azt, hogy egy ilyen témájú képzésre, illetve ennek segítségével a szemléletformálásra szükségük van a hallgatóknak, szemléletesen igazolja egy – írásban nem publikált – 2009/10-ben lefolytatott, majd konferencián ismertetett kutatás¹. A 2009/10-es tanévben először elindult szabadon választható kurzus első óráján, mindkét félévben, mielőtt ismertettem volna a kurzus célját és tematikáját, kitölttettem egy kérdőívet a hallgatókkal. A kérdőívben 8 szituációt tüntettem fel; ezekben különböző életkorú, nem magyar anyanyelvű, Magyarországra ideiglenesen beérkező vagy véglegesen letelepedni szándékozó nyelvtanulókat írtam le, óvodás korút, harmadik osztályos kisdíjakot, középiskolás cserediákat, Magyarországon dolgozó, különböző szintű szakembereket és nyugdíjas házaspárt is. Minden szituációban ugyanazt a kérdést tettem fel: ki tanítsa magyarra a megjelölt embereket. A válaszlehetőségeket úgy fogalmaztam meg, hogy azok az adott helyzetben életszerűek legyenek, alkalmazkodjanak a feltételezett nyelvtanuló életkorához és életkörülményeihez, ideiglenes vagy végleges letelepedési szándékához, nyelvtanulási céljához és motiváltságához. Ugyanakkor a válaszlehetőségek közös mutatókat tartalmaztak, hogy a hallgatók válaszai és a szituációk egybevetethők legyenek. A megjelölendő válaszok (minden szituációban csak egy válasz volt adható) a *nem kell tanítani* lehetőségtől indultak, majd következett a *környezet hatására bekövetkező nyelvelsajátítás*,

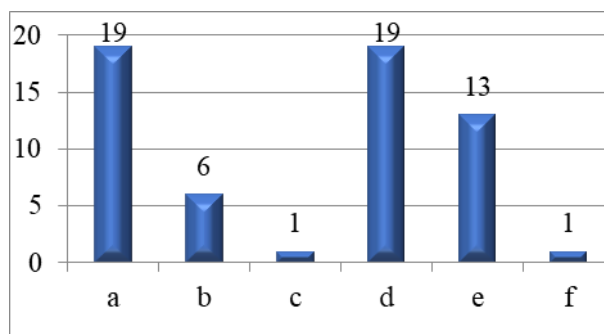
¹ I. Kárpát-medencei Módszertani Konferencia, Kaposvár, 2010. október 24.

amelyhez célzott tanítás nem társul. Ezután olyan embereket neveztem meg, akiket a magyar nyelv tanítására az adott körülmények között leginkább alkalmasnak tarthatnak a magyartanításra: *a nyelvtanuló anyanyelvét beszélő osztályfőnök, idegennyelv-tanár, magyar (mint anyanyelv) tanár, kolléga, szomszéd vagy óvónő; képzett magyar mint idegen nyelv nyelvtanár; esetleg bárki, aki magyar anyanyelvű.*

Feltételeztem, hogy a hallgatók nem ismerik a magyar mint idegen nyelv fogalmát, és ez tükröződni fog a választásukban is: viszonylag ritkán fogják megjelölni a képzett MID-tanárt, és inkább a nyelvtanulási cél és a körülmények figyelembevételével döntenek.

A két félév során összesen 68 hallgató töltötte ki az első órai kérdőívet, melyekből 52 volt értékelhető, azaz minden szituációban csak egy választ jelöltek meg a hallgatók.

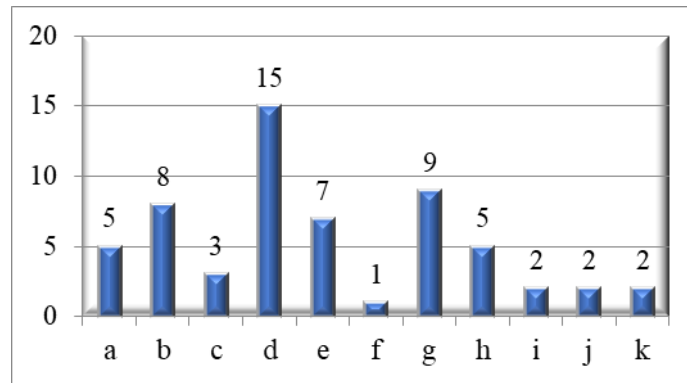
Bár a kutatásban különböző életkorú nyelvtanulókra kérdeztem, elsődlegesen arra voltam kíváncsi, hogy mi lesz a hallgatók válasza a jövőbeni hivatásuk gyakorlása során elképzelhető szituációkban: egy óvodai csoportba kerülő kisgyermek, illetve egy iskolába érkező, nem magyar ajkú kisdíák esetében. Várakozásaim teljesültek: 26 hallgató szerint nem kell az óvodást tanítani, mert vagy „ráragad” (*a*), vagy a környezetéből elsajátítja (*b, c*) a nyelvet; 19 hallgató szerint az óvodás anyanyelvét kellene ismernie a pedagógusnak (*d*); 13 hallgató szerint jó, ha az óvónő járatos a MID módszertanában (*e*), és csupán 1 hallgató gondolta úgy, hogy képzett MID tanárra lenne szüksége az óvodásnak (*f*) (1. ábra).



1. ábra: Ki tanítsa az óvodás gyermeket?²

A harmadik osztályos kisiskolás esetében már jóval kisebb volt a környezetre hagyatkozás: mindössze 8 hallgató gondolta úgy, hogy az osztálytársaktól, a napköziben el tudja sajátítani a kisdíák a magyart (*b*); a legtöbben – 36 hallgató – inkább olyan tanárra szavaztak, aki a külföldi gyerek anyanyelvét is beszéli (*d, e, g, h*), és 4 hallgató tartotta szükségesnek, hogy a tanárnak MID-végzettsége legyen (*i, j*) (2. ábra).

² Jelmagyarázat: a) nem kell tanítani, majd ráragad az óvodában a társaitól; b) nem kell tanítani, majd az óvodában megtanul az óvónéniktől; c) nem kell tanítani, majd a szomszéd gyerekektől, a játszótéren megtanul; d) egy óvónéni foglalkozhatna vele, aki beszéli a kisgyermek anyanyelvét; e) olyan óvónéni foglalkozzon vele, aki ismeri a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanát; f) a magyar mint idegen nyelv nyelvtanára.

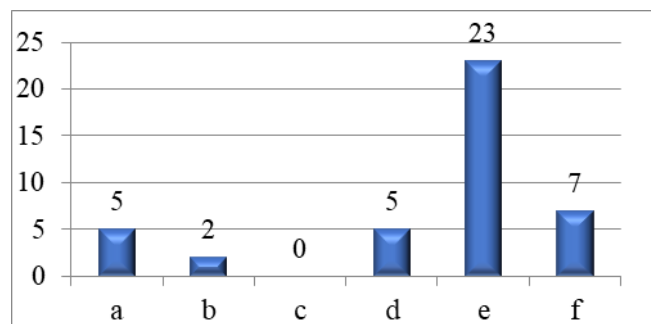


2. ábra: Ki tanítsa a kisiskolást?³

A kérdőív további szituációi esetében a hallgatók a képzett magyartanár igénybevételét, fontosságát csak az instrumentális céllal tanuló, a Magyarországra munkavállalás miatt érkező munkás, szakember és multinacionális cég vezetője esetében jelölték meg (összesen 11, 15, illetve 19) hallgató. Amint látható, a magyar nyelv tanítása iránt érdeklődő hallgatók kezdetben egyáltalán nem tartották fontosnak a MID tanári professziót, képzést.

Az első kérdőív egyik célja volt a hallgatók véleményének és előzetes ismereteinek a feltérképezése, de a félév végén, a kurzus elvégzése után a hallgatók ismét megkapták ugyanazt a kérdőívet üresen, így előző válaszaikat nem láthatták. Ez ugyan nem tette lehetővé, hogy az egyes hallgatók első és a második kérdőíven megjelölt válaszait egybevevessük, de ez nem is volt szándékunk. Az ismétlés célja az volt, hogy képet kapjunk *általában* a hallgatók szemléletváltozásáról, a kurzus indításakor célként megjelölt érzékenyítés sikeréről. A várakozás az volt, hogy a féléves ismerkedés a magyar mint idegen nyelv mibenlétével megváltoztatja a hallgatók véleményét, és jóval több esetben tartanak fontosnak MID tanárt az adott élethelyzetekben.

A két félév végén összesen 52 visszaérkezett megismételt kérdőívből 42 volt értékelhető. Az alábbi 3. ábra ismerteti az eredményeket az óvodás, a 4. ábra a kisiskolás gyermek esetében.



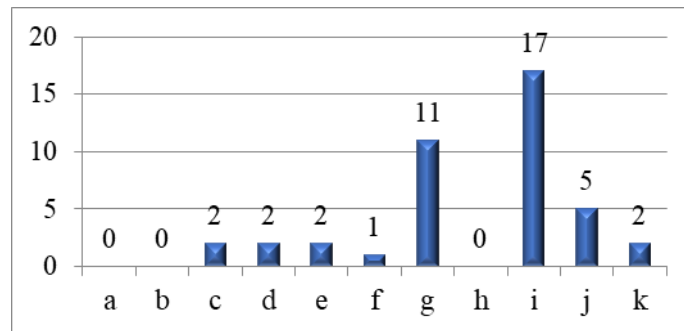
3. ábra: Vélemények az óvodásról a kurzus végén⁴

³ Jelmagyarázat: a) nem kell tanítani, majd ráragad az iskolában; b) az osztálytársai délután, a napköziben; c) az osztályfőnöke, aki nem beszéli a diák anyanyelvét; d) az osztályfőnöke, aki beszéli a diák anyanyelvét; e) a kisdíák anyanyelvét beszélő bármilyen tanár; f) egy felsős magyartanár; g) olyan felsős magyartanár, aki beszéli a kisdíák anyanyelvét; h) a kisdíák anyanyelvét tanító szaktanár; i) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton; j) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában; k) bárki, aki magyar anyanyelvű.

⁴ Jelmagyarázat: a) nem kell tanítani, majd ráragad az óvodában a társaitól; b) nem kell tanítani, majd az óvodában megtanul az óvónéniktől; c) nem kell tanítani, majd a szomszéd gyerekektől, a játszótéren megtanul; d) egy óvónéni foglalkozhatna vele, aki beszéli a kisgyermek anyanyelvét; e) olyan óvónéni foglalkozzon vele, aki ismeri a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanát; f) a magyar mint idegen nyelv nyelvtanára.

Az óvodás gyermekekre vonatkozó válaszban meglepő és figyelemre méltó, hogy a korábbi 13-mal (24%) szemben 23 hallgató (58%) szerint az óvodapedagógusnak kellene ismernie a magyar nyelv tanításának módszereit (*e*); további 7 (16%) hallgató képzett nyelvtanárhoz fordulna (*f*), míg ez utóbbi szám kezdetben mindössze 1 (1,7%) volt. A félévek eleji 26 (44%) esettel szemben 7 (16%) hallgató véli úgy, hogy nincs szükség a magyar nyelv tanítására az óvodásnak, mert majd elsajátítja (*a*, *b*). A változás kiugró és szemmel látható: a támogatás nélküli, önálló elsajátítás esélye kevesebb mint a felére esett vissza. Ugyanakkor a szemléletváltás leginkább abban érhető tetten, hogy a válaszadók szerint az óvodapedagógusoknak is szükségük lenne módszertani ismeretekre a magyar mint idegen nyelv területén.

A kisiskolások esetében (4. ábra) a hallgatók a kurzus végén még szigorúbban nyilatkoztak: 22 esetben (52%) tartják szükségesnek, hogy a 3. osztályos gyermekkel képzett magyar nyelv-tanár foglalkozzon (*i*, *j*), szemben a korábbi 4 esettel (6,7%). Emellett leginkább a gyermek anyanyelvének ismeretét tartják fontosnak: 11-en (26%) olyan felsős magyartanárra támaszkodnának, aki beszéli a gyermek anyanyelvét (*f*); további 4 (9,5%) esetben pedig bármilyen egyéb tanárhoz, aki szintén rendelkezik ilyen nyelvismerettel (*d*, *e*). Ez utóbbi három kategóriára (*osztályfőnök*, *idegennyelv-tanár*, *bármilyen tanár*) a kezdeti mérésben 23 (39%) hallgató szavazott, félév végén pedig 15 (35%), ám ez az arány félrevezető, mivel az új mérésben a gyermek anyanyelvének ismerete (*d*, *e*, *g*) alig kap szerepet (mindössze 4 főnél), ha ahhoz magyartanári képzettség nem társul. Felértékelődött tehát nemcsak a MID-es végzettség, de az anyanyelv tudatosabb ismeretének elvárása is.



4. ábra: Vélemények a kisiskolásról a kurzus végén⁵

Az itt bemutatott kutatás tehát igazolta a feltételezést, hogy a tervezett, és a 2009/2010-es tanév mindkét félévében megvalósított szabadon választható kurzus elérte elsődlegesen kitűzött célját, és megváltoztatta a hallgatók véleményét a magyar mint idegen nyelv fontosságáról, hasznáról, valamint a magyar- (mint idegen nyelv) tanári képzés létjogosultságáról az alsófokú oktatásra és gyermeknevelésre készülő pedagógushallgatók esetében.

⁵ Jelmagyarázat: a) nem kell tanítani, majd ráragad az iskolában; b) az osztálytársai délután, a napköziben; c) az osztályfőnöke, aki nem beszéli a diák anyanyelvét; d) az osztályfőnöke, aki beszéli a diák anyanyelvét; e) a kisdíák anyanyelvét beszélő bármilyen tanár; f) egy felsős magyartanár; g) olyan felsős magyartanár, aki beszéli a kisdíák anyanyelvét; h) a kisdíák anyanyelvét tanító szaktanár; i) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton; j) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában; k) bárki, aki magyar anyanyelvű.

2.2. A kurzus tartalma

A kitűzött cél elérésének érdekében a heti kétórás, egy előadásból és egy szemináriumból álló kurzus három fő modult tartalmaz. Elsőként olyan alapfogalmakat kell tisztázni, amelyek keretében meg tudjuk fogalmazni a magyar mint idegen nyelv fogalmát. Így elsőként az anyanyelv/elsőnyelv – idegen nyelv – második nyelv elkülönítését ismertetjük Szépe, Kontra és Éder alapján (Giay–Nádor 1991); a háromféle megközelítés segítségével érhető el az, hogy a jórészt egynyelvű hallgatók saját anyanyelvüket is több szempontból láthassák, így indulhatnak el az anyanyelv kívülről látásának képessége felé. Ezt követően a magyar mint idegen nyelv fogalmát egyszerűsítjük Csonka összefoglaló terminológiája alapján (2006: 162). Az újabb MID szakirodalom lehetővé teszi e fogalmak még átláthatóbb ismertetését (Nádor 2019). Ebben a modulban rövid áttekintést nyerhetnek a tanulók a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből is, elsősorban Nádor (1998, 2018, 2019) alapján.

A második modul a rendelkezésre álló eszközrendszer bemutatását célozza. Lehetőség szerint kézbe adjuk azokat az alapkönyveket és nyelvkönyveket⁶, amelyek elméleti, történeti vagy gyakorlati szempontból a leginkább megkerülhetetlenek, és a későbbiekben – amennyiben a hallgató a magyar nyelv tanításába kezd – forrásként szolgálhatnak. Mivel az indulás óta 11 év telt el, az elérhető szakirodalom pedig örömdetes módon bővült, sőt több forrás már interneten is elérhető, ezért ez a modul a teljes kurzus leginkább változó eleme (vö. Schmidt 2019, Schmidt–Nagyházi 2020, Dóla 2020).

A harmadik – értelemszerűen leghosszabb – modul a gyermekek magyartanításának nehézségeivel, a felnőttektől eltérő mivoltával foglalkozik, majd sorra veszi a nyelvtanítási-nyelvtanulási folyamat egyes elemei közül a kiejtés, az olvasás/alfabetizáció és a szókincs tanítását, illetve a szövegértés fejlesztését mind elméleti, mind gyakorlati szinten. Elméleti alapul Giay (1998) és Bárdos (2000) alapkönyvei szolgálnak, valamint azok a tanulmányok, melyeket a *Hungarológiai Évkönyv* és a *THL₂* periodikák évente (akár többször) megújuló tára nyújt.

A résztvevő hallgatók tanulmányaik során alapfokú pedagógusi-módszertani kompetenciákat is szereznek az anyanyelvi nevelés, az anyanyelvi magyartanítás területén, így ezt a magyar mint idegen nyelv módszertanának ismertetése során ki lehet használni. Éppen ez jelenti a kurzus érdekességét és erősségét is: fel kell ismertetni a hallgatókkal, hogy a magyar anyanyelvi nevelésben szerzett módszertani ismereteik és jártasságuk jó alapul szolgál a magyar idegen nyelvként történő tanításában, ám azt a magyar nyelv külső szemléletének szűrőjén keresztül kell megvizsgálniuk és átalakítaniuk. Ennek egy példáját mutatja be a szerző az anyanyelvi és a magyar mint idegen nyelvi szövegfeldolgozás módszerének egybevetésével (Nagyházi 2009).

Az elméleti bevezetés és bemutatás mellett a kurzus fókusza mégis a hallgatók gyakorlati-módszertani kompetenciájának erősítése. Ennek érdekében minden téma esetében – kiejtés-hangtanítás, szókincsalapozás és -fejlesztés, valamint a szövegértés fejlesztése – egy-egy példa bemutatása után a hallgatók maguk is szemléltetőeszközöket, taneszközöket, játékokat készítenek, feldolgozásra szánt verseket, szövegeket gyűjtenek, alkotnak és adaptálnak – ez utóbbi esetében azt is megtanulják, milyen szempontok figyelembevételével tudnak a magyartanításban jól alkalmazható adaptált szövegeket létrehozni.

6 A szerző saját könyvtárából, kisebb részben az egyetem könyvtárából származnak a könyvek. Amennyiben ezek nem elérhetők, úgy képek segítségével ismerhetik meg azokat a hallgatók.

2.3. *A kurzus eredménye és produktuma*

A kurzus zárásaként két előre megadott témában fejlesztett eszközt kell a hallgatóknak bemutatniuk: a szerző egyik írása (Nagyházi 2010) alapján a magas és mély magánhangzók tanítására és elkülönítésére szolgáló verset, rigmust írnak, melyekhez hívóképeket is készítenek. Ezek a versikék nemcsak a kétféle magánhangzó (magas és mély) megjegyzését segítik, de játékosá is teszik a tanítást-tanulást, illetve fonetikai gyakorlatként is felhasználhatók.

A másik feladat a szókincs és a szövegértés területéről választható. Ebben a feladatban különös figyelmet kell fordítani arra, hogy a hallgató saját alapszakjának megfelelő, a leendő tanítványai, gondozottjai igényeit, életkori sajátosságait figyelembe vevő eszközt készítsen, hiszen a hallgatói közösség vegyes: dadusként dolgozó levelező tagozatos hallgató éppúgy felveheti a kurzust, mint a leendő óvodapedagógusok, tanítók vagy gyógypedagógusok.

A szókincs esetében két-három szókincsmező kiválasztásával szókincset tanító vagy gyakoroltató nyelvi játékot kell készíteni, akár kártya-, akár táblás társasjáték formájában. A tényleges eszköz bemutatása mellett a hallgatók arról is beszámolnak, milyen készségeket fejlesztenek a játékaik és hogyan. Ezeket a játékokat a hallgatók bemutatják, majd az órákon ki is próbáljuk, így – ha nem is autentikus környezetben – a hallgatók a játékok levezetésében is szereznek némi jártasságot.

A szövegértés témakörében mesekönyveket, tematikus tanító könyveket, meseadaptációkat vagy versfeldolgozást lehet készíteni annak alapján, ahogyan arra példákat láttak az órákon, illetve részleteiben elsajátították ennek a menetét. Minden esetben fontos az elkészített mesekönyv, szöveg vagy szemléltetőeszköz (pl. mesekocka, képregény) bemutatása. Fontos annak a stratégiának a kialakítása a hallgatókban, hogy minden, akár már ismert játék, tárgy, könyv alkalmazható a magyarnyelv-órán, amennyiben ki tudják találni, hogyan lehet azokat eredményesen alkalmazni a nyelvtanításban. A bemutatott eszközöktől a hallgatóknak nem kell megválniuk, amennyiben a mindennapi munkájukban használni tudják azokat. Különösen a levelező tagozatos hallgatók körében gyakori, hogy éppen azért jelentkeznek a kurzusra, mert pedagógiai vagy gyógypedagógiai asszisztensként, esetleg óvodai, bölcsődei munkájuk során foglalkoznak nem magyar anyanyelvű gyerekekkel – ők az elkészített eszközöket a további munkájukban hasznosíthatják. Az elmúlt évek alatt azonban jelentős gyűjtemény jött létre az elkészült, az egyetemen maradt taneszközökből, melyek egy részét 2013-ban a Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferenciához kapcsolódó módszertani kiállításon bemutattuk (Kaposvár, 2013. november 29.).

3. *A szabadon választható kurzus folytatása*

Az első szabadon választható kurzus megindulásakor már tervben volt a folytatás is. Míg az első kurzus célja a „túlélőcsomag” volt, vagyis a hallgatók érzékenyítése a magyar mint idegen nyelv, az anyanyelv külső szemlélete iránt, valamint alapvető módszertani kreativitás kialakítása, a folytatásban a cél azoknak a hallgatóknak a további fejlesztése, akiket a téma még mélyebben érdekel, és nemcsak gyakorlati, de tüzetesebb elméleti oldaláról is többet szeretnének megtudni.

Az új kurzus kezdetben *A magyar mint idegen nyelv oktatásának történeti és oktatásméleti kérdései* címet viselte, amely a 2017. év őszi félévében bekövetkezett tantervi átalakítás során *A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei 2.* nevet kapta. A kezdetben heti 1 órás, 1 kredites kurzus is heti 2 órát kapott, 2 kredit értékben. Tantárgyi előfeltétele pedig *A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei 1.* kurzus elvégzése. Első ízben a 2010/2011-es tanév tavaszi félévében indult el ez a kurzus, amelyre 27 nappali és 68 levelező tagozatos hallgató jelentkezett, ami jelezte, hogy a hallgatók szívesen választják az első sza-

badon választható kurzus folytatását is. A továbbiakban megszilárdult ez a rendszer: az őszi félévekben az 1. részt, majd a tavasziakban a 2. részt lehet elvégezni.

A tavaszi féléves 2. rész nemcsak címében, hanem tartalmában is sokat változott az elmúlt években.

Első formájában a kurzus megismertette a hallgatókat a nyelvoktatás történeti módszereivel, különös tekintettel a magyar mint idegen nyelvre, a magyar mint idegen nyelv képzőhelyeivel Magyarországon és külföldön, továbbá a nyelvkönyvek mellett további fontos elméleti és módszertani alapkönyvekkel, a MID folyóirataival, tehát olyan szakirodalmakkal, amelyekből korábban már megismertek egyes részleteket, de a kurzus folytatásában ezeket közelebbről is tanulmányozták (vö. Giay–Nádor 1998, Nádor–Hegedűs 2006, Szili 2006, *Hungarológiai Évkönyv, THL2, Iskolakultúra* egyes számai). Emellett a nyelvi formakincs elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozunk, amire különös hangsúlyt kell helyezni, mivel a hallgatók a saját szakjuk tanulása során elméleti vagy alkalmazott nyelvészeti ismereteke nem, vagy csak nagyon mérsékelten szereznek. Természetesen az egy félévnyi kurzus nem teszi lehetővé, hogy a hallgatók a MID-tanárképzéshez hasonló mély ismereteket szerezzenek, ezért néhány fontos kérdést emelünk ki, és megismerkedünk azok játékos tanításának módjával (vö. Nagyházi 2008), illetve lehetőség szerint keressük „a hasonlítás harmadikját” (Szűcs 2009:70), azaz a magyar nyelv jelenségeit a hallgatók idegen nyelvi ismereteinek tükrében is megvizsgáljuk.

A kurzus gyakorlati részében a hallgatóknak három olyan tanulmányt kellett feldolgozniuk, majd ezekből prezentációt készíteniük, amelyek a MID oktatásának történetéhez, illetve a külföldi képzőhelyekhez köthetők, illetve 2 olyan tanulmányt is, amelyek valamilyen nyelvi jelenség, grammatikai elem tanításával foglalkoznak.

Jelen tanulmány szerzője doktori értekezéséhez felhasználta a kurzus nyújtotta lehetőséget egy empirikus kutatás lefolytatására, amelyben a hallgatók ismereteit tárta fel a magyar szórendre vonatkozóan. A doktori értekezés (Nagyházi 2011) megvédése után az abban foglalt szórendtanítási modell belekerült a 2. kurzus anyagába. Ebben heurisztikus módszerrel, rávezetéssel, a szavakkal „játszadózva” ismerik meg a hallgatók a szerző által javasolt szórendtanítási modellt, egyúttal arra is példát látnak, hogyan lehetséges szinte „észrevétlenül” szórendet tanítani – nyelvtani ismeretek és grammatikai struktúrák bevezetése nélkül – gyerekeknek. Emiatt mind a tanulási forma, mind a teljesítés változott: az órákat a nappali tagozaton is tömbösítve tartjuk, hogy a felfedezettő, a szórendi modellt megismertető játéksorozatban ne legyen törés, egy alkalommal végigvihessük. A teljesítéshez így a tanulmányelemzések mellett a tömbösített órán való aktív részvétel is szükséges.

A 2017 óta érvényes mintatanterv szerinti heti kétórásra bővült *A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei* 2. tantárgy a 2019/2020-as tanév 2. félévében indult el először. Az ismert járványhelyzet miatt a kurzus 2. tömbösített alkalmát online kellett levezetni, ami újabb ötleteket és erőfeszítéseket, valamint a teljesítés kismértékű átalakítását is követelte. Az aktív (fizikai) részvétel helyett a hallgatók interaktív (online) előadásban ismerkedtek meg a szórendi modellel, majd ehhez kapcsolódó feladatokat kaptak, melyeket a modell – az online órán bemutatott – kiegészítő eszközeinek (szóforgató, mondatsablon – ld. Nagyházi 2011) segítségével tudtak megoldani. A sikeres teljesítések alapján a kurzus az online térben is megvalósíthatónak bizonyult.

4. A kurzus hallgatói

Indulásakor, 2009 őszén a kurzust nagy érdeklődés övezte: 26 nappali tagozatos hallgató jelentkezett. Levelező tagozaton ekkor nem volt meghirdetve a lehetőség. A tavaszi félévben 23 nappali és 47 levelező tagozatos hallgató érdeklődött, így – a 2015-ös tanév kivételével – minden év őszén meghirdetjük nappali és levelező tagozaton is a kurzust, amely a kar minden

hallgatója számára nyitva áll, a kisgyermeknevelő –gondozó, óvoda- és gyógypedagógia, valamint a tanító szakos hallgatók számára is. A jelentkezések változatosak, de a rendszer ezt az adatot nem őrzi – az elkészült munkák tanúskodnak arról, hogy mindegyik szak körében népszerű ez a tantárgy, és a teljes kari hallgatói létszámhoz mérten magas százalékban választották az elmúlt 11 év során a legtöbb tanévben.

A hallgatói létszámok alakulását mutatja az 1. táblázat.

Tanév	A MID oktatásának módszerei 1.		A MID oktatásának módszerei 2.	
	Nappali tag.	Levelező tag.	Nappali tag.	Levelező tag.
2009/2010/1.	26	-	-	-
2009/2010/2.	23	47	-	-
2010/2011	11	55	27	68
2011/2012	42	27	16	14
2012/2013	17	10	9	15
2013/2014	nem indult		nem indult	
2014/2015	19	1 ⁷	8	3 ⁸
2015/2016	nem indult		nem indult	
2016/2017	22	4	11	-
2017/2018	17	15	8	6
2018/2019	9	20	6	7
2019/2020	1 ⁹	7	3	6
2020/2021/1.	24	24		
	194	210	88	119
Összesen	404		207	

1. táblázat: A hallgatói létszámok alakulása

A táblázatból látható, hogy az elmúlt 12 és fél év során 11 tanévben indult el a szabadon választható kurzus. A hiányzó években humánerőforrás-hiány miatt nem hirdette meg a kar a kurzust, az oktató magas óraszámja miatt. Az elmúlt 11 tanévben az első részt, amely a játékosabb, gyakorlatiasabb, érzékenyítő kurzus, nappali és levelező tagozaton összesen 404, míg a jóval több elméleti ismeretet, nagyon anyanyelvi tudatosságot, némi nyelvelméleti tudást is igénylő második részt 207 hallgató végezte el.

5. Magyar mint idegen nyelv külföldi gyerekeknek specializáció

Intézményünk 2014-es innovációja új lehetőséget nyitott a magyarnyelv-tanítás iránti érzékenyítés, az alsófokú képzésre készülő pedagógusjelöltek módszertani felkészítése irányában. A 2014–2015-ös tanév őszi félévben az intézmény több specializációt is indított, melyek célja volt, hogy a hallgatók a tanulmányaik során olyan plusz ismereteket szerezzenek, amelyek alapképesítésük mellett további, jól hasznosítható készségeket, kompetenciákat biztosítanak a számukra. Ezek közé tartozott a *Magyar nyelv külföldi gyerekeknek* specializáció.

A meghirdetett specializáció négy félév során 30 kredit értékben kínált olyan kurzusokat, amelyek kizárólag a specializáció hallgatói számára készültek, és amelyek tartalmával egyéb tanulmányaik során nem találkozhatnak/találkozhattak. Arra törekedtünk, hogy az egyes fél-

7 Mivel csak 1 levelező tagozatos hallgató volt, ő a nappali tagozatosok óráira járt.

8 A levelező tagozatos hallgatók a nappali tagozatos órákon vettek részt.

9 A hallgató a levelező tagozatosok óráján vett részt.

években a gyakorlati és az elméleti tárgyak kiegyensúlyozottan jelenjenek meg, a módszertani jellegű tárgyak enyhe túlsúlyával.

Az elméleti tárgyak között szerepel az *Irodalomtudományi szakszeminárium*, amelynek célja olyan irodalomelméleti fogalmak tisztázása, amelyekkel – a tanító szakos, magyar műveltségterületes hallgatókon kívül – nem ismerkedhetnek meg a hallgatók; *A nyelvoktatás története*, amellyel még az idegen nyelvi műveltségterületes hallgatók sem találkoznak; *A nyelvoktatás szociolingvisztikája*, ami hiánypótló kurzus minden szak esetében; illetve a *Funkcionális nyelvtan*, amely ugyan elméleti kurzus – elsősorban Hegedűs (2004) alapján –, de a megközelítést igyekeztünk a hallgatók előzetes anyanyelvi–metanyelvi–elméleti ismereteire építeni, és nagyszámú gyakorlati példával prezentálni.

A gyakorlati jellegű tárgyak közül a hallgatók olyan területeken próbálhatják ki magukat, mint a *Tanári beszéd* – kifejezetten beszédtanár vendégoktató segítségével –, valamint olyan kurzusokat vehetnek fel, amelyek az elméleti ismeretek gyakorlati hasznosításának módját, a nyelvoktatásban való felhasználhatóságot szemináriumok formájában ismertetik, mit pl. *Mese és vers*, *A magyar zene és kultúra közvetítése* (ez utóbbiban pl. hagyományos népi hangszereket is készítenek a hallgatók), illetve elméletben is megismerkednek a gyermekirodalom felhasználásával a nyelvórán, amit nemcsak elméletben tanulmányoznak, hanem saját példát is kidolgoznak. Hasonló kurzus a *Színház és nyelvi nevelés* – ebben elsősorban a színházi előadások (köztük bábszínház vagy papírszínház) felhasználásnak lehetőségeit vizsgálják meg és próbálják ki a (magyar mint idegen) nyelvoktatásban.

Az oktatás magvát mégis a négy féléven át húzódó *Magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei* c. kurzus jelentette, amely heti két órában, négy félévben nyújtott lehetőséget MID elméleti és módszertani ismereteinek közvetítésére.

A két évig tartó folyamatban tükröződik a korábban szabadon választható kurzus gondolatmenete. A jelentkező hallgatók többnyire szinte semmit nem tudnak a magyar mint idegen nyelvről, ahogyan ezt egy korábbi kutatás eredményei is mutatják (Nagyházi 2007), így az első félév elsősorban a fogalmak tisztázását, a téma elhelyezését célozza az alkalmazott nyelvészet témakörében, illetve arra törekszik, hogy megtalálja a hallgatók leendő, választott professziójának és a magyar mint idegen nyelvnek a kapcsolódási pontjait. A továbbiakban a négy félév során a hallgatók a két féléves szabadon választható kurzushoz hasonlóan a készségek mentén tanulmányozzák a gyerekeknek történő magyarnyelv-tanítást. Így az első félévben – az alapfogalmakon túl – a kiejtés- és olvasástanítás, a 2.-ban a szókinccstanítás, a 3.-ban a nyelvtanítás, a 4.-ben a szövegértés fejlesztése áll a fókuszban, ám a sokkal rövidebb, és alacsonyabb óraszámú szabadon választható kurzus lehetőségeinél jóval mélyebben és részletesebben foglalkozunk a készségalapozás és -fejlesztés elméleti kérdéseivel, amit sok-sok gyakorlás, feladatszerkesztés, nyelvi játékok készítése egészít ki.

Emellett a specializáció tanterve a 2. félévtől hospitálást is előír a hallgatók számára. Ideális esetben a hospitálást érdemes olyan intézményben végezni, ahol külföldi gyerekek (óvodások, kisiskolások) vannak, ez azonban a gyakorlatban nehezen megvalósítható. Éppen ezért a hallgatók az egyetem tartott magyar nyelvi órákon vesznek részt, amelyeken „élesben” is megfigyelhetik a korábban elméletben megismert módszereket. A 4. félévben pedig – hospitálás után – egy-egy 25 perces órát tartanak az egyetem külföldi hallgatóinak magyaróráin. Bár a nyelvtanulók ebben az esetben nem gyermekkorúak, a jelen írás szerzőjének meggyőződése, hogy a felnőttek esetében is jól alkalmazhatók a gyerekeknél már bevált játékos módszerek, így a hallgatók feladata interaktív, játékos órarészletek kidolgozása és levezetése a megadott témákban a fiatal felnőttek számára.

A specializáció teljesítése – a kurzusok sikeres elvégzése után – záródolgozattal fejeződik be, amelyben a hallgatók a magyar mint idegen nyelv tanításának bármely területével foglalkozhatnak. Készültek dolgozatok a kétnyelvűségről, esettanulmányok külföldön élő magyarok gyermekeinek magyar nyelvi fejlesztéséről és fejlődéséről, de Magyarországra került más

anyanyelvűek magyarnyelv-elsajátításáról is. Oktatásmódszertani kérdésekről is több hallgató írt záródolgozatot, melyekben egy-egy nyelvi jelenség tanításának lehetőségeit vizsgálták elméleti és gyakorlati szempontból is – ezekben grammatikai, kommunikációs, pragmatikai kérdések is felmerültek.

A kétéves specializációt első ízben a 2014–2015-ös tanévben hirdette meg az egyetem. Az első évben 31 hallgató jelentkezett. A lemorzsolódás minimális volt; csak egy hallgató nem fejezte be a specializációt. A 2015-ös tanévben 8 hallgató jelentkezett a képzésre, és mindannyian sikeresen befejezték a specializációt 2017 május-júniusában. A következő tanév (2017. ősz) kezdetén azonban az egyetem oktatási stratégiája megváltozott, így ettől a tanévtől karunk sem indít specializációkat. *A magyar nyelv külföldi gyerekeknek specializáció* – amelynek indítását kétévnnyi előkészítés előzte meg – szintén áldozatul esett az intézményi képzési stratégia és portfólió változásának.

A specializáció elvégzése után mindkét végzett évfolyam hallgatóinak részvételével készült egy utánkövetéses vizsgálat 2017 januárja és júniusa között, amelyben a végzett hallgatók értékelték a specializáció kurzusait, a megszerzett kompetenciákat, és beszámoltak arról, milyen várakozásaik vannak a szerzett kompetenciák hasznosításával kapcsolatban (Nagyházi, 2019).

6. A MID tanári előkészítés-felkészítés jelenlegi helyzete

A specializáció 3 éve alatt a 2015/2016-os tanévben sem *A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszerei*, sem ennek folytatásaként *A magyar mint idegen nyelv oktatásának történeti és oktatás-elméleti kérdései* című szabadon választható kurzus nem indult el, mivel ebben a tanévben már két specializációs évfolyam haladt párhuzamosan, és nem volt elegendő humán erőforrás további kurzusok tartásához. 2016-tól azonban minden évben indul a szabadon választható tantárgy, így – bár a jóval hatékonyabb, több ismeretet és gyakorlatot nyújtó specializáció csak rövid életet élt – a magyar nyelv oktatása iránti érdeklődés töretlen, így továbbra is közvetíthetjük azt a szemléletet és megközelítést, amellyel a leendő kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók és gyógypedagógusok sikerrel birkózhatnak meg egy-egy nem magyar anyanyelvű kisgyermek nyelvi fejlesztésével, a magyar nyelv tanításával.

A 2020/2021-es tanévben több intézményi átalakulást is megért a karunk. Így a szabadon választható tárgyakat minimálisan 20 fő jelentkezése esetén lehet indítani. A tanulmány megjelenésének évében az első szemeszterben mind a nappali, mind a levelező tagozaton 24-24 fő jelentkezett a kurzusra. A levelezős órák csak online lehetségesek, a nappalisok első óráit még jelenléti formában, majd november közepe óta online tartjuk. A jó hangulatú, sok közös gondolatot, ötletet felvető jelenléti órák igazi hangulatát nem, de a tananyag közvetítését, a hallgatók aktivitását, a kreativitás fejlesztését az online térben is el lehet érni, ahogyan az első beérkezett munkák, taneszközök és leírások ezt bizonyítják.

A kurzus iránt mutatkozó érdeklődés hullámzó; a csökkenés több okkal is magyarázható, mint pl. a szabadon választható kurzusok bővülésének köre, egyes, méltán népszerű tárgyak indítása, illetve a hallgatói létszám általános csökkenése. Öröndetes azonban, hogy az a szabadon választható tantárgy, amely a pedagógusjelölteket a magyar nyelv tanításának világába kívánja bevezetni, és amelynek célja, hogy megalapozza a jelöltek ismereteit a MID módszer-tanában, szélesítse anyanyelvük szemlélésének módját, illetve tudatosabb (anya)nyelvhasználókat neveljen, továbbra is kedvelt a hallgatók körében.

2021 februárjában folytatjuk!

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.
- Csonka Csilla 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 161–169.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Éder Zoltán 1991. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. <https://mek.oszk.hu/01200/01282/01282.htm> [2020. 12. 07.]
- Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1991. A magyar mint idegen nyelv fogalma. *Hungarológiai ismerettár 6*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs–Budapest. 245–279.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs–Budapest. 245–279.
- Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs–Budapest.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.) 2006. *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kontra Miklós 1991. Szélgjegyzetek a magyarról mint idegen nyelvről. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. <https://mek.oszk.hu/01200/01282/01282.htm> [2020. 12. 07.]
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv / hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs–Budapest. 55–125.
- Nádor Orsolya 2019. *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya (szerk.) 2020. *Régi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Nagyházi Bernadette 2007. A magyar nyelv taníthatóságának megítélése főiskolások körében. *THL2* 1–2: 97–116.
- Nagyházi Bernadette 2009. Legyél jó! Grammatikai ismeretek tanítása interaktív módon a magyar mint idegen nyelvi órán. In: Geccsó Tamás – Sárdi, Csilla (szerk.): *Jel és jelentés*. Kodolányi János Főiskola, Tinta Könyvkiadó, Budapest. 217–223.
- Nagyházi Bernadette 2009. Játsszunk mesét! Szövegfeldolgozás a magyar mint idegen nyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=219> [2020. 12. 07.]
- Nagyházi Bernadette 2010. Anyanyelv és idegen nyelv határán – a magánhangzók tanítása kisiskolásoknak a magyar mint idegen nyelvi órán. *Hungarológiai Évkönyv* 11: 54–66.
- Nagyházi Bernadette 2011. *Az egyszerű mondat szórendjének egy lehetséges tanítási modellje a magyar mint idegen nyelvben*. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Nagyházi Bernadette 2016. Challenges in teacher training in teaching Hungarian as a foreign language. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 19: 203–214.
- Nagyházi Bernadette 2019. The specialisation 'Hungarian language for foreign children' at Kaposvár University. Follow-up survey. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 20: 349–361.
- Schmidt Ildikó – Nagyházi Bernadette 2020. *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Szépe György 1991. A „magyar mint idegen nyelv néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. <https://mek.oszk.hu/01200/01282/01282.htm> [2020. 12. 07.]
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szűcs Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. *Hungarológiai Évkönyv* 10: 68–78.

Nagyházi, Bernadette

**Missing mosaic in the teacher training of Hungarian as a foreign language teachers' education:
Who will teach the young children?**

Since 1982, several changes have occurred in the training program of Hungarian as a foreign language teachers. However, there is still a missing aspect in the selection of the programs offered in academic education: day-care, kindergarten, and primary school teacher trainees have no opportunity to access the HFL teacher training programs and acquire the profession. In 2009, a course named Methodology of Teaching Hungarian as a Foreign Language as well as an extended program called Hungarian Language for Foreign Children specialization were introduced at Kaposvár University, in an effort to provide for this missing piece. In this paper, a specific part of a never published research is introduced which proves that the teacher trainees of the lower education need at least a minimum knowledge of Hungarian language teaching methodology. Furthermore, detailed information is provided on the contents, the theoretical bases, the practical accomplishment and the success of these programs.

Nagy Tamás – Medve Anna

A kognitív metaforizáció vizsgálata korpusznyelvészeti eszközökkel és ennek nyelvpedagógiai vonatkozásai

1. Bevezetés

A tanulmány a főként angolszász eredetű rock/metal zenei műfajok és almműfajok grammatikai–konstrukciós tendenciáinak vizsgálatán keresztül mutatja be a TÉR fogalmához¹ kapcsolódó, belső helyviszonyt² jelölő metaforikus nyelvi kifejezések³ megjelenését egy saját gyűjtésű korpuszban, amely a magyar rock/metal zenei és szakmai beszélőközösség (Nagy 2018, 2020 vö. Swales 1993) négy legaktívabb és legnépszerűbb fórumán (*HammerWorld; Hard Rock Magazin; a Lángoló Gítárok; Rockstation*) 2019 áprilisában⁴ megjelent szövegeket tartalmazza.

Munkánk az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás területén egyaránt hasznos lehet, hiszen a különböző – akár tudományos körökben használt és elfogadott, akár saját gyűjtésű – korpuszokból vett példák segíthetik egyes nyelvi jelenségek oktatását és magyarázatát. A tanulók ekkor nem a tanár vagy a tankönyv szerzője által kreált „laboratóriumi” példák segítségével ismerhetik meg anyanyelvüket vagy sajátíthatják el az adott idegen nyelvet, hanem

¹ A tér egyetemes és fontos tapasztalat az emberi faj számára, amely kultúra- és nyelvspecifikus formákban valósul meg a nyelvi szerkezetekben. A langackeri kognitív nyelvészet egyik alaptétele, hogy az ember elsősorban térbeli és vizuális teremtmény (Langacker 1999: 203), aki tér- és időkoordináták mentén jelöli ki saját valóságát. Langacker kognitív grammatikaelméletének első változata „space grammar” megjelöléssel készült (Langacker 1987: vi), ugyanis a térfogalom feltételezett általános konceptualizációs szerepéből indult ki. A tér ilyen felfogása a testben létezés (embodiment) megismerésben játszott szerepének következetes alkalmazása, amelyet az empirikus adatok alátámasztottak, azonban nem maradéktalanul (Tolcsvai Nagy 2013: 68). A nyelv által kifejezett legkülönbözőbb ismerettartományokban a tér fogalmi szerkezetei további metaforikus kiterjesztések alapjául szolgálnak (vö. Lakoff–Johnson 1980, Kövecses 2005). A tér fogalmának kiterjesztése nem téri fogalmakra a két fogalom részleges megfelelésein és más grammatikalizációs műveleteken is alapulhat (Tolcsvai Nagy 2013: 68–69). A magyar nyelvre jellemző térjelölésekről bővebben lásd például Tolcsvai Nagy 1999 vagy Szilágyi N. 1996.

² A belső helyviszony jelölésén a magyar nyelv elativus; inessivus és illativus eseteit értjük, amelyeket prototipikusan a *-ból/-ből*; a *-ban/-ben* és a *-ba/-be* toldalékok jelölnek, és amelyek esetében gyakran felfedezhetők a TARTÁLY fogalmi metafora metaforikus nyelvi kifejezései. Vegyünk egy releváns példát a *Magyar Nemzeti Szövegtár* újabb változatából (továbbiakban: MNSz2): „*A szimfonikus rock a rockzenében a progresszív rock egy alműfaja.*”

³ A fogalmi metafora olyan mentális, aszimmetrikus és szisztematikus leképezés, mely segítségével egy absztraktabb fogalmi tartományt (pl. TUDÁS) egy konkrétabb tartományon (pl. FEGYVER) keresztül közelíthető meg. E két tartományból áll egy fogalmi metafora (pl. TUDÁS FEGYVER). A metaforikus nyelvi kifejezések pedig a fogalmi metaforák nyelvi megtestesítői. Az absztraktabb fogalmi tartományt – amelyet meg szeretnénk érteni, „el szeretnénk érni” – céltartománynak, a konkrétabb fogalmi tartományt – ahonnan ismereteket „merítünk” a céltartomány eléréséhez – forrástartománynak nevezzük (Lakoff–Johnson 1980, Langacker 1987, Kövecses 2005, Szilágyi N. 1996).

⁴ A vizsgálat időpontjának kiválasztásakor azt vettük figyelembe, hogy a vizsgált beszélőközösség fórumai a mozgalmas nyári fesztiválidőszakhoz közeledve aktívabbak és konstruktívabbak, mint az év más időszakaiban. Ebből a szempontból az áprilisi időszak ideális választásnak tűnt, hiszen általában ekkor kezdik el bejelenteni a magyar és nemzetközi fesztiválok fellépőit, a magyar és nemzetközi szabadtéri koncertek száma is növekszik, valamint ebben az időszokban a kisebb és nagyobb zenekarok országos és/vagy nemzetközi turnéira indulnak. A mintavétel 2016 áprilisában, 2017 áprilisában, 2018 áprilisában és 2020 áprilisában is megtörtént. Így összesen 3990 posztot tartalmazó, mintegy 1 150 000 szövegszóból álló, körülbelül 110 000 szóalakat tartalmazó szótárral rendelkező korpusz állt össze. (A szövegszó és a szóalak fogalmakról lásd a 9. és 10. lábjegyzeteket.)

„valódi”, azaz a nyelvhasználatból vett példák alapján. A tematikus korpuszok (szépirodalmi; dalszöveg; chatszöveg; blogposzt stb.) alkalmazása élményszerűbbé teheti az anyanyelvi és idegennyelvi oktatást, amennyiben igazodik a tanulók szociokulturális háttéréhez (életkor; műveltség; családi háttér stb.), valamint (tanulási) céljaihoz. A korpuszok alkalmazásának – esetleg létrehozásának – pedig csak a tanár kreativitása, ideje és energiája szabhat határt.⁵

2. A vizsgálat tárgya: a belső helyviszonyt jelölő metaforikus nyelvi kifejezések a rock/metal zenei műfajok jelölésének esetében

Ha a tanulókat a zene érdekli, érdemes a zenéhez kapcsolódó példákat, szövegeket bevinni az órákra, ugyanakkor gondosan ügyelni arra, hogy az oktatás során a téma (a zene) nem cél, hanem eszköz az anyanyelv vagy az adott idegennyelv mélyebb megértéséhez. Ez alól a rock/metal zenei műfajok jelölését tartalmazó szövegek, példák sem kivételek.

A rock/metal zenei műfajokat és alműfajokat jelölő terminusok funkciója kettős: egyrészt a beszélők segítségükkel zenei jelenségeket neveznek meg, másrészt használatukkal jelezhetik csoporthoz való tartozásukat (Nagy 2018, 2020 vö. Bucholtz–Hall 2004, Coupland 2001). Az említett terminusok használatakor szinte elengedhetetlen a metaforikus nyelvi kifejezések használata, ugyanis a rock/metal zene világa – amely szinte megszámlálhatatlan, a legtöbb esetben hibrid alműfajt foglal magában – rendkívül sokszínű és szerteágazó. A megnyilatkozók pedig – a prototipikusnak számító jelzős szó szerkezetek vagy szóösszetételek (lásd lentebb, valamint Nagy 2020) mellett – olykor a TÉR fogalmának segítségével teszik (nyelvileg) elérhetővé a maguk és a befogadók számára a rock/metal zenei szubkultúra jelenségeit. A TÉR mint forrástartomány alkalmazására a rock/metal zenei műfajok esetében is számtalan példát találunk a különböző nyelvekben,⁶ valamint az *MNSz2*-ben.⁷ A diákok szociokulturális háttérét szem előtt tartva, miért ne használhatnánk a példákat vagy vihetnénk be hasonló szövegeket az anyanyelvi vagy idegennyelvi órákra?

3. Anyag és módszer

Jelen tanulmány a *HammerWorld*; a *Hard Rock Magazin*; a *Lángoló Gitárok* és a *Rockstation* nevű médiumok 2019 áprilisában keletkezett 732 posztját vizsgálja meg, amelyek között 666 hír, 12 interjú, 37 kritika és 17 tudósítás található. A posztok lementése kézilég történt. A weboldalon megjelenő szövegeket egyenként szövegfájlokba mentettük, amelyek fájlnevei egyedi azonosítót kaptak. Így sikerült létrehozunk egy olyan szöveggörpust, amelyet korpusznyelvészeti programok segítségével elemeztünk.

⁵ A korpuszok oktatási felhasználásáról bővebben lásd még Szirmai 2005 vagy Veszelszki 2017.

⁶ Elég csak megadunk a Google speciális keresési feltételei között az angol „in a rockband”, „in the rockmusic”, „in a metalband”, „in the metalmusic”; a német „in einer Rockband”; „in der Rockmusic”; „in einer Metalband”; „in der Metal-Music” kifejezéseket, és máris válogathatunk a példák közül.

⁷ Íme egy példa Tandori Dezső *Nem lóverseny* című művéből, amely az *MNSz2*-ben is szerepel: „Közben odateszek zenét. Heavy metal. Most ez jön megint. Nagyon fáj, hogy Alíz és a Kis Légykapó halálakor ment sok metál. Megjegyzem, a londoni nagy metálvásárolgatások (Death metal is) akkor voltak, mikor leszállóba került a lójáték.”

Egyébként az *MNSz2*-ben a *rock* szóalak mintegy 41 ezer; a *metal* mintegy 7 ezer; a *punk* mintegy 9 ezer; a *metál* mintegy 4 ezer; a *blues* mintegy 6 ezer; a *jazz* mintegy 10 ezer; a *core* szóalak mintegy 1500 előfordulással jelöli a zenei műfajokat és alműfajokat. A vizsgálatot a jelen tanulmányhoz alkalmazott kódolási rendszer és módszertani elvek segítségével végeztük el összesen mintegy 250 ezer előforduláson. Összehasonlításként a *nyelvész* szóalak 14 ezer, a *szociolingvisztika* szóalak 538, a *hungarológia* 256 előfordulással rendelkezik az *MNSz2*-ben. A * karakterek a korpusznyelvészetben elfogadott módszertani elvekkel összhangban azt jelölik, hogy egy adott karaktorsor (szó) előtt és/vagy után bármilyen karaktorsor (morféma, szó stb.) állhat.

A korpusznyelvészeti előszeretettel alkalmazott *Simple Concordance Program* és az *AntConc* konkordanciaprogramokat használtuk ahhoz, hogy megállapítsuk az általunk konstruált korpusz és az egyes alkorpuszok korpusznyelvészeti jellegzetességeit, valamint arra, hogy a szövegekből kinyerjük a releváns – a rock/metal zenei műfajokat és alműfajokat jelölő terminusokat tartalmazó – találatokat, amelyeket később a *Microsoft Excel* segítségével tovább elemeztünk. Így szűrtük ki azokat a találatokat, amelyekben zenei műfaj vagy alműfaj konkrét jelölése történik. Tehát például a terminusokat tartalmazó fesztiválneveket (pl. *Rockmaraton*), zenekarneveket (pl. *Babymetal*), honlapcímekeket és médiumneveket (pl. *heavy-metal.hu*; *Metal Hammer*), albumcímekeket (pl. *Rock Supreme*), dalcímekeket (pl. *King Of The Blues*) kizártuk a vizsgálatból, mert tulajdonnévnek minősülnek.

Munkánk a korpuszban található rock/metal zenei szintér zenei műfajait és alműfajait jelölő terminusok – azon belül is a rock (414 előfordulás); a kétféle írásmóddal (metal és metál) megjelenő metál (449 és 25 előfordulás); a punk (40 előfordulás); a hardcore zenei műfajjal összefüggő core (85 előfordulás), valamint a blues (107 előfordulás) és a jazz (61 előfordulás) szóalakok⁸ – előfordulásainak vizsgálatára fókuszál. A vizsgált terminusok összesen 1181 előfordulással rendelkeznek a zenei műfajok jelölésének esetében, változatos grammatikai-konstrukciós sémákba rendeződve, melyeket a korpusz bemutatása után ismertettünk.

A teljes korpusz körülbelül 220 ezer szövegszó⁹ terjedelmű, szótárában pedig majdnem 38 ezer szóalak¹⁰ található. A posztok átlagos hosszúsága 301 szövegszó. Az egyes napokon keletkezett posztok szövegszósámát elosztottuk az egyes napokon keletkezett posztok darabszámával, így megkaptuk, hogy a vizsgálat 30 napos időtartama alatt egy-egy napon átlagosan hány szövegszó keletkezett. Ezeket az értékeket – melyek befolyásolják a korpuszban előforduló terminusok relatív gyakorisági¹¹ értékeit – szemlélteti az 1. ábra.

⁸ Azért ezeket a műfajokat választottuk, mert a rock/metal zenei beszélőközösség számára ezek a legkonvencionálisabbak. A rock/metal zenei beszélőközösségről bővebben lásd például Fejes 2020, Tófalvy 2017, a beszélőközösség zenei műfajokhoz kapcsolódó terminológiájáról pedig Tófalvy 2008.

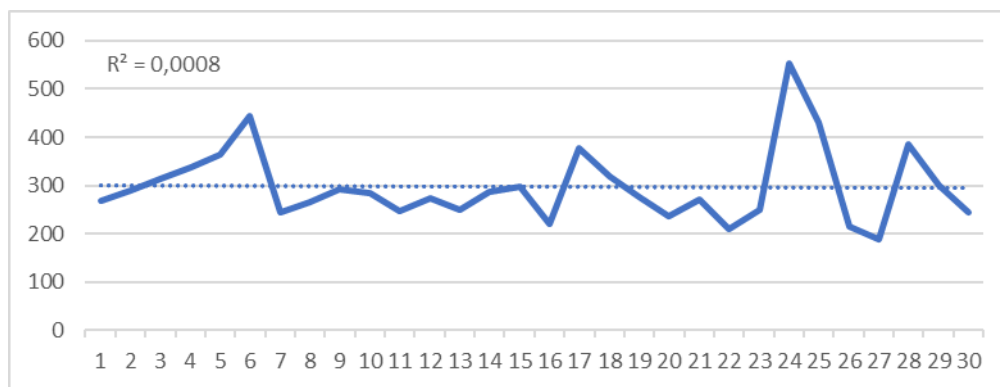
⁹ A szövegszó terminust az angol „token” kifejezés szinonimájaként használjuk. Az angol szakirodalom a szóközzel lehatárolt szavakat „token”-nek, azaz példánynak nevezi, ezen tehát a korpuszban szereplő összes szót érti, függetlenül attól, hogy az ismétlődik-e vagy sem (Szirmai 2005: 28).

A vizsgált korpusz mintegy 220 ezer szövegszavas mérete (relative) nagynak tekinthető, hiszen a rövidebb regények terjedelme is 40 ezer szó körül mozog, egy vastag, nehezebben hordozható regény terjedelme pedig körülbelül 120 ezer szó lehet (<https://konyv.guru/krisz-otletei-ekkora-egy-konyv-ha-regeny/>), azaz a vizsgált korpusz terjedelme 5-6 rövidebb és majdnem 2 terjedelmesebb regény hosszának feleltethető meg. A korpusz mérete, strukturálása és feldolgozása módszertani szempontból eleget tesz egy saját készítésű korpuszsal és annak elemzésével szemben támasztott követelményeknek (lásd például Szirmai 2005).

¹⁰ A szóalak terminust az angol „type” kifejezés szinonimájaként használjuk. A szakirodalom a korpuszban szereplő különböző szavakat „type”-nak, azaz szóalaknak vagy típusnak nevezi. Ezen a korpuszban előforduló különböző szavak számát érti (Szirmai 2005: 28).

A vizsgált korpusz mintegy 38 ezer szóalakos szókinccse nagynak, gazdagnak tekinthető, hiszen egy átlagos ember 5000–10 000 szavas szókinccsel is boldogul a mindennapi életben. 30 000–40 000 szavas szókinccs „az igen választékosan fogalmazó, nyelvi leleményekkel is megáldott írókra jellemző (Ittész 2012).

¹¹ Az abszolút gyakoriság azt mutatja meg, hogy egy elem hányszor fordul elő egy mintában, a relatív gyakoriság viszont árnyaltabb képet ad arról, hogy az összesített elemszámhoz – mint száz százalékhöz – képest mennyire gyakori az adott elem. Tehát a relatív gyakoriság az elemek mintabeli előfordulásának az aránya, amely úgy számítható ki, hogy elosztjuk az abszolút gyakoriságot a minta összesített elemszámával.



1. ábra: A 30 napos vizsgálati időszak napjain keletkezett átlagos tokenszáma

Az 1. táblázat az egyes alkorpuszok korpusznyelvézeti adatait tartalmazza, melyeket a *Simple Concordance Program* segítségével állapítottunk meg.

	HammerWorld 221 poszt	Hard Rock Magazin 190 poszt	Lángoló Gitárok 86 poszt	Rockstation 235 poszt
Total vocabulary	15021 types	15636 types	11546 types	16888 types
Project wordcount	66855 tokens	58036 tokens	34022 tokens	56141 tokens
Types/tokens	0.22468028	0.26941898	0.33936864	0.30081402
Types/sqrt(tokens)	58.09408608	64.90481767	62.59672952	71.27515224
Yule's k	89.27859792	98.35033933	95.86389379	97.72521065

1. táblázat: Az egyes alkorpuszok korpusznyelvézeti jellegzetességei a *Simple Concordance Program*ban

Az 1. táblázat azt mutatja, hogy az alkorpuszok közül a *Rockstation*-alkorpuszban van a legtöbb, összesen 235 poszt. Ez az alkorpusz mintegy 56 ezer szövegszavas terjedelemmel és több mint 16 ezer szóalakos szótárral rendelkezik. Az alkorpusz type/token aránya¹² (0.30081402) alacsonyabb, mint a legmagasabb értékkel – ám jóval kisebb terjedelemmel – rendelkező *Lángoló Gitárok* posztjaié, ami azt jelenti, hogy szókincsének változatossága is a második. A *Rockstation* szövegeinek Yule-féle K értéke¹³ (97.72521065) alacsonyabb, mint a legmagasabb értékkel rendelkező *Hard Rock Magazin* posztjaié, ami azt jelenti, hogy a szavak ismétlődése a *Rockstation* szövegeire is igen jellemző.

Habár a *HammerWorld* alkorpuszában csak 221 poszt van, ezek a posztok rendelkeznek a legnagyobb, több mint 66 ezer szövegszavas terjedelemmel, valamint mintegy 15 ezer szóalakos szótárral. A type/token arány a *HammerWorld* alkorpuszában a legalacsonyabb (0.22468028), ami azt mutatja, hogy lexikai szempontból ezek a posztok rendelkeznek a leg-

¹² A type/token arány a korpuszra jellemző lexikai változatosság egyik értéke, amely megmutatja, hogy átlagosan hányszor ismétlődik egy lexéma a szövegben. Az érték megadásakor a korpuszban előforduló type-ok számát elosztjuk a korpuszban előforduló tokenek számával. A type/token arány minimális értéke 1.

¹³ A Yule féle K a legkorábbi, mintaszövegtől független paraméter, a korpuszra jellemző lexikai változatosság másik értéke, amelyet Yule 1944-ben definiált. Ez az érték a szavak ismétlődési számát adja meg. A Yule féle K értéke minél magasabb, annál kisebb a vizsgált szöveg szókincsének sokfélesége (Csernoch 2005: 14). A Yule féle K-ról bővebben lásd: Tanaka-Ishii–Aihara 2015.

kisebb szókinccsel. A Yule-féle K értéke azonban ebben az alkorpuszban a legalacsonyabb (89.27859792), ami azt mutatja, hogy a vizsgált alkorpuszok közül a *HammerWorld* posztjaira kevésbé jellemző a szavak ismétlődése.

A *Hard Rock Magazin* alkorpuszában 190 poszt található, amelyek mintegy 60 ezer szövegszavas terjedelemmel és körülbelül 15 ezer szóalakot tartalmazó szótárral rendelkeznek. Az alkorpusz type/token aránya magasabb (0.26941898), mint a legalacsonyabb értékkel rendelkező *HammerWorld* alkorpuszé, ami azt jelenti, hogy szókinccse változatosabb. A Yule-féle K értéke ebben az alkorpuszban a legmagasabb (98.35033933), tehát a vizsgált szövegek közül a *Hard Rock Magazin* posztjaira jellemző leginkább a szavak ismétlődése.

Mind a posztok számát, mind az alkorpusz terjedelmét és szótárának nagyságát tekintve a *Lángoló Gitárok* posztjaiból konstruált alkorpusz a legkisebb. A mindössze 86 poszt körülbelül 34 ezer szövegszavas terjedelemmel és mintegy 11 ezer szóalakkból álló szótárral rendelkezik. A type/token arány ebben az alkorpuszban a legmagasabb (0.33936864), ami azt mutatja, hogy lexikai szempontból ez az alkorpusz rendelkezik a legváltozatosabb szókinccsel. Ez nem véletlen, hiszen ez az alkorpusz a legkisebb terjedelmű. Yule-féle K értéke pedig a második legalacsonyabb az alkorpuszok között (95.86389379), ami azt mutatja, hogy a szavak gyakrabban ismétlődnek ezekben a szövegekben, mint a legalacsonyabb Yule-féle K értékkel rendelkező *HammerWorld* posztjaiban.

4. A vizsgált terminusok grammatikai–konstrukciós tendenciái az alanyi, állítmányi, határozói és jelzői szerepeket tekintve

Mielőtt rátérnénk a belső helyviszony jelöléséhez kapcsolódó metaforikus nyelvi kifejezések vizsgálatára, röviden bemutatjuk, hogy a vizsgált terminusokat tekintve milyen grammatikai–konstrukciós tendenciák figyelhetők meg a korpuszban (bővebben lásd Nagy 2020).¹⁴ Megfigyeléseinket a korpuszból válogatott példák segítségével támasztjuk alá, melyeket lábjegyzetekben közlünk.

A vizsgált szóalakok az 1181 előfordulásból 125 esetben alanyként jelennek meg. A terminusok alanyi szerepben főnévként predikatív szó szerkezetek (32 előfordulás)¹⁵ vagy alanyi szerepbe kerülő minőségjelzős szóösszetételek (39 előfordulás)¹⁶ formájában jelölik az általános zenei műfajokat, gyakran fogalmi metaforák (pl. A ZENEI VILÁG SZÍNHÁZ, A ZENE SZÍNÉSZ) segítségével.

A specifikusabb zenei alműfajok jelölése is megvalósul az alanyi szerepek esetében, minőségjelzőkkel ellátott főnevek (34 előfordulás)¹⁷ vagy az alanyi szerepet betöltő minőségjelzős szóösszetételek (20 előfordulás)¹⁸ formájában. A megnyilatkozók ezekben az esetekben is előszeretettel élnek metaforikus (pl. A ZENE[I JELENSÉG] SZEMÉLY) vagy metonimikus¹⁹ (pl. A ZENEKAR A ZENEKAR TAGJAI HELYETT) nyelvi kifejezésekkel.

A zenei műfajokat és alműfajokat jelölő terminusok az 1181 előfordulásból 66 esetben jelennek meg állítmányként. Az általános zenei műfajok jelölésekor megjelenhetnek predikatív

¹⁴ Bemutatásunkban a konvencionális magyar nyelvészeti terminusokat (alany, állítmány, tárgy, határozó) alkalmazzuk, figyelembe véve azok kognitív funkcióit, melyekről bővebben lásd Tolcsvai Nagy 2013: 196–313.

¹⁵ Például: „a rock a 2019-es »Tűzvihar« turné igazi főszereplője”

¹⁶ Például: „a rockzene a 2019-es európai turné főszereplője”

¹⁷ Például: „a nu metal és a garage rock vették át a[z alt-rock] helyét”

¹⁸ Például: „egy másik NKA támogatta turnén is részt vesz jelenleg a budapesti garázsrock-formáció”

¹⁹ A kognitív szemlélet szerint a metonímia fogalmi természetű, az egyik entitáson keresztül biztosít fogalmi hozzáférést a másikhoz (Kövecses 2005: 164). A metonímia idealizált kognitív modellen (IKM) alapul, azon belül teremt kapcsolatot az egyes fogalmak között (pl. A ZENEKAR ÉS A ZENEKAR TAGJAI). A fogalmi metonímia nyelvi megvalósulásait metonimikus nyelvi kifejezéseknek nevezzük. A metonimikus nyelvi kifejezés megjelenésére jó példa a 18. lábjegyzetben található szövegrészlet, hiszen az említett turnén a „garázsrock-formáció” tagjai vesznek részt.

szó szerkezetekben főnévként (13 előfordulás),²⁰ melléknévként (9 előfordulás)²¹ vagy minőségjelzős szóösszetétel tagjaként állítmányi szerepben főnevet alkotva (13 előfordulás).²² Mindhárom esetben AZ EGÉSZ A RÉSZEK HELYETT fogalmi metonímia működése figyelhető meg, azaz a megnyilatkozók a terminust (EGÉSZ) alkalmazzák a zenei jelenségek részletes bemutatása (RÉSZEK) helyett, abból a célból, hogy egy jelenségről rövid, de többé-kevésbé közérthető formában megállapítsanak valamit, vagyis kategorizáljanak egy bizonyos jelenséget.

A specifikusabb műfajok jelölése az állítmányi szerepek esetében is megfigyelhető, predikatív szó szerkezetekben minőségjelzővel ellátott főnévként (16 előfordulás),²³ melléknévként (5 előfordulás)²⁴ vagy állítmányi szerepbe kerülő, minőségjelzős szóösszetétellel keletkezett főnévként (10 előfordulás).²⁵ Az állítmányként megjelenő terminusok mögött felfedezhető AZ EGÉSZ A RÉSZEK HELYETT fogalmi metonímia funkciója ezekben az esetekben is markánsan megmutatkozik, de a specifikusabb műfajok esetében a megfelelő értelmezés nagyobb felkészültséget igényel a befogadó részéről, hiszen ismeretekkel kell rendelkeznie például a „gárásrock” műfajával kapcsolatban ahhoz, hogy megértse a megnyilatkozó állítását.

A vizsgált terminusok az 1181 előfordulásból 72 esetben tárgyként jelennek meg. Az általános zenei műfajok jelölése ezekben az esetekben főnévként tárgyias szó szerkezetek (9 előfordulás)²⁶ vagy tárgyias szó szerkezetben megjelenő minőségjelzős szóösszetételek (22 előfordulás)²⁷ jelzői tagjaként jelenik meg. Mindkét esetben a megnyilatkozók fizikai tárgyként konceptualizálják a zenét vagy a zenei jelenségeket, azaz a ZENE(I JELENSÉG) FIZIKAI TÁRGY fogalmi metaforát alkalmazzák.

A tárgyias szó szerkezetekben is megfigyelhető a specifikusabb zenei műfajok jelölése, a tárgyias szerepben megjelenő minőségjelzős főnevek (34 előfordulás)²⁸ vagy a tárgyi szerepet betöltő minőségjelzős szóösszetételek (7 előfordulás)²⁹ formájában. Ezekben az esetekben is megfigyelhetők a ZENE(I JELENSÉG) FIZIKAI TÁRGY fogalmi metafora metaforikus nyelvi kifejezései.

A vizsgált terminusok az 1181 előfordulásból 146 esetben jelennek meg valamilyen (idő-; hely-; mód- stb.) határozói szerepben.³⁰ Az általános zenei műfajok jelölésekor megjelenhetnek határozós szó szerkezetekben főnévként (42 előfordulás),³¹ (toldalékolt) melléknévként (2 előfordulás)³² vagy minőségjelzős szóösszetétel tagjaként határozói szerepben főnevet alkotva (49 előfordulás).³³ Az állítmányi szerephez hasonlóan a határozók esetében is AZ EGÉSZ A RÉSZEK HELYETT fogalmi metonímia működése figyelhető meg. Az állítmányi szerepek esetében megfigyelhető explicit kategorizáció azonban a háttérben funkcionál, azaz a megnyilatkozó nem az adott jelenségről (alanyról) fejez ki valamit, hanem az alanyhoz kapcsolódó szituáció körülményeiről. A terminusok mint határozók segítségével a megnyilatkozók a helybeli, időbeli, módbeli, állapotbeli, gondolkodásbeli (logikai) körülményekkel kapcsolatban fe-

²⁰ Például: „*a Sun's Up Top's Down [című szám] valóban egy blues volt.*”

²¹ Például: „*A koncertek továbbra is nagyon metalosak lesznek.*”

²² Például: „*A Changing Of Seasons egy erőteljes rocknóta, ami az átalakulásról szól*”

²³ Például: „*Ez death metal. Máshoz nem is értünk.*”

²⁴ Például: „*egy kicsit doom metal-os lett a végeredmény*”

²⁵ Például: „*Ingerszegény, alteros beütésű garázs-rock, a kimázolt arcokat leszámítva jellegtelen kiállással*”

²⁶ Például: „*De továbbra is metált játszunk*”

²⁷ Például: „*A 90-es években több blueslemezt is készítettem abban a stúdióban*”

²⁸ Például: „*így egy igen nagy löket black metal-t tartogat számunkra a zenéjük*”

²⁹ Például: „*az alternatív rockdalokat rádióbarát formába pofozták át*”

³⁰ Munkánk terjedelmi korlátai miatt nem tudjuk ismertetni a határozói szerepben megjelenő terminusok részletesebb vizsgálatát, de a jelzői szerepek tárgyalása után következő fejezetben részletesen ki fogunk térni a belső helyviszony jelölésével kapcsolatos előfordulások elemzéseire.

³¹ Például: „*A hányan vagyunk, annyi féle zenét kedvelünk a rockon belül.*”

³² Például: „*élőben azért lényegesen rockosabban szól a zene*”

³³ Például: „*Minden stílusban otthon van, a rockzenén belül pedig különösen tájékozott*”

jeznek ki jelentéseket. Eközben AZ EGÉSZ A RÉSZEK HELYETT fogalmi metonímiát alkalmaznak, azaz ahelyett, hogy részletesen kifejténék az említett körülmények pontos részletei (RÉSZEK), az azokat összefoglaló terminusokat (EGÉSZ) alkalmazzák.

A specifikusabb zenei műfajok jelölése a határozós szószerkezetekben is megfigyelhető, a minőségjelzővel ellátott, főnévként megjelenő határozók (48 előfordulás)³⁴ vagy határozói szerepben főnévként megjelenő minőségjelzős szóösszetételek (5 előfordulás)³⁵ formájában. Ezekben az esetekben is AZ EGÉSZ A RÉSZEK HELYETT fogalmi metonímia működése figyelhető meg, de a részek ismerete olykor nagyobb fokú felkészültséget igényel a befogadó részéről, azaz ismernie kell például a death metál műfaji jellemzőit ahhoz, hogy megértse, mit jelent, ha egy albumot „*death metalként*” jellemeznek.

A vizsgált terminusok az 1181 előfordulásból 768 esetben jelennek meg jelzői szerepben.³⁶ Az általános zenei műfajok jelölésekor megjelenhetnek birtokos jelzős szószerkezetekben főnévként (26 előfordulás)³⁷ vagy minőségjelzős szóösszetétellel keletkezett főnévként (31 előfordulás),³⁸ melyek mögött a ZENE(I JELENSÉG) SZEMÉLY fogalmi metafora működése fedezhető fel, hiszen tulajdona kizárólag élő entitásoknak lehet. A konceptualizáció folyamatában azonban absztrakt jelentések is kialakulnak, ezáltal a szó szerinti „birtok”-viszony metaforizálódik. Így lehet például a blues zenének szaktekintélye, legjobb/ legrosszabb korszaka, zászlós hajója, élharcosa stb.

Hasonló konceptualizációs jelenség figyelhető meg a specifikusabb műfajok jelölésének esetében is, ami megvalósulhat birtokos jelzős szószerkezetekben minőségjelzővel ellátott főnevek (47 előfordulás)³⁹ vagy minőségjelzős szóösszetétellel keletkezett főnevek (49 előfordulás)⁴⁰ formájában. Azonban ezek az előfordulások a befogadók speciálisabb ismereteit mozgósíthatják, amennyiben rendelkezik ilyenekkel.

A vizsgált terminusok az általános zenei műfajok jelölésekor megjelenhetnek minőségjelzős szószerkezetekben melléknévként (189 előfordulás)⁴¹ vagy minőségjelzős szóösszetétellel keletkezett melléknévként (48 előfordulás),⁴² melyek mögött a ZENE(I JELENSÉG) FIZIKAI TULAJDONSÁG fogalmi metafora működése fedezhető fel, hiszen megnyilatkozók egy jelenséget (albumot, zenekart stb.) – a kategorizációs folyamat révén – valamilyen zenei minőséggel ruháznak fel. Ennek az absztraktabb konceptualizációs folyamatnak az alapja a fizikai tárgyak fizikai tulajdonságának megállapítása.

Az említett analógia (metafora) fedezhető fel a specifikusabb műfajok jelölésének esetében is, amely megvalósulhat a minőségjelzővel ellátott, minőségjelzői szerepben megjelenő melléknevek (242 előfordulás)⁴³ vagy minőségjelzős szóösszetétellel keletkezett melléknevek formájában (161 előfordulás).⁴⁴ Ezekben az esetekben a zenei világgal kapcsolatos speciálisabb ismeretek és a ZENE(I JELENSÉG) FIZIKAI TULAJDONSÁG metafora, illetve maga a konceptualizációs folyamat a fizikai tárgyak tulajdonságainak – pontosabban azok megnevezésének – bonyolultságával is összefügghet. Egy releváns kérdésként megfogalmazva még érdekesebb a probléma: mennyiben más a konceptualizációs folyamat abban az esetben, ha egy köröm-

³⁴ Például: „*Hivatalosan death metalként jellemzik a 38 perces anyagot.*”

³⁵ Például: „*Itt a második dal az új rockoperából*”

³⁶ Munkánk terjedelmi korlátai miatt nem tudjuk ismertetni a határozói szerepben megjelenő terminusok részletesebb vizsgálatát, de a jelzői szerepek tárgyalása után következő fejezetben részletesen ki fogunk térni a belső helyviszony jelölésével kapcsolatos előfordulások elemzéseire.

³⁷ Például: „*[az első menet] a hazai blues egyik elismert szaktekintélye konferálta be*”

³⁸ Például: „*A több mint ötvenéves amerikai rockbanda legutóbbi lemeze 2001-ben jelent meg*”

³⁹ Például: „*A hard rock élő klasszikusának számító zenekar előtt egy magyar csapat lép fel*”

⁴⁰ Például: „*a szám olyan, mintha lemaradt volna a grindcore-zenekar legutóbbi, 2016-os nagylemezéről*”

⁴¹ Például: „*Első hallásra az anyag jazzes oldalát éreztem erősebbnek.*”

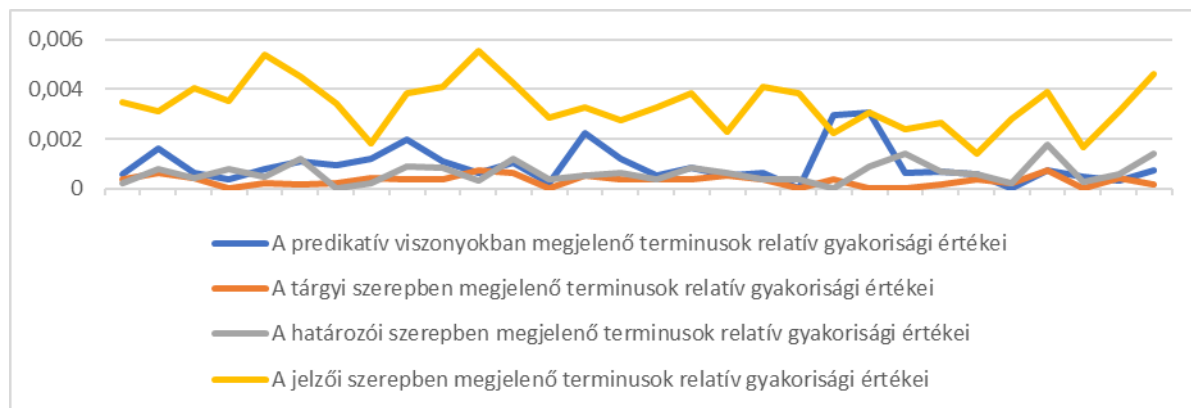
⁴² Például: „*Ötven dal, ami meghatározta 1999 metalzenei életét*”

⁴³ Például: „*A budapesti punk rock zenekar április 5-én válogatásalbumot jelentet meg*”

⁴⁴ Például: „*A deathcore brigádot 2006-ban alapította meg Phil Bozeman.*”

lakk színéről állapítjuk meg, hogy „karmazsinbíbor” vagy „lazacrózsaszín”, mint ha egy emberről, zenészről azt, hogy „heavy metálós” vagy „deathcore-os”?

Mivel munkánknak nem célja e kérdés megválaszolása, ezért a belső helyviszonyt jelölő előfordulások vizsgálata előtt a 2. ábra segítségével szeretnénk összefoglalni a predikatív, a tárgyi, a határozói és a jelzői viszonyokban megjelenő terminusok relatív gyakorisági tendenciáit a korpuszban a 30 napos vizsgálati időszak alatt.



2. ábra: A predikatív viszonyokban, valamint a tárgyi, határozói és jelzői szerepekben megjelenő terminusok relatív gyakorisági eloszlásai a korpuszban a 30 napos vizsgálati időszak alatt

5. A TÉR fogalmához kapcsolódó metaforikus nyelvi kifejezések vizsgálata

A rock/metal zenei műfajok és alműfajok, valamint az inessivusi, illativusi és elativusi térjelölések szorosan összefüggenek az imént tárgyalt grammatikai szerepekkel, hiszen e terminusok, illetve a hozzájuk kapcsolódó térjelölés változatos grammatikai-konstrukciós sémákban valósul meg a korpuszban. Jelen munkánk terjedelmi korlátai miatt azonban csak a terminusokkal grammatikai és szemantikai szempontból érintkező térjelölésekkel tudunk foglalkozni, a kognitív nyelvészet holisztikus szemléletének köszönhetően morfo-pragmatikai dimenzióba helyezve azokat, ugyanis a megnyilatkozók e helyhatározó ragok segítségével a TÉR fogalmi tartományán keresztül teszik elérhetővé a befogadó számára a rock/metal zenei világ komplex, főként a családi hasonlóság alapján szerveződő jelenségeit.

A vizsgált terminusok az 1181 előfordulásból 89 esetben kapcsolódnak a *-ban* és *-ben* ragok segítségével inessivusi (43 előfordulás), a *-ba* és *-be* ragok segítségével illativusi (24 előfordulás), valamint a *-ból* és *-ből* ragok segítségével elativusi (22 előfordulás) esetekhez, olyan módon, hogy konkrét, fizikai térjelölés mindössze egy esetben valósul meg.⁴⁵ A további 88 esetben a tér metaforizációja figyelhető meg, amiben a vizsgált terminusok markáns szerepet vállalnak (hiszen absztrakt jelenségeket jelölnek).

A rock/metal zenei terminusokkal összefüggő metaforikus térjelölés a leggyakrabban a minőségjelzős szószerkezetekhez kapcsolódva jelenik meg, azaz azokban az esetekben, amikor a helyhatározó ragos főnév minőségjelző(ke)t kap. Ekkor a terminusok minőségjelzőkként A ZENE(I JELENSÉG) FIZIKAI TULAJDONSÁG fogalmi metafora működése révén járulnak hozzá az absztrakt, metaforikus terek nyelvi kidolgozásaihoz. Az általános zenei műfajok jelölésének esetében (20 előfordulás) ez a jelenség egyaránt megfigyelhető az inessivusi (8 előfordulás),⁴⁶

⁴⁵ Az egyetlen példa a korpuszból a vizsgált terminusokhoz kapcsolódó fizikai térjelölésre: „szólhat a rock és a metal Budapest rockklubjaiban.”

⁴⁶ Például: „Ő a jazz és a blues műfajban fantasztikus előadó”

illativusi (4 előfordulás)⁴⁷ és elativusi (6 előfordulás)⁴⁸ esetekben. 2 előfordulásban⁴⁹ pedig az inessivusi esetet jelölő rag egy minőségjelzős szóösszetételhez kapcsolódva valósítja meg a metaforikus térjelölést.

A specifikusabb zenei alműfajokat jelölő terminusok szintén különböző minőségeket adnak a helyhatározó ragos főneveknek (14 előfordulás), melyekhez két melléknévből álló minőségjelzős szószerkezetként (6 előfordulás)⁵⁰ vagy minőségjelzős szóösszetétellel keletkezett minőségjelzőként kapcsolódnak (8 előfordulás).⁵¹ A kétféle konstrukció egyaránt megmutatkozik az inessivusi (2–4 előfordulás), illativusi (1–3 előfordulás) és elativusi (1–3 előfordulás) esetekben.

A vizsgált terminusokkal összefüggő metaforikus térjelölés a birtokos jelzős szószerkezetekhez kapcsolódva is megjelenik (17 előfordulás), A ZENE(I JELENSÉG) SZEMÉLY fogalmi metafora metaforikus nyelvi kifejezéseiként, melyek során egyfajta absztrakt birtokviszonyt fejeznek ki. Az általános zenei műfajok jelölésének esetében (5 előfordulás) ez a jelenség birtokos jelzős szószerkezetek formájában egyaránt megfigyelhető az inessivusi,⁵² illativusi⁵³ és elativusi (2 előfordulás)⁵⁴ esetekben. 1 előfordulásban pedig illativusi esetet jelölő rag egy minőségjelzős szóösszetételhez kapcsolódva valósítja meg az absztrakt birtokviszonyt is kifejező metaforikus térjelölést.⁵⁵

A specifikusabb zenei alműfajok és a belső helyviszony jelölésének összefüggései felfedezhetők a minőségjelzővel ellátott birtokos szerephez kapcsolódó, helyhatározó ragos főnévi birtokon jelölve (9 előfordulás), amely egyaránt megmutatkozik az inessivusi (3 előfordulás),⁵⁶ az illativusi (4 előfordulás),⁵⁷ valamint az elativusi (2 előfordulás)⁵⁸ esetekben. 3 esetben minőségjelzős szóösszetételek kerülnek a birtokos szerepébe, melyek főnévi birtokához inessivusi ragok kapcsolódnak.⁵⁹

A határozói szerepekkel összefüggő térjelölést tekintve leggyakrabban A ZENE(I JELENSÉG) FIZIKAI HELY fogalmi metafora működése fedezhető fel a korpuszban (37 előfordulás). Az általános zenei műfajok jelölésekor a TÉR fogalma absztrahálódik, metaforikus jelentéssel gazdagodik, ugyanis a helyhatározó ragok közvetlenül a terminusokhoz kapcsolódnak (10 előfordulás). A jelenség az inessivusi (4 előfordulás),⁶⁰ illativusi (5 előfordulás)⁶¹ és az elativusi⁶² esetekben is megfigyelhető. További 13 esetben a helyhatározók szerepét minőségjelzős szóösszetételek töltik be, amelyekhez szintén kapcsolódhatnak az inessivusi (5 előfordulás),⁶³ az illativusi (2 előfordulás)⁶⁴ és az elativusi (6 előfordulás)⁶⁵ esetek ragjai.

⁴⁷ Például: „*a klasszikus rock nagyjain nőtt fel, majd belecsöppent a blues zenébe*”

⁴⁸ Például: „*a keményebb rock érából a KISS-dalokat hozza hazánk hozza a KISS Forever Band*”

⁴⁹ Az egyik példa: „*A Phil X & The Drills 2009-ben jelent meg a rockzenei világban 'Kick Your Ass In 17 Minutes' című lemezével*”

⁵⁰ Például: *az Ace Of Spades című számot hallhattuk háromszoros hallhattunk háromszoros death metal tempóban*

⁵¹ Például: „*Egy Devil's Hand nevű új dallamrock projektben egyesítették erőiket*”

⁵² „*A koncertet az európai rock történelmében is emlegetni fogják*”

⁵³ „*[a zene] először elindul a rock világába, majd egy éles váltás és ismét a szimfonikus közegben vagyunk*”

⁵⁴ „*Nincs is annál megfelelőbb mód a figyelem felkeltésére, mint összejönni néhány barátunkkal a country, a blues és a rock világából*”

⁵⁵ „*[a zenekar] a legelső albuma megjelenésekor belépett a metalzene első ligájába*”

⁵⁶ Például: „*a srácok a southern rock sávjában mozoghatnak*”

⁵⁷ Például: „*kicsit át is csúszott a black metal dimenziójába a dolog*”

⁵⁸ Például: „*Kedd este négy – a death metal gyökereiből táplálkozó – banda lép fel*”

⁵⁹ Például: „*azok is megtalálják benne számításukat, akik a jazz-fusion világában érzik jól magukat*”

⁶⁰ Például: „*A bluesban is fellelhető ez a megnyugtató hatás*”

⁶¹ Például: „*az Ancient Land [című szám] egy jazzbe kalandozó Satriani számnak is beillene.*”

⁶² „*a Gary szólólemezén szereplő lassú bluesból megy át a dal az eredeti gyors verzióba*”

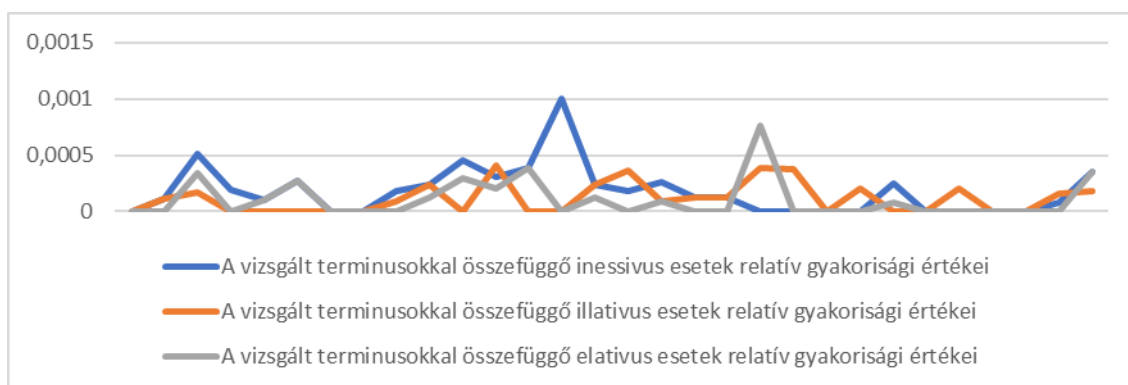
⁶³ Például: „*2006-tól Magyarország egyik legnépszerűbb rockzenekarában, a Bikiniben a gitározik*”

⁶⁴ Például: „*belekönyökölt olyan – ezerszer feldolgozott – rockslágerekbe, mint a Smoke On The Water*”

⁶⁵ Például: „*úgy érzem, hogy a rockzenéből kezd kiveszni a rendes tiszta, dallamos éneklés*”

A specifikusabb zenei alműfajok, valamint a belső helyviszony jelölésének kapcsolatai megfigyelhetők a minőségjelzővel ellátott, helyhatározó ragos főnévi terminusok esetében is (13 előfordulás). Ez a konstrukció az inessivusi (10 előfordulás)⁶⁶ és az illativusi (3 előfordulás)⁶⁷ esetekben mutatkozik meg a korpuszban. 1 esetben a specifikusabb zenei alműfaj minőségjelzős szóösszetételben, helyhatározó ragos főnévként jelenik meg.⁶⁸

Mivel tanulmányunk terjedelmi korlátai miatt nem tudunk kitérni a vizsgált terminusok és a hozzájuk kapcsolódó térjelölések mélyebb vizsgálatára, ezért az Összefoglalás előtt egy grafikonnal szemléltetjük a szóban forgó esetek relatív gyakorisági eloszlásait a korpuszban a 30 napos vizsgálati időszakot tekintve.



3. ábra: A belső helyviszony jelölésével összefüggő terminusok relatív gyakorisági eloszlásai a korpuszban a 30 napos vizsgálati időszak alatt

6. Összefoglalás

Munkánkkal a belső helyviszonyokat jelölő, metaforikus térviszonyok sokszínűségére szeretnénk volna ráirányítani a figyelmet, egy, a magyar rock/metal zenei színtérhez kapcsolódó szövegeket tartalmazó, saját gyűjtésű korpusz vizsgálata kapcsán. Úgy gondoljuk, hogy a megfelelő módszertani háttér (lásd például Kugler 2015, Szirmai 2005) alkalmazásával a korpuszalapú kognitív nyelvészet eredményei egyaránt hasznosíthatóak lehetnek az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás területén, hiszen a nyelv, a megismerés és a kultúra kapcsolatainak vizsgálatára a korpusz nyelvészet megfelelő, a nyelv bármely szintjére kiterjeszhető eszköztárat biztosíthat.

Az eddigiekben is utaltunk arra, hogy választott keretünk, a korpusz nyelvészet az oktatásban is jól hasznosítható. Az összefoglalóban azt fejtjük ki kissé bővebben, hogyan tehető ezzel hatékonyabbá a nyelvoktatás, vonzóbbá az anyanyelvoktatás, sőt hogyan terjeszthető ki más műveltségterületek (tantárgyak) verbálisan adott tudásanyagára. Különösen fontosnak tartjuk az anyanyelvoktatást, minthogy a nyelvről való explicit tudásunk kialakítása az anyanyelvvvel történő manipuláció folyamatában valósítható meg legtermészetesebben. Az anyanyelv birtoklása adott, az oktatásban a vizsgálat tárgyává tett nyelvváltozatban azonban a diákok nem mindig ismerik fel az általuk is a mindennapokban használt nyelvet. Ez gyakran egyszerűen a tematikából adódik. Másrészt a taneszközökben megfogalmazott elméleti állítások gyakran kevésbé megalapozottak, az egzaktitás, a validitás nem kérhető számon rajtuk, e

⁶⁶ Például: „Új dallal és videóklippel jelentkezett az **extrém metalban** utazó Omega Diatribe.”

⁶⁷ Például: „itt még nem mentek el annyira **rock and rollba**, mint a második-harmadik lemezen”

⁶⁸ „Itt a második dal az új **rockoperából**: There's A Highway”

szempontból lemaradnak a többi tantárgy megállapításaitól. A korpusznyelvészet bevonása ez utóbbit kompenzálja, a korpusz tematikája az előbbi igényt megvalósíthatja.

A bemutatott kutatás szövegei közel állnak a diákok élményvilágához tematikusan és műfajilag is: tartalomjegyző webes felületek posztjai, kommentjei, magyar szövegben angol kifejezéseket tartalmaznak. A releváns találatok összeállítása szófaji szempontból történt (köznevek), az annotáció mondattani, a konkordanciák korpuszon belüliek: szófaj adott mondatrészi szerepben a metaforizáció fajtáinak összefüggésében. Mindegyik terminus és összefüggés tantervi követelmény, együttes előfordulásuk a tanulási folyamatban egy komplex nyelvszemléletet eredményez.

Szirmai (2005) a korpusznyelvészet felhasználásának sok lehetőségét megadja az oktatásban, ezek a tanulók számára készen kapott korpuszt feltételeznek. A tanárjelöltek megfelelő képzésével és a pedagógusok továbbképzésével lehetőséget lát önállóan, az oktatási célnak megfelelő korpusz létrehozására. Mi arra szeretnénk rávilágítani, hogy a diákok már a korpuszok összeállításában is tapasztalatot tudnak szerezni (ha eltekintünk a reprezentativitástól). A korpuszkészítéssel, az előfordulások megszámlálásával és a konkordanciakereséssel, -elemzéssel igen mély, procedurálisan átélt tapasztalatot szereznek a nyelv működéséről. Képesek különféle – lineáris és nem lineáris, annotálatlan és annotált – korpuszok összeállítására, egyszerű programokkal vagy számítógép nélkül előfordulások számának megadására (tapasztalva, de nem megnevezve ezzel a type–token kettősséget), konkordanciák megfigyelésére a nyelvtan bármely területéről. Sokatmondó lehet, hogy mely nyelvészeti terület melyik másikkal van közvetlen összefüggésben, s mire terjed ki az összefüggés: mondattan és hangtan (paralingvisztika), jelentés- és hangtan (hangszimbolika) stb.

Szirmai (2005) utal arra, hogy korpusznyelvészeti vizsgálatok számítógépes támogatás nélkül is végezhetőek. Kis korpuszon végzett egyszerű művelet esetében kézenfekvő is a számítógépes program mellőzése. A döntés maga is haszonnal jár a tanulók számára: számítógéppel vagy anélkül gyorsabb elvégezni a műveletet? Nem lövünk-e verébre ágyúval? A tantárgyak közötti együttműködés is tapasztalatilag megvalósítható, ha az informatikanárok a diákok bevonásával – hacsak a prezentáció szintjén is – vagy maguk az érdeklődő diákok egyszerű programot írnak kis korpuszon végzendő egyszerű műveletekre. Az idegen nyelvet tanulók számára (beleértve a magyart mint idegen nyelvet is) nem csupán kvázi-szótárként (szinonimaszótár) használható egy korpusz, bár ez is igen hasznos, akár a más nyelvi regiszterre való átfordítás érdekében. De nyelvi rendszerek is összehasonlíthatóak (szófajok, igeidők, grammatikai kategóriák stb.).

Bár rendkívül izgalmas lenne, de e tanulmány kereteit szétfeszítené konkrét feladatok megadása. A bemutatott kutatás anyagában megkereshető a szófajok, a konstrukciók, a metaforizációs típusok előfordulása, valamint összefüggés ezek között. Megvizsgálható, hogy egy főnév eredeti és metonimikus előfordulása elkülöníthető-e csupán a tartalmas igék által, amelyekkel konstrukciót alkotnak (*beírt egy karót, leszúrt egy karót* – de: *kapott egy karót*).

Irodalom

- Bucholtz, Mary – Hall, Kira 2004. Language and identity. In: Duranti, Alessandro (szerk.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Basil Blackwell, Oxford. 268–294.
- Coupland, Nikolas 2001. Language, situation and the relational self. In: Eckert, Penelope – Rickford, John (szerk.) *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge University Press, Cambridge. 185–210.
- Csernoch László Józsefné 2005. *Irodalmi művek szókészletének statisztikai elemzése és matematikai modellezése*. DE TTK, Debrecen.
- Fejes János 2020. Nemzeti romantikával a globalizáció ellen – A kereszténység előtti Európa és az extrém metal esete. In: Botos Máté (szerk.): *A politika reprezentációja a kortárs könnyűzenében*. PPKE – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.

- Kugler Nóra 2015. *Gyakorlatok a magyar nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához*. ELTE BTK, Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_12.pdf (2020. 11. 09.)
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, Ronald W. 1999. *Grammar and Conceptualization*. *Cognitive Linguistics Research* 14. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Lassan készülő Nagyszótár – Példás szavak (interjú Ittész Nóra főszerkesztővel). HVG 2012/33, 08.18., 44-46. vagy http://www.nytud.hu/hirek/hvg_in.htm (2020. 11. 09.)
- Nagy Tamás 2018. Terms and identities. Forms of music-related to national identity practices in blogposts of the Hungarian rock/metal discourse community. *Metal Music Studies* 4/3: 507–530.
- Nagy Tamás 2020. Zene, interkulturalitás és identitás: A zenei műfajokat és alműfajokat jelölő terminusok tendenciáinak vizsgálata a magyar rock/metal zenei diskurzusközösség online fórumain In: Ágnes, Albert; Rita, Brdar-Szabó; Kata, Csizér; Veronika, Jávor-Szelid; Ágnes, Kuna (szerk.) *Kogníció, diskurzus, interkulturális kommunikáció 1*. ELTE BTK, Budapest. 29.
- Swales, John M. 1993. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press, Cambridge – New York – Port Chester – Melbourne – Sydney.
- Szirmai Mónika 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelvtanulásában és tanításában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tanaka-Ishii Kumiko – Shunsuke Aihara 2015. Computational constancy measures of texts. Yule's K and Rényi's entropy. *Computational Linguistics* 41/3: 481–502.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1999. A térjelölés a magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* 154–165. <https://www.c3.hu/~magyarnyelv/99-2/tolcsvai.html> (2020. 11. 09.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tótfalvy Tamás 2008. Extrém metal és hardcore szöszedet. http://www.replika.hu/system/files/archivum/replika_64-65-14_extrem_metal_szoszedet_keptar.pdf (2020. 11. 09.)
- Tótfalvy Tamás 2017. *Túl a szubkultúrán, és vissza. Populáris zenei műfajok és az internet*. Műút Könyvek, Miskolc.
- Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan, Budapest.

Források

- Tandori Dezső 1999. *Nem lóverseny*. https://konyvtar.dia.hu/xhtml/tandori_dezso/Tandori_Dezso-Nem_loverseny.xhtml
- Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSz2) <http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/>
- Könyv Guru – A könyves portál <https://konyv.guru/krisz-otletei-ekkor-egy-konyv-ha-regeny/>

Nagy, Tamás – Medve, Anna

An investigation of cognitive metaphorization using corpus linguistic methods, and its implications for language teaching

In our paper, we examine the metaphorization of place expressions in terms of cognitive linguistics. The study is carried out on a corpus of texts related to rock music as they appear in different social media. The subcorpora are composed of non-inflectional nominative and inessive, illative, and relative inflectional linguistic material – inflections -bAn, -bA, and -bÓl in various types of syntactic constructions. The data are analyzed by using corpus linguistic methods. The pedagogical implications of the results of this study are also addressed as regards the teaching of Hungarian as a mother tongue and as a foreign language.

Pelcz Katalin

Bepillantás a MID oktatásmódszertanának digitális átalakulásába: didaktizált videók a modellalapú oktatásban

1. Bevezetés

Napjainkban éljük át a legátfogóbb változást az oktatásmódszertan területén, ami arra készíti a nyelvtanárokat, hogy újra átgondolják a nyelvtanítás céljait a digitális térben. Alapértelmezetté vált a digitális platformon folyó nyelvtanári munka, s immáron nem szabadon választható oktatási mód a CALL (*computer assisted language learning*), tehát a számítógéppel támogatott nyelv tanulási folyamat. 2020 végén pedig már minden aktív nyelv tanár a saját bőrén megtapasztalta, hogy eltérő tanári készségeket kíván a csoportos nyelv tanítás az online térben, s a tananyagok tartalma, azok feldolgozási módja is igazodik a digitális tér nyújtotta keretekhez.

2. Megváltozik az online tér használata

A nyelv tanári munka legátfogóbb átalakulásnak lehetünk tanúi, és vagyunk aktív részvevői. A pandémia minden tanárt arra készítetett, hogy hirtelen költözzön át az online térbe. Nem volt mód és lehetőség alapos módszertani előkészületekre, leginkább azért nem, mert az átállás első időszaka az eszközök feltérképezésével telt. Az alapvető és az optimális számítógépes ismeretek megszerzése és rendszerezése az első pár hónap kihívásaként jelent meg. Második lépésként vált világossá, hogy ez a tudás nem más, mint az online oktatáshoz szükséges elemi tanári kompetencia (Hampler–Sickler 2005). Az eszközök biztos használatának kialakulásával kerülhetnek a módszertani megfigyelések újra a figyelem középpontjába.

Ugyan a magyar mint idegen nyelv tanárok jelentős része használt korábban is interneten elérhető anyagokat, de ezen tartalmak felhasználása – akár az órán, akár azon kívül – jelentősen eltért a digitális oktatás során alkalmazható felhasználási módoktól. Ezek általában vagy a diákok otthoni felkészülését segítették vagy pedig a tanórán, legtöbbször kiegészítő anyagként, érdekességként, vagy olyan felületként jelentek meg, amelyek tovább színesítették a tanultakat. A jelenléti oktatásban biztos kézzel nyúltunk munkalapokhoz, hoztunk létre csoportra szabott szókérdőket, vagy használtunk hanganyagokat. De hiába volt már ismerős néhány online felület, a 2019 előtti oktatási tapasztalat és módszertani gondolkodásmód erősen eltért az online térben hatékonyan használható módszerektől.

A korábbi időszakokban a digitális teret leginkább az egyéni órák megtartására használták, ugyanakkor most a csoportos oktatás elvárásai szerint is kellett optimalizálni a rendszert. A nyelv tanulás online kontextusa új oktatási megközelítéseket és tanítási készségeket hozott magával, amelyek eltérnek az egyéni online oktatástól (Hampel–Stickler 2005). A távoktatás tapasztalatai csak néhány oktató számára voltak kézzel foghatók, még akkor is, ha a kommunikációs technológia terjedése megnövelte az online nyelv tanulás iránti igényt.

Ugyanezen folyamat megfigyelhető volt a nyelv tanulóknál is. A tanárok a digitális írástudásuk és a szoftver-specifikus ismereteik rohamléptű fejlesztése mellett meglepetten állapították meg, hogy a tapasztalatlanok, a szükséges kompetenciák hiánya nem csupán a tanároknál, hanem a nyelv tanulóknál is szignifikánsan jelentkezett. A legtöbb oktató azt feltételezhette, hogy a következő generációk sokkal otthonosabban mozognak a digitális térben; de a nyelv tanulóknál is megfigyelhető volt a fent vázolt helyzet: a korábbi digitális ismereteik és jól ismert online fórumaik nem voltak alkalmasak arra, hogy online folytassák a nyelv tanulást. Lassan (vagy gyorsabban) az oktatási folyamat legtöbb résztvevője számára világossá vált,

hogy az elérhető digitális platformok nyújtotta feladatok használata nem fog eredményes tanulási folyamatot hozni, szükség van a jól átgondolt módszertani rendszerre.

3. *Megszületik a tudatos online nyelvtanár*

Az online oktatás sok esetben megváltoztatta a tanítás módját. Aki a változást nem tudatosan éli meg, arról számolhat be, hogy oktatóként nehezen találja meg azt a sikerélményt az online térben, amit a személyes oktatásban gyakran tapasztalhatott. A különbségek pedig leírhatók, felkutathatók.

Bennett és Marsh két pontban foglalta össze, hogy a technikai ismereteken túl mire van szüksége az online nyelvtanárnak. Egyrészt a személyes és az online tanulási és tanítási összefüggések közötti jelentős különbségek és hasonlóságok azonosítására, másrészt pedig azon stratégiák és technikák megragadására, melyek megkönnyítik az online tanulást a diákok számára. A diákok tanulásának segítése alatt pedig az önálló és a csoportos tanulás segítségét is értik. (Bennett–Marsh 2002).

Hogy miért lehetnek a két oktatási mód között jelentős hasonlóságok, talán könnyen kivilágljuk: a feladat nem változik. A nyelvtanár dolga, hogy megtanítsa a diákjait az idegen nyelven folyó sikeres kommunikációhoz szükséges ismeretekre. De vajon mi okozhatja a személyes és az online tanulási és tanítási összefüggések közötti jelentős különbségeket? Ennek egyik lényeges oka, hogy az online térben változik a szóbeli kommunikáció menete, ami érinti a nyelvóra kommunikációs folyamatait is. A nyelvórak feladata pedig nem lehet más, mint a kommunikáció eszközeinek közvetítése az idegen nyelven. A diákok az online oktatás során is szeretnék felkészülni arra, hogyan használhatják élőszóban a megszerzett nyelvi ismereteket.



Következő lépésként tegyünk kísérletet néhány, az online és a jelenléti tanulási és tanítási összefüggés közötti különbség és hasonlóság azonosítására.

- (1) Az online és a jelenléti nyelvtanulás során is igaz, hogy az ismeretek megosztása, a javítás, a felmérés nem elégséges a kívánt tudás eléréséhez, a hangsúly a használaton, a gyakorláson van.
- (2) Különbség, hogy az ismeretek megosztása, a gyakorlás, a javítás és a számonkérés módszertani megvalósítása mind változik. Hangsúlyos különbség, hogy a diákok és a tanárok előkészítő munkája is felértékelődött, ami az ismeretek átadását is megváltoztatja. A tanárnak módszeresen végig kell gondolnia és elő kell készítenie a tanóra lépéseit, és a diák is úgy tud a tanóra aktív szereplőjévé válni, hogy már átnézhetette a tárgyalandó tananyagot. A tükrözött osztálytermi technikák a jelenléti oktatásban is elérhetőek lettek volna, viszont az oktatási forma ott lehetővé tette, hogy a tanár ne ragaszkodjon e módszertani eljáráshoz, mivel az offline térben könnyebben alkalmazkodott ahhoz a helyzethez, ha a diák a tanóra anyagát nem készítette elő.
- (3) Az online térben felerősödik a diák és a tanár együttműködésének szükségessége. Átalakul a tanóra fogalma, és egy olyan tanulási folyamat váltja fel, ahol a tanár több lépésben határozza meg az előkészítő és a gyakorló fázisok menetét, melyek jóval túlmutatnak a tanóra keretein. Mondhatnánk, hogy ez a tárgyalás már a jelenléti nyelvoktatásban is megjelent, a digitális térben ugyanakkor sokkal jobban irányított folyamatoknak lehetünk tervezői vagy szemtanúi. Mindehhez szükség van az alapvető és a speciális IKT kompetencia fejlesztésére, ami immáron szintén a nyelvóra részévé vált, valamint az online szocializációra és hatékony online kommunikációra is.

A *MagyarOK* oktatási programban a tanulási folyamatot három lépcsőben szabályoztuk. A nyelvtanuló a teljes kurzust lefedő, órákra lebontott leírást kapott a kurzus megkezdésekor, mely egyrészt tartalmazta, hogy mi az adott kontaktóra témája, másrészt, hogy milyen tananyagot szükséges előkészíteni, majd a gyakorló felületeket gyűjtöttük csoportba, végül pedig megkapta a tanóra után elvégzendő feladatokat olyan formában, hogy egy lehetséges modellt is kapott az elkészítéshez. A következő képek azt szemléltetik, hogy miként valósul meg a gyakorlatban:

Digitális MagyarOK

Házhoz visszük a magyar nyelvet!

A1: 21. egység / Unit 21
MagyarOK A1 Kompakt: 63–68. oldal
MagyarOK A1+: 84–89. oldal

Az órán az alábbi témákat tárgyaljuk:

- Élelmiszerek, mennyiségek
- Mit vesz a boltban?

Az alábbi nyelvtani jelenségeket tárgyaljuk:

- Hány? Mennyi?
- Tárgyatlan és tárgyas igék. Tárgyeset: -t

The following topics will be covered during the lesson:

- [Food and quantities](#)
- [What do you buy at the supermarket?](#)

The following grammar topics will be covered:

- [How much? How many?](#)
- [Intransitive and transitive verbs](#). Ending for the direct object: -t

Előkészítés (Preparation)

1. Olvassa el a tankönyv 63–68. oldalát, és szótározza ki az új szavakat!
Read pages 63 to 68 in your textbook and look up the new words.
2. *Hány? Mennyi?* Figyelje meg! (Kompakt: TK 66/4. MF 189.) (A1+ TK: 87/4b) MF: 48.)
How much? How many? Observe.
3. Figyelje meg a tárgyatlan és tárgyas igéket, és a tárgyrag használatát (-t)! (Kompakt: TK 67/6/a, b MF 189-190.) (A1+ TK: 89/7a, b) MF: 48–49, 54.)
Observe the intransitive and transitive verbs and the ending for the direct object (-t).
4. Hallgassa meg a hangfelvételeket! *Listen to the recordings.*
http://magyar-ok.hu/en/A1_audio.html?ver=2.8
Mi van az élelmiszerboltban? (5.1)
Mennyiségek (5.3)
Körkérdés 1. (5.6)
Körkérdés 2. (5.6)
Körkérdés 3. (5.6)
Körkérdés 4. (5.6)

Online anyagok további gyakorlásra / Online [materials for further practice](#)

Lexika (Lexis) és **Nyelvtan (Grammar)**

Zöldségek, gyümölcsök / [Vegetables and fruits](#)
 Élelmiszerek / [Foods](#)
 Élelmiszerek (tárgyeset) / [Foods \(direct object\)](#)
<https://learningapps.org/10396434>

Élelmiszerek / [Food and drink](#)
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/1/>
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/1/exercises/1>
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/1/exercises/2>
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/1/exercises/3>

Mennyiségek / [Amount](#)
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/2/>
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/2/exercises/1>

Tárgyrag / [The object ending](#)
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/5/>
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/5/exercises/1>
<https://aktiv-magyar-ok.hu/chapters/5/lessons/5/exercises/2>

Házi feladat (Homework)

Mit vesz a boltban?
What do you buy at the supermarket?

Példa

Tésztát, túrót és tejfölt veszek, mert vacsorára túros csuszát csinállok. Ez a családom kedvenc étele. Szalonnát is veszek, mert szalonnát is teszek a túros csuszába. Veszek egy üveg bort is.

Paprikát és paradicsomot veszek, mert lecsót csinállok. Hagyma van itthon. Veszek tojást és kolbászt, mert azt is teszek a lecsóba. Friss kenyeret is veszek, és persze kell sör és ásványvíz is.

Digitális MagyarOK
 Hozzhoz viszik a magyar nyelvet

A tananyag illetően meghatározásával és előkészítésével, valamint az órai kommunikáció változásával az online térben az improvizációs elemek leszűkülnek. Pontos tervezést és a technikai háttér előkészítését teszi szükségessé minden módszertani elem, például a páros vagy csoportos feladatok elvégzése, vagy egy projekt elkészítése.

(4) Mint fenn is látható, változik a feladatok szervezésének módja és a nyelvtanulók virtuális kommunikáción keresztül történő bevonásának mikéntje (Easton 2003). Ez utóbbi magában foglalja a tanulók aszinkron és szinkron összekapcsolódását, valamint az önálló tanulást is. Még inkább kiviláglik, hogy a hatékony tanulásszervezés egyik legfőbb feltétele, hogy a tanár ne kezdeményezője és irányítója, hanem facilitátora, és most, az online térben, koordinátora legyen a tanórai kommunikációnak. A diákok önállósága és motiváltsága alapvetően szükséges a folyamat sikerességéhez.

(5) Az online nyelvoktatásban a már meglévő kommunikációs készségek mellett a változás tetten érhető az oktatási időn is. Már nem elég az óra megtervezése, hanem az órán kívül

elvégzendő feladatok irányítására is nagyobb hangsúly kerül. Hasonlóság, hogy az online és a jelenléti nyelvtanítás során is nélkülözhetetlen a valós idejű nyelvóra. Mivel az alacsonyabb nyelvtudási szinten folyó nyelvtanítás során dominánsan a sikeres és jelen idejű, előnyelvi kommunikációra készítjük fel a tanulókat, így nélkülözhetetlen a kommunikációs formák és tartalmak gyakorlása.

- (6) Az online nyelvoktatásban a már meglévő kommunikációs készségek mellett a markáns változás tetten érhető az oktatási téren is. Mindkét oktatási környezet kontrollált, viszont a kontrollálás módja változik. Az online térben megszűnik a testmozgás, változik a testtartás, a végtagok mozdulatai, a szem mozgásai. Ha választ várunk egy kérdésre, az osztályteremben általában kissé megemeljük a fejünket, vagy a testtartással jelezzük, hogy mire figyelünk, kit szeretnénk félbeszakítani, vagy kinek adjuk át a szót. Ez nem csak a nonverbális kommunikáció elszegényedését jelenti, bár elég nagy változás már ez önmagában is. A számítógépes órán nem tudunk például egyezményes jelek segítségével olyan könnyen egy-egy típushibát javítani. Ugyanakkor az online tér új formákat köt a funkciókhoz, például a hibajavítás eredményes és hatékony módja lett a csetalkalmazások használata. Így a javítás nem töri meg a kommunikációs folyamatot, s ráadásul a javított hibák könnyen visszaforgathatók a tanításba, akár a gyakorlás, akár a felmérés, értékelés területén.

A digitális térben teljesen új formát kapott a szemléltetés, az instruálás vagy a felmérés is. A tudatos online oktató számára láthatóvá váltak az osztálytermi és az online oktatás közös elemei, lassanként kiviláglott, hogy mely oktatásmódszertani elemek válnak hangsúlyosabbá, s melyeket kell teljes mértékben újra definiálni a digitális oktatásban.

Az általános módszertani vizsgálatok után konkrét példaként a továbbiakban a didaktizált videók használatát tekintjük át az online térben. A következőkben arra keressük a választ, hogy a módszertani átalakulás folyamata miként érhető tetten egy online elérhető oktatási tartalom, a didaktizált videók felhasználása során. A Youtube csatornán közzétett didaktizált videók a pandémiás helyzet által kikényszerített digitalizált oktatás megjelenését megelőzően is magában rejtettek néhány olyan módszertani újítást, amelyeket a MID tanítás során eddig nem volt alkalma kiaknázni a nyelvtanároknak. Ehelyütt nem ezen névumokról szólunk, hanem a videókat az online oktatási térben betöltött szerepe kapcsán vesszük górcső alá. A vizsgálatot a felhasználók számának robbanásszerű emelkedése indokolja.

4. A MagyarOK didaktizált videókorpusz bemutatása

A csatorna 2019. júliusi debütálását követően az év végéig több, mint 1.200 feliratkozó használta a didaktizált képes tartalmakat. Egy példát kiragadva, az első kötet első témájához kötődő videókat közel 250 felhasználó hívta segítségül a nyelvtanulásához. A statisztikák bizakodásra adtak okot, viszont nem vetítették előre, hogy milyen forgalmat fog bonyolítani a csatorna a digitális oktatás térnyerésével. Jelenleg 21.326 felhasználója van a csatornának, s az előbb említett *Bemutatkozás* videó pedig ebben az évben közel 14.000-szer került lejátszásra. Tehát hat hónap alatt 250 lejátszás viszonyul tizenegy hónap 14.000 megtekintéséhez. Egyértelműen látszik a csatorna adataiból, hogy a didaktizált videók felhasználása nem várt módon került a figyelem középpontjába, s ennek egyik oka lehet, hogy ezek a tartalmak, sokkal markánsabb szerepet töltenek be a kontaktórák során is.

A *MagyarOK – Magyarul beszélni menő!* Youtube csatorna 122 olyan didaktizált videót tartalmaz, mely a tankönyvcsalád szövegeit dolgozza fel és bővíti ki. Az A1 szinten 41, az A2-es kötethez 47, a B1 szinthez pedig 34 videó kapcsolódik. A videók a tankönyv alapszövegeit és a hozzájuk kapcsolódó parafrázisokat rögzítik. A1 szinten túlnyomó többségben narratív szövegek, majd a narratív szövegek és a dialógusok aránya az A2-B1 szinten megfor-

dul. A videók célja az, hogy a diákok aktuális nyelvtudási szintjéhez készítsünk olyan élőnyelvi felvételeket, amelyek tágítják a tankönyv szövegeit, s a természetes nyelvhasználatnak megfelelő nagy nyelvi inputot adnak. A nyelvi tartalmak feldolgozása után a diákok azonnal be tudják építeni a nyelvhasználatukba a videók szövegmodelljeit. Tehát a felvételek irányított beszédproduktumai mellett, hogy igazodnak a nyelvtudási szinthez és a témához, az anyanyelvi beszélők természetes nyelvhasználati modelljeit építik be már alacsonyabb nyelvtudási szinteken a nyelvtanulási folyamatba. Ezt segíti a felvételek magyar nyelvű felirata is.

A videók megformálása minimalista, hogy az alacsonyabb nyelvtudási szinteken lévő diákok figyelmét ne a különböző jelentéssíkok értelmezése kösse le, hanem tudjanak a szövegekre, a tartalomra és a formára, valamint a kiejtés módjára összpontosítani. A felvételek a Janusz Egyetemi Színház színészeinek közreműködésével készültek. A színészek feladata az volt, hogy először mozgóképre mondják a választott tankönyvi tartalmat, majd a szöveget szabadon adaptálva alkossanak hasonló narratív szöveget, illetve, hogy a témát dialógus formájában is jelenítsék meg.

Nézzünk két példát az 1. kötet 5–6. fejezetéből. Az első példában a tankönyvi szöveg arról szól, hogy mi kerül a magyarok asztalára. Ekkor a diákok körülbelül 60 magyarórán vettek már részt. A tankönyv szövege meghallgatható hangfelvételtől, illetve elérhető videófelvételen:

Mit esznek a magyarok?

Közhely, hogy a magyarok húst hússal esznek. Valóban sok magyar specialitás készül hússal, de tipikus hozzávalók a friss zöldségek, a gyümölcsök és a tejtermékek is. Ismert magyar ételek a pörkölt, a gulyás, a halászlé, a töltött káposzta, a paprikás csirke, a bableves és a túrós csusza. A magyar konyha elég kevés fűszert használ. Tipikus fűszerek a só, a bors és a pirospaprika.

A magyarok általában nem sok időt töltenek az asztalnál. A főétel a meleg ebéd. Ilyenkor majdnem mindig van leves is. Sajnos a magyar ételek nem mindig egészségesek. Sokszor túl fűszeresek, zsírosak és nehezek, de nagyon finomak.

https://www.youtube.com/watch?v=5Q99_Tvy8QM&list=PLSCLkPNXyDabecLVq0tfxgOuLSKM_Aaa&index=12

A kizárólag videón elérhető szövegvariáns (ebben az esetben egy dialógus), amellyel, hogy témájában már ismerős, számos feldolgozandó ismeretnek nyit kaput (például kapcsolattartás, visszakérdés, szövegkohézió, nem verbális kommunikációs elemek). Ily módon közel ideális egyensúlyt teremt a már elsajátított és az új nyelvi ismeretek között; a nyelvtanulók számára lehetőséget nyújt az új nyelvi elemek kontextus segítségével történő megértésére, vagyis a nyelvtanulás cselekvő részeseivé teszi őket.

- *Milyen a magyar konyha?*

- *Közhely, hogy a magyarok húst hússal esznek.*

- *A magyarok nem is esznek zöldséget?*

- *De, azért tipikusan eszünk friss zöldségeket, gyümölcsöket és gyakori a tejtermék is.*

- *Milyen ismert magyar ételek vannak?*

- *Hát, ott van például a pörkölt, vagy a leghíresebb talán a gulyás vagy a halászlé, a töltött káposzta, van a paprikás csirke vagy a bableves, esetleg a Túró Rudi, az ilyen tipikusan magyar étel, illetve a túrós csusza.*

- *A magyar konyha sokféle fűszert használ?*

- *Nem, alapvetően kevés fűszert használunk, ellenben nagyon sokat belőle. Tehát a magyar ételek fűszeresek, és nagyon zsírosak szoktak lenni, de ellenben nagyon finomak.*

- *Tehát a magyar konyha egészséges?*

- *Nem, de annál finomabb.*

https://www.youtube.com/watch?v=WdGXaLvGYXY&list=PLSCLkPNXyDabecLVq0tfxgOuLSKM_Aaa&index=13

A következő példa a narratív szövegalkotáshoz kapcsolódó ismétlődéseket és bővítéseket példázza. Megfigyelhetjük, miként ismétlődnek és mélyülnek el az ismétlődő grammatikai formák, miként kap a diák természetes nyelvi eszközt arra, hogy a témát saját tartalommal töltsse fel úgy, hogy közben alkalmazkodik a természetes nyelvhasználat szabályaihoz. A példa az A1-es kötet 6. fejezetéből származik, a téma: hobbik és tárgyak. A tankönyvek alapszövegeit egy-egy szövegvariáns követi:

Van egy régi gitárom. Általában a barátommal gyakorlunk. Rockzenét játszunk. Néha koncertezünk is.

Van egy régi túrabakancsom. Általában a testvéremmel túrázunk. Hegyet mászunk, néha erdőbe is megyünk.

Nagyon szeretek sportolni. Ha van egy kis szabadidőm, pingpongozom a barátnőmmel. Van egy pingpongasztalom a kertben, ott játszunk. A barátnőm nagyon jól tud pingpongozni.

Nagyon szeretek ukulelezni. Van egy ukulelém. Ha van egy kis időm, mindig játszom rajta.

A barátnőmnek van egy gitárja. Néha együtt zenélünk.

Ha van egy kis szabadidőm, zongorázom. Van egy régi zongorám, azon gyakorolok. Általában jazzt vagy komolyzenét játszom.

Ha van egy kis szabadidőm, énekelek. A barátnőmmel gyakran éneklünk duettet. Előfordul, hogy koncerten is fellépünk.

Ha van egy kis időm, természetesen számítógépezek. Van egy új gépem. Sok mindent lehet vele csinálni: játszani, programozni, internetezni, filmeket nézni.

Ha van egy kis időm, természetesen gördeszkázom. Van egy új deszkám. Sok mindent lehet vele csinálni: trükköket tanulni, de csak közlekedni is.

5. Az audiovizuális anyagok felhasználásának változása az online oktatásban a MagyarOK didaktizált videók példáján keresztül

A videóanyagok használata a nyelvtanítás során még a 21. század első két évtizede során is a kiegészítő lehetőségek között szerepelt. A nagy nyelvkönyv kiadók tankönyvcsomagjait a tankönyv – munkafüzet – hanganyagot és/vagy képi anyagot tartalmazó CD hármasa jellemezte, esetleg a tankönyvcsaládokhoz tartozó weboldalakon kiegészítő jelleggel kínáltak videófelvételeket. Ezen videók leginkább önálló, tanórán kívüli használatra születtek, ennek szánták a szerzők, és ekként használták a diákok és a tanárok. Az interperszonális kommunikáció fejlesztésére nem a tankönyvhöz készült kisfilmek, hanem az osztálytermi beszédhelyzetek, dramatizálások és az anyanyelvi környezetben történő tanulás jelentették a legkézenfekvőbb megoldást.

Az online nyelvtanulás területén különösen érdekes folyamat, hogy miként lehet az idegen nyelvű interperszonális kommunikációs készségeket hatékonyan fejleszteni a digitális nyelvórán.

A CALL oktatási rendszerben a didaktizált videók használata felértékelődik, mivel jól bevezetett témához kötődően rögzít hétköznapi narratív szövegeket és beszélgetéseket. A hétköznapi társalgás számos olyan elemét vonják be a tanítási folyamatba, amely változik az online oktatás során, s amely az online kommunikáció "közvetített" jellege miatt egyébként könnyen elsikkadna. A videók segítségével megfigyelhetjük, és explicitté tehetjük a nonverbális kommunikáció fontos funkcióit is, melyek ismétlik, ellentmondanak, helyettesítik, kiegészítik, kihangsúlyozzák a verbális megnyilvánulásokat (Róka 2002). Ez különösen lényeges feladat, hiszen a hétköznapi beszélgetéseinkben 35-65 % az arány a nem verbális kommunikáció javára.

A videók segítségével komplex modell áll a diák rendelkezésére ahhoz, hogy a természetes nyelvhasználat szabályainak is megfeleljen, ugyanakkor a nyelvtudása szintjéhez is igazodjon a nyelvi tartalom (A témát bővebben a készülő *A modellalapú nyelvtanítás kézikönyve* tárgyalja).

A videók nagy előnye a hangfelvételekkel szemben, hogy a képi input segítségével a diákok magasabbra értékelik a szövegértésüket. Ennek nemcsak a nonverbális eszközök vagy a látható szájmozgás az oka, hanem az is, hogy a szövegek egyszerre ismerősek az írott tananyagból, és ezzel egyidőben kihívást is jelentenek a nyelvtanulási folyamatban. A szövegvariánsok és a gyakori ismétlődések megkönnyítik a lexika rögzítését, ezáltal a többször ismétlődő nyelvi fordulatok beépülését az idegen nyelv használatába.

Az alapszövegek és a kapcsolódó szövegvariánsok tárgyalása után a végső feladat, hogy hasonló szöveget tudjanak alkotni a diákok a számos minta segítségével, akár önállóan, akár párban vagy csoportban. Ez az oktatási cél pedig hatékonyan érhető el az online térben is.

6. Összefoglalás és kitekintés

Az online oktatás jelentős változásokat hozott a nyelvoktatásba, a digitális tanári munka eltérő gondolkodásmódot feltételez. Jelentősen megváltozik a nyelvtanár munkája, mivel az eredményesség érdekében transzparenssé kell tennie a tanulási folyamat egészét. A nyelvtanuló a nyelvtanulási folyamatot minden fázisában lekövetve partnere lesz a nyelvtanárnak azáltal, hogy a nyelvelsajátítási folyamatban explicite is nagyobb szerepet kell, hogy vállaljon. Ehhez a nyelvtanárok és a diákok felkészítése is elengedhetetlenül szükséges.

Számos kérdés merül fel azzal kapcsolatban, hogy hogyan tudjuk a megfelelő tartalmakat átadni a diákoknak, hogyan tudjuk a tanórákon a szükséges interakciókat biztosítani. Az oktatás céljai nem változtak ugyanakkor annak módja jelentősen átalakult. Az online oktatás módszertanának néhány elemét vettük sorra, majd pedig azt vizsgáltuk meg, hogy miként változik a didaktizált videók használata a virtuális térben. Hogyan kerülnek összetevői a figyelem középpontjába, miközben a nyelvi formákat és tartalmakat a modellalapúságot követve adhatjuk át a nyelvtanulóknak.

Az online nyelvoktatás módszertani átgondolása folyamatos feladatunk. Annak megértése és rendszerbe foglalása, hogy milyen technikai eszközök alkalmazása mellett, milyen didaktikai elveket követve, hogyan működtethető eredményesen a számítógéppel támogatott nyelvtanulási folyamat még biztosan sok vizsgálat tárgyát fogja képezni.

Irodalom

- Bennett, Shirley – Marsh, Debra 2002. Are we expecting online tutors to run before they can walk? *Innovations in Education and Teaching International* 29/1: 14–20.
- Compton, Lily 2009. Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning* 22/1: 73–99.
- Easton, Susan 2003. Clarifying the instructor's role in online distance learning. *Communication Education* 52/2: 87–105.
- Hampel, Regine – Stickler, Ursula 2007. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning* 18/4: 311–326.
- MagyarOK nyílt korpusz, Sketch Engine:
<https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok>
- MagyarOK videókorpusz, Youtube csatorna:
<https://www.youtube.com/channel/UCv4OI7fdvsdcXhe8DPyyOrg>
- Róka Jolán 2002. *Kommunikációtan*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Stickler, Ursula – Hauck, Mirjam 2006. What does it take to teach online? Towards a pedagogy for online language teaching and learning. *CALICO Journal* 23/3: 463–475.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás, természetes nyelvhasználat. *THL2* 1–2: 262–269.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin (kézirat) *A modellalapú nyelvtanítás kézikönyve*.
- White, Cynthia 2003. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge University Press, Cambridge.

Pelcz, Katalin

A glimpse into the digital transformation of the teaching methodology of Hungarian as a foreign language: didacticized videos in model-based teaching

With online language teaching becoming widespread, we are also faced with a shift in teaching methods. Digital education requires novel teaching techniques, presupposing at least basic but preferably optimal digital competencies, and it requires adjusted teaching and learning strategies. This study identifies differences and similarities between face-to-face and online learning and teaching contexts. It draws attention to the fact that the purpose of language teaching remains unchanged, while it also discusses how preparation before language lessons becomes even more significant together with student–teacher cooperation. There is much more happening than the mere transformation of the educational forum. By examining online teaching methods, the paper discusses how the use of educational video corpora like that of MagyarOK gains new emphasis in the language teaching process.

Schmidt Ildikó

Két- és többnyelvűség a magyar közoktatásban

1. Bevezetés

A társadalmi, kulturális és nyelvi sokféleség minden társadalomban jelen van, és a különböző csoportok érdekei mentén dinamikusan szerveződik. A nyelv és a társadalom, illetve a nyelvhasználati formák és a társadalmi lét alapjául szolgáló társadalmi struktúrák közötti kapcsolat vizsgálata nem kerülheti meg a nyelv és az oktatás, illetve a két- vagy többnyelvűség és az oktatás viszonyának taglalását sem (Baker 2011: 17, Bartha 1999: 208). Ebből kiindulva a tanulmányban a közoktatásban valamint a nemzetközi iskolákban folyó nyelvi fejlesztés és a magyarnyelv-oktatás közötti kapcsolódási pontokat mutatom be.

2. Magyarnyelv-tanítás a közoktatásban

A magyarnyelv-tanítás a magyar közoktatásban a rendszerváltást követően jelent meg, egyidőben azzal, hogy megjelentek olyan külföldi tanulók, akiknek szükségük lett a magyar nyelvtudás megszerzésére. Ezt megelőzően a Magyarországon tartózkodó külföldiek, főként a külképviseleti alkalmazottak gyermekei nagykövetségi iskolákba jártak, ahol a magyar nyelv tanulása nem volt kötelező jellegű, és az intézmények egyébként sem a hazai közoktatás részeként funkcionáltak.

A jelenleg Magyarországon élő külföldi gyermekek iskoláztatási szokásait tekintve alapvetően két nagy csoport látható: a nyugati világból érkezők és az ún. harmadik országbeliek. A „nyugati” országokból származó gyermekek két csoportra oszthatók. Az egyik csoportban a családjuk társadalmi státuszából fakadóan általában nemzetközi iskolahálózatokban tanulnak, mint az American International School, a British International School, a Deutsche Schule Budapest, a Lycée Francais, a SEK Budapest Általános Iskola és Gimnázium, az Osztrák–Magyar Európaiskola Budapest, a Budapesti Japán Iskola, a Britannica International School és a Greater Grace International School of Budapest. Ezekben az intézményekben a tantervet általában az anyaországban használt (valamelyik) központi szabályozott tanterv alapján alakítja ki az iskolahálózat vagy a tagiskola a helyi igényeknek megfelelő módosításokkal kiegészítve. Az iskolákban folyó pedagógiai munka középpontjában egy általános, nemzetközi vonatkozásban univerzális tudás átadása áll a középpontban, annak érdekében, hogy ha a család más országba költözik, a gyermekek képesek legyenek az iskolaváltásra. Mindettől függetlenül mindegyik iskola magán viseli az anyaország oktatási és nevelési szemléletének sajátosságait a tantárgyi tartalom és készségek fejlesztése területén egyaránt. Az értékközvetítés tekintetében is megfigyelhető a kulturális sajátosságok megjelenése, mint ahogy az is, milyen törekvések figyelhetők meg a nyelvhasználati elvárások terén. Az oktatás nyelve határozza meg, hogy az iskola közösségi tereiben, eseményein és a tanítás során milyen nyelvet proponálnak az intézményben. Azokban az iskolákban, ahol multinacionális a tanulóközösség, ott a nyelvhasználati elvárás arra törekszik, hogy az oktatás nyelve legyen a közös nyelv. A több oktatási nyelvvvel párhuzamosan dolgozó iskolákban általában az anyaország nyelvén folyik a mindennapi iskolai kommunikáció, de a tanulók a szünetekben azon a nyelven beszélnek, amelyik az adott kommunikációs helyzetben a leghatékonyabb.

A fentebbi felsorolásban szereplő oktatási intézményekben való tanulás, ha különböző mértékben is, de jelentős anyagi terhet ró a szülőkre. Ebből adódóan a kevésbé tehető

családok részére ezek az iskolák korlátozottabb mértékben elérhetőek, így gyermekeik többnyire a közoktatásban kezdik meg tanulmányaikat. A helyzetük hasonló a harmadik országbeli bevándorlókhoz, azzal a különbséggel, hogy kevésbé stigmatizált helyzetből indulnak a beiskolázásuk pillanatában. Mivel a harmadik világ országainál magasabb presztizsű államból érkeznek, a megítélésük többnyire pozitívabb, és elfogadóbban viselkedik velük szemben a befogadó közösség (Schmidt 2018).

A harmadik országbeli bevándorlóknak, közülük pedig főként azoknak, akik kevésbé tőkeerősek és a társadalmi státuszukból adódóan kevésbé konszolidált életet tudnak biztosítani a gyermekeik számára, marad a magyar közoktatás. Az integrációs mintázatok sajátos jegyeket mutatnak, főként azért, mert a befogadó intézmények között jelentős különbségek vannak a tárgyi, a személyi és támogatói légkör vonatkozásában (vö. Schmidt 2019).

A köznevelési és a nemzetközi iskolák tanulói a legkülönbözőbb nyelveket beszélhetik. Az iskolák az oktatási nyelv(ek) mellett idegen nyelvként tanítanak néhány más nyelvet is, az esetek nagy többségében az angolt, a németet, a franciát vagy a spanyolt és esetleg a magyart. Ezek mellett a nyelvek mellett további idegen nyelvek tanítására nincs mód, így a különböző beszélőcsoportok saját „iskolát” működtetnek, ilyen az arab (szír), a holland, az izraeli, a kínai, a lengyel, a norvég, az orosz, a vietnámi.¹ A szervezés bizonyos esetekben az anyaország segítségével történik, bizonyos esetekben pedig a Budapesten élő közösség a fenntartó. Ezeket az iskolákat nevezi a szakterminológia hétvégi iskoláknak (*complementary education, Sunday school*). A gyermekek itt hetente egyszer-kétszer találkoznak hétközben vagy szombaton. A tananyag fókuszában egyrészt a nyelvi fejlesztés áll, másrészt pedig igyekeznek követni az anyaország tananyagát. Mód van év végi vizsgákra, amelyek igazolják, hogy a diák teljesítette az előírt tananyagot. Így a hazájába történő visszatéréskor rögtön a megfelelő évfolyamon folytathatja a tanulmányait, és nem kell osztályozó vizsgát tennie, vagy alacsonyabb osztályba visszalépnie.

2.1. A magyar mint idegen nyelv oktatása

Az integráció egyik sarkalatos kérdése a befogadó ország nyelvének elsajátítása, ami Magyarországon hatványozottan jelentkezik, mivel a lakosság túlnyomó többsége egynyelvű, nem jellemző a magas szintű idegennyelv-tudás. A mindennapokban a kommunikáció magyarul zajlik, így a hivatali ügyintézésben, az egészségügyben és a legkülönbözőbb szolgáltatások igénybevétele során. Ezek alól egyedül a vendéglátás képez kivételt, ahol nem feltétlen szükséges a magyar nyelv ismerete. Az oktatási és nevelési intézmények jelentős többségében a magyar az oktatási nyelv, így van ez még a kéttanítási nyelvű iskolákban is, ahol többnyire szintén a magyar a domináns nyelv. Kivételt képeznek ez alól a nemzetközi iskolák, ahol a domináns oktatási nyelv jellemzően nem a magyar. Az oktatási nyelv dominanciájából következik, hogy a közoktatásban és a nemzetközi iskolákban eltérő hangsúlyt kap a magyar mint idegen nyelv oktatása.

A közoktatásba érkező gyermek elemi szükséglete, hogy minél hatékonyabban és gyorsabban elsajátítsa a magyar nyelvet. A segítség mértéke, mint azt már korábban említettük, nagy eltéréseket mutat, viszont még a legnagyobb támogatást nyújtó iskolákban is roppant erőfeszítést igényel a tanulók részéről a nyelvi integráció. Nem kifejezetten a mindennapi nyelvtudás elsajátítása jelent kihívást, hanem inkább a szaktárgyi órákhoz kapcsolódó szókészlet és nyelvi formák megtanulása okoz nehézséget. Miközben a társadalmi beilleszkedés alapfeltétele a magyar nyelv ismerete, az első nyelvi kompetencia további

¹ A felsorolás a teljesség igénye nélkül készült, egy 2008–2012 között zajló kutatás során, amelynek alap gondolata Szépe György professzortól származott, az adatfelvételt jelen dolgozat szerzője végezte, publikációra nem került sor.

alakulása meghatározó az absztrakt gondolkodás fejlődésében. Különösen addig, amíg a második nyelvi kompetencia nem éri el a szaktárgyi órákon használt nyelv megértéséhez szükséges nyelvtudási szintet. Ha a gyermek az általa használt mindkét nyelven – első- és második nyelv – képes a nyelvhez kapcsolódó kommunikatív funkciókat kielégíteni, akkor valószínűsíthető a kétnyelvűség kialakulása és a társadalmi beilleszkedés sikeressége is. Az iskolába érkező gyermekeknél az első nyelvi kompetenciájukról a pedagógusok nem sokat tudnak, nehezen lehet információt szerezni erről. De mint azt láttuk, a sikeres nyelvelsajátításhoz és integrációhoz szüksége van a tanulónak az első nyelven megszerzett kompetenciáinak mozgósítására. A diákok előzetes tudásának feltérképezésekor lényegesek a következő kérdések: a származási ország oktatási rendszere kompatibilis-e a magyarországgal, a diák az első nyelven a literáció terén milyen fejlettségi szinten áll, módjában állt-e egyáltalán iskolába járni, valamint a szülők iskolázottságából fakadóan a családi háttér mennyire tudja támogatni a gyermeket az integráció terén. Ezekre választ keresve és a komplex nyelvi szintfelmérés tipológiáját alkalmazva a pedagógus információkat nyerhet a gyermek első nyelvi kompetenciabázisáról, és könnyebben dönthet a fejlesztési irányról. Az integráció útján a gyermekeknek elsősorban arra van szükségük, hogy képesek legyenek a már meglévő saját képességeiket és készségeiket olyan módon használni, amely hozzáférést biztosít az iskolai élethez: a társas közeghez és a tudás megszerzéséhez. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a gyermekek képesek legyenek egyrészt a saját képességeik és készségeik minél jobb kiaknázására a nyelvtudás és a szaktárgyak elsajátítása során, valamint a szociális kapcsolataik kiépítésekor; másrészt az oktatási intézmény képes legyen – sok más funkciója mellett – úgy funkcionálni, mint egy kompetens befogadó közösség, amely az elfogadó és támogató képességét tudatosan építi be az iskolai beilleszkedés facilitálásába (Schmidt 2018).

Az oktatási intézmények támogatási rendszerét a Nemzeti Alaptanterv (NAT) hivatott biztosítani, amely a jelenlegi hatályos szabályozás szerint még kitér egy ponton a magyar mint idegen nyelv és a migráns tanulókkal kapcsolatos tanítási gyakorlat szabályozására. Célként megfogalmazza, hogy a migráns és az idegen anyanyelvű diákok a magyar közoktatás rendszerébe való belépését és a sikeres teljesítést segítse. Ezen túl a magyar mint idegen nyelv oktatása az élő idegen nyelv műveltségi terület része, viszont „rugalmasan alkalmazkodik a diákok sajátos helyzetéhez, nyelvtudásához.” Majd kitér a kulturális beilleszkedés fontosságára mind egyéni, mind pedig társadalmi szinten (NAT 2011: 10680). A NAT említett részében a magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmának szabályozását a kerettantervek hatáskörébe utalja.

A nemzetközi iskolákban a magyar nyelv a státuszából következően különböző keretek között oktatott tantárgy. Az egy tanítási nyelvű iskolákban általánosságban jellemző, hogy a kulturális orientáció kötelező tantárgyként jelenik meg a nem magyar elsőnyelvű diákok számára. Emellett az iskolák szakköri kínálatában megjelenik a magyar mint idegen nyelv kurzus, amelynek keretében a gyermekek párhuzamosan ismerkednek meg a befogadó ország nyelvével és kultúrájával. A két oktatási nyelvet használó iskolákban általában kötelező a magyar nyelv mint tantárgy valamennyi gyermek részére. A nem magyar első nyelvű gyermekek idegen nyelvként, a kétnyelvűek másodnyelvként vagy első nyelvként tanulják a magyar nyelvet. Ezekben az intézményekben az oktatás jellemzően két különböző, azonban egymásba kapcsolódó rendszerben valósul meg. A magyarul nem tudó gyermekek kezdő szinten tanulják a nyelvet. A tanmenet évekre lebontva tartalmazza a témákat, a nyelvi funkciókat, nyelvi formákat és a készségfejlesztés szakaszait, amely elemek általában egy tankönyvcsaládhoz igazodnak. A tanmenet szabályozza, hogy a diákoknak milyen szintet kell elérniük a kimeneti osztályig, amely iskolánként változhat, de általánosságban 8–10. osztályra befejeződik a magyar nyelv-tanulás. A tanulók heti két-négy órában vesznek részt a magyar mint idegen nyelv oktatásban.

A nemzetközi iskolák sajátossága, hogy osztályaikba gyakorlatilag minden iskolaévben érkeznek új diákok, akiknek be kell kapcsolódniuk a már működő rendszerbe. Az intézmények beiskolázási gyakorlata a felvételi eljárás tekintetében két típusba sorolható. A multinacionális iskolákban, ahol a tanítási nyelv általában az angol nyelv, a gyermekek felvételekor nem elvárás az angol nyelv ismerete, így a beiratkozás után felméri, hogy a tanulók mennyire beszélnek angolul, és ennek függvényében bekerülnek az angol felkészítő csoportok valamelyikébe. Ez a módszer az angolszász nyelvterületeken elterjedt rendszert követi. A tananyagok jól felépítettek, megfelelően kiképzett tanárok segítik a tanulási folyamatot. A másik típusú beiskolázási rendszerben a gyermekeknek már ismerniük kell az oktatási nyelvet, és a felvételi eljárás keretében az iskola megbizonyosodik arról, hogy probléma nélkül tudnak bekapcsolódni az oktatásba.

A beiskolázást követően elkezdődnek az iskolai hétköznapiak. A nyelvi integráció nehézsége mellett a kulturális adaptálódás is konfliktusokkal teli folyamat, sőt gyakran lehet akár traumatikus is. Minden gyermek és diák nehezen viseli az iskolaváltást, főleg ha ez együtt jár a lakókörnyezet változásával is. Ilyen esetekben vagy túlzott érzelmi reakciót produkálnak, amelyek többnyire negatív energiákat mozgósítanak, erőteljes elutasítással; vagy passzivitásba vonulnak a nehezen feldolgozható változások ellen való védekezés érdekében. Mindkét védekezési stratégiának megvannak a maga sajátosságai, amelyeket lényeges felismerni és azonosítani a gyermekek viselkedésében. Az iskolának elsődleges feladat jut a beilleszkedés megkönnyítésében, amelyet a kirívóan nehéz esetekben a szülőkkel egyeztetve kell kezelni. A magyar mint idegen nyelv és a kulturális ismeretek órákon ezek a jelenségek fokozottan jelentkezők, mivel a nem magyar anyanyelvű gyerekek itt szembesülnek élesen a megváltozott nyelvi környezettel, tehát itt juttatják érvényre legerősebben az elutasító magatartásukat. Tekintettel arra, hogy az iskolákba minden évfolyamra érkezhetnek új diákok, gyakorlatilag minden évkezdés terhelt ebből a szempontból. Az idegen nyelvi tanmenetek és tananyagok jól tükrözik ezt, mivel tartalmazzák az ismerkedés nyelvi funkciójának gyakorlását, amelyen keresztül az adaptálódás készségének az előhívása történik. A tanórák és a tananyag szerkezete épít a már a csoportba járó tanulók együttműködésére, ezzel erősítve a csoporthoz tartozás érzését, és csökkenti az új tanulóknál az idegen helyzetben automatikusan kialakuló izolációt. A tanmenet kialakításával és megfelelő tanári irányítás mellett a diákok elfogadó magatartása beépül személyiségükbe, amihez egész életükben vissza tudnak nyúlni, segítséget kapva a világot mind erősebben jellemző multikulturalitásba való eligazodáshoz. Az interkulturális kompetencia fejlesztése, a magyar kultúra megismerése és az országismereti tudás a magyar mint idegen nyelv tantárgy központi eleme, mert fontos, hogy a tanulók az életterüket adó országra vonatkozóan minél mélyebb tudásra tehessenek szert. Célszerű ennek tervezése, mivel az iskolán kívül általában spontán, véletlenszerű találkozásként kerül a magyar nyelv és kultúra a diákok életébe (Nádor 2003).

3. Deutsche Schule Budapest (DSB)

A közoktatási és a nemzetközi intézményekben tanuló diákok, valamint a magyarnyelv-tanítás általános jellemzőinek vázolója után a Deutsche Schule Budapest – Budapesti Német Iskola bemutatása következik. A DSB a közoktatás és a nemzetközi iskolák metszéspontjában helyezkedik el, és szemléletes példája a különböző nyelvtudási szintekhez és kompetenciákhoz igazodó magyarnyelv-tanításnak. Az iskola történetének rövid áttekintését a fenntartók majd a tanárok, a diákok és nyelvi helyzetük leírása követi, utána pedig a tannyelvek és a tantárgyak viszonya kerül bemutatásra. A gimnázium helyi tantervében kulcsfontosságú szerepet kap az idegen nyelvek oktatása, ezen belül a magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzetéről esik szó.

3.1. A „kultúrák találkozásá”-nak iskolája régen...

A „Német Iskolák rendszere” gyakorlatilag az egész világot behálózó, nagy múltra visszatekintő, a német oktatási rendszer alapján működő intézményrendszer. Magyarországi elődje a budapesti Német Birodalmi Iskola, a Reichsdeutsche Schule, amelyet 1908-ban alapítottak. A mindössze egy német anyanyelvű tanítóval induló iskola 1910-ben kapta meg a hivatalos engedélyt a gimnáziumi működésre (Orosz 2006: 10). A tizenkét osztályos koedukált gimnázium négyosztályos elemi népiskolából és nyolcosztályos reáliskolából állt (Oberrealschule mit Vorschule) (Báthory–Falus 1997: 546), ahol a diákok tanulmányaik befejeztével érettségi vizsgát tehettek. Az iskola alapításakor Pesten a Kálmán utcában, majd később a Damjanich utcában működött. Az intézményt a fővárosban dolgozó német, osztrák és cseh diplomaták és kereskedők gyermekei részére hozták létre (Atkary 2006: 19, Király 2003), azonban az első világháború után, a Monarchia felbomlását követően magyar gyerekek is beiratkozhattak. Ekkor kerültek az iskolába a pesti zsidó nagypolgárság gyerekei is (Papp 2003: 1’54”). Az oktatásra jellemző volt a kevésbé „porosz” megközelítés, vagyis igen demokratikus és szabadgondolkodású volt mind a tanári gárda, mind pedig a gyerekeiket itt beiskolázó családok többsége. Így ír erről a szülők egyike, Karinthy Frigyes: „Az egész felett ott lebeg a humanista német szellem, a szó legjobb értelmében. A régi német erények szelleme – az új német hibák nélkül” (Karinthy 1932). Ennek a legfőbb oka minden bizonnyal az, hogy a német tanárok egy része még a weimari Németország demokratikus szellemiségét hozta magával, mások pedig a 30-as években épp a hitlerizmus elől menekülve kérték külföldi iskolába helyezését. Így az a furcsa helyzet állt elő, hogy a hitleri Németország távoli végvárában liberális, antináci szellem uralkodott. A náci ideológia szimpatizánsai furcsa módon éppen a magyar tanárok voltak (Papp 2003: 36’15”). Az egykori diákok visszaemlékezése nyomán egy nagyon fontos gondolat fogalmazódik meg az iskola szellemiségét illetően: „minden ember ember” (Papp 2003: 14’49”, 30’20”, 51’48”). Az iskolában az oktatás magas színvonalon, német nyelven folyt, de emellett a diákok tanultak magyar irodalmat, angol, francia és latin nyelvet, illetve a nem magyar anyanyelvűek magyart mint idegen nyelvet is (Jahresbericht 1938: 22–29). A korban tipikus volt a magyar iskolarendszerben mind a mai napig uralkodó szemlélet, hogy az iskola legfőbb feladata az enciklopédikus tudás átadása. A Német Birodalmi Iskolában ezzel szemben a kezdetektől fogva az eszközszerű tudás birtoklása volt a cél, vagyis az információkeresés az információátvitel helyett. Az iskola alapításától kezdődően felekezeti hittanoktatáson vehettek részt a tanulók, ennek sajátossága, hogy az izraelita vallásúaknak külön oktatási csoportot szerveztek, ami a történelmi változások hatására 1939-ben szűnt meg (Papp 2003: 7’26”). 1939-től az iskola politikai arculatában folyamatosan megfigyelhető volt bizonyos fokú jobbra tolódás. A magyarországi zsidótörvények után a zsidó vallásúaknak el kellett hagyniuk az iskolát, de a kikeresztelkedettek bent maradhattak. 1943-tól, a „totális háború” kezdetétől a fiatal tanárokat és az érettségiző német fiúkat behívták a német hadseregbe (Papp 2003: 38’18”). 1944-ben, a nyilasok hatalomra jutása után a zsidó származású diákokat az iskola a pincében bújttatta, ekkor már az iskola épületén horogkeresztes zászló lobogott (Papp 2003: 49’25”). A Német Birodalmi Iskolát 1944 őszén zárták be.

3.2. ...és most

A Deutsche Schule Budapestet 1990-ben államközi egyezmény alapján hozták létre bikulturális célú külföldi német iskolaként. Az iskola fenntartója a Budapesti Német Iskola Alapítvány, melyet a Német Köztársaság Kultuszminisztériuma, a Magyar Köztársaság (akkori) Kulturális Minisztériuma, Budapest Főváros, valamint Baden-Württemberg Szövetségi Állam közösen hoztak létre. A DSB a közoktatási információs rendszerben

fellelhető alapító okirata és működési engedélye alapján német tanterv szerint oktató külföldi közoktatási intézmény, így a szakmai felügyeletét a német illetékes oktatásügyi hatóság (Kultusministerkonferenz, azaz KMK) látja el. A bikulturalitás jegyében fokozott hangsúlyt kap a német és a magyar kultúra találkozása. Az itt tanuló gyerekek megismerkednek egymás hagyományaival és szokásaival. A hangsúlyosan többnyelvű környezet már kisgyermekkorától lehetőséget teremt az interkulturális tanulásra, amelyben fokozottan előtérbe kerül a nyelvi és nemzetiségi tolerancia a német nyelvet beszélő nemzetek (osztrákok, németek, svájciak) találkozásától a magyarországi német kisebbségig. A sajátos nyelvi különbségeken, a dialektusokon és a soknemzetiségű környezetben keresztül a diákok fokozott empaticus készséget szereznek egymással és a környezetükkel szemben egyaránt. Ennek a tanulási folyamatnak a segítése és a helyes minták bemutatása képezi az alapját a nevelési-oktatási munkának. Az iskola nagy erőket mozgat meg, hogy minden lehető segítséget megadjon az interkulturális tanulás előmozdítására.

A DSB-ben folytatott oktatási tevékenységet Magyarország Oktatási tárcája és a Baden-Württemberg Szövetségi Állam Oktatásügyi Minisztériuma határozza meg. Mindkét szervezet által képviselt oktatáspolitikai megjelenik az iskola helyi tantervében. Az összehangolás révén alakult ki az a sajátos tanítási, szervezeti egység, ami jelenleg az iskolában működik. A különböző évfolyamokon az óraszámokat, a tanítás nyelvét, a gyerekek felvételét az iskolába, az osztályba sorolást, a kettős érettségi rendszert, a tanárok kiválasztását, a magyar- és némettanárok arányát és az iskolaév sajátos időrendjét egyaránt ez a „bikulturális” tanterv határozza meg. A középpontban mindig a kultúrák találkozásának harmonikus megvalósulása áll.

Az iskola magyar és német ágra tagolódik. A magyar ágon tanulók magyar és német érettségi bizonyítványt, és német felsőfokú nyelvvizsgát szereznek. A német ági diákok tanulmányait német érettségi vizsga zárja.

Az iskola fennállása óta háromszorosára nőtt a diáklétszám, amelyből fakadóan az épületet is bővíteni kellett. A Vadászház, amelyben az alapításkor elindult az oktatás, először a nyolc évfolyamos gimnázium két párhuzamos osztályának befogadására alkalmas épületet kapott, amelynek átadására 2001-ben került sor. Ezt követően az alsó tagozaton az oktatási keret változása miatt egy új blokk került kialakításra, amely a régi Vadászházat és a gimnázium épületét köti össze, az új szárny 2018-ban készült el.

Az iskola tanári kara magyar valamint német egy- és kétnyelvű tanárokból áll. A Németországból kiküldetés keretében érkező tanárokkal szemben nem elvárás a magyar nyelv magas szintű ismerete, azonban közülük néhányan származásnyelvként beszélnek magyarul. Ők kizárólag a német nyelven oktatott tantárgyakat és a gimnázium felső évfolyamain a német érettségire felkészítő tárgyakat tanítják. A magyar pedagógusok főként a magyar nyelven oktatott tantárgyakat – magyar nyelv és irodalom, történelem, kémia, földrajz, biológia – tanítják az iskolában. A magyar tanárokkal szemben elvárás a német nyelv ismerete, hiszen a hivatalos, intézményen belüli kommunikáció németül zajlik.

A tanulók magyar és más állampolgárságú, főleg német anyanyelvű gyerekek, hozzávetőlegesen fele-fele arányban. Az iskolában tanuló diákok a beiratkozásuk pillanatában négy csoportra oszthatók: (1) német egynyelvűek, (2) magyar egynyelvűek, (3) német és magyar kétnyelvűek, (4) német és egyéb kétnyelvűek. Ez a kép az iskolában eltöltött idő előrehaladtával árnyalódik, és az egynyelvű gyermekek magyarul vagy németül elindulnak a kétnyelvűség irányába.

3.3. Az idegen nyelvek oktatása a DSB-ben

A többnyelvűség kialakulásában jelentős szerepet játszik a DSB helyi tantervében központi helyet elfoglaló idegennyelv-tanítási koncepció. Ennek bemutatására jó példa a magyar mint idegen nyelv esete, amely a „kultúrák találkozása” elvnek a vezérgondolata is egyben, mivel a nem magyar tanulók ezeken az órákon „találkoznak” a magyar nyelvvel és kultúrával. Az iskola valamennyi diákjának részesülnie kell a nyelvtudási szintjéhez illeszkedő német és magyar nyelvoktatásban, amit az iskola alapvető filozófiája határoz meg. Ennek megfelelően, ahogy a magyar diákok németül tanulnak, ugyanúgy a magyar mint idegen nyelv kötelező tantárgy a nem magyar első nyelvű diákok számára. Felmentést nem kaphatnak alóla, mint ahogy a német nyelv tanulása alól sem. Ennek értelmében már az alsó tagozattól kötelező a magyar nyelv tanulása a nyolcadik évfolyamig. Az iskola nagy erőket mozgósított a magyar mint idegen nyelv tananyag kialakítása terén, így kidolgozta saját helyi tantervét, az ehhez kapcsolódó tananyagokat és oktatási segédanyagokat. Erre a munkára az iskolának egyedül, saját forrásból kellett vállalkoznia, mivel nem létezik tanterv, még csak javaslat sem, amelynek a segítségével a Magyarországra érkező és nemzetközi iskolákban tanuló iskolaköteles külföldiek magyar nyelvre oktatása megoldható lenne. Az iskolák (The American International School of Budapest, British International School) önerőből alakítják ki helyi tanterveket és a tananyag tartalmi oldalát is. A DSB a tananyag kiválasztása során felhasználja a magyar mint idegen nyelv oktatására a már meglévő, korábban megjelentetett nyelvkönyveket, de erre csak a magasabb évfolyamokon van lehetőség, mert ezeket a kiadványokat felnőttek részére írták, és nehezen alkalmazhatóak gyerekek esetében. Az alsó tagozaton a tantervi egységek feldolgozása során a gyermekek számára készített, főként elektronikusan elérhető tananyagokra épül az oktatás. Emellett magyar nyelvi alfabetizálás történik, valamint lényeges elem a magyar mindennapokhoz kapcsolódó kulturális tartalom átadása is.

A magyar mint idegen nyelv oktatása két különböző, de egymásba kapcsolódó rendszerben valósul meg az iskola német ágán. A magyart mint idegen nyelvet tanulók „Ungarische Sprache (US) – magyar nyelv” programra járnak, ahol lehetőségük van a nyelv kezdő szintről induló tanulására. Az évekre lebontott helyi tanterv tartalmazza mindazokat a nyelvi funkciókat és nyelvi formákat, amelyeket a diákoknak el kell sajátítaniuk a hat év alatt, a harmadik osztálytól kezdődően, a nyolcadik osztályig. A nyelvi funkciókhoz és nyelvi formákhoz rendelődik hozzá a készségfejlesztés. Az alsó tagozaton a beszédértés és a beszédképesség fejlesztése kerül előtérbe, tekintettel arra, hogy a gyerekek a német anyanyelvi oktatásban harmadik és negyedik osztályban sajátítják el a kreatív írás alapjait, és az értő olvasás is ekkor kerül mélységeiben fejlesztésre. Így megterhelő lenne, ha ugyanebben az időben az idegen nyelv oktatásában is erőteljesen megjelenne az írásbeliség. Erre annál is inkább szükség van, mert a magyarral mint idegen nyelvvel második idegen nyelvként találkoznak a gyerekek az angol nyelv mellett. Az iskola pedagógiai programjában a Közös Európai Referenciakeretnek megfelelően összehangoltan jelennek meg az egyes idegen nyelvek oktatásának céljai.

A DSB osztályaiba gyakorlatilag minden iskolaévben érkeznek új diákok, akiknek be kell kapcsolódniuk a már működő rendszerbe, az osztályuknak megfelelő magyar csoportba. Ennek értelmében minden új diáknak szintfelmérésen kell résztvennie, ami után döntés születik, hogy a magyar mint idegen nyelv vagy a magyar mint második nyelv csoportban kezdik meg magyar nyelvi tanulmányaikat. A szintfelmérés kiterjed a szóbeli és az írásbeli készségekre egyaránt. Ha a diák már beszél magyarul és megfelel a magyar mint második nyelv óra szintbeli követelményeinek, akkor minden akadály nélkül kezdheti meg itt a tanulást. Ha egyáltalán nem tud még magyarul, akkor az „Ungarisch Anfänger – előkészítő kurzus” résztvevője lesz heti két órában. A tananyag a legalapvetőbb nyelvi funkciókat és

formákat tanítja olyan szinten, hogy a diákok képesek legyenek már az első órákon az osztályuknak megfelelő magyar órába legalább elemi szinten bekapcsolódni. Ez az alsóbb évfolyamokon nyilván könnyebben megy, mivel az ott tanuló diákok nyelvtudási szintje amúgy is alacsonyabb. A nagyobb diákok esetében viszont jobban lehet hagyatkozni az intellektusra, a nyelvi logikájuk tudatosabban működik, és nagyobb gyakorlatuk van az idegennyelv-tanulásban. Az előkészítő kurzus látogatása mellett is kérdéses, hogy mennyire lehetséges csatlakozni egy évek óta tartó tanulási folyamatban lévő csoporthoz. Vannak diákok, akik egy-két év alatt ledolgozzák a kezdeti hátrányt, de inkább az az általános, hogy a csatlakozó diákok magyar mint idegen nyelv tanulmányai során mindvégig észlelhető marad a nyelvtudásbeli elmaradás.

A kétnyelvű kompetenciával rendelkező német ági gyerekek az „Ungarisch als Zweitsprache (UZ) – magyar mint másodnyelv” csoportok óráit látogathatják. Az alsó tagozaton az első osztályban a magyarórákon szóbeli előkészítés zajlik, ami igen fontos, mert a gyerekek nagy része nem Magyarországon élt az iskolát megelőzően, vagy nem magyar óvodába járt. Kutatási eredmények mutatják, hogy az írás-olvasás tanítására egyértelműen nagy hatással van a szóbeli készségek fejlettsége. Így nem elegendő kizárólag az olvasást és írást fejlesztő gyakorlatok alkalmazása, hanem a szóbeli kifejezőkészség és a beszédértés fejlesztése is központi szerephez jut (Lesaux és mtsai. 2006: 94). Az első osztályban november elejétől kezdődően a második osztály közepéig kerül sor a magyar írásbeliség bevezetésére, kissé elcsúsztatva a német nyelvű alfabetizáláshoz képest. Elsőtől hatodik osztályig a magyar anyanyelvi nevelés követelményeihez közelítő alapokat szereznek a diákok, ami után teljesítményük függvényében átléphetnek a magyar ági anyanyelvi órákra. Akiknél ez nem lehetséges, tanulmányaikat az UZ órákon folytatják. Az iskolán belül sokat vitatott kérdés, hogy jó-e, „megéri-e” a gyerekeket már első osztálytól kezdődően magyar nyelven is tanítani. A szakirodalom egyértelműen azt állítja, hogy az otthon használt nyelv („home language”) fejlesztése mindenképpen segíti a bilingvizmus alapját képező másik (nem második) nyelv fejlődését. A kizárólag a másik nyelven folyó oktatásra figyelő programoknak az eredménye az első nyelv (otthon használt nyelv) elvesztése, vagy fejlődésének megrekedése (Cummins 2004: 5). Túl az identitás és a nyelvi azonosulás jelenségén – nem bagatellizálva azt –, az otthon használt nyelv fejlesztése pozitívan befolyásolja a kognitív fejlődést, ami aztán hat a másik nyelv fejlődésére is (Lindholm-Leary 2003: 53, Cummins 2004: 173).

A magasabb évfolyamokon az iskolaév kezdetétől az őszi szünetig dönt az iskola és a szülő arról, hogy a gyerek nyelvi kompetenciája megfelel-e a magyar oktatás megkezdésére. Amennyiben a tanuló a magyar közoktatásnak megfelelő magyar nyelv és irodalom órákat képes követni, akkor az UZ+ csoportban tudja elkezdni a tanulmányait. Itt a Nemzeti Alaptantervhez kapcsolódó kerettantervnek megfelelő tananyagot tanulják a különböző évfolyamokon heti négy-öt órában. Ha ezt a szintet nem éri el a diák, akkor az UZ órán heti három-négy órában vesz részt a magyar anyanyelvi nevelésben. Az ezekben a csoportokban zajló tanítás módszertanának lényeges jellemzője, hogy ötvözi az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás szemléletmódját. A kétnyelvű kompetenciából fakadóan a tanulók beszéde és beszédértése magas szinten áll. Kevés nyelvtani és lexikai hibával beszélnek, és ezeknek is a fő oka általában a német nyelvi hatás. A szószintű készségek mellett szükséges a szövegszintű beszéd és beszédértés készségének fejlesztése, mivel ezek minél magasabb szintű kiépülése biztosítja az írásbeli szövegértés és szövegalkotás további fejlődését (Geva 2006: 126). Ezzel párhuzamosan az UZ órák tananyagában az évfolyamok előrehaladtával egyre inkább előtérbe kerül az íráskészség és olvasáskészség fejlesztése, a magyar irodalmi és nyelvtani ismeretek átadása.

A 2020/21-es tanévtől lehetőség nyílt a német érettségi rendszerben magyar nyelvből szóbeli tárgyként vizsgázni. Tizenegyedik és tizenkettedik osztályban az óraszám ismét heti

négyre növekszik, mivel ezen a két évfolyamon az UZ tantárgyból nyújtott teljesítmény is számít a középiskolai tanulmányi eredmények kiszámításakor. A magyar nyelvből érettségizők elsősorban a német ági kétnyelvű gyermekek köréből kerülnek ki, amely lehetővé teszi számukra, hogy a német oktatási rendszer kimeneti pontján megjelenjen a nyelvi háttérüket reprezentáló jegy.

4. Összefoglalás

A tanulmányban láthatóvá válik, hogy a két- és többnyelvűség jelen van mind a közoktatásban, mind pedig a nemzetközi iskolákban. Jelentős számú gyermek éli a mindennapjait több nyelven, ami a nemzetközi iskolákban tematizálva, az oktatási folyamatok tervezésének fontos szempontjaként jelenik meg. Mint a bemutatott példából is kitűnik, a gyermektől elválaszthatatlan adottságként kezelik nyelvi háttérét, és minimum semleges, de mindenképpen elfogadó támogatás övezi a többnyelvűséget. A nemzetközi iskolákkal szemben a közoktatásban a bi- és multilingvalitás jelensége a tanítás-tanulás szervezésében nem játszik szerepet, így a tanulókra a nyelvi háttérüktől függetlenül egynyelvűként tekintenek, akiknek ebből fakadóan a származásnyelve láthatatlanná válik. A magyar elsönyelvű diákokra szabott, kizárólagos monolingvis tanulásszervezés vonatkozik a két- és többnyelvű gyermekekre is. Ebben a keretben a származásnyelv exotikumként jelenik meg, a magyar nyelvhez képest mutakozó eltéréseket hangsúlyozva, így a másságra történő reflektálás és az érzelmi bevonódás óhatatlanul növeli a távolságot a nyelvek között.

Irodalom

- 30 Jahre Reichsdeutsche Schule Budapest. Festschrift und Jahresbericht 1938. Budapest. Atkary von, A. 2006. *Für die Freiheit in die Einzelhaft – Das Leben eines Korrespondenten für Radio Free Europe in Ungarn.* BoD – Books on Demand, Norderstedt.
- Baker, Colin 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Multilingual Matters, Clevedon.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván 1997. (szerk.): *Pedagógiai Lexikon.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Cummins, Jim 2004. *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire.* Multilingual Matters, Clevedon.
- Geva, Esther 2006. Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy. In: August, Diane – Shanahan, Timothy (szerk.): *Developing Literacy in Second-Language Learners.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah. 123–140.
- Karinthy Frigyes 1932. A Német Iskola. *Pesti Napló* (1932. jún. 19.). 36.
- Király Edit 2003. Szerencsés véletlenek furcsa tisztességtelen sorozata. *Mozgó Világ* 29/6: 87–97.
- Lesaux, Nonie – Koda, Keiko – Siegel S. Linda – Shanahan Timothy 2006. Development of Literacy. In: August, Diane – Shanahan, Timothy (szerk.): *Developing Literacy in Second-Language Learners.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah. 53–74.
- Lindholm-Leary, J. Kathryn 2003. *Dual language education.* Multilingual Matters, Clevedon.
- Medgyes Péter 1986. *A kommunikatív nyelvpedagógiai irányzat kérdései. Különös tekintettel az angol nyelv oktatására.* (Kandidátusi értekezés.) MTA, Budapest.
- Nádor Orsolya 2003. Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből. *Hungarológiai Évkönyv:* 172–181.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltve: 2020. december 02.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
- Orosz László 2006. *Fritz Valjavec (1909–1960) a két világháború közötti magyar-német tudománypolitikai kapcsolatokban.* (Doktori disszertáció.) ELTE BTK, Budapest.
- Papp Gábor Zsigmond 2003. *A birodalom iskolája.* (Magyar dokumentumfilm.)
- Schmidt Ildikó 2018. Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációja a befogadó iskola szempontjából. In: Dégi Zsuzsanna – Tankó Enikő – Tódor Erika Mária (szerk.) *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség.* Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Humántudományok Tanszéke, Sepsiszentgyörgy, Románia. 151–163.
- Schmidt Ildikó 2019. *Migráns gyermekek nyelvi integrációja a magyar közoktatásban. (Esettanulmány: egy afgán testvérpár egy budapesti iskolában).* Doktori disszertáció kézírata. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Schmidt, Ildikó

Bilingualism and multilingualism in Hungarian public education

Social, cultural and linguistic diversity is present in every society and thus, it is organized dynamically along the prevailing interests of the various groups. The analysis of the relation between language and society, and that between forms of language use and social structures underlying social existence can not by-pass the discussion about language and education and, within that scope, bi- and multilingualism in schooling. Based on this fact, the present paper discusses the language education in public schools and in international schools in Hungary, with special focus on the teaching of Hungarian as a foreign language.

Sturcz Zoltán

Egy reformkori tankönyv – Széchy Ágoston Imre: *Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva, 1840*

1. A szerző szakmai életrajza

Széchy Ágoston Imre piarista szerzetest, paptanárt a lexikonokban, a méltatásokban legtöbb elemzője olyan polihisztorként mutatja be, aki több tudományterületen – teológia, bölcselet, nyelvészet, pedagógia, gazdaságtan – egyaránt jelentős műveket alkotott. Továbbá megállapítható, hogy Széchy annak a reformkorra beérő paptanárnemzedéknek az egyik kiemelkedő egyénisége, amelyet a humántudományok ágán Czuczor Gergellyel, a reáltudományok ágán Jedlik Ányossal illusztrálhatunk. Elöljáróban szintén leszögezhetjük, hogy Széchy egész pályafutása során két fő dolog vezérelte: az egyik a kiváló oktatás, a másik a magyar nyelv iránti mély szakmai elkötelezettsége.

Széchy Ágoston Imre 1778. július 5.-én született Sárospatakon. Katolikus családból származván Sátoraljaújhelyen a piaristáknál, majd Nagykárolyban végezte gimnáziumi tanulmányait. Később a bölcseletet Vácon, a hittudományt pedig Nyitrán fejezte be. Tanulmányai befejezése után több helyen is tanított: Podolin, Vác, Kalocsa, Szeged iskoláiban különböző szintű latin osztályokat vezetett. Elöljárói kiváló oktatói munkája, széleskörű műveltsége, több nyelvre kiterjedő ismerete alapján a Bécsújhelyi Katonai Akadémia – közismert magyar nevén, a Theresianum – tanárának javasolták, ahol fő foglalkozásként a magyar nyelv tanítása volt a feladata, de tanított hittant, francia és német nyelvet is. E két utóbbit olaszul az Akadémia olasz származású hallgatóinak. Az intézményben hamarosan az Akadémia könyvtárosa is lett, sőt az Akadémia átalakítását célzó tanulmányokat is készített (1817, 1826, 1831), amelyek elnyerték az intézményt felügyelő főherceg elismerését, és a későbbi nagy átalakításkor Széchynek „a tanulók erkölcsi és tudományos kimíveltetéséről” szóló elgondolását is figyelembe vették.

Szakmai és oktatói munkája mellett szenvedélyes utazó is volt. A nyári szünetekben bejárta az osztrák tartományokat, az olasz nagyvárosokat, a bajor és a szász vidéket, a cseh területeket, mindezzel besorolhatjuk őt is az úgynevezett nagy „reformutazók” sorába. 1832-re halála és látása erősen megromlott. Így több mint huszonöt évi szolgálat után el kellett hagynia az Akadémiát, de érdemei elismeréseként jó ellátmánnyal bocsátották nyugdíjba, és előbb rövid ideig Tatán, majd véglegesen Pesten telepedett le. De igazából nem a nyugdíjas évek köszöntöttek be életébe, hanem egy tartalmas alkotói pályaszakasz következett, ahol tanulmányi, önképzési, oktatási, könyvtárosi, utazási tapasztalatait beledolgozhatta műveibe. Mindezek mellett tevékenyen részt vett a piarista rend szervezeti, vezetési munkálataiban.

Munkásságából tematikus csoportosításban a leglényegesebb elemeket emeljük ki a következőkben. Először tekintsük át a kiemelhető pedagógiai, nyelvpedagógiai, módszertani műveinek sorát. 1839-ben jelentette meg a Tudományos Gyűjteményben a több mint harminc oldalas tanulmányát *'Az anya-nyelv tanítása' szükségéről, 's módjáról'* címmel. A tanulmányt nyelvelméleti, nyelvpedagógiai, sőt bizonyos értelemben nyelvpszichológiai, továbbá módszertani munkának egyaránt minősíthetjük. Szubjektív oldalról, az egyén felől közelítve a nyelvtanulást, így az anyanyelvtanulást egyértelműen kognitív folyamatként értelmezi. Az objektív tényezők oldalán pedig szerinte a jó iskola, az átgondolt oktatási koncepció, a megfelelő módszer és a tananyag minősége töltik ki a fő fogalmakat, illetve az elvárásokat az anyanyelv oktatásával kapcsolatosan. Minden bizonnyal ez volt az a munkája, aminek alapján 1840. szeptember 5.-én a Magyar Tudós Társaság levelező tagjává választották. Az idegen

nyelvek, pontosabban a német nyelv tanulása/tanítása tárgyában is közölt egy jelentős tanulmányt a Nemzeti Ujságban. E munka címe *'Igénytelen szózat a tudományok élő nyelvünkön taníttatása és a német nyelvtannak iskolánkban behozatása ügyében'*. Az „igénytelen szózat” jelzős szerkezet a korabeli nyelvhasználatból a mai szóhasználatra átváltva a „a szerény, a dicséretet, az elismerést vagy éppen a jutalmat nem váró” fogalomkörre vonatkoztatható. Tanulmányának lényege az, hogy az anyanyelven megszólaló tudományok mellett, az élő idegen nyelvekre – számunkra a több szempontból legközelebb álló németre – nagy szükségünk van a kulturális fejlődés és a tudományos tájékozódás szempontjából. Harmadik pedagógiai tanulmánya a történelem-tanítás módszeréhez kapcsolódik. Ez a munka a Tudománytár 1842. évfolyamában jelent meg a következő címmel: *'A történelem életérdekű nyomóssága s tanulmódja'*. Az írás lényegét tekintve a „Historia est magistra vitae” latin szólás nevelési szándékú ráfordítása a történelemszemléletünkre, és a helyes, de főleg hatékony történelem-tanítás tantárgy-pedagógiai, módszertani fogásainak bemutatása. Pedagógiai tapasztalatainak, elméleti és gyakorlati szemléletének összefoglalását adja fő műve a két kötetes *'A nevelés s oktatástan vázolata az elemi tanítók használatára'* című munka, amelynek első kötete 1845-ben jelent meg, de a második kötet kéziratban maradt. A neveléstani részt hét fejezetre tagolja: általános nevelés, testi-, értelmi-, érzelmi-, erkölcsi-, vallási nevelés, és a korban meglepő módon egy rövid fejezetet a nőnevelésre is szán. Ezt követően valóban az oktatásmód, azaz a didaktika fő kérdéseinek alapos kifejtése következik (Széchy 1845). A kortársak közül többen nyilatkoztak úgy, hogy műve első kötete kerek egésznek és kor pedagógiai szakirodalmában kiemelkedőnek tekinthető. Toldy Ferenc Széchy-ről írt arcképében így ír a műről: „...de kiemelem fő munkáját: A nevelés és oktatástan vázolatát, az elemi tanítók használatára, mely szerény címe dacára irodalmunk legjobb műveinek egyike e nemben.” Még hozzáteszi, ha valaki a „neveléstudományi irodalmunk történetét irandja”, annak feltétlen számolni kell Széchy művével (Toldy 1872: 292). Ez meg is történt. Korunk neveléstörténeti szakírói: Németh, Pukánszky, illetve munkáik bár szerényen, de valóban számontartják, főleg tudománytörténeti szempontból, Széchy művét.

A fenti felsorolásban említettük a történelemtanításról szóló dolgozatát. Részben ehhez kapcsolódóan kell elmondani, hogy Széchy írt egy tartalmilag és terjedelmében is igen jelentős gazdaságtani, közgazdasági elemző művet *'Nemzetgazdaságtani olvasókönyv, vagy is a nemzeti gazdagulás s művelődés elveinek népszerű fejtegetése'* címmel. Ez a szakmunka „...közel nyolcvan ívből áll, s melyet Smith, Say, Soden, Storch, Rau, Lotz és Riccardo után dolgozott;” – írja Toldy a méltatásban, azaz a kor összes nagy közgazdásza és elmélete megjelenik az elemzésben (Toldy 1872: 292). Sajnos ez a mű is kéziratban maradt, ami részben érthető, mivel 1848 az írás dátuma, így a forradalmi és a harci események sodrában, később meg a megtorlás évei alatt nem volt lehetőség a nyomdai úton történő publikálásra.

Bölcséleti, teológiai és életviteli gondolatait foglalja össze *'Életbölcészlet maximákban előadva'* című, feltehetően hosszabb időn át gyűjtött és 1848-1850 között lezárt és összeállított munkájában. Ez szintén csak kéziratban maradt fenn, de Toldy leírásából tudható, hogy „a boldog élet szabályait tapasztalati alapon kilencvenkét szakban tárgyalja” (Toldy 1872: 292).

Nyelvészeti munkásságának legjelentősebb alkotása az 1840-ben megjelent *'Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva'*, ami 1845-ben „átnézett” formában, második kiadásban ismét megjelent. Minden szempontból kiemelhető nyelvpedagógiai cikkeibe fentebb adtunk némi betekintést. Ezek közül nyelvészeti, tankönyvírói munkásságának és főleg az „Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva” című főművének szempontjából kiemelendő az „Anyanyelv tanítása” szükségéről, 's módjáról” című hosszú tanulmánya, mivel ebben fejt ki részletesen az anyanyelvtanításról vallott nyelvészeti, nyelvpedagógiai, módszertani alapelveit. Ennek alapján és bizonyos értelemben ez a tanulmány „Az elemi magyar nyelvtanának” bevezető vagy alapozó tanulmánya is lehetne, mivel ebben a nyelv, az anyanyelv és a gondol-

kodás kapcsolatát elemezve, továbbá készülő magyar nyelvtanának indoklását is megadva gondolatait így zárja:

„Az eddig állítmányok nyilván kimutatják, mely elkerülhetetlenül szükséges a tanuló ifjúságot mindenek előtt anyanyelvében alaposan oktatni.” [Majd a záró fejezetben így fogalmaz:] „Azért nyelv által kell gondolkozni tanulunk, ’s így az anyanyelv’ tanítást minden tanítás és tanuláshoz alapul tennünk.” (Széchy 1839: 60, 82)

Megjegyezhető, hogy ennek a hosszú tanulmánynak a kiadási éve 1839, és a tankönyvének a viszonylag rövid, hat oldalas előszavát is 1839-es dátummal jelzi az 1840-es kiadásban. A hosszú tanulmány némely gondolatai tömören megjelennek a rövid előszóban is, de igazából úgy tekinthetünk erre a hosszabb tanulmányra, mint a mű elvi háttérére és egyben egyik indítékára.

2. Az Elemi magyar nyelvtan születésének körülményei, okai

Széchy nyelvészeti és tankönyvírói művének, „Az elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva” című 135 oldalas alkotásának megjelenéséhez több megjegyzést, illetve magyarázatot fűzhetünk. Kezdjük a cím magyarázatával: a címben szereplő „elemi” szó a szerző értelmezése szerint ’alapvető’ jelentésben használt, a „gyakorlatilag” szó pedig a nyelvi anyagnak a konkrét élő nyelvi példákkal és gyakorlatokban bemutatott jellegét jelzi. (A továbbiakban a művet rövid címen „Az elemi magyar nyelvtan” címen szerepeltetjük.)

Fel kell tenni a kérdést, hogy milyen objektív és milyen szubjektív indokok szóltak a mű megjelenése mellett. Ehhez az objektív oldalról, pontosabban és konkrétan megnevezve a magyar nyelv tanításáról és tanulásáról, kell néhány megállapítást tennünk, és ebbe a képbe belehelyezni Széchy művét. Ezzel kapcsolatban idézzük fel Nádor Orsolya megállapítását:

„A XVIII. században még egy törvényt hoztak „a magyar nyelv tanításáról és használatáról”, az 1792. évi VII. törvénycikket. Ebben a magyar tanszékek (= oktatóhelyek, tanári státuszok) felállítását kötelezővé tették, a magyar tehát hivatalos, rendes tantárgy lett a közép- és felsőfokú iskolákban – kivéve Horvátországot, ahol csak ún. rendkívüli tantárgy maradt.” (Nádor 2002a: 61)

Ez az állapot fennállt egészen 1844-ig a hivatalos nyelvvé válásig, sőt még azon túl is. A gond az volt, hogy a XIX. század első felében a „tantárgyként oktatott magyar nyelv” nehezen tudott „általános oktatási nyelvvé” is válni. Ennek jogi, adminisztratív és infrastrukturális okai is voltak, ez utóbbiak közé tartozott a tanárhiány és nem megfelelő tankönyvek, így történetesen a magyar nyelvi tankönyvek hiánya is. A megszületett tankönyvek minősége és hathatósága, a magyart tanítók hozzáállása, módszertani tudása erősen vitatható volt. Erről Czuczor Gergely már 1828-ban a Tudományos Gyűjteményben írt egy alapos és őszinte elemzést:

„Gyakori izben, s megvallom már nem kis nehezteléssel tünődöm rajta: mint lehet, hogy midőn negyven évek óta a’ honni nyelv és literatúra köz tanító intézeteinkben rendszerint tanítatik, vagy bizonyára tanítani parancsoltatik: még is számtalan mind al, mind főbb iskoláinkból magyarszótlannul lépnek ki az egyházi és polgári mindennemű hivatalok’ viselésére. [...] ...nemzeti nyelvünk csak futólag, minden nagyobb gond és sürgetés nélkül, mintegy függelék gyanánt terjesztetik ifjaink elébe... [...] ...kínóztatnak a’ száraz Grammatica tanulásával. [...] Lehet-e már ennél czéltalanabb gyermek-zaklatás.” (Czuczor 1828: 72, 73, 74, 77)

Még kifejti, hogy a magyar nyelv oktatására szánt könyvekből hiányoznak a jó példák, a megfelelő szövegek, a magyar irodalmi részletek; és egyáltalán rendezetlenebbek az oktatás körülményei a „latán” nyelv oktatásával összehasonlítva. Czuczor kemény szavai egy évtized múlva is igaznak bizonyulnak. Széchy éppen a ’száraz grammatika és a céltalan zaklatás’ el-

len fogott bele gyakorlatiasabb művének írásába, és bizonyára sokéves magyar tanári tapasztalatai is ebbe az irányba orientálták. Ne felejtsük el, hogy a Bécsújhelyi Katonai Akadémián egy bonyolult multikulturális és multilingvis közegben kellett sikeresen működni. Mindezek már a mű szubjektív oldalát adják. Az igazság kedvéért meg kell tenni azt a megjegyzést is, hogy a magyar nyelv oktatásában a különböző intézmények között nyilvánvalóan elég eltérő különbségek voltak. Ahol a magyar tannyelvet – akár nem hivatalosan is több tantárgyban használták – vagy önképzőkörökben foglalkoztak a magyar irodalommal és nyelvvel – ott az anyanyelvi előrehaladás lényegesen több sikert mutatott.

3. A mű szerkezeti és tartalmi felépítése

A szerző műve a szerkesztésben elkülönített 6 oldalnyi római számozású előszóból és a tartalmat kifejtő 135 arab számozású oldalból áll. A tankönyv szerkezetét két dolog határozza meg. Az egyik az azonnal feltűnő katekizmuszerű szerkesztés, ami 238 kérdő mondatos tételcíméből, az erre adott magyarázó, kifejtő válaszokból és a tételkifejtéshez tartozó gyakorlatokból áll, ahogy ez utóbbiról a szerző fogalmaz „A’ nyelvgyakorlások száma összeleg 257”. A gyakorlatok néha – a megerősítés igényeinek megfelelően – a főszám alatt tovább tagolódnak arab sorszámokkal jelölve, például: 125. Gy. 1. 2. 3. 4. stb. A szerkezet másik meghatározó eleme a jól tagolt és világos fogalmakkal meghatározott tartalomjegyzék. A már említett katekizmuszerű kérdések e címek, illetve alcímek alá vannak betagolva, és a tartalomjegyzékben is és a kifejtésben is egyaránt megjelennek. Ennek a megoldásnak a kettős irányító és eligazító jellege azt eredményezi, hogy a tankönyv mintegy kézikönyvként vagy lexikonként is használható, mivel egy adott nyelvtani elem vagy probléma: a címek, az alcímek és az alá betagolt kérdések – válaszok – gyakorlatok alapján bármikor egyszerűen visszakereshető, tisztázható, gyakorolható. Ez a szerkezet a tanítás és tanulás oldalát egyaránt jól segíti.

A mű alapvetően két fő szerkezeti egységre tagolódik. Az első rész *A’ Szönyomozásról*, azaz a szótanról és alaktanról szóló igen részletes és hosszabb egység (1-112 oldal); a második rész *A’ szókötésnek első elvei* címet viseli, ami gyakorlatilag mondattant, részben stilisztikát, illetve szövegtant takar (113–135. oldal). Ez a felépítés tükrözi az előszóban meghirdetett kettős célt: a „figyelem, eszmélkedés, összehasonlítás, föltagolás, elvonás, összeillesztés (combination) ’s egybeszerkesztés (synthesis)” logikáját, ami igazából a latin szisztéma, illetve a latin oktatási rendszer, osztálybeosztás (grammatikai, retorikai osztályok) tanügyi leképezése. Egyébként megállapíthatjuk, hogy a latin nyelvtani rendszer – a korban nem szokatlan módon – mind a felépítésben, mind pedig a fogalmakon áttetszik. Ezzel kapcsolatosan idézhetjük C. Vladár Zsuzsa, illetve Szili Katalin ideillő megjegyzését, miszerint:

„A nemzeti nyelvtanok megszületésekor a nyelvleírás természetes és alapvető mintája a latin grammatika volt, kategóriáit pedig univerzálisnak és általános érvényűnek vélték. Sőt a nyelvek leírásának kezdetén az egyik cél annak igazolása volt, hogy a változékony vulgáris nyelvek egyáltalán rendelkeznek grammatikával, amin azt értették, hogy alkalmazhatók rá a latin grammatikai szabályok.” (C. Vladár 2009: 283) Ezt a gondolatot, a magyar nyelvtanok íróinak „a latin nyelvhez, leírásának hagyományaihoz általános ragaszkodást” Szili Katalin is megerősíti egyik tanulmányában (Szili 2001:34).

Ezek a megállapítások a magyar nyelvleírásra és nyelvtankönyv-szerkesztésre is teljes mértékben igazak még a XIX. században is, főleg annak az első felére, ráadásul azt sem felejthetjük el, hogy a mű írása idején még a latin a hivatalos nyelv, illetve sok helyen döntően nemcsak oktatott, hanem oktatási nyelv is. Széchy művében ennek a hatásnak a szerkezetben, a felépítésben, a fogalomhasználatban egyaránt nyomát látjuk. Ha konkrét példával akarjuk ezt demonstrálni, akkor az esetrendszer bevezetése és megnevezése erre jó példa, amikor a szerző a következő öt esettel, szóhasználata szerint „névesettel” operál: „néveset (ti. alanyeset), bí-

reset (ti. birtokos eset), ádeset (ti. részes eset), határeset (ti. tárgyeset), hívóeset (ti. alanyeset: megszólító formákban)”. Ebből persze az is következik, hogy a gazdag magyar főnévi esetenrendszer egyéb elemei szétszórtan és esetlegesen jelennek meg, nem rendszerbe foglalva, hanem egy adott részkerésznél a megértendő, a megtanulandó és a begyakorlás szintjén.

Ezek után idézzük fel tételelesen a szerkezet és a közlési logika rendjét: a mű tartalomjegyzékét (mindez vastagbetűvel); a tanulmány írójának néhány kiegészítő, illetve magyarázó megjegyzésével megtoldva (normál betűkkel).

I. Rész A' Szónyomozásról. Bèvezetés.

I. Cikk. A' betűk, szótagok, és általán a szavakról.

Ebben a részben a betűtan, azaz a magyar írásmód bemutatása, a helyesírás és a hangtan keveredik. A hangtani rész érdekessége, hogy az önhangzók (ti. a magánhangzók) a mély és magas beosztása mellett használ egy középhangzó fogalmat is, ahová az *i, í* tartozik szerinte. Ugyanezt a gondolatot átviszi a hangrend világába is, amikor mély, magas és középszavakról beszél. Az 'általán a szavakról' azaz a szófajokat felsoroló részben a szerző megállapítja, hogy: „Összeleg nyolcz beszédrész van, úgymint 1. a' főnév, 2. melléknév a' számnévvel együtt (!) 3. a' névmás, 4. az ige a' részesülővel, 5. az igehatározó, 6. a' névhatározó, 7. a' kötszó, 8. az indulatszó. Ezen beszédrészeket egymástól megkülönböztetni annyit tesz, mint a' mondatokat azon részekre, melyekből állnak, föltagolni.”

II. Cikk. A' beszédrészek' magyarázatja.

A' Beszéd részek' részletes előadása. I. Szakasz A' Főnevekről. II. Szakasz A melléknevekről. III. Szakasz A Névmásról. IV. Szakasz Az Igékről. A' rendes igeahljtásról. A' rendhagyó igék. V. Szakasz Az igehatározókról. VI. Szakasz A' névhatározókról. Ebben a részben a szófajok részletes bemutatása, magyarázata, osztályozási szempontjai jelennek meg a 'névahljtás' és az 'igeahljtás' azaz ragozás, a jelezés, a ragozási paradigmák egész táblázatokba foglalásával, a képzők és a szóképzés bőséges bemutatásával és alapos gyakorlatásával. Két dolgot külön kiemelhetünk ebből a részből. Az egyik a korabeli élő magyar nyelv igeidőrendszerének részletes bemutatása, tagolása, meggyőző és világos viszonyítása: a jelen, múlt, félmúlt, régmúlt, jövő idők szerint. A másik a névmások és a kötőszavak rendkívül alapos kitérőgyalása, amit a második részben következő mondatalkotás és a stílushasználat szempontjából tart fontosnak a szerző.

II. Rész A' szókötésnek első elvei.

I. Szakasz Az egyszerű, bővített, egyes, és kötött mondatokról. II. Szakasz A' kötött mondatokról. A második rész címében szereplő a 'szókötésnek első elvei' a mai értelmezésben a mondatalkotás, a mondatrészek összefűzésének alapvető szabályait rejti. Az egész mondattani rész a mondatok, különösen a 'kötött' azaz az összetett mondatok logisztikai rendjéről, a gondolatok világos kifejtéséről – a 'beszédrészek' szintéziséről szól. Így ez a rész, nem kimondva, de apró megjegyzésekkel, magyarázatokkal és főleg jól megválasztott példamondatokkal megtoldva stilisztikai és szövegtani értékekkel is bír. Mindezek a helyes és szabatos szövegalkotást kívánták szolgálni.

4. A mű módszertani alapelvei, módszertani fogásai, célközönsége

Széchy művének nyitó oldalán, önálló és kiemelt szöveggént – mintegy mottóként – megadja az általa helyesnek vélt, kognitív alapú nyelvfogalom meghatározását:

„A' nyelv a' gondolkodás eszköze hallható jelek által; a' nyelvtan eredeti föladása tehát a ' kisdédek értelmi tehetségeit lépésenként gyakorolni 's kifejteni, hogy beszéd által gondolkodni, gondolkodás által beszélni tanuljanak.” [Majd az előszó első soraival tovább bővíti ezt a gondolatot, illetve tovább értelmezi nyelvdefinícióját.] „Fogalmainkat, 's azok sorozatjait, azaz, gondolatainkat szükségképp érzékileg jeleljük meg, mivel a' nélkül, mind kiki tudhatja, nem vagyunk képesek azokat kellőleg alakítani, tehát helyesen gondolkodni. Az érzéki jeleléseket természeti alkotásunk szerint saját hangjaink, azaz, szavaink által teljesítjük, 's összességüket *nyelvnek* hívjuk.” (Széchy 1840: III, IV)

Majd megfogalmazza a nyelvtanításra vonatkozó módszertani alapelveit, ahogy írja: „a' **nyelvtanítás e' módszerrel** intéztetik el.” Ebből a félmondatból lényeges kiemelni, hogy mind az előszóban, mind pedig a belső szövegezésben következetesen 'nyelvtanításról' beszél, illetve megkülönbözteti a *nyelvtanítás* és a *nyelvtanítás/nyelvtanulás* fogalmát, folyamatát. A másik kiemelendő szó a módszertan, mivel magát a szót is következetesen használja, és a nyelvoktatáshoz kapcsolódó módszertani alapelveit, majd konkrét „oktatástani” lépéseit kifejti az előszóban. Elvi hozzáállásáról, illetve alapvető módszertani alapállásáról tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy az indirekt módszertan híve, amit a bevezető következő részlete meggyőzően bizonyít:

„Azért táblára írt, könnyen érthető példákban kell az alkatrészek alkalmazását megmutatni, 's így fogalmaikból, vagy a' nyelv szokásból a' szabályt elvonatni, 's kitaláltatni. Ha az oktató több ily föladásokat szóval, és írásban kidolgoz tanítványaival, és szabály elleni példákat is ad föl megjöbítésre, érzékileg fogják tanítványai a' szabályok értelmét 's használását fölfogni; azért is azokat mind beszédökben, mind írományaikban mintegy ösztönileg használni; 's ellenök nem könnyen hibázni. Az előterjesztett oktatásmód magából kitünteti, mikép kell e' jelen nyelvtanító-könyvet használni...” (Széchy 1840: V)

Ehhez még annyit tehetünk hozzá, hogy két kulcsszó gyakran szerepel az előszavában és a művében, miszerint: a tananyagot „föltagolólag” és „egybeszerkesztőleg” kell előadni, gyakoroltatni, azaz az analízis és a szintézis egymásra épülését alapszabályként kezelni. Az elvi hozzáállás megfogalmazása után megadja a gyakorlati lépéseket és fogásokat is: „Mindenkinek láthatja, hogy a' nyelvoktatás főlebb kijelelt elve szerint, annak módszeréhez szükségképp elbeszélő és olvasó nyelvgyakorlások is tartoznak. Ezeket így kell véghez vinni.” Röviden összefoglalva a szerző a következő módszertani lépéseket és fogásokat javasolja a sikeres tanuláshoz: 1.) az oktató egyszer-kétszer bemutatja a rövid szöveget, kerek, rövid mondatokban 2.) kérdéseket tesz fel a tanulóknak ezzel ellenőrizve a megértést 3.) az oktató ismét előadja a teljes szöveget, figyelve a hibás részek kiemelt javítására 4.) végül az ellenőrzés fázisáról így fogalmaz: „Végre más, vagy harmadnap adja föl, hogy ugyanazt fejből leírva nyújtják be, és jobbtárgassa meg a' hiányokat.” (Széchy 1840, VI, VII) Véleménye szerint az így előkészített, majd megoldott írásbeli feladatok több célúak, mivel további eszmélkedésre; a gondolatok, a mondatok csiszolására; sőt a gondos helyesírásra egyaránt rávezetik a tanulókat.

A *Bevezető* záró gondolatsora túlmutat a nyelvtan és a nyelv tanulásán. Tanulásmódszertani kérdéseket boncolgat. Úgy gondolja, hogy a tanulók a tantárgyaikban „iskolakönyveikből és önolvasásukból” nehezen boldogulnak, ezért „erre olvasó gyakorlások által kell őket ügyesíteni”. Ennek legjobb módja, ha a tanulók többféle „olvasókönyvből” kisebb szövegrészen gyakorolnak, nyelvileg és tartalmilag elemzik és értelmezik a szöveget, és az oktatónak visszaadják az adott szövegrész „fogalmát”.

Kérdés, hogy módszertani elveit milyen módon vitte át a művébe a szerző. Rövid válaszuk erre az lehet, hogy – pedagógiai szakíróhoz méltóan – következetesen és szakszerűen. Végig az vezette, hogy műve, illetve a tárgya: a magyar nyelv jól tanítható és jól tanulható legyen. Ennek az egyik megnyilvánulása a korábban már tárgyalt világos szerkezet, a másik a katekizmuszerű bemutatás, a harmadik pedig a gyakorlati feladatok bő kínálata. Az ún. „kérdősködő magyar nyelvmesterek” egyszerűsített katekizmuszerű megközelítését tovább fejleszti, illetve azt hármas struktúrává építi: 1) a kérdés, mint problémafelvetés; 2) a magyarázat konkrét példákkal egybekötve; 3) a bőséges gyakorlatsor. Erre a struktúrára bemutatunk két példát. Az első példát az alaktani részből, a másodikat pedig a mondattani részből emeltük ki:

Hogy képezzük a' parancsoló módot?

A' parancsoló módnak csak egy ideje van, melly a' parancsolóra jelen, a' mivelőre nézve pedig jövő. E' módnak bélyege j személyragjai pedig ezek: [itt következnek az 'igehajlítás' táblázatok: határozatlan (=alanyi) és határozott (ti. tárgyas) bemutatásban és példasorral]

Ezen módnál a' tagadó vagy tiltó mondatban mindenkor **ne** használtatik **nem** helyett; az összetett igéknél pedig az előszócskák mindig az ige után állnak.

158. Gy. Csináljatok mondatokat a' parancsoló módban, de tagadó vagy tiltó értelemben is, ezen igékből: – Mondani, ígérni, ülni, megfélelni, kívánni, fölkelni, kirakni, leírni, elbeszélni.

Melly különös jegyzékek jönnek elő a' parancsoló mód képzésében?

[itt a rendhagyók következnek négy tagolásban]

159. Gy. Képezzetek parancsoló, és tiltó mondatokat: – Gazdagok ti segíteni szegények; és nem rontani ők egészség. [itt mintegy ötven különböző témájú és stílusú gyakorló példamondat következik a feladatban] (Széchy 1840: 78-80)

Hányszor jöhetnek a' mondathoz elő a' különféle mondatrészek?

1. Egy állítmány több alapszóhoz tartozhat, ilyenkor több alapszó jöhet elő, p. o. az oroszán, és tigris ordítanak a pusztában. **2.** Ugyanazon alapszóhoz több állítmány tartozhat, ilyenkor a' mondatban több állítmány van; p. o. az oroszán ordít a pusztában, és ijeszti a' többi állatokat. **3.** Egy mondatban több alapszó és állítmány fordulhat elő, és ekkor minden ige a' mondatban jelenlévő alapszavakhoz tartozó p. o. méltóság, hatalom és fényűzés hiú dolgok, és mint füst elenyésznek; még is a halandók nagyobb része azokat mint legfőbb javakat tekinti. **4.** A' többi mondatrészek is többfélék lehetnek ugyanazon mondatban; p. o. írhat tollal, ónnal, krétával, és más szerekekkel.

240. Gy. Tegyetek e' következő állítmányhoz két vagy több alapszavakat; – az egész világot elpusztítani; tollakkal szolgálni az írásra;

241. Gy. Keressetek két két állítmányt minden alapszóhoz: nap földet; szél levegőt; ...

242. Gy. Keressetek ezen mondatokhoz még egy alapszavat, és egy vagy több állítmányt: – Magyarország pusztái sok marhát tenyésznek; Duna országunkban legnagyobb folyóvíz; ...

243. Gy. Tegyetek ezen mondatokban az előforduló

[a gyakorlatok több mint másfél oldalnyi gyakorló példamondatot hoznak] (Széchy 1840: 127-128)

Mindkét mintaanyag gyakorlatsorában érdemes figyelni egy másik – és a szerző által végig betartott – módszertani fogásra is: a fokozatosságra, az egyszerűtől a bonyolult felé haladásra.

Egy mű módszertani elemzése során természetesen mindig előkerül az a kérdés is, hogy az adott mű milyen célközönségnek szól. Mielőtt erre válaszolnánk, járjuk körül a megírás és a kiadás, pontosabban a kiadások (1840, 1845) általános körülményeit, jellemzőit. Ehhez hívjunk ide egy idézetet Nádor Orsolyának a korszak nyelvpolitikai és nyelvi jogi elemzésével foglalkozó tanulmányából. Gondolatsorának főleg a második része emelendő ki a témánk szempontjából:

„A magyar mint *anyanyelv kötelező és szabályozott* iskolai tanítása az 1791/92-ben hozott nyelvi és oktatási törvényeknek köszönhetően bontakozik ki, ... [...] Mind oktatáspolitikai, mind módszertani szempontból kiemelkedő jelentőségű a magyar mint *második*, illetve 1844-től mint *hivatalos nyelv* oktatása az ország területén élő, őshonosnak tekinthető kisebbségek számára.” (Nádor 2002b: 160)

Már említettük, hogy Széchy több mint huszonöt évet töltött a magyar nyelv oktatójaként a soknemzetiségű és soknyelvű hallgatókból álló bécsújhelyi Katonai Akadémián. Itt a magyar nyelv a tanulók között nyelvismeretüket és nyelvhasználatukat tekintve különböző módon jelent meg: egészben ismert vagy részlegesen ismert anyanyelvként, származási nyelvként, közvetítő nyelvként, környezeti nyelvként, redukált nyelvként, tanulandó nyelvként. E tapasztalat, továbbá magyarországi tanári állomásainak meg birodalmi utazásainak „különböző magyar nyelvi élményei” alapján is egy hasonló összképet vagy tapasztalati képet szűrt le a magyar nyelv helyzetével, ismeretével kapcsolatosan. (Valószínű, hogy az ország különböző, egymástól területileg távol eső helyein eltöltött középiskolai tanári élményei során is az aka-

démiai évekhez hasonló tapasztalatokat gyűjthetett be.) Ebből világosan következett az a nyelvészeti és módszertani következtetés, hogy egy „többfunkciós nyelvkönyvet”, a különböző nyelvi hézagokat kitöltő művet kell megalkotnia, amely alkalmas a fentebb emlegetett helyzetek és az abból származó nyelvi célok betöltésére. Igazából, ha nem is tudatosan, de egyszerre alkotott egy anyanyelvi és – némi merészséggel szólva – magyar mint idegen nyelvi tankönyvet. Ez utóbbira több jel is utal, de leginkább az, hogy a magyarázatai és gyakorlatai rendkívül didaktikusak, – olykor a magyar anyanyelvűek számára evidens dolgokat is a fenti célok vagy funkciók miatt – totális nyelvtani kifejtésben és rendkívül aprólékos és gondosan felépített gyakorlatokban közli, beigazolvva a címet „Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva”. Valószínűnek tűnik az is, hogy anyagának katekizmus-rendszerű vagy a korábban kézikönyvszerűnek emlegetett megoldása is ezt az elgondolást erősíti.

Ha célközönségét életkorban és műveltségi szintjében meg akarjuk határozni, akkor a következőt mondhatjuk. A konkrét célközönségének a középiskolák és a felsőbb iskolák diákságát, hallgatóságát tekintette. Erre utalnak a módszertani megjegyzési, az iskolai közegre vonatkozó szavai (osztály, tábla, iskola-könyv, nyelvtanító-könyv, föladás, megjobbítás stb.), az utasítások megfogalmazási, a példamondatok részben nevelési, részben a műveltségi anyagra vonatkozó utalásai, továbbá az a szövegezési színvonal és szakszerűség, ami a tanulók nyelvi háttérében meglévő latin grammatika és nyelv ismeretét sejtető alapállás.

5. Nyelvhasználati jellemzők, nyelvújítási, fogalmi és szóhasználati kísérletek

Széchy művét nyelvhasználati szempontból több oldalról is vizsgálhatjuk. Czuczor kritikai élű megjegyzéseit korábban idéztük. Ennek két súlyos kitétele volt: 'száraz grammatika' és 'gyermek-zaklatás'. Ez alatt a szárazság alatt nemcsak a grammatikai magyarázatok szárazságát, hanem a rossz és száraz példák sorát, illetve a gyakorlatok hiányát is értette. Ezt a negatív sort együtt vette gyermekzaklatásnak. Egyébként az 1839-es nagy anyanyelv-pedagógiai tanulmányában Széchy maga is használ egy sajátos kifejezést, szerinte a „szellem-tikkasztó mód” erősen kerülendő az anyanyelvet tanító munkákban. Széchy művének nyelvhasználati, egyszerűen szólva fogalmazási érdeme, hogy kérdései és magyarázatai világos, tiszta fogalmazásúak; mondatpéldái, szövegpéldái, gyakorlatai pedig érdekesek, sokszínűek, tematikusan variáltak, mondhatnánk azt is, hogy a „középtanodákra” nézve – legalábbis lexikai szempontból – a tantárgyi koncentrációra is figyelemmel vannak, továbbá az ifjúság nevelését szolgáló jellegük is van.

Ami nyelvezetének az ún. szaknyelvi oldalát illeti abban is mértéktartó és körültekintő. Alapállása az, hogy nem tudományos nyelvtant, hanem gyakorlati nyelvtant, nyelvi tankönyvet ír. Széchy minden bizonnyal alaposan ismerte a korabeli különböző magyar és egyéb nyelvű rendszerező munkákat, nyelvkönyveket, tisztában volt azok elvi, rendszertani felfogásával és fogalomhasználatával. A korábbi és a reformkori magyar grammatikai rendszerek terminológiai szempontból – meg más szempontokból is – igen képlékenyek, sokszínűek és néha önkényesek voltak. Fogarasi János a saját nyelvtanában joggal állapítja meg, hogy: „Csaknem valamennyi nyelvtanítókra különféle nyelvekben azon méltó panasz van, hogy sokszor *önalkotta elveikre*, akár helyesek akár helytelenek azok, erővel csigázzák a nyelvet, nem ügyelvén részint a köz szólásra, részint valamely felsőbb törvényekre” (Fogarasi 1943: 3). Mindennek persze korabeli tudományszervezési, tudománymenedzselési, jogi okai is vannak, mivel központi példák, szabályozók, rendeletek nem voltak, az akadémia is csak irányadó jelleggel bírt, így a nagyszámú egyéni és a lokális kísérletek erősen domináltak. (Elég megnézni és megvizsgálni a művek születési helyét, kiadóját, felekezeti származását, mecénását, iskolai háttérét stb. Lásd még: Kovalovszky számadatait lejjebb, a következő fejezetben.) Széchy nem törekedett új terminológia kialakítására, hanem az ismert művek fogalomhasználatából válogatva állította össze nyelvtana szakszókincsét, olyan módon, hogy az mind az ok-

tatók, mind pedig a tanulók számára könnyen befogadható legyen. Így például a már többek által használt 'Szónyomozás' és 'Szókötés' fogalmakat használja a két főegység a szótani és a mondattani rész megnevezésére, mondatrészekre pedig az általánosan használt 'Beszédrészek' kifejezést, bár előfordul nála a 'mondatrészek' kifejezés is, de nem a mai értelmű gyűjtőfogalomként. Több, akkor már a 'terminológiai usus' szerint stabilnak tűnő fogalmat átvesz, így például: önhangzó (ti. magánhangzó); mély-, magas-, közép szavak (ti. hangrend szerinti megkülönböztetés, ahol az *i*, *í* még több nyelvtenban külön sorban, az ún. középhangzó kategóriát alkotta); névhajlítás, igehajlítás (ti. ragozás); igetörzsök (ti. igető); igehatározó (ti. ige-név); kötszó (ti. kötőszó); névmutató (ti. névelő); előszócska (ti. igekötő); stb.

Vannak olyan fogalmak, ahol a terminológiai használata bizonytalan, például a képzők esetében több fogalom is előfordul: 'képzőragok', 'szóképzők', 'képzők' vagy csak simán 'toldalékok'. Ezekben az esetekben a funkcióra és a funkciót bemutató képzőkre, azok tételes felsorolására és a gazdag példasorok bemutatására koncentrálnak, azaz hogyan és mivel bővíthető az éppen tárgyalt szófaji világ. Érdemes megjegyezni, hogy szópéldái ezekben az esetekben és minden más helyen 'standard példák', igyekeznek távol tartani magát mind a szélsőséges nyelvújítási próbálkozásoktól, mind pedig a nyelvjárási elemektől, példáktól. A mondattani fogalmak terén két biztos fogalmat használ az egyik az *alapszó* (ti. alany), a másik az *állítmány*, a többi mondatrész megnevezése vagy körülírása bizonytalan. Ilyen például a részben jelző, részben határozó fogalomként használt 'részeseülő' bevezetése, más esetekben a szónyomozás részből, azaz a szótanból átemelt fogalmak használata (névhatározók, igehatározók). Ez a 'szókötés', azaz a mondatban gyakorlati szempontú megközelítésében nem okoz zavart, mivel elsődleges szerepe ennek a résznek a helyes és logikus mondathasználata, a helyes szerkesztés és az igényes fogalmazás, főleg a 'kötött mondatok' (ti. összetett mondatok) esetében.

Végül szólni kell Széchy egyéni nyelvhasználatának jellegzetességeiről, mivel bátran fogalmaz és egyéni nyelvújítási, nyelvhasználati példák is találhatók művében. Szívesen alkot és használ -lag/-leg végződésű szavakat: *föltagolólag*, *egybeszerkesztőleg*, *nyilvánlag*, *öszönileg*, *kérdegetőleg*, *kellőleg*, *szembetűnőleg*, *kézfogatólag*, *célszerűleg*, *önmunkálólag*. Szintén ilyen egyéni használatnak tűnik a -mány/-mény vagy az -at/-et képzők használata az alábbi példákban, de más esetekben is: 'jelenmény' (ti. 'jelenség'), *évfolyamat* (ti. 'évfolyam'), *árnyéklat* (ti. 'árnyalat', 'finom különbség' jelentésben: pl. „mondatok különféle árnyéklatai”). Szintén egyéninek minősíthető szó- és fogalomhasználatából idézünk még néhány példát: *szóvali munkálások*, *nyelv-alakzatok*, *a nyelv alkatrészei*, *elbeszélő és olvasó nyelvgyakorlások*, *megjobbítván a hibákat*, *szellem-munkálások* (ti. 'gondolkodás'), *öngondolkodás* (ti. 'elmélkedés', 'elmélyedés'), *ügyesíteni* (ti. 'képesse tenni'), *foglalom* (ti. 'tartalom'), *gondolattan* (ti. 'logika').

6. *Értékelés, a mű helye a negyvenes évek szakmunkái, tankönyvei között*

Ha Széchy művének a helyét és értékét keressük a XIX. század első felének magyar nyelvészeti, nyelvtani, nyelvkönyvírói világában, akkor a művet bele kell helyezni egy általános körképbe. Kovalovszky Miklósnak erre a fél századra – az 1800-1850 közötti időszakra – vonatkozó számvető és feltáró elemzéséből tudjuk az alábbiakat: „A következő fél századból 19 latin és 90 német nyelvű magyar nyelvkönyv mellett 90 [!] magyar nyelvű nyelvtanunk van, némelyik sok kiadásban” (Kovalovszky 1955: 52). A korszakban különösen a negyvenes években erősödött fel a kimondottan nyelvtankönyv-írói kedv. Erről így fogalmaz egy tankönyvtörténettel elemző: „A 40-es évek nyelvtani termése igen gazdag. Nagyon változatos tatalmú és színvonalú kiadványok állíthatók egymás mellé” (Chikánné 1971: 88). Ha a legfontosabb próbálkozásokat ki akarjuk emelni a valóban termékeny negyvenes évekből, akkor a következő szerzőket kell felsorolni, ahol a sort Széchy műve nyitja meg: Széchy (1840,

1845), Vajda Péter (1840), Warga János (1842), Fogarasi János (1843), Majoros András (1844), Táncsics Mihály (1840, 1842, 1844), Schültz István, (1845), Gondol Dániel (1845), Keszler Ágoston (1845), Matics Imre (1847), Szuppán Zsigmond (1847), Galgóczi Gábor (1848).

A negyvenes évek elején megszületett az „akadémiai nagy nyelvtan” is. A Magyar Tudós Társaság megbízásából egy munkaközösség elkészítette részben a nyelvtudományi összegzésre, részben az oktatásra is szánt művét, *'A magyar nyelv rendszere'* címmel. A mű mindkét, 1843. és 1846. évi kiadásának előszavában meg is fogalmazzák ezt a célt is:

„A magyar nyelv általános tannyelvvé váltával mind inkább érezhető lett olly munkának szüksége, melly magát e' tanulási közeget alaposan 's egyszersmind a' tudomány' jelen fokához mérten terjessze elő.” (A magyar nyelv rendszere 1843, 1846: III.)

A gond csak az volt, hogy a mű szerkezete és tartalma nem tudta betölteni ezt az oktatási célt, mivel túl elméleti jellegű és túl nagy terjedelmű volt, továbbá sem módszertani jelleget, sem pedig gyakorlati jelleget nem öltött, mivel nem is tartalmazott gyakorlatokat. A kortárs vélemények, kritikák összegzését Bakos József tanulmánya ismerteti, aminek a lényege a következő: „A korabeli szakkritika a Tudós Társaság kiadványát általában megértéssel fogadta. Hibáztatta azonban azt, hogy bár helyes az az elv, hogy minél több nyelvtani anyag legyen egy összefoglaló jellegű könyvben, de bizonyos részekben már a zsúfoltság tapasztalható.” (Bakos 1955: 54) Ha mai fogalmaink szerint méltatjuk a művet, akkor az angolszász nyelvészeti terminológiával élve szembe találkozott: a *linguistic grammar* (nyelvészeti nyelvtan) – *pedagogic grammar* (pedagógiai nyelvtan) ügye, felfogása. Az Akadémia műve az elsőhöz, míg Széchy műve egyértelműen a második kategóriához tartozik, és ilyen minősítése és értéke alapján alkalmas volt az iskolai használatra. Az Akadémia szándékán még az sem segített, hogy érzékelve a dolgot megbízta a Czuczor – Vörösmarty párost, hogy készítsen egy többkötetes *'Elemi magyar nyelvtant'*, ún. iskolai használatra szánt művet, de a munka lassan és részenként készült el. A kiadással, de főleg a bevezetéssel is gondok voltak, mivel a 1848/49-es események bonyolulttá tették a nyomdai és a kiadási munkákat. Gazda István tudománytörténész alapos nyomozó munka során, néhány évvel ezelőtt megtalálta az elveszettnek hitt, még 1848-ban kiadott kötetek néhány példányát, sőt ezek kéziratait, majd megírta az alkotás és a kiadás kalandos történetét (Gazda 2016).

Széchy műve abban is különleges volt, hogy elvi alapként az úgynevezett nyelvlogikai elméletet vette alapul. Ezt valószínűleg a Bécsújhelyi Katonai Akadémián töltött tanári és könyvtárosi évei alatt, német nyelvű közegben ismerhette: meg Becker és Wurst német nyelvészek elméleti művei és gyakorlati, nyelvlogikai szemléletű nyelvkönyvei alapján. Szántó Lőrinc, a nyelvtanítás módszertan-történetének szakértője egyik tanulmányában ismerteti az ún. nyelvlogikai iskola eredményeit, és ennek kapcsán kifejti, hogy Széchy ezeknek az elveknek az ismeretében megalkotta az ilyen jellegű első magyar nyelvtankönyvet. Bár Szántó utal arra is, hogy Sasku Károlynak a Tudományos Gyűjteményben megjelent nyelvészeti tanulmánya (1840) és Szász Károlynak Nagyenyeden megjelent *'Magyar nyelvtudomány'* című nyelvtankönyve (1839) szintén hordoz nyelvlogikai jegyeket. Sőt hozzátehetjük, hogy Fogarasi János *'Művelt magyar nyelvtan'* című munkájában (1843) a címlap után egyik motóként, saját fordításában idézi Becker híres alapmondatát: „A gondolkodó szellem a nyelvben testté lesz”. Szántó tanulmánya Széchy művét részletesen elemzi és feltárja annak értékeit. Ennek a XX. századi értékelésnek a helytálló és fő megállapításait idézzük az alábbiakban:

„A nyelvlogikai irány Széchy Imre tankönyvével vonult be az iskolába. [...] Kiemelkedő értékű rendszeres pedagógiai műve mellett derék magyar nyelvtani tankönyvével vonta magára kortársai figyelmét. [...] Széchy címlapjának újítása a 'nyelvtan' szó első megjelenése nyelvtani irodalmunkban. [...] Széchy nyelvtanító eljárásából levonhatjuk módszerének megszívlelendő három jellemző vonását: 1. Nem elégszik meg az induktív úton közvetített elméleti tudnivalók megtanulásával, hanem különös súlyt vet az alkalmazásra és begyakorlásra. 2. Azzal, hogy mindig a tartalom és a nyelvi forma közötti kapcsolat felderítését tartja szem előtt, élesen szembefordul a formális jellegű nyelvtanítással. 3. A közlés helyett a tanulók tevékeny közreműködését biztosító beszélgető módszert használja. [...] Széchy különleges hely illeti meg nyelvtani oktatásunk történetében: évtizedekre ható iskolát alapított, s tanítása napjainkig érezhető.” (Szántó 1956: 90, 91, 91, 99, 101)

E megkésett, de mély és alapos elemzés tényszerű magyarázatot ad arra, hogy miért emelkedik ki Széchy könyve az 1840-es évek fentebb felsorolt műveinek sorából. Az értékeléshez még hozzá kell tenni, hogy a korabeli sajtóorgánumok a hirdetés, az ismertetés szintjén bemelték kulturális híreikbe Széchy művét. Az első kiadásról a Tudományos Gyűjtemény, a Figyelmező, a Honi Irodalmi Értesítő, a Brassai által szerkesztett kolozsvári Vasárnapi Újság; a második kiadásról pedig a Pesti Napló kétszer is ír. Toldy Ferenc 1852-ben, Széchy felett tartott gyászbeszédében méltatja nyelvtankönyvét. A méltatások és a két kiadás arra enged következtetni, hogy tankönyvnek sikere és használtsága volt.

Mai szemmel nézve, illetve mai értékrendünk szempontjait figyelembe véve elmondhatjuk, hogy Széchy munkáját a következők alapján értékelhetjük nagyra: nyelvlogikai elméleti alap, indirekt módszer, az ige centrumba helyezése, átgondolt szerkesztés, gyakorlati építkezés, nyelvpedagógiai jellemzők, tudatos tankönyvtervezés. Ezekkel a tulajdonságokkal kiemelkedik a korabeli és hasonló célzatú, de általában nehézkes és bonyolult művek sorából, és minden bizonnyal részben hozzájárult a korabeli, a magyar nyelvvel kapcsolatos rendszerezési, fogalmi, tanítási/tanulási problémák tisztázódásához.

A szerző műve bevezetőjét – mintegy bizakodó, szerény, de ugyanakkor célt mutató önértékelésként – így zárja:

„Melly igen nyomos, azért is kívánatos a' tanuló afiúság kiművelésére a' nyelvet, mint a' gondolkodás' 's értelmesség' eszközét, az iskolákban előadni, szükségtelen okokkal vitatni. Ha ezen czélnek sikerítését a' nyelvtannak ezen elvei némileg előmozdítandhatják, örvendeni fog: a Szerző.” (Széchy 1840: VIII)

Végül idézzünk ide Széchy rendtársának, Martin Ferdinándnak a rendkívül hosszú című verses méltatásából két értékelő versszakot, amelyek némileg Kölcsey reformkori gondolataira, szellemére is emlékeztetnek.

„Örömdal nagyon tisztelendő 's tudós Széchy Ágoston úrnak, a' kegyes rendi kormány nagy érdemű ülnökének, 's Magyar Tudós Társaság levelező tagjának, születése napja junius 5-kére 1845.

Nem, nem panaszlod régi keserveit.
Ha kebled édes honszerelemre gyul:
Tettel buzogsz igaz magyarként
Hunnia felviruló jövőjén.
Miért is a' nagy hír jeles érdemid'
Magasztalólag csillagokig viszi,
'S hű magyar szív áldva kísér
A' nevelés 's irodalmi pályán.”

Irodalom

- A magyar nyelv rendszere* 1843, 1846. A Magyar Tudós Társaság, Budán, A Magyar Királyi Egyetem betűivel (név nélküli kiadás; szerzők: Czuczor Gergely – Fábrián Gábor – Nagy János – Vörösmarty Mihály)
- Bakos József 1955. *Nyelv és iskola: Fejezetek a magyar nyelvtanítás történetéből*. Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve. 7–63.
- Chikán Zoltánné 1971. A magyar nyelvtankönyveink felhasználása az iskolai oktatásban. 63–94. publikacio.uni-eszterhazy.hu/2373/1/63-94_Chikan.pdf/
- C. Vladár Zsuzsa 2009. Hány eset van a magyarban? *Magyar Nyelv* 105/3: 281–291.
www.c3.hu>magyarnyelv>cvladar_093/
- Czuczor Gergely 1828. *A' magyar nyelv' állapotja Gymnasiuminkban*. Tudományos Gyűjtemény X: 72–83.
- Fogarasi János 1843. *Művelt magyar nyelvtan elemi része. Minden eddigi magyar nyelvtanok kiegészítése a megigazításaul, született magyarok s más jártasbak számára*. Heckenast Gusztáv kiadása, Pest.
- Gazda István 2016. A Magyar Tudós Társaság elveszettnek hitt 1848-as magyar nyelvtankönyvei. In: Tanulmányok a 90 éves Dörnyei Sándor tiszteletére. (Szerk.: Perger Péter). *Argumentum* – OSzK, Budapest. 161–167. real.mtak.hu>/50248/1/gazda_dornyei.pdf/
- Kovalovszky Miklós 1955. Tudományos nyelvünk. In: Pais Dezső (szerk.): *Nyelvünk a reformkorban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Martin Ferdinand 1845. *Örömdal nagyon tisztelendő 's tudós Széchy Ágoston urnak. Pesten, Esztergomi Beimel József betűivel*
- Nádor Orsolya 2002a. *Nyelvpolitika: A magyar nyelv politikai státuszváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig*. Budapest, BIP.
- Nádor Orsolya 2002b. Néhány gondolat a XIX. századi magyarnyelv-oktatásról. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 160–169.
- Szántó Lőrinc 1956. A nyelvlogikai iskola első magyar tankönyvírója. *Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve*. 89–102. acta.bibl.u-szeged.hu/17261/1/tanarkepzo_1956_089_102.pdf/
- Széchy Ágoston Imre 1839. *Az anya-nyelv tanítása' szükségéről, s módjáról*. Tudományos Gyűjtemény VI: 49–82.
- Széchy Ágoston Imre 1840. *Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva*. Pesten, Hartleben Konrad Adolf tulajdona (Második kiadás).
- Széchy Ágoston Imre 1845. *A nevelés s oktatástan vázolata az elemi tanítók használatára*. Hartleben Konrad Adolf sajátja, Pesten.
- Szili Katalin 2001. A magyar főnévi esetrendszer sajátosságairól. *Hungarológiai Évkönyv* 2/1: 34–48.
- Toldy Ferenc 1872. Széchy Ágoston emlékezete. In: *T. F. Összegyűjtött munkái V. kötet. Gyász- és emlékbeszédek*. 290–293. (Eredetileg megjelent: Akadémiai Értesítő 1852. március, XII. évf. II. szám, 153–154.)

Sturcz, Zoltán

**A course book from the Reform Era – Ágoston Imre Széchy:
*Elementary Hungarian grammar practically presented, 1840***

This paper is a review of a 19th century grammar book, indicated in the title. After presenting the biography of the author and outlining the motivating factors for the writing of the book, the paper gives a detailed description of the structure, methodology and innovations of this unique grammar book. It is argued that with its novel solutions (theoretical basis in linguistic logic, indirect method, the central role of the verb, well-planned and practical structuring), Széchy's *Elementary Hungarian* stands out from among other grammars written in the 1840s.

Szabó Veronika

Zum Geburtstag – József Attila Születésnapomra című versének két német fordításáról

Kedves Tibor!

Sokat gondolkodtam, miről írjak neked a köszöntő kötetbe, hiszen annyi szép emlék fűz hozzád: nálad tanultam jelentéstant és morfológiát, nálad feleltem az első grammatika szigorlaton stilisztikából (hogy örültél, amikor szóba került a kognitív metafora is!), megtiszteltetésnek éreztem, hogy én adhattam át neked a Szépe-émlékérmet, és sosem felejttem el, milyen atyai gondoskodással intézkedtetél a doktori védésemén, hogy minden rendben menjen.

A töprengés során aztán a *köszöntés* szóról eszembe jutott valami: 2010 tavaszán, a PhD-képzés utolsó félévében böngésztem a faliújságon a kurzuskínálatot, és örömmel láttam, hogy lesz kurzusod *A versszöveg a (magyar–német–olasz) fordítás tükrében* címmel. Mivel a kontrasztív grammatika és a kontrasztív szemantika kurzusaidra is jártam, sem a kredit, sem a kód nem kellett ahhoz, hogy végezni tudjak, és ugyanígy voltak vele barátaim, csoporttársaim, Flögl Szilvi és Károly Marci is. Mégis megbeszéltük, hogy elmegyünk hozzád megkérdezni, hogy ugye azért ettől függetlenül megtartod nekünk a kurzust. Természetesen igent mondtál, és megtartottad „szerelemből”, és természetesen bejártunk és teljesítettünk „szerelemből”. Ennek a kurzusnak a végén József Attila *Születésnapomra* című versének német fordításáról írtam elemzést. Újra átolvasva a szöveget rájöttem, hogy nem is lehetnék stílszerűbb: kiegészítettem szakirodalmakkal, megkerestem a Günther Deicke-féle fordítás mellé Daniel Muth (Báthori Csaba) fordítását is, hogy az összevetés által teljesebb képet tudjak adni, felhasználva mindazt, amit tőled tanultam. Bevontam Flögl Szilvit is néhány kérdéses sor fordításán elmélkedve. Remélem, szívesen olvasod ezt a régi-új elemzést.

A születésnapomra József Attila egyik leghíresebb és legnépszerűbb verse. Önfelköszöntő költemény, ajándék önmagának a harminckettedik születésnapra. Erre a különleges alkalomra a költő egy rendkívüli versformát választ, amelyet Fenyő D. (2011) a magyar költészet egyik legkülönlegesebb és legegységesebb formájaként jellemez. Mivel ez a forma egyre népszerűbb a kortárs magyar költők körében, a „születésnap-strófa” akár hungarikumnak is tekinthető volna. A német fordításoknak ezért nemcsak a vers formai zsenialitását kell figyelembe venniük, hanem azt is, hogy miként épül be a lírai hagyományba.

Jelen elemzésben a vers két német fordítását hasonlítom össze, különös tekintettel a ritmusra és a nyelvi képekre. Az egyik fordítást Günther Deicke, az NDK híres költője és publicistája készítette. Deicke fordítása (utánköltése) 1960-ban jelent meg egy olyan kötetben, amely József Attilát proletár költőként ábrázolta. Deicke interlináris fordítások alapján dolgozott. A másik fordító Báthori Csaba magyar költő, aki József Attila műveinek nagy részét Daniel Muth álnéven fordította németre azzal a céllal, hogy lírájának korszerűségét megismertesse a német közönséggel. A jelen elemzés kimutatja, hogy a ritmus, illetve a dallam virtuozitása és a játékos rímek mindkét fordításban tükröződnek, de a jelentések konnotációit Báthori fordítja pontosabban. Egyedül a negyedik szakaszban tér el az eredeti hangulatától, ahol a szegénység kifejező képeivel a vers mélységére is rá tud mutatni.

Alles Gute (zum Geburtstag)!

Veronika

1. Bevezetés

József Attilának talán az egyik legismertebb és méltán népszerű verse a *Születésnapomra*. Nemcsak szókimondó, ironikusan–önironikusan keserű, a József Attila-kultuszt erősítő tartalma miatt olyan kedvelt (Fenyő D. 2005), hanem formája, a nyelvvel való játék miatt is. A harminckettedik születésnap ugyanis alkalmat ad arra, hogy az önmagát felköszöntő költő a magyar irodalomban először kövesse a 19. századi francia Jean Richepin versének mintáját, így megszületik „a magyar líra egyik legkülönlegesebb, legdallamosabb, legegényibb versformája” (Fenyő D. 2011).

Kiemelendő a vers utóélete, hatástörténete, a magyar kultúra kontextusába való beágyazottsága is: ez az egyszeri formai bravúr követendő mintává, szinte „hungarikummá” vált. Kortárs magyar költők sora írja át (és szét) az eredeti költeményt, sőt, a közköltészet kedves formája lett, folklorizálódott (Fenyő D. online). „József Attila mintegy megajándékozta a magyar lírát egy új formával” (Fenyő D. 2011).

A forma mellett nem feledkezhetünk meg a vers tartalmi elemeiről sem, hiszen ahogyan Szűcs (2005) megjegyzi: a versben a forma és tartalom egysége tökéletesen összeforr. A *Születésnapomra* ebben is egyedi: a vers részben szándékosan, részben tudattalanul a magyar líra számos alkotóját megidézi (Petőfivel például a kicsapott diák motívuma, Kosztolányival a létösszegző gesztus rokonítja, lásd Tverdota 1998).

Aki a vers fordítására vállalkozik, annak tehát nemcsak a rendkívül egyedi formával és a játékos, az ábrázolt élethelyzettel ellentétes hangvétellel kell megbirkóznia, hanem úgy kell tolmácsolnia a művet az idegen nyelven, hogy a magyar kultúrába való beágyazottságát is érzékeltetni tudja. A tanulmányban a vers két német fordítását mutatom be és vetem egybe: a Günther Deicke-féle fordítást és Daniel Muth (Báthori Csaba) fordítását.

2. A fordítók

Az elemzett műfordítások között nagy mind az időbeli, mind a térbeli távolság, emellett a fordítók anyanyelve és a fordítás körülményei sem azonosak. Günther Deicke a Német Demokratikus Köztársaság egyik ismert költője, publicistája, elismert műfordítója volt. Sóvágó (1981) szerint Deicke részben Stephan Hermlin által került közel József Attilához, aki az elsők között fordította verseit németre (a francia átültetések alapján), hogy a „szocialista költészetbe integrálhassa”. Hermlin „felszólította a Német Demokratikus Köztársaság minden ismert lírikusát, hogy vegyen részt vele együtt a József Attila költeményeiből összeállítandó kisebb válogatás tolmácsolásában” (Sóvágó 1981: 105). A kötet 1960-ban jelent meg. A művet a német nyelvű szövegeket kiadó, a magyar költészet külföldi bemutatását célzó Corvina gondozta. Tekintve, hogy az NDK-ban a műfordításnak és a műfordítóknak relatíve nagy volt a presztízse (a műfordítások olvasása egyfajta pótlékként szolgált, mely közel hozta az elérhetetlen kultúrákat is), és a Corvinában többszörös lektorálási folyamaton ment át egy-egy szöveg, amíg kiadásra nem került (Nyári 2016), igényes munkára számíthatott az olvasó.

Deicke azok közé tartozott, akik nem tudtak magyarul: a fordítások interlineáris nyersfordítások alapján készültek (Nyári 2016). László (2006) szerint egy vers fordítása ily módon három nyelv – az eredeti, a befogadó és az „egyetemes líranyelv” – közötti dialogikus folyamatként írható le (László 2006). A műfordítást gyakran nem is az *Übersetzung* (fordítás), hanem a *Nachdichtung* (utánköltés) szóval jelölték, az idegen kultúra megértése mellett célként megjelölve a célkultúrába való integrálást is. Az eredetihez való hűség tehát nem szó szerinti megegyezést jelentett, hanem – ahogy Krause (2010) Kosztolányit idézi – mindig ferdítést is. Bár az „utánköltések” között voltak kifejezetten jól sikerült alkotások, a betoldott, tartalomidegen elemek és az ideológiailag vezérelt, József Attilát proletár költőként bemutató versválogatás miatt költőnk a német kultúrában szinte ismeretlen maradt.

45 évvel később, 2005-ben jelent meg az eddigi legteljesebb német (–magyar) nyelvű József Attila-kötet, az Amman Kiadó gondozásában Daniel Muth fordító neve alatt. A kötet célja József Attila modernségének, az életmű mélységének bemutatása, (újra)felfedeztetése. A német fordítás a magyar eredeti mellett szerepel, a vaskos kötetet pedig gazdag képi anyag illusztrálja. A befogadóközönség kedvéért német csengésű név mögé bújó fordító a baranyai születésű Báthori Csaba költő. A nem német anyanyelvű, de németül jól tudó, és a német kultúrában járatos fordítót felesége, Balla Zsófia költő is segítette, hogy először szólalhasson meg József Attila az eredetiből fordítva. A fordító több interjújában részletesen beszélt a fordítás körülményeiről, szépségeiről és nehézségeiről. Bár felhasználta a keletnémet fordítók munkáit, szerinte ezek nem tükrözik hűen József Attila művének alaphangját (sem); elvei közé tartozik például a feltétlen formai és tartalmi hűség (Báthori 2005). Ezt a törekvést a recenzensek is gyakran méltatják (lásd a kötet oldalát a *planet lyrik* honlapon). Mivel Báthori szerint a rímes fordítás a német kultúrában régiesnek tűnhet, ráadásul a rímkényszer miatt óhatatlanul olyan tartalmi elemek kerülhetnek a műbe, amelyek eltávolítanak az eredeti jelentéstől, ezért a rím volt az egyetlen, amelyről bizonyos helyeken a tartalom megőrzése érdekében lemondott. Érdemes lesz tehát megvizsgálni, vajon hogyan birkózott meg a két különböző fordítói kultúrából származó költő–műfordító a *Születésnapomra* kötött formájával, hogyan sikerült a vers zeneiségét és képi világát „áthangszerelni” (Szűcs 2005) a német nyelvre. Az alábbi elemzésben a vers ritmusának, rímeinek vizsgálatával és az egyes kifejezések mögötti konnotatív jelentések felfedésével igyekszem közelebb kerülni az eredeti vers üzenetéhez, hogy értékelni tudjam a fordítások megoldásait.

3. A versforma

Amint a bevezetőben is szerepelt, a vers formája egyedi, és ez a vers egyik legmarkánsabb hatáseleme. Négysoros versszakában az első sorpár 8 szótagos, 5/3-as és 4/4-es osztású, a második kettő rövid, két szótagos, jambikus lejtésű. Változatos, egy kivételével két szótagos mélységű páros rímeket találunk ezeknek a rövid, csattanóként is értelmezhető soroknak a végén, gyakoriak a tiszta rímek vagy önrímek (*magam–magam*), de találkozunk népetimológias felbontásokkal (*csecse becse*) is. Az áthajlások miatt a jelentések, az értelmezési lehetőségek játékosan megtöbbszöröződnek, ennek visszaadása különleges kihívást jelent a fordítónak. Ha a rövid sorok magánhangzóval kezdődnek, a következő mássalhangzóval kezdődik, mint egy igazi ikerszónál (*az ám /hazám; a hont /kivont* vs. *ágas-bogas, irkafírka*), s ugyanez fordítva is igaz (Kornyané 2005). Hasonlóan bravúrosak a hosszabb sorok összecsendülő sorvégei is. Emellett a hangok expresszív hatását is kihasználja a szerző, amikor az örömteli eseményekhez magas, a Horger-ügy elmesélésénél pedig inkább mély magánhangzókat használ. A fordításkritika során tehát feltétlenül ki kell emelni a nyelvi jelek motiváltságából, jelen esetben a nyelv zeneiségéből adódó szempontokat (Szűcs 2005), és megfigyelni, a fordítás mit tud visszahozni a játékos rímekből és a pergő ritmusból.

Günther Deicke fordítása¹ hűen követi az eredeti vers formáját: megőrzi a sorok hosszúságát, és igyekszik visszaadni jambikus lüktetést is, amely a német lírában is gyakori és megszokott versláb. A három szótagnál nem hosszabb szavak közül csak a *Mittelschulprofessor* lóg ki, megakasztva a vers ritmusát. Itt is páros rímű sorokat találunk (kivéve a *Szeged – Fakultät*), és ugyan leginkább csak az utolsó szótagok csengenek össze, a magánhangzók egyezése mellett gyakori az utolsó mássalhangzók azonossága is (*Land – Hand, Harm – arm, Schuft – ruft*, és ide sorolnám a *Freud–Leid* – a németben ritkábban használt – asszonáncát is). A rím és a ritmus kedvéért elmaradnak az E/1. személyű igeragok (ez az egész versen következetesen végigvonul: *überrasch, gedenk, wär, wurd, lehr, mach*), így a szöveg a szóbe-

¹ A fordítások a szöveg után a *Mellékletben* olvashatók.

liséghez közelít. Az áthajlások is pontosan követik az eredetit: egyetlen versszakokon átívelő enjambement van, mégpedig a 6. strófa végén, akárcsak a magyarban.

Daniel Muth fordítása szintén formahű, jambikus lejtésű, a 3. és 4. sorok második magánhangzói pedig – az első versszak kivételével – összezsengenek (pl. *ich–mich, Galand – Land*). A hosszabb sorokban is kihasználja a német nyelv ikerítéseiben rejlő játékosságot, saját maga is gyakran él a részleges reduplikáció eszközével. A rímek itt is leginkább egy szótag mélységűek (kivéve *Lehrender – Elender*) és esetenként belső rímeket is alkalmaz a fordító (lásd pl. a *Geschenk – bedenk – gedenk* hármását a 2. strófában, vagy a *harsch und barsch* ikerítést a 6. versszakban.) Az áthajlás itt is a 6. strófa végén jelenik meg az eredeti verset követve.

Összességében elmondható, hogy mindkét fordító törekedett az eredeti visszaadására mind a ritmust, mind a rímeket illetően; a formai játékosság szempontjából tehát mindkét fordítás bravúrosnak mondható.

4. A tartalom: a két fordítás képi világának részletes összevetése

4.1. A vers címe

A magyarban egyetlen szóból áll a cím: a *születésnap* szó a vers születésének apropóját helyezi a középpontba. A kifejezéshez tartozó fogalmi keret, forgatókönyv tartalmazza az adás gesztusát (erre utal a címben a *-ra* esetrag), amelyben az ágens cselekvése egy kedvezményezettre irányul. Mivel önfelköszöntő költeményről van szó, az ágens és a beneficiens megegyezik, a téma pedig az ajándék, jelen esetben a vers maga. A verscím impliciten hívja elő ezt a forgatókönyvet, a fordítónak pedig lehetősége van utalni erre a keretre a magyarban birtokos szuffixumként realizálódó elem fordításakor. Deicke a *Zu meinem Geburtstag* kifejezést használja, a birtokost névmással kifejezve, Báthori a szokatlanabb *Mir zum Geburtstag* címet adja a fordításnak, amely a datívuszi névmás szerepeltetésével az önfelköszöntést hangsúlyozza. A köszöntő gesztus, a születésnapra való datálás nem egyedi József Attila költészetében, N. Horváth Béla (1991) összesen 11 ilyen versről számol be az életműben. Ez az utolsó az egyetlen, amelyben a *születésnap* szó már a címben is szerepet kap.

4.2. Strófáról strófára

Az eredetihez hasonlóan a vershelyzet bemutatásával indul mindkét német fordítás. Deicke hangsúlyozza a vers „most”-ját is (*nun*), és ezáltal a költői szándékot erősíti, a spontaneitás látszatát kelti. A második sorba pedig betoldja a *ganz und gar* (‘teljességgel’) kifejezést, amely mint ikerforma nagyon jól illik a költemény játékos ritmikájához. Így viszont teljesen lemond a magyarban sokat vitatott jelentésű *csecse becse* sor lefordításáról: a *mit dem – Poem* ugyan rímel, de hiányzik belőle a többletjelentés. Báthori – részben a ritmusnak való megfelelés igényével – szintén betoldja a *nun* időhatározót, utalva a vers alkalmiságára. Deicke fordításától és az eredetitől eltérően azonban nála még nem szólal meg a lírai én, nem bukkan fel az E/1. személyű személyes névmás, ezzel előtérbe kerül az idő akarattalan múlása, előrevelítve a harmadik versszak mondanivalóját. Az *Überraschungsei* (‘meglepetés tojás’) friss és szellemes megoldás a *meglepetés* fordítására, ugyanakkor némileg anakronisztikus. A mai német olvasó nagy valószínűséggel a népszerű édességre is asszociál, ami visszahoz valamit abból a gyermeki attitűdből, amit a szakirodalom a *csecse becse* kapcsán emleget. A *csecse becse* egyik értelmezése szerint ugyanis a *csecse* gyermeknyelvi szó a *becse* jelzője (kulcsin és belbecs együttes említése), a másik értelmezés szerint a *csecsebecse* ikerszót találjuk az első strófa végén (Fenyő D. 2005). Mindenesetre sem Deicke, sem Báthori nem tudta teljesen visszaadni ezt a játékot, bár Báthorinál az *Überraschungsei* mellett a *gedacht – Gedicht* frapárs rímpár is kárpótolja az olvasót.

Ahogy a cím kapcsán is említettem, a születésnap líraian kitüntetett helyzet, a személy számára az ismétlődés ideje, alkalom az ajándékozásra (Bókay 2005). József Attila nyomatékítja is ezt: a *meglepetés* főnév után a *meglep* igével ismételi a 2. versszakban. A *meglep* 'leleplez' jelentését is beleérezhetjük a magyar sorokba; a lírai én leleplezi önmagát, kimondja és összegzi eddigi életét. Az *überraschen* eredeti etimológiája szintén hordozza a 'leleplez' jelentést, ugyanakkor a kifejezés nem ismétlődik meg a második strófában sem Deickénél, sem Báthorinál. Báthori a *Geschenk – beschenk* belső rímmel az ajándékozás gesztusát hangsúlyozza. Mindkét fordításban szerepel a *gedenk* szó, Deickénél igeként, Báthorinál prepozícióként: az 'emlékezem' 'emlékezve' kifejezések előkészítik a múltbeli eseménysor elbeszélését, így illeszkednek a vers narratív szerkesztésmódjába.

Mivel alkalmi költeményről, köszöntő versről van szó, nehéz szétválasztani a biográfiai szerzőt a versben beszélőtől. Ezzel a problematikával függ össze a pszichoanalitikus értelmezés szerint külön figyelmet érdemlő *magam – magam* rímpár. A *magam* személyes névmásban elrejtőzik a *mag* szó, ebből könnyen asszociálhatunk a *magzat* szóra, amely a születéshez kapcsolható, az én teremtésének helye ez. Másrészt ez a *magam* egyszerre a mondat alanya és tárgya: üzenheti, hogy a világ szubjektív szűrőkön ismerhető meg, ahol a megismerő szubjektum és a megismerés tárgya ugyanaz, az alany pedig a nyelven keresztül, annak segítségével konstruálja meg önmagát. (Babits ezt jóval direkter mondja ki: „én vagyok az alany és a tárgy”). A Deicke-féle fordításból ez az önreflexív alakzat hiányzik, helyette a birtoklás válik hangsúlyossá. Az *allein* azonban többértelmű kifejezés, és a szövegkörnyezetbe illő 'csupán, csak' mellett előhívja az 'egyedül, egymaga' jelentést is, ezzel a költő magányosságát is jobban előtérbe helyezi. Báthori a *mein Ich* kifejezéssel visszahozza a pszichoanalitikus értelmezést, a nagybetűs személyes névmás egyértelműen az egót jelöli. A *bloß* választása is szerencsés: egyrészt fókuszpartikulaként szolgál, de jelenti azt is, hogy 'meztelen', 'fedetlen', ami a *leleplez* ige jelentését hozza itt újra játékba.

Az első sort részben ismétli a harmadik szakasz eleje, közben azonban az idő múlása is fontos szerepet kap. Ezt Deicke nem vette figyelembe, azonnal a havi kétszáz pengő említésével indít, expliciten evokálva a magyar változat mögött is ott rejlő operettszöveget (*havi kétszáz pengő fixszel az ember könnyen viccel*), amely azonban a német olvasónak aligha lehet ismert. Deicke változata új jelentésmozzanattal is gazdagítja a strófát, amikor a *sein Sohn* kifejezéssel a költő és a haza kapcsolatát érzékelteti. Az *Az ám, Hazám!* (Tverdota szerint Kasáktól származó) felkiáltását konkretizálja, hiszen a poéta anyagi helyzetéért így magát a hazát is felelőssé teszi. Fried (2005) utal arra, hogy meghökkentő a játékos környezetbe helyezett nagy kezdőbetűs, birtokos toldalékkal ellátott megszólítás, amely mintegy magában tömöríti József Attila hazához való viszonyának ambivalenciáját: az azonosulás és az elhatárolódás egyszerre van jelen ebben a kontextusban. Emellett – tekintve, hogy a *Születésnapomra* létösszegző jellege mellett az életmű egészére reflektál – a hivatalos és saját korábbi hazafogását egyszerre karikírozza.

Bár a Deicke-féle *Lohn – Sohn* rím virtuózabb, mint Báthorinál a *wie Wind – verdient* alig rímelő szópár, Báthori fordítása mégis pontosabb és a közönség számára is befogadhatóbb. Egyrészt az eredetihez hasonlóan részben ismétli az első sor mondanivalóját (az *elszelelt* kifejezést a „fort, wie Wind” szokatlan, régiesnek tűnő szó szerinti fordításával adja vissza), másrészt nem idézi fel feleslegesen az operettet. A *Galant – mein Land* rímpár viszont egyértelműen egy új hangulatot hoz az eredetihez képest is, méghozzá a gúny esztétikai minőségét. Deickéhez hasonlóan a költő és a haza viszonyában az elidegenedés kerül előtérbe: a költő csalódik a nagybetűs hazában.

A negyedik versszak feltételes múltját Deicke feltételes jelenre változtatja, majd szellemes megoldással a *Feder wetzen* 'feni a tollát' fordulattal a vers ironikus hangnemére is utal. A magyar *szegény* 'sajnálatra méltó' jelentését a fordító a *Harm* 'bánat, fájdalom' kifejezéssel adja vissza, a 'pénztelen' jelentéshez az *arm* szót társítja. József Attila versében a *szegény*

legény népmesei hangulatot idéz, ez a Deicke-szövegből hiányzik. Báthori ebben a versszakban több ponton eltér az eredetitől, teljesen lemond a *töltőtoll-koptató* kifejezés lefordításáról, így a versszak nem tudja előhívni a magyar irodalomban nem ismeretlen „szegény költőember” toposzát, amellyel Fenyő D. (2005) szerint Arany Jánost is megidézi József Attila. Tekintve, hogy a versben ez egy kulcselem, különösen nehéz belátni, miért élt Báthori a kihagyás lehetőségével. A versszakot Báthori kizárólag a szegénység motívumára fűzi fel, erős, expresszív képekkel dolgozik. Az *elend* ’szegény, beteg, gyenge, nyomorú’ jelentésű melléknévből képzett egyedi *Elender* főnév is erőteljesebb a magyar *szegény* jelzőnél, a kutya metaforája pedig tovább fokozza ezt a hatást. A kutya József Attila lírájában egyrészt a hűség jelképe, de a szegénységgel is összekapcsolható: A *kutya* című versben például lompos és lucskos, éhes jószágként jelenik meg. Ennek ellenére a *kutya* nem kiemelt metafora József Attila költészetében, és a földön heverő kivert kutya képe nem illik a vers minden mélysége mellett is hetyke, provokatív hangvételébe.

József Attila az 5. versszakban kezdi el mesélni eltanácsolásának történetét, amelyet szimbolikussá nagyít: „az életpálya negatív élményeinek összegződéséeként, az egyénnek a társadalomból való kizáródásának” okaként mutat be (N. Horváth 1991: 75). A Deicke-féle fordítás talán legkevésbé sikerült része ez a versszak. Sem a magyar mély rímek nem köszönnek vissza, sem a sok *e* hangzó (egyések szerint Petőfire rájátszó) mekegése, sem a *fura ura* kifejezésben rejlő gúny nem érezhető. József Attila megteremti annak az apafigurának az alakját, aki nem hagyta érvényesülni tehetséges fiát: Horger Antal, a híres nyelvtudós különc, negatív figuraként ég bele az utókor emlékezetébe. Báthori fordítása ebből a szempontból sikerültebb: Horger különtségét a *Kauz* szóval érzékelteti, amelynek elsődleges jelentése ’macskabagoly’, másodlagos pedig ’különc, csodabogár’. Annak ellenére, hogy a német szó pozitív konnotációval is bír, a bajszos macskabagoly (*Kauz mit Schnauz*) képe egyértelműen komikus hatást kelt, és ezt a hangszimbolika fokozza is. Az eredeti 5. versszakában az *eltanácsol* ige áll, ez Deickénél *verweisen* ’kitilt’, Báthorinál *verwerfen* ’kidob’, azaz a német fordítások nyersebben fogalmazzak. Báthori ráadásul a *schief und scharf* ’ferdén/tévesen és élesen’ egyedi ikerítéssel a következő versszak alakzatát hozza előre (az eredetiben a *gyorsan, nyersen* a 6. versszakban található). Deicke *Fakultät* ’fakultás, kar’ kifejezése helyett Báthori a hétköznapi *Uni* ’egyetem’ szót használja, az élőbeszédhez közelítve a stílust, és érthetőbbé téve a sorokat az olvasók számára, akik Deickénél valószínűleg nem tudnak mit kezdeni a *Szeged* városnévvel.

József Attila eltanácsolásának oka a *Tiszta szívvel* című vers, amelyet a magyar változatban kezdősora jelöl. A lírai én tudatosan emeli ki a verskezdetet, amely a tradíció tagadását, az apafigura hiányát hangsúlyozza, így mintegy előre is vetíti az elkerülhetetlen konfliktust Horger Antallal. Deicke és Báthori a vers eredeti címének fordítását illesztette a versszakba, ezért a fiú „poétikai apagyilkossága” kevésbé érzékelhető, viszont előtérbe kerül a tisztaság motívuma. Ezen a ponton nyilvánvaló, ami korábban is érezhető volt: Báthori merít elődje megoldásaiból, a 6. versszak első sora mindkettejükénél azonos. A második sor azonban különbözik. Deickénél a rímhívó *Gedicht* ’vers’ szóra a *Gesicht* ’arc’ felel, ez méltó párja az eredeti vers első sorában szereplő *én – költemény* rímnek: a beszélő a vers segítségével nyeri el valódi identitását, igazi arcát. Báthori sorvégei nem rímelnék (*Gesicht – gerügt*), viszont belső rímet alkalmaz, ismét az ikerítést választva: a *harsch und barsch* ’gyorsan, könyörtelenül’ nyelvileg játékos, az előző versszakhoz képest azonban nem ad többletet.

Deickénél a *mit Glück* ’szerencsével, szerencsésen’ vagy esetleg ’boldogan’ betoldása nem feltétlenül illik a kontextusba (hogy Horger örült volna a kicsapatásnak, arra József Attila csak a későbbi versszak *ragyog* szavával utal), a *gezückt das Schwert, schützt’ er das Land vor mir* azonban tökéletesen visszaadja az eredeti költemény sorainak értelmét, még akkor is, ha a tipikusan magyar *szablya* helyett a fölérendelt fogalmat jelző *Schwert* ’kard’ szó jelenik meg a német fordításban. Nincs rímhívó pozícióban a *hon* szó, amely a József Attila-i szimbólumrendszerben az anyát jelképezi (Bókay 2005), de mivel a *Tiszta szívvel* kapcsán sem került

elő az apa, így nem érezzük ennek hiányát. Báthori ismét merít elődje fordításából, erre utal a *Schwert* szó használata, és a csak kissé módosított sor, amelyben a *haza* szó hangsúlyosan a sor végére kerül: *gezückt zu werden für das Land...* (szó szerint: 'a kardja becses/méltó volt, hogy ki legyen rántva a hazáért').

A költő és a professzor közti ellentétet a Deicke-fordítás a 7. versszakban teszi teljesen egyértelművé, a magyarnál is szókimondóbban: a versben megszólaló költő egyenesen gazembernek (*Schuft*) titulálja a nyelvészt. Deicke egyébként a 6. szakaszban is durvább stílusminősítésű szót használ, amikor a magyar *intelme* kifejezést *Schmähruß*-ként fordítja ('gyalázkodó kiáltás, szitokszó'). Báthori sem finomkodik: bár a *rügen* kifejezés inkább dorgálást jelent a 6. szakaszban, a 7-ben Horger lángra lobbanva (*entflammt*) ordít a dühtől (*brüllt*), és uszít (*hetzt*) – ezzel újra felidézve a kutya alakját, immár a vadászat-metaforát működésbe hozva. A magyarban itt mindössze a *heve* szó szerepel.

Deickénél szellemes, a *Születésnapomra* megoldásaihoz illő a *zitiert* ige használata, mely a szó szerinti idézést emeli be a versbe. Nem szerepel azonban a fordításban sem a *hevét*, sem a *nevét* kifejezés német megfelelője. A név József Attilánál kiemelt jelentőségű, varázserőt tulajdonít neki, a név kimondása egyúttal az adott személy felfedését, azonosítását is jelenti. A költeményben később megjelenő tulajdonnév szerepe az eltávolítás, objektiválás (Bókay 2005). Báthorinál sem szerepel a névvarázs-motívum, az *in meinem Sinn* és a *noch jetzt* kifejezések inkább annyit sugallnak, hogy a költőben olyan élenken él az emlék, hogy még ma is látja maga előtt dühöngő tanárát.

A szellemi mostohaapa birtokolja a nyelvet a fiúval szemben, ezt mondják ki a 8. szakaszban a *szóból érték, gagyog* kifejezések. Előbbit Deicke a *denke* 'gondolkodom', utóbbit a *prahlt* 'henceg, kérkedik' szóval fordítja. A nyelviség tehát a németben nem központi motívum, a *gagyog* iróniáját azonban jól adja vissza a *prahlt* ige és a *Schuft* főnév. Tompít ugyanakkor a gúnyos hangvételen, és nem válik nyilvánvalóvá a Horgeri tiltás elutasítása, mert a németben a *sekély e kéj* sornak a nem teljesen szerencsés *die Freud wird Leid* 'az örömből öröm, szenvedés lesz' szópáros felel meg (ráadásul még a rím is csorbul). A versszak kapcsán fontos azt is kiemelni, hogy a magyarban a *költőnk* T/1. személyű birtokos személyi szuffixummal áll. Ezt értelmezhetjük a lírai én jelzéseként, hogy vállalja a közösségi költő szerepét. Ezzel a vers végkövetkeztetését is előkészíti. Deicke szövegében az E/1. személyű személyes névmás ezt a jelentést nem hordozza.

Báthori a *prahlt* – *strahlt* rímpárt átveszi Deickétől, így a *gagyog* szó lekicsinylő jelentését nem hozza be a 8. versszakba, emellett a *szóból ért* kifejezést is kihagyja a fordításból. A szakasz kezdősora a bibliai mondást idézi: a *kő kövön nem marad* frazémát (*kein Stein bleibt auf dem anderen*) fordított előjellel, és némileg módosítva szerepelteti 'amíg gyökeresen nem változik meg' jelentésben. A biblikus hangvétel és a *Stein* 'kő' képe a horgeri kijelentés örökérvényűséget, megmásíthatatlanságát hangsúlyozza. A 9. szakaszban Báthori szerencsésebben érezteti a feltételes kijelentést, és bár a *sekély e kéj* virtuozitását Deickéhez hasonlóan nem adja vissza, a *Lust – Frust* 'öröm – csalódás' hangzásában jobban összecsend, mint Deicke rímpárja. Az *ich wäre der Grammatik Feind* 'a nyelvtan ellensége volnék' ugyanakkor eltávolít az eredetitől, mert a tanulás–tanítás motívuma nem jelenik meg benne, így az utolsó strófa sincs előkészítve.

A befejező strófában Deickénél a *beharrlich* 'állhatatosan' betoldása remekül illeszkedik a versszak patetikus zárlatához. A tanításra való utalás igei, József Attilánál főnévi igenévi alakban fordul elő, amely a szó közepén elválasztójellel megtörve szerepel a vers utolsó sorában. Ezáltal a szó értelme is megtörik, elveszik a játékban, a tükröződés, a „majdnem-hasonló, de mégsem ugyanaz” megtöbbszöröződésében. Deicke ezen a ponton módosít leginkább a szövegen. A *tanítani* helyett Deicke *der Zeit bereiten machen* 'felkészít az időnek' fordulatot használja, ezzel József Attila költészetének korszerűségét és az egész hazára vonatkoztatható pozitív hatását sugallja. A tanítás maga nincs középpontban, de a költő magabiztos népnevelői

attitűdjét ez a változat is hűen érzékelteti. Báthori nyelvileg pontosabb: a köznyelvi *auf mittelschul'scher Art* hű az eredetihez, a *gar bald* 'csakhamar, azonnal' régies kifejezés valószínűleg ritmuskényszer miatti betoldása pedig jelentéstöbblettel ruházza fel a strófát: a költő sürgető tettvágát hangsúlyozza. A jelen idejű igével együtt (*lehr* 'tanítom') úgy is értelmezhető a sor, hogy a költő már magával a verssel is tanítja népét, ebben az értelemben az utolsó strófa a versre adott önreflexióként is értelmezhető. A *tani-tani* lefordíthatatlannak tűnő szójátéka helyett Báthori elmagyarázza az olvasónak, mint jelent a 'nem középiskolás fok': a *das heißt* 'ez azt jelenti' használata didaktikussá teszi a kijelentést, és lecsökkenti a lehetséges értelmezések számát, mégis a fordítás kárára. Orientálja a magyar líra és József Attila képességéhez nem szokott német olvasót, és kulcsot ad a kezébe a vers megfejtéséhez. (Az utolsó versszak szó szerint megközelítőleg így hangzana: 'Csakhamar egész népemmet tanítom nem középiskolás fokon, azaz szellemi, lelki értelemben'.)

5. Összegzés

A József Attila-i életműben kitüntetett szerepet kap a *Születésnapomra* című vers. A rögtönzésnek beállított bökvers valójában egy gondosan szerkesztett, ironikus–önironikus és provokatív létösszegző költemény páratlan nyelvi formába öntve. Hangnemét tekintve rokon Petőfi, Arany verseivel, és sok szállal kapcsolódik a magyar líratörténet több korábbi alkotásához is. A vers német nyelven való közvetítésével nemcsak József Attilát, hanem a magyar irodalomban ismert, a németben kevésbé értett „szegény (ám öntudatos) költő” archetípusát is meg lehet mutatni a német olvasóknak. A bravúros nyelvi forma hű tolmácsolása pedig azért is különleges jelentőségű, mert a kortárs magyar irodalomban népszerű formai megoldást lehet így ismertté tenni a külföld számára.

A német fordítások sikeresen adják vissza az eredeti formájának játékosságát, és ötleteikben méltók a magyar költeményhez. Az ironikus, lázadó, majd pátoszba oldódó hangulat Deicke és Báthori szövegéből is egyértelműen érezhető. A *Születésnapomra* József Attila lírájának számos jelképét tartalmazza, összefüggésbe hozható a *Tiszta szívvel* mellett a *Curriculum vitae*-vel is, német nyelven való megszólaltatása az életműről is sokat elárul.

A két fordítás közül összességében Báthori szövege pontosabb, viszont fejtörésre ad okot a 4. strófa, amely a vers hangnemétől elütő expresszivitással jeleníti meg a szegénység képeit. Ezzel a megoldással ugyanakkor betekintést is tud nyújtani a vers mélyebb rétegeibe. Deicke több helyütt tesz apró változtatásokat, és egyes megoldásai kiközlentik a verset a pergő jambikus ritmusból (5. strófa), ugyanakkor más helyeken, mint pl. a 4. és a 7. strófában jobban megőrzi az eredeti jelentést, mint a Báthori-féle fordítás.

Irodalom

- Báthori Csaba 2005. József Attila németül. *Holmi* 17/4: 393–404.
http://epa.oszk.hu/01000/01050/00016/pdf/holmi_18_04_2005_393-404.pdf (2020.11.15.)
- Bókay Antal 2005. A késő-modern én konstrukciója. Egy új költői stratégia megalapozása József Attilánál. *Tiszatáj* 4: 53–69. http://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/19031/1/tiszataj_2005_004_053-069.pdf (2020.11.15.)
- Fenyő D. György 2005. Egy különleges versforma mint költői hagyomány (József Attila Születésnapomra című versének utótörténete). *Új Forrás* 37/8: 101–104.
<https://epa.oszk.hu/00000/00016/00108/050823.htm> (2020.11.15.)
- Fenyő D. György 2011. Széténeklés: József Attila Születésnapomra című versének utótörténetéről – másodsor. *Bárka* 19/5: 45–59. http://barkaonline.hu/archivum/barka_201105.pdf (2020.11.15.)
- Fenyő D. György online. Folklorizáció József Attila Születésnapomra című versének utótörténetéről – harmadszor. *Arkádia* online folyóirat
http://www.arkadiafolyoirat.hu/images/000_irodalom/IRO007_TAN_fenyo_ja.pdf (2020.11.15.)
- Fried István 2005. Az ám, Hazám! József Attila meglelte-e hazáját? *Tiszatáj* 59/4: 96–101. http://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/19038/1/tiszataj_2005_004_096-101.pdf (2020.11.15.)
- Kornyané Szoboszlai Ágnes 2005. „..... csecse becse ajándék....” In: Jakab László (szerk.): *József Attila, a stílus művésze. Tanulmányok József Attila stílusművészetéről. A József Attila születésének 100. évfordulója alkalmából.* Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai, Debrecen. 85–99.
<http://mek.oszk.hu/03200/03261/03261.pdf> (2020.11.15.)
- Krause, Stephan 2010. Vom Verstehen und vom Verdrehen oder Ist die Nachdichtung auch ein Reflex auf Kosztolányis Wortspiel? online http://www.inst.at/trans/17Nr/2-5/2-5_krause17.htm (2020.11.15.)
- László Erika 2006. A fordítás mint hypertextus. Disszertáció. http://epika.web.elte.hu/doktor/laszloe_forditas.pdf (2020.11.15.)
- N. Horváth Béla 1991. „Harminckét évem elszelelt...” Az önmeghatározás József Attila születésnap verseiben. *Tiszatáj* 4: 68–76. http://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/14636/1/tiszataj_1991_004_068-076.pdf (2020.11.15.)
- Nyári Izabella 2016. Literarischer Übersetzungsbetrieb am Beispiel des Verlagswesens in der Ungarischen Volksrepublik und in der Deutschen Demokratischen Republik. Universität Wien. Diplomadolgozat.
<http://othes.univie.ac.at/45010/1/46466.pdf> (2020.11.15.)
- Sóvágó Mária 1981. Adalékok József Attila német nyelven és nyelvterületen kiadott műveinek számbavételéhez és a velük kapcsolatos magyar sajtóvisszhang ismertetéséhez. *A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola tudományos közleményei* 1: 103–109. http://acta.bibl.u-szeged.hu/18166/1/tanarkepzo_1981_1_103-109.pdf (2020.11.15.)
- Szűcs, Tibor 2005. Egy Balassi-vers német és olasz nyelvű fordításainak tanulságairól. *THL2* 1/2: 5–19.
http://real-j.mtak.hu/10837/2/THL2_2005_2.pdf (2020.11.15.)
- Tverdota György 1998. A komor föltámadás titka. A József Attila-kultusz születése. *Irodalomtörténet* 79/1–2: 289–298. http://epa.niif.hu/02500/02518/00280/pdf/EPA02518_irodalomtortenet_1998_01-02_289-298.pdf

Források

- Attila József 1960. *Gedichte Auswahl.* Corvina, Budapest.
https://www.magyarulbabelben.net/works/hu/J%C3%B3zsef_Attila-1905/Sz%C3%BClet%C3%A9snapomra/de/1783-Zu_meinem_Geburtstag (2020.11.15.)
- Ein wilder Apfelbaum will ich werden.* <http://www.planetlyrik.de/attila-jozsef-ein-wilder-epfelbaum-will-ich-werden/2016/10/> (2020.11.15.)
- József Attila összes versei és verstördékei németül.* Báthori Csaba honlapja.
<https://bathoricsaba.hu/wp-content/uploads/2019/01/F%C3%9CREDI-IV.pdf> (2020.11.15.)

Melléklet**Zu meinem Geburtstag (Günther Deicke)**

Nun bin ich zweiunddreißig Jahr –
und überrasch mich ganz und gar
mit dem
Poem.
Im Winkel des Cafés gedenk
ich meiner, dieses Festgeschenk
sei mein
allein.
Zweihundert Pengő Monatslohn,
das hatte nie für seinen Sohn
mein Land
zur Hand.
Bestallter Lehrer wär ich jetzt,
kein Bursche, der die Feder wetzt
voll Harm
und arm.
Und wurd es nicht, denn in Szeged
verwies mich von der Fakultät
ein Mann,
der's kann.
Für "Reinen Herzens", mein Gedicht,
schlug mir sein Schmähruf ins Gesicht;
mit Glück,
gezückt
das Schwert, schützt' er das Land vor mir.
Mein Geist zitiert ihn, er ist hier,
der Schuft,
und ruft:
"Solang ich denke, werden Sie
kein Mittelschulprofessor, nie!"
Er prahlt
und strahlt.
Doch freut's Herrn Anton Horger sehr,
daß ich jetzt nicht Grammatik lehr,
die Freud
wird Leid –
ich lehr beharrlich, mach mein Land
nicht auf der Mittelschulen Stand
der Zeit
bereit.

Mir zum Geburtstag (Daniel Muth)

Dreißig und zwei sind nun vorbei
- sei dies als Überraschungsei
gedacht:
Gedicht,
Geschenk, mit dem ich mich beschenk
hier im Café, meiner gedenk:
mein Ich
bloß mich.

Dreißig und zwei sind fort wie Wind
- zweihundert hab noch nie verdient.
Galant
mein Land!

Ich wurde fast ein Lehrender
- bin aber nun ein Elender,
ein Hund
im Grund.

Wurde es nicht, weil mich verwarf
der Herr der Uni schief und scharf
- der Kauz
mit Schnauz.

Für „Reinen Herzens“, mein Gedicht
wurde ich barsch und harsch gerügt:
sein Schwert
war wert,
gezückt zu werden für das Land...
In meinem Sinn brüllt er entflammt
noch jetzt
und hetzt:

„Solange Stein bleibt auf Stein,
werden Sie nie ein Lehrer sein!"
- er prahlt,
er strahlt.

Wenn Anton Horger (Herr) sich freut:
ich wäre der Grammatik Feind
- die Lust
wird Frust...

Ich lehr mein ganzes Volk gar bald,
doch nicht auf mittelschul'scher Art
- das heißt:
im Geist.

Szabó, Veronika

Zu meinem Geburtstag – József Attilas Gedicht in zwei deutschen Übersetzungen

Mir zum Geburtstag ist eines der bekanntesten und beliebtesten Gedichte von Attila József. Das Gedicht ist eine Selbstgratulation, ein Geschenk von sich selbst zum zweiunddreißigsten Geburtstag. Zu diesem besonderen Anlass wählt der Dichter eine außergewöhnliche Versform, die von Fenyő D. (2011) als eine der besonderen und eigenartigsten Formen der ungarischen Lyrik charakterisiert wird. Da diese Form bei den ungarischen zeitgenössischen Lyrikern immer populärer wird, könnte die „Geburtstags-Strophe“ sogar als Hungarikum betrachtet werden. Die deutschen Übersetzungen müssen also nicht nur die förmliche Genialität des Gedichtes in Betracht ziehen, sondern auch seine Einbettung in die lyrische Tradition. In der vorliegenden Analyse werden zwei deutsche Übersetzungen des Gedichtes verglichen, besonders im Hinblick auf den Rhythmus und auf die sprachlichen Bilder. Die eine Übersetzung ist von Günther Deicke, von dem berühmten Dichter und Publizist der DDR. Deickes Nachdichtungen erschienen in einem Band aus dem Jahre 1960, welcher József Attila als proletarischen Dichter darstellte. Deicke arbeitete anhand von Interlinearübersetzungen. Der andere Übersetzer ist der ungarische Dichter Csaba Báthori, der unter dem Pseudonym Daniel Muth die meisten Werke von Attila József ins Deutsche übersetzt hat, mit dem Ziel, die Modernität seiner Lyrik für das deutsche Publikum bekannt zu machen. Die Analyse ergab, dass die Virtuosität der Rhythmik beziehungsweise Melodie und die spielerischen Reime in beiden Übersetzungen widergespiegelt werden, die Konnotationen der Bedeutungen werden aber bei Báthori genauer übersetzt. Allein in der vierten Strophe weicht er von der Stimmung des Originalen ab, wo er mit den expressiven Bildern der Armut auch auf die Tiefe des Gedichtes hinweisen kann.

Szili Katalin

Adalékok a magyar–német aspektus- és igekötőrendszer közötti hasonlóságokhoz, eltérésekhez az *el-* igekötős igék kapcsán

Ebben a – téma által megkívánt terjedelemhez képest nyúl farknyi – cikkben a címben megfogalmazott célok teljesítésére vállalkozom, mégpedig az *el-* igekötő néhány funkcióját alapul véve és kitekintve a német ajkúak magyaroktatásában jelentkező főbb problémákra. A választásom azért erre az igekötőre esett, mert kontrasztív szempontból a legteljesebben feldolgozott morfémaról van szó, köszönhetően a Schlachter–Pusztay szerzőpáros vastkos monográfiájának (1983), amelynek anyagára támaszkodom az elemzéseimben (a saját vizsgálataim mellett). Velük megegyezően az *el-* morfoszemantikai viselkedési jegyeit helyezem a középpontba azzal a különbséggel, hogy az igekötőknek az aspektus kifejezésében betöltött szerepét újabb elméleti keretben értelmezem.

1. Hasonló-e a magyar–német aspektusrendszer?

Mielőtt a fogas kérdésre válaszolnék, azt kell eldöntenünk, mit is értsünk aspektuson, és miféle aspektuális funkciók megjelenítésében léteznek találkozási pontok a két nyelv igekötői között. (Azt, hogy az igekötők mindkét nyelvben valamilyen összefüggésben vannak az aspektussal, tényként fogadom el.)

Mint ahogy ismeretes, a 19. század végén, 20. század elején megindult aspektuskutatások azon az arisztotelészi megfigyelésen alapultak (lásd *Metafizika*), hogy az igékben kétféle információ van jelen a bennük foglalt események időbeli lefolyásáról: vannak olyan igék, amelyek szükségszerűen implicálnak valamiféle végpontot vagy határt (*megszületik, meghal, elmegy*), és vannak olyanok, amelyek nem: *áll, sétál, fut*. A végpontosakat Arisztotelész a KINESIS-hez (mozgás, változás), a határ nélkülieket az ENERGEIA-hoz (aktivitás) sorolta.

A szlavistaként is jelentős Sigurd Agrell nagy hatású munkájában alapvetően kétféle módot különített el e tartalmak kifejezésére (1908: 78): a szláv nyelvek folyamatos és befejezett igealakjaiban meglévő cselekvésformákat, amelyek közül az előbbi folyamatában, belső nézőpontból láttatja az eseményszerűséget, az utóbbi pedig kívülről, a kezdőpontot, a folyamatot és a befejezést egy egységbe sűrítve. Ezt nevezi ő aspektusnak. A másik fogalom, az akcióminőség (*Aktionsart*) az ige által jelölt események végbemenésének különféle időbeli, intenzitásbeli, mennyiségi módozatait jeleníti meg. Agrell dichotomikus felosztása majdnem egy évszázadon keresztül meghatározta az aspektusértelmezéseket, és egyben irányította a nyelvek besorolását egyik vagy másik típusba: a klasszikus szláv „aspektusnyelvek” grammatikai jeggyel bíró ige párjait azonosították a szemléleti aspektussal, míg a német szóképzéstől elválaszthatatlan, tehát az ige morfológiájához köthető jelenségeit az akcióminőséggel. Az, hogy hányféle akcióminőség-fajta van, jószerivel a felosztásoktól függ, de a kezdet (*erblicken* – ’megpillant, észrevesz’, az eredményesség (*ausbrüten* – ’kikölt, kiagyal’), az intenzitás (*aussuchen* – ’kikutat’), a kicsinyítés (*hüsteln* – ’szipákol’), az ismétlődés (*klopfen* – ’kopogtat, zörget’) általában a klasszifikációk része.

Hogy a magyar nyelvet aspektus tekintetében milyen jellegűnek tartották? Az 1970-es évek második felétől erőteljesen meginduló kutatások (Wacha 1976, Kiefer 1983) a nyelvünkben vitathatatlanul meglévő „igepárokat” (*ír – megír, olvas – elolvas, főz – megfőz*) előtérbe állítva az imperfektív–perfektív oppozíció mentén ítélték meg az igelakokat, következésképpen szemléleti aspektusúnak mondták. A szakirodalom ugyanakkor az akcióminőség meglétét sem tagadta, és kifejezőiként a *-gAt* képzőt és egyes igekötőket jelölte meg. Ízelítőül

néhány a 11 „magyar” akcióminőség-fajtából: ismétlődés (*fel-felnéz, ütöget*); szaturatív (*kisírja magát*); delimitatív (*eljátszogat*); szemelfaktív (*megcsóvál, megvakar*). Megjegyzem, ha egészen pontosak akarunk lenni, az elnevezés már két évtizeddel előbb jelen volt a szakirodalomban, de szűkebb, a tartós–huzamos (*dolgozgat, sétálgat*) és mozzanatos (*legyin, csettint*) formákra vonatkoztatva (Temesi 1961: 208).

Kijelenthetjük-e tehát a fentiek alapján, hogy a magyar akcióminőségeket is kifejező szemléleti aspektusú nyelv, a német pedig akcióminőség-nyelv? Az utóbbi évtizedek változásait szem előtt tartva az aspektológiában, korántsem. Ennek oka pedig a situációs aspektus, az aspektuális osztályok fogalmának megjelenése. Az előbbi Carlota Smith kétszintű aspektuselméletéhez kapcsolható (1991), az utóbbiak kidolgozása hosszú folyamat eredménye (Vendler 1957, Dowty 1979, Bach 1981 stb.). Smith – mintegy szintézist alkotva – kétféle aspektust különít el: a nézőpontot (ez a régi szemléleti) és a situációt vagy lexikait, amely az ige szótári alakjába foglalt információ az adott eseményszerűség időbeli lefolyásának módjáról. (Én éppen ezért a lexikai elnevezést használom rá.) Létét tekintve univerzális, hiszen minden ige sajátja. Univerzális jellege viszont nem zárja ki, hogy a formai jegyekben ne legyen eltérés a nyelvek között. A német *sterben* és a magyar *meghal* egyazon aspektuális osztályba, az eredményekébe tartoznak, de míg a német ige morfológiailag jelöletlen, a magyar igeekötős. Az aspektuális osztályokról: a szakirodalomban meghatározott ismérvek (+/– statikus, +/- duratív, +/- telikus) alapján nagyrészt öt osztályba helyezi az eseményeket: állapotok, cselekvések, teljesítmények, eredmények, szemelfaktívumok. Ezekből a dolgozatomban a teljesítmények és eredmények bírnak jelentőséggel: a teljesítmények –statikus, +duratív, +telikus, az eredmények –statikus, –duratív, +telikus jegyűek. (A telicitás a végpontosság meglétét jelenti.) Példákkal élve: az *elolvas* teljesítmény, mert végpontot kíván (*elolvassa a könyvet*), ugyanakkor duratív, mert létezik egy, a végpontot megelőző cselekvésfolyamat, ami lexikalizálódott, mégpedig az *olvas* cselekvésigében. Az *elbaltáz* viszont eredmény, mert telikus ugyan, de a végállapotot megelőző folyamatra nincs önálló lexéma. Az angolszász aspektológia napjainkban az aspektuális osztályokat azonosítja az aspektussal, a német pedig – némi huszárvágással – vagy egyszerűen felcserélte az akcióminőséget a situációs aspektus terminussal, vagy ragaszkodik az *Aktionsarthoz*, de azt már az új tartalommal ruházza fel.

Az a gondolat, hogy az igeekötők a magyar nyelvben (is) a lexikai aspektus kifejezésének eszközei, először É. Kiss Katalinnál jelenik meg (2004), jómagam pedig több empirikus kutatáson alapuló írásomban (Szili 2018a, 2018b) igyekeztem alátámasztani. Összegezve tehát: megítélésem szerint közös vonás mindkét nyelvben, hogy a szemléleti aspektus megjelenítése egyikben sem jutott a grammatikalizáltság fokára, az igében meglévő eseményszerűség időbeli lefolyásáról szóló információk viszont szoros összefüggésben vannak az igeképzéssel, ami – a tárgyam szempontjából fontos telikus aspektuális osztályokban – az igeekötővel történő jelentésalkotással egyenlő. Az érvényesség mértéke azonban, miképpen arra az alábbiakban kitérek, különféle lehet.

A tényből, hogy az igeekötők helyyel-közzel mind a németben, mind a magyarban egyidejűleg képzőszerű és telikussá tevő elemek, azt a következtetést kell levonnunk a tanítás gyakorlatában, hogy az igeekötős igéket, kiváltképpen az eredményeket, ne alapigéjüktől elszakítva mutassuk be, hanem egy alaki-szemantikai egységként. Tehát a *kitalál, felfedez, kimutat* stb. alakokat ne bontsuk morfémaikra!

2. Morfoszemantikai és aspektuális hasonlóságok, eltérések a magyar igeekötős igék és német megfelelőik között

A már idézett Schlachter–Pusztay szerzőpáros az 1. táblázatban látható megfeleléseket regisztrálta a *Magyar Nyelv Értelmező Szótárának* anyagára épülő korpuszában.

Az adatok első pillantásra kiáltó üzenete: a német számos igekötővel adja vissza az *el-* széles jelentéstartományát. Az utóbbi tény miérettjeire történő válaszkérés izgalmas kihívás a kutatás számára, a nyelvórákon pedig megoldandó feladat, amelyhez segítséget a nyelvtanár a kutatótól vár. A továbbiakban a két szerepet egyesítve az egyezések, eltérések magyarázatára vállalkozom – messze nem a teljesség igényével – az *el-* néhány funkcióján keresztül.

magyar	német
<i>el-</i>	<i>ver-</i>
	<i>ab-</i>
	<i>weg-, hinweg-, fort-, davon- vorbei-</i>
	<i>er-</i>
	<i>zer-</i>
	<i>ent-</i>
	<i>egyéb: aus-, be-, ein-, auf-, über-, en-, herum-, zusammen-, unter- stb.</i>
	Ø?

1. táblázat: A magyar *el-* igekötő megfelelői a német nyelvben (Schlachter-Pusztay 1983: 15 alapján, gyakorisági sorrendben)

Ha elfogadjuk a kognitív nyelvészet alaptételét, jelesül azt, hogy a nyelv a világ feldolgozásának eredménye és egyben a valóság leképzésének tükré, a táblázat beszédes „sok az egyhez” hozzárendelése arról vallanak, hogy a magyarban a távolodás, távolítás fogalma igen tág, és ebből következően sematikus, míg a németben cizelláltabb, aminek megfelelően nyelvi kifejezőmódja is differenciáltabb.

Az *el-* sematizálódott jelentéstartományának leglényegesebb folyamánya az, hogy a némethez képest jóval nagyobb arányban tudott kapcsolódni a legkülönbélebb szemantikájú igecsoportokhoz. Az ily módon létrejött *el-*es igék gazdag jelentéshálózatának alaptagja az eredeti irányjelentést még őrző, a valamely térbeli forrásponttól a célpont felé történő valós távolodást, távolítást kifejező jelentéscsalád. Miképpen a 2. táblázatban nyomon követhető, tagjai szabályos és produktív képzés eredményei: *el-* + bármilyen mozgást, mozgatót jelölő alapige. A létrejött származékok forrás- és célpontot megadó vonzatstruktúrája a *honnan? hova?* kérdésre felelő összes lativusi ragot magába foglalhatja, sőt a német *vorbei-* morfémaival meg egyező használata azt mutatja, hogy távolodásként konceptualizáljuk a céltartomány környékén, azok mentén (lásd névutói vonzatok) végbemenő mozgásokat is: *elmegy a diszszázad előtt.* (A trajektor elnevezés a mozgást végző vagy azt elszenvedő alanyokat, tárgyakat takarja.)

	igetípus	trajektor	forrás	cél
<i>el-</i>	V mozgás, helyváltoztatás	N _{nom}	Ø	Ø
		N _{acc}	N <i>-ból, -ből</i> <i>-ról, -ről</i> <i>-tól, -től</i>	N <i>-ba, -be</i> <i>-ra, -re</i> <i>-hoz, -hez, -höz</i> <i>-ig</i> <i>-n, -on, -en, -ön</i> <i>-ban, -ben</i> <i>-nak, -nek</i>

2. táblázat: Az *el-* vonzatai az irányjelölő távolodást, távolítást kifejező funkcióban

De a távolodás mozzanata vált szalienssé az alábbi jelentéscsoportokban is (ezeket szintén készülő dolgozatomból idézem). A felvonultatott példák alapigéiből könnyen kikövetkeztethető az adott család képzési sémája a prototipikus esetekben. Nem kell hosszasan bizonygatnom azt sem, hogy a távolodás bennük foglalt változatainak vizuális ábrázolása milyen nagy mértékben segítheti a megértés, bevésés műveletét a nyelvórákon.

- Az 'egy pontból való többirányú térbeli kiterjedés' távolodás: *elnyújt, elárad, elterjeszt*.
- A 'dolgok, tárgyak részekre bomlása, szétválása' távolodás: *elvág, elmetsz, elfűrész*.
- A 'személyektől, intézményektől, eszmétől való elválás' távolodás: *elbúcsúzik, elválk, eltilt*.
- A 'dolgok, értékek elkerülése a forrásszemélyektől, -helyektől' távolodás: *elkölt, elpazarol, elpocsékol*.
- A 'földre kerülés' távolodás: *eldől, elesik, elcsúszik*.
- Az 'egyenes iránytól való elhajlás' távolodás: *elhajlik, elkanyarodik, elhajlít*.
- A 'valameddig való eljutás a térben' távolodás: *elhallatszik, ellátszik, ellát*.
- A 'nem láthatóvá válás' távolodás: *elbújik, elrejtőzik, eldug*.
- A 'több személy, dolog tárgy egymástól való elkülönítése, elkülönülése' távolodás: *el-szigetel, elhatárol, elfalaz*.

Az irányjelentés deszematizációjának utolsó állomását azok a csoportok alkotják, amelyekben az *el-* csupán telikussá (végpontossá) tevő elem, gondolok az állapotváltozások több tucatnyi altípusra bontható csoportjára (*elcsúfít, eldarabol, elavul, elpusztít*), valamint a kezdetjelölő igékre: *elalszik, elcsendesedik*. Ilyenkor az irányjelentés elvesztését az alanyra vagy tárgyra redukálódott argumentumszerkezet is mutatja. Ez utóbbi aspektuális szerepeihez legközelebb talán a *ver-* áll azzal a különbséggel, hogy az a *meg-*hez hasonlóan teljesen elvesztette irány-jelentését. A funkcióik összevetését lásd: Schlachter–Pusztay i. m. 34–37. (A delimitatívumok – *elolvagat, élénekelget* – megítélése külön vizsgálatot igényel.)

Annak hátterében, hogy mindeme funkciókat a németben tucatnyi igekötő veszi át, két, egymástól nem elkülöníthető okot látok. Egyfelől a már érintett jelenséget: a nagyrészt ugyancsak polyszém német igekötők változatosabban, az alapcselekvések módját, forrás- és célpontját is figyelembe véve jelenítik meg a távolodás fogalmát, ami kapcsolódásuk szelekciójában is kimutatható. Ennek alátámasztására kövessük végig az *ab-*, *herab-* prefixumok *el-* lel azonosítható funkcióit Schlachter–Pusztay alapján (i. m. 38–39): a) elválás, elkülönítés kifejezése hasonló tartalmú tövekkel (*abschlagen – elcsap; abschneiden – elvág; abreissen – elcsíp*); b) rossz, negatív irányú állapotváltozások hasonló tartalmú tövekkel (*abnutzen – elkopik; abstumpfen – elfásul*); c) az addigi iránytól történő eltérés mozgásigékkel (*abbiegen – elkanyarodik*); d) a cselekvés „kivédése”, illetve megszakítása (*abfangen – labdát elfog; abwehren – elhárít*). Az e) pontba a különböző akcióminőség-képző szerepei kerültek a szerzőpárnál, így rezultatív jegyet tulajdonítanak az *abfertigen – jegyet kezel; abrechnen – elszámol vkivel* alakoknak, inchoatívumnak mondják az *abfahren – elindul; abreisen – elutazik* lexémákat stb. (Ők a kezdet jelölésére használják ezt a terminust.) Itt említik meg az *ab-* *le-* értelmű használatát is.

A magyar–német különbözőségeik másik (és legalapvetőbb) oka a tér- és irányviszonyok feldolgozásának mikéntjében, az ezzel összefüggő képalkotási sajátosságokban keresendő: a „magyar távolodás” ezért válhat a németben példának okáért *ki-*, *fel-* vagy éppen befelé irányulássá vagy éppen *keresztül, át-*, de akár *össze-* tartalommal: *el- ≈ aus-*: *elcsepeg – ausrinnen; elterjed – sich ausbreiten; elcsépel – ausdreschen; el- ≈ ein-*: *elvermel – eingraben, einkellern, einmieten; el- ≈ über-*: *elgázol – überfahren; elhagy (megelőz) – überholen; el- ≈ zusammen-*: *elfacsarodik (szív) – sich zusammenpressen*. A sort még hosszasan folytathatnám, de talán így is egyértelműnek tűnik, hogy az eltérő igekötők mögött

eltérő világ-, pontosabban hely- és irányértelmezések, más-más metaforák bújnak meg. Hozzáteszem, az *el-* \approx *aus-* megfelelés létezik a magyarban is, köszönhetően A TESTEK KONTÉNEREK, AMELYEKBŐL KISEBB DOLGOK (A TRAJEKTOROK) KIKERÜLNEK. Az *el-* \approx *ein-* párhuzam pedig arról vall, hogy a távolodással együtt járó láthatatlanná válás mozzanata helyett a németben a tárgykonténerbe történő bekerülés kerül előtérbe. Nem bírom elégszer hangsúlyozni, hogy ahol ez lehetséges, a tanítás során éljünk a képi, rajzos magyarázatokban rejlő lehetőségekkel: hasznos és érdekes színterületek lehetnek szövmagyarázatainknak.

2.1. Bővebben a metaforák szerepéről a jelentésalkotásban

Arra, hogy a képekben való gondolkodás, a metaforák a jelentésalkotás nélkülözhetetlen eszközei, ugyancsak a kognitív nyelvészet irányította rá a figyelmet. A metaforák szerepe kiváltképpen lényeges a vektor jellegű igekötőknél, hiszen az orientációs metaforák alapvető tapasztalásaink képi megtestesülései.

A metaforizáció kétféleképpen érhető tetten az igekötős igékben. Lehet egyedi, az alapigék jelentéséhez köthető történés, de rendszerszerű képzési sémákat is alkothatnak. Az első esetben az igekötő nélküli fő tartalma mintegy „előkészíti” az igekötős változat képpé alakulását. Így viselkedik a magyarban a *tapos* az *eltapos* ’megöl, elpusztít’ értelmének kimunkálásában: ha valaki tapos egy növényt vagy növényen, cselekedete annak pusztulásához vezethet. Feltételezem, hogy a két nyelvben ritkább az egyedi képek összecsengése, és több az adott közönség sajátos gondolkodásmódjába bepillantást engedő különbözőség. Lássunk belőlük! Az *elferdít* konkrét jelentése (*elferdítette a botot*) a magyarban több hasonló kép kiinduló pontjával szolgál különféle alanyok vagy tárgyak társaságában (*elferdíti az igazságot, a jellemét*), a németben ellenben más alapigékhez és természetesen más igekötőkhöz kötődik a számunkra egységes tartalom: *den Stock verdrehen – Wahrheit entstellen; Charakter verderben*. Természetesen találunk példákat a hasonló képekre is: mindkét nyelvben léteznek olyan igék, amelyek a halált, az elmúlást az alváshoz, a nyugalmi állapothoz kötik. A HALÁL, AZ ELMÚLÁS ÁLLOM, NYUGALMI ÁLLAPOTBA KERÜLÉS metafora abból az – ezek szerint közös – tapasztalattunkból táplálkozik, hogy az öntudatlan állapot a külvilág érzékelésének elvesztésével egyenlő, valamint, hogy a halál a nyugalom, a mozdulatlanság állapota: *elalszik, elszunnyad, elszenderedik, elszenderül – einschlafen, einschlummern; elpihen – zur ewigen Ruhe eingehen*. A HALÁL, AZ ELMÚLÁS TÁVOLODÓ MOZGÁS kép helyett (*elmege, eltávozik, elhalálozik, elköltözik, elszólít, eltűnik, eltűntet*) viszont a német inkább A HALÁL VALAHONNAN VALÓ KIKERÜLÉS metaforával él, vagyis míg a magyarban a semmivé válás egyenlő a távolodással, az érzékszerveink számára lassan elérhetetlenné válással (amit nem érzékelünk, az nincs, nem létezik), a német ugyanezt a történetet a háromdimenziós világból vagy az emberek alkotta csoportkonténerből való kiválásként (is) értelmezi: *ausscheiden, aus dem Leben scheiden*. A további találkozások, eltérések feltérképezése érdekes kutatási témául szolgálna.

A másik, rendszerszerű metaforikus szóalkotási mód az igekötőkben foglalt irányokhoz köthető, és gyakran értékelési mintákat tükröz. A fölfelé irányultságot például általában pozitívumként (*felvidít, felderül, fellelkesül*), a lefelét negatívumként határozzuk meg: *lelombozódik, lealkonyul, lepusztul*. Az *el-* alkotta képek ugyancsak a negatív érték-tartományba esnek, amit több, a konkrét jelentésekből elvont metaforikus származékcsoport is bizonyít. Nézzünk erre is példákat!

Mint ahogy említettem, az igekötő egyik konkrét funkciója az egyenes iránytól való térbeli távolodás kifejezése: *elbiggyeszt – verziehen, elcsavar – zudrehen, elfintorít – rümpfen, elfordít – herumdrehen, abwenden, wegwenden elfordul – abbiegen, sich abwenden, elgörbít – verbiegen, verziehen, umdrehen, elkanyarodik – abbiegen, elkanyarít, umleiten, elhajlik – elhajol – ausweichen* stb. Az egyenestől való eltérés (az egyenes útról való letérés) a helytelen, a rossz képzetével társult a beszélőközösségünk tudatában, amit A HIBA/A TÉVEDÉS/A

ROSSZ TÁVOLODÁS kép által ihletett igecsoport igazol. Megjegyzem, többük helyettesíthető a *félre-* igekötővel, sőt újabban mintha a *be-* is átvinné ezt a szerepet: *benéz, beolvas*. Ilyenek: *elbaltáz – verpatzen, elcsesz – verpatzen, elért – missverstehen, elfajzik – abarten, elfuserál – hudeln, elír – sich verschreiben, elnéz – übersehen, elnevel – verziehen, falsch erziehen, elpuskáz – verderben, elrajzol – verzeichnen, elszab – verschneiden, elszámít – sich verzählen, elszúr – vermessen*.

Viszonylag népesnek mondható a fizikai megsemmisülést, a hiány keletkezését visszaadó igék köre. Ízelítőül: *elfogy – ausgehen, elfogyaszt – verbrauchen, verzehren, elhamvad – verkohlen, elhasznál – verbrauchen, elkoptat – abnutzen, ablaufen, elnyű – abwetzen, abnutzen, elrongyol – zerfetzen, elvásik – sich abnutzen*. A HIÁNY TÁVOLODÁS, A ROSSZ TÁVOLODÁS képek meglétének tükrében nem véletlen, hogy a magyar nyelvben olyan produktív melléknévi alapú teljesítményképzés során az *el-* vagy a negatív tartalmú, vagy a hiányt jelölő alapigékkel társul, a *meg-* ellenben inkább a pozitívakkal: *megszépül – elcsúnyul; megerősödik – elgyengül; meggazdagodik – elszegényedik*. (Ez nem az összes *meg-*es inchoatívumra érvényes szabály.) Az, hogy egy beszélőközösség milyen tulajdonságokat helyez a negatív értéktartományba, szintén hasznos adalékokkal szolgál a kultúrájáról. Bizonyítékul néhány a nagyjából 150 származékból: *elálmosít – einschläfern, elálmosodik – schläfrig werden, elbátortalanít – entmutigen, elbátortalanodik – entmutigt werden, elbutít – irreführen, dumm machen, elbutul – abstumpfen, verdummen, elcsúfít – verunstalten, entstellen, elcsúnyul – entstellt werden, elerőtlenít – entkräften, elértéktelenedik – entwerten, elgyengít – erweichen, elgyengül, schwach werden, elhülyül – verblöden, ellustul – faul werden, elnémetesedik – eindeutschen, elpuhít – verweichlichen elsavanyít – verderben, elszegényedik – verarmen, eltorzít – verzerren, entstellen*.

A német rendszerszintű orientációs metaforák taglalása nem célja a dolgozatnak, de az általam idézett szemantikai csoportok, így az előbbi alakok is, körvonalznak egyezéseket és eltéréseket: A HIÁNY TÁVOLODÁS; A TÁVOLODÁS ROSSZ metaforák például a németben is léteznek, de többek között az *ab-*, *ent-*, *zer-* morfémákhoz köthetők (lásd az iménti megfeleltetéseket).

A melléknévi alapú igeképzés kapcsán nem hagyhatom említetlenül az 1. táblázat *el-* = Ø adatát (Schlachter–Pusztay korpuszában ez az előfordulások 16%-a), ami azokat az eseteket jelenti, amikor a magyar igekötős formának a németben nincs igekötős párja. Ilyenkor tartalmuk többféleképpen jelenik meg: szerkezetekben, miképpen az előbbi felsorolásban tapasztalhattuk a melléknév + *werden* konstrukcióban, de a delimitatívumokat is körülírjuk: *elcseveg – plaudern (lange); ellovagol – (stundenlang reiten)*. Megtörténik, hogy a magyar igekötős igének egyszerű, igekötő nélküli a német változata: *elrabol – rauben; elver (ellenséget) schlagen sterben; elhoz (levelet) – Brief bringen* (Schlachter–Pusztay példái (i. m. 31). Nem kívánunk igekötőt a magyar szemelfaktívumok sem (hagyományosan mozzanatos igék): *elcsattan – knallen*. Igekötő nélküliség jellemzi a németben a cselekvésből teljesítménybe váltást is, ami a szemléleti aspektus szintjén a klasszikus folyamatos–befejezett oppozíciónak felel meg: *dalol, eldalol – singen; olvas – elolvas; ír, megír – schreiben*. Ilyenkor a telicizáló (ha tetszik, perfektiváló) igekötő szerepét a németben különféle szintaktikai eszközök (tárgyak, határozók), igeidők veszik át. Ennek bővebb taglalása azonban szétfeszítené a dolgozat keretét. Arról, hogy a magyarban mennyi lehet a lexikai szinten igekötőtlen teljesítmény-, valamint eredményige, nincs adatunk, de a számuk elenyésző lehet, azok is cselekvésként és teljesítményként egyaránt használatosak: *lomtalanít, portalanít, véglegesít, kezel*.

3. Összegzés

Írásomban egyfelől a lexikai aspektus kifejezésének közös jegyeire kívántam felhívni a figyelmet a magyar és a német nyelvben, nevezetesen arra a tényre, hogy az igekötők mindkét nyelvben az igeképzés és ezzel egyidejűleg (de eltérő mértékben) a telikus jegyű teljesítmény- és eredményképzés eszközei. Másfelől foglalkoztam az *el-* és a német megfelelői közötti divergencia okaival, vagyis azzal, hogy miért egyetlen igekötő állítható szembe a tucatsyi némettel. Fő tényezőként az *el-* sematikus jelentéstartományát jelöltem meg, ami egyben széleskörű kötődésének a forrása a legkülönfélébb tartalmú alapigékhez, míg a németben a távolodást kifejező igekötők kapcsolódását az alapigékben foglalt cselekvési módok, a távolodás módozatai, körülményei befolyásolják. A két nyelv eltéréseiben meghatározó szerepet tulajdonítottam a metaforizációs folyamatoknak. Nem bírom hangsúlyozni, hogy a szóképek bevonása a szókincs tanításába nem csak a tanulás hatékonyságát növelő eljárás, de megerősíti azt a tényt, hogy a nyelvvel világlátási, gondolkodási módokat, értékelési mintákat is átadunk. Dolgozatomat, a címében foglaltaknak megfelelően, adalékul szántam a két nyelv igekötőinek teljesebb összevetéséhez.

Irodalom

- Agrell, Sigurd 1908. *Aspektänderung und Aktionartbildung beim polnischen Zeitworte*. Lunds Universitet, Lund.
- Bach, Emmon 1981. On time, tense, and aspect: An essay in English metaphysics. In: P. Cole (szerk.) *Radical Pragmatics*. Academic Press, New York. 63–81.
- Dowty, David. 1979. *Word meaning and Montague Grammar*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht.
- É. Kiss Katalin 2004. Egy igekötőelmélet vázlatja. *Magyar Nyelv* 100: 15–43.
- Kiefer Ferenc 1983. *Az előfeltevések elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc 2006. *Aspektus és akcióminőség különös tekintettel a magyar nyelvre*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Ryle, G. 1949. *The Concept of Mind*. Penguin/Peregrine Book, Harmondsworth.
- Schlachter, Wolfgang – János Puszta 1983. Morpho-semantic Untersuchung des Ungarischen Verbalpräfixes *el-*. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 167, Budapest.
- Smith, Carlota S. 1991. The parameter of aspect, *Studies in Linguistics and Philosophy* 43. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Szili Katalin 2018a. A *meg-* funkcióiról másképpen I. (A *meg-* mint lexikai-aspektus-képző) *Magyar Nyelvőr* 142: 170–186.
- Szili Katalin 2018b. A *meg-* funkcióiról másképpen II. (A *meg-* mint lexikai-aspektus-képző) *Magyar Nyelvőr* 142: 428–451.
- Temesi Mihály 1961. Az ige. In: Tompa József (szerk.): *Leíró magyar nyelvtan I*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 201–211.
- Vendler, Zeno 1957. Verbs and times. *Philosophical Review* 56: 143–160.
- Wacha Balázs 1976. Az igeaspektusról. *Magyar Nyelv* 72: 59–69.

Szili, Katalin

Additions to the similarities and differences between the Hungarian and German systems of aspects and verbal prefixes, with special regard to verbs with the *el-* prefix

The study, on the one hand, discusses the shared attributes of expressing situational or lexical aspects in the Hungarian and German language, i.e. the fact that in both languages the verbal prefixes are tools for verb formation and, simultaneously but to a different extent, for telic formation of accomplishment and achievement. On the other hand, it aims to explain the causes of divergence between *el-* and its German equivalents. The study establishes the schematic semantic field of *el-* as the primary factor in this difference, which enables its wide-range attaching ability to verb stems with various meanings, while the meaning of distancing in German manifests itself in many different prefixes, depending on the modes of action and that of distancing itself. The study establishes that metaphorizing processes play a fundamental role in the differences of how the verbal prefixes are used in these two languages. The paper also distinguishes two categories within these processes: unique metaphors and metaphors connected to the given verb stem on a systematic level.

Szita Szilvia

Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken

1. Bevezetés

Nem csak a magyar mint idegen nyelv oktatásában kevésbé bevett gyakorlat a nyelvi korpuszok használata. Bár ezeknek az óriási szöveggyűjteményeknek a használata számos előnnyel jár, melyekből e cikk – terjedelme okán – csupán néhányat tud felvillantani, csak igen kevés tanár és diák dolgozik velük rendszeresen. Ennek oka leginkább abban keresendő, hogy a jelenlegi korpuszok (magyarból ugyanúgy, mint más nyelvekből) a nyelvészek elvárásainak és céljainak szem előtt tartásával készültek. Ebben a cikkben amellet kívánok érvelni, hogy amennyiben a korpuszhasználatot a nyelvtanítás számára is relevánssá és hatékonnyá kívánjuk tenni, akkor a nyelvtanuló igényeinek megfelelően megépített, úgynevezett pedagógiai korpuszokra van szükség. Egy ilyen pedagógiai adatbázis a folyamatosan bővülő *MagyarOK* korpusz, amely a Sketch Engine gyűjteményének nyilvános korpuszai között érhető el. A cikk második felében a korpusz tartalmát és a korpuszépítés háttérében álló módszertani megfontolásokat ismertetem röviden.

2. Eltérő célok, más-más korpusz

Az interneten nyilvánosan is elérhető nagy nyelvi adatbázisok – korpuszok – száma egyre gyarapszik. Ezek a „valóban használt nyelvet tartalmazó gyűjtemények” (Brazil 1995: 24) lehetőséget adnak arra, hogy megfigyeljük, hogyan használják az anyanyelvi beszélők a nyelvéket, mely elemek (lexikai egységek, grammatikai és pragmatikai megoldások) kerülnek előtérbe adott közléshelyzetben (pl. Hunston 2009: 145). Ezek a korpuszok általában több millió, sőt nem ritkán több milliárd szót tartalmaznak; az adatok nagy mennyisége a reprezentativitást hivatott szolgálni (Brezina 2018). Ilyen nyilvános óriáskorpusz magyar nyelvből a *Magyar Nemzeti Szövegtár* és a *huTenTen12* korpusz a Sketch Engine-en; az előbbi gyűjtemény leginkább a sajtó, a szépirodalom és a közösségi médiák anyagából merít, ez utóbbi pedig az interneten 2012-ig magyarul publikált oldalakat tartalmazza. Az efféle hatalmas nyelvi adatbázisok a nyelvészek igényeit kiszolgálják, a nyelvtanulók és a nyelvtanárok azonban a – főleg angol nyelvterületen – kidolgozott módszertani javaslatok ellenére (ld. pl. Boulton, 2017, Boulton–Thomas 2012) gyakran ódzkodnak használatuktól. Mi ennek az oka?

A nyelvész és a nyelvtanár, illetve -tanuló céljai nem ugyanazok a korpuszhasználat során (Boulton–Thomas 2012: 7; Römer 2006). A nyelvész az általa tanulmányozott nyelvről vagy nyelvváltozatról kíván empirikus úton minél teljesebb tudást szerezni, hogy ezáltal pontosabb, megbízhatóbb leírást készíthessen. Míg ő a korpuszok segítségével hipotéziseinek érvényét vizsgálja, a tanár és a diák elsősorban a szavak jelentésével és használatával kapcsolatos konkrét kérdésekre keres(ne) – szintén empirikus úton – választ. Vagyis a nyelvtanuló célja, ellentétben a nyelvessel, nem a nyelv leírása, hanem *az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatának megfigyelése* a kompetens nyelvhasználóvá válás érdekében, a nyelvtanáré pedig, hogy a diákot ebben a folyamatban segítse. Mivel a két csoportot – nyelvész, tanár és diák – más-más célok motiválják a korpuszhasználatára, felmerül a kérdés, hogy vajon a nyelvelemzési célokra megépített korpuszok valóban kielégítik-e a tanulók és tanárok igényeit vagy új, más alapelvek mentén létrehozott korpuszokra van szükség.

A kifejezetten tanítási célra készülő, úgynevezett *pedagógiai korpuszok* létrehozásának szükségességét többek között Willis (2003: 16) és Braun is (2006, 2007) hangoztatja. Braun legfontosabb érve, hogy „[a] legtöbb nyilvános korpuszt a nyelvészeti kutatások érdekében, nem pedig pedagógiai megfontolások alapján hozták létre, így ezek *sem formailag, sem pedig tartalmilag nem felelnek meg a nyelvtanulók szükségleteinek*” (Braun 2007: 308, kiemelés a szerzőtől). A létező nagy nyelvi korpuszok egyrészt nehezen kezelhetők, másrészt a bennük rögzített megnyilvánulások sokszor még anyanyelvi beszélők számára is nehezen kontextualizálhatók (Widdowson 2003), valamint olyannyira komplexek, hogy a diáknak – különösen alacsonyabb nyelvtudási szinteken – nem igazán nyújtanak segítséget egy-egy problémás nyelvi jelenség feltérképezéséhez. Braun szerint ez lehet a magyarázata, hogy a tanárok és diákok körében a korpuszhasználat a mai napig nem terjedt el. Új, a tanulók szükségleteinek figyelembevételével összeállított korpuszokra lenne tehát szükség, amelyek leginkább azzal járulhatnak hozzá a nyelvi kompetencia fejlesztéséhez, hogy a diák számára *érthető és releváns nyelvi inputot* tartalmaznak (Willis 2003, Braun 2006). Az efféle korpuszok ugyanakkor hidat építhetnek a tanórai környezetben használt nyelv és a külvilág “cenzúrázatlan” nyelvhasználatára között.

Claire Kennedy és Tiziana Miceli 500 000 szavas nyelvi korpusza ezt a célt kívánja megvalósítani (2010, 2017). A két nyelvtanár-kutató olasz nyelvű, tematikus korpusza a B1–B2 szintre készült; a gyűjtemény szövegei olyan *adaptálható nyelvi modelleket tartalmaznak*, amelyek felhasználása a diákok nyelvi produktumainak minőségét javíthatja. A korpusz szavak és témák szerint is kereshető, és a diákok a konkordanciasorok mellett a teljes szövegekhez is hozzáférhetnek. Ennek a pedagógiai korpusznak tehát nem az az elsődleges célja, hogy az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatát reprezentatív módon tükrözze – bár a megfelelő paraméterek mentén összeállított pedagógiai korpusz akár reprezentatív is lehet (Szita megjelenés előtt) –, hanem hogy a *természetes nyelvhasználat egyes szegmenseit mutassa be a diák számára is érthető példákon*. Hasonló célkitűzések jegyében született meg a MagyarOK nyilvános pedagógiai korpusz is, amelyet az alábbiakban mutatunk be.

3. A MagyarOK korpusz

A MagyarOK nyilvános írott nyelvi korpuszában összesen mintegy 210 000 token található. A gyűjtemény három alkorpuszból áll, melyek közül az első a tankönyvek teljes szövegét, azaz összesen körülbelül 150 000 tokent tartalmaz. A korpuszban kitöltött feladatok is szerepelnek, grammatikai feladatoknál a könnyebb eligazodás érdekében a számozást is megtartottuk. Az adatbázisban nyelvtudási szintek és tankönyvi fejezetek szerint is lehet keresni. A második alkorpuszban félautentikus narratív szövegeket találunk, amelyeket anyanyelvi beszélők alkottak a tankönyvben tárgyalt témákról¹. Ebben az adatbázisban mintegy 61 000 token található. A harmadik – egyelőre szerkesztés alatt álló – alkorpuszt pedig teljes mértékben autentikus szövegek – újságcikkek, blog- és fórumbejegyzések valamint személyes írásos anyagok (cset, e-mail) – alkotják majd. A szövegeket témájuk és nehézségi szintjük alapján válogattunk, a készülő adatbázis pillanatnyilag 500 000 tokent tartalmaz. A következőkben a két, már most is elérhető alkorpusz felhasználási lehetőségeivel foglalkozom részletesebben.

A MagyarOK tankönyvek készítését annak érdekében, hogy biztos alapot adhassanak az autentikus közléshelyzetekben való részvételhez, korpuszvizsgálatok előzték meg (erről bővebben ld. Szita 2014 és Szita megjelenés előtt). Ezeknek a korpuszinformált tankönyveknek az anyaga – vagyis félautentikusnak tekinthető nyelvi input – képezi az első alkorpuszt. A gondolat, miszerint *a tanórán feldolgozott szövegekből érdemes pedagógiai korpuszokat építeni*, nem új a szakirodalomban (ld. pl. Aston 2001; Braun 2006; Flowerdew 2009; Timmis

¹ Ezek hamarosan külön kiadvány formájában, feladatok kíséretében is elérhetőek lesznek.

2015; Tyne 2012; Widdowson 2003; Willis 2003). Timmis (2015: 3) Willist idézve azt javasolja, hogy a nyelvtanulási célokra összeállított korpuszban „azok a szövegek szerepeljenek, amellyel a diák a nyelvtanulás során találkozott”, mert a szövegkörnyezet ismerete sokat segít a konkordanciasorok elemzésében. Az efféle gyűjtemények másik előnye, hogy csupa olyan megnyilvánulást tartalmaznak, amelyek megfelelnek a diák nyelvtudási szintjének (Aston 2001).

A modellalapú nyelvtanítás kézikönyvében Pelcz Katalinnal arról írunk (Szita és Pelcz, kézirat), hogy a természetes nyelvhasználat elsajátításához – többek között – nagy nyelvi inputra is szükség van. Ez nem azt jelenti, hogy a diákok minden egyes órán sok-sok új szót tanulnak, hanem hogy a már ismert elemeket újabb és újabb kontextusban látják, újabb és újabb jelentéseket társítanak hozzájuk. (Példa erre a *Jól vagy?* mint kérdés és a *jól van* kifejezés mint a *rendben van* szinonimája, amelyek ugyanazon lemmákból építkeznek, de a jelentésük más.) Ez a meg gondolás vezérelt abban, hogy a korpuszba *modellszövegeket* is felvegyünk. Ezek a szövegek a fejezetek összefoglaló feladatára készült variációk, amelyeket tíz, a *MagyarOK* tankönyvcsaládot használó kolléga írt. Őket arra kértük, hogy a záró feladat kérdései alapján, a tankönyv szóanyagából minél többet felhasználva alkossák meg saját szövegeiket, ugyanakkor ne „butítsák le” a nyelvhasználatukat, hanem kifejezésmódjuk maradjon természetes². A kérés háttérében az a meg gondolás állt, hogy az egy-egy fejezethez készült szövegeknek megfelelő mennyiségű nyelvi ismétlődést és variációt kell tartalmazniuk ahhoz, hogy a gyakran használt nyelvi elemek hatékony rögzítéséhez hozzájárulhassanak (Taylor 2017, Hoey 2005). Vagyis abból indultunk ki, hogy kellő számú modell tanulmányozása esetén a tanuló nem két-három gyakori kifejezést fog szó szerint ismételtetni saját szövegében, hanem a megtanult elemeket kreatívan hasznosítja majd, hiszen használati sajátosságait – legalább részben – elsajátította.

Az A1-es alkorpuszban 80 – fejezetenként tíz-tíz – modellszöveg található. A szövegek átlagosan 150 szóból állnak, a teljes alkorpuszban így 12 000 token található. Az A2-es alkorpusz 80 180–250 szó hosszúságú szöveget tartalmaz, ezek összesen 16 000 tokent tesznek ki. A B1-es alkorpusz pedig 120 darab 250–300 szavas szöveget, azaz 33 600 szót tartalmaz.

A szövegek kellően rövidek ahhoz, hogy a diák teljes egészében elolvashassa őket, és elsődleges funkciójuk a szókincs rendszerezése és bővítése a már említett ismétlődések és variációk által. Összességük *komplex modelleket ad arra, amit a diák a nyelvtanulás egy-egy fázisában az adott témával kapcsolatban már el tud mondani*, ezenkívül a szövegszerkesztésre, a szövegkohéziós elemek használatára is számos példát nyújtanak. Pusztán a munkamenet szemléltetése céljából álljon itt kettő az A1-es könyv 2. fejezetének záró feladatához készült szövegek közül!

A nevem Boglárka. Magyar vagyok, de Szerbiában dolgozom. Belgrádban és Monoron élek. Monor egy kisváros Budapest mellett. Tanár vagyok a Belgrádi Egyetemen. Magyar nyelvet tanítok. Angolul jól beszélek, angoltanár is vagyok. Kicsit beszélek németül és törökül. Szerbül most tanulok. Két testvérem van. A húgom egyetemista Egerben, ő is angoltanár lesz. Egy kicsit beszél spanyolul is. Az öcsém Budapesten él. Egy irodában dolgozik. Most németül tanul, de egy kicsit beszél olaszul.

A nevem Vali vagy Valéria. Magyar vagyok, de nem Magyarországon, hanem Angliában élek. Londonban élek, mert itt dolgozom. Újságíró és tanár vagyok. A BBC-nél dolgozom, és a Külügyminisztériumban diplomátákat tanítok magyarul. Magyar az anyanyelvem, de angolul és spanyolul is beszélek, és egy kicsit franciául is. Nagyon érdekel a nyelvtanulás. Most olaszul tanulok, mert nagyon érdekel az olasz kultúra és a gasztronómia. A húgom Magyarországon, Gödöllőn él. Taxisofőr, és nagyon sokat dolgozik. Ritkán találkozunk, de minden nap beszélünk skájpon.

² A gyűjteményt a későbbiekben nem tanárok által írt szövegekkel is bővíteni kívánjuk.

A diák saját szövegének megírása előtt tanulmányozza a modellszövegeket, és már az olvasás során megjelölheti bennük azokat a kifejezéseket, amelyeket saját szövegében használni kíván. Az alábbi szöveget egy diák az A1-es tankönyv 2. fejezetének feldolgozása és a modellszövegek elolvasása után alkotta:

A nevem Nadia. Holland vagyok. Az egész családom holland. Az édesanyám, az édesapám, az öcsém és én Hollandiában, Leidenben élünk. Leiden egy szép város Hága mellett. Körülbelül százhuszonezer ember él ott. Nagyon érdekelnek a nyelvek és a nyelvtanulás. Egyetemista a Leideni Egyetemen és némettanár egy iskolában vagyok. Is franciatanár leszek. Beszélek nagyon jól németül, franciául és olaszul. Elég jól tudok angolul. Most tanulok magyarul, mert a magyar nyelv nagyon szép. Nekem elég egzotikus, és ezért érdekes. Holland az anyanyelvem. Otthon hollandul beszélünk.

Kennedy és Miceli kutatásaival (2010, 2017) összhangban saját tapasztalatunk is azt mutatja, hogy a modellszövegek elemeinek visszaforgatása lényeges mértékben javítja a diákok nyelvi produktumainak minőségét. Hadd idézzem egy A2 szintű nyelvtanuló visszajelzését, aki a modellszövegek hasznát következőképp fogalmazta meg: „Mielőtt modellszövegekkel dolgoztam, örültem, ha valamit le tudtam írni magyarul, ami nagyjából érthető. Fogalmam sem volt róla, hogy mennyi mindent tudok már mondani. Most többet, jobban és gyorsabban írok, és ez nagyon motiváló. A barátaim is azt mondták, hogy jobban beszélek magyarul.” Több diák visszajelzése is azt mutatja, hogy a modellszövegek nélkül kisebb arányban építenék be a tanult kifejezéseket saját nyelvi produktumaikba, valamint jó néhányan beszámoltak arról is, mekkora biztonságérzetet ad számukra, hogy tudják: amit leírnak, az helyes és érthető. A szövegekkel való munka a hasznos kifejezések, gyakori kollokációk fontosságára is ráirányítja a figyelmet.

Csak mellékesen jegyezzük meg, hogy a modellszövegek tanulmányozása a nyelvtanárnak és tankönyvíróknak is fontos tanulságokkal szolgálhat. Érdekes például megfigyelni, hogy a *van/nincs + -m* (*Van egy bátyám. Sajnos nincs testvérem.*) mindegyik szövegben szerepel, és a *szüleim, a nagyszüleim, a testvéreim* és a *barátaim* kifejezések is nagy gyakorisággal kerülnek elő, ugyanakkor a nyelvkönyvek – ebből a szempontból a *MagyarOK* sem nem kivétel – viszonylag későn vezetik be őket. Ezek az első modellszövegben még új, idegen elemek az ismétlődéseknek és variációknak köszönhetően a szövegek elolvasásával rögzülnek, és a diákok tapasztalataink szerint azonnal igen nagy biztonsággal tudják használni őket.

4. Lexikai és grammatikai elemek jelentésének és használatának feltérképezése

A pedagógiai korpusz nemcsak szöveggyűjteményként használható, hanem egy-egy lexikai elem használati sajátosságainak feltérképezésében is segíthet. Nézzünk két példát arra, hogyan használhatjuk a korpuszt egy-egy szó jelentésének tisztázására! A nehezen magyarázható és fordítható *pedig* szóra a korpusz 258 példát ad, ebből álljon itt tíz:

Itunk Cádizban, Spanyolországban. Gyönyörű volt az óceán, a régi város, a spanyolok	pedig	nagyon kedvesek. Szeretnék még egyszer odautazni. Amikor külföldön vagyok, múzeu
nem kelek korán, kávézom, elolvasom a híreket, felkészülök az óráimra, a tanítás után	pedig	sokszor sétálok egy nagyot az iskola melletti szép parkban. Néha fotózok is. Londonba
em tudtam igazán jól megtanulni, de szeretném folytatni a tanulást. A következő célo	pedig	az, hogy olaszul is megtanuljak. Szerintem nagyon igaz az a mondás, hogy annyi emb
; az angolt a tévéből és az internetről is meg lehet tanulni. Sajnos nekem nem sikerült,	pedig	néztem sok Spongya Bobot. Ezért most magánórákra járok, és próbálok az egyetem
általában a jó munkalehetőségek motiválják, Spanyolországban és Franciaországban	pedig	sok britnek van második otthona, és ez is segíti a nyelvtanulást. Nagyon sok iskolában
nül, angolul és franciául, de az általános iskolában oroszul tanultam, a gimnáziumban	pedig	olaszul. Még sok mindent értek olaszul, ha valaki lassan beszél. Nyelvtanár vagyok, m
oltam a világ legrosszabb nyelvtanulója! Soha nem tudtam leülni és szavakat magolni,	pedig	szeretem a nyelveket. Az iskolában németül és franciául tanultam, de végül angoltanár
álja megérteni az ő nyelvét. Ezért tudok néhány szót, mondatot kínaiul és arabul, most	pedig	szerbül és spanyolul tanulok. Spanyolul már régóta szeretnék megtanulni, ezért nagyoi
apom egyforma volt: 6 órától este 8 óráig dolgoztam. 5 óráig voltam az iskolában, 5-től	pedig	otthon tanítottam angolt és magyart. Ma már nincs átlagos munkanapom. Minden nap i
Mit parancsolnak? Adél: Én egy eszpresszót kérek, és két deci narancslevet. Nóra: Én	pedig	egy hosszúkávét és egy szénsavas ásványvizet. Pincér: Máris hozom. Adél: Azt ígérte

Az igen szerteágazó jelentésű *jó* melléknév használatára is számos – összesen 250 – találatot kapunk. Ebből szintén tíz véletlenszerűen választott példát közlünk:

iszéltük, hogy kedden találkozunk. Ne haragudj, de közbejött valami, és mégsem	jó	a kedd. Ráérnél esetleg pénteken délelőtt? Ákos: Egy pillanat, megnézem a napt
ragy! Én elég keveset keresek. 11. Jó érzés, hogy tudok másoknak segíteni. - De	jó	! Én nem tudok másoknak segíteni. Nem érzem, hogy hasznos, amit csinálok. Ez
rommal. A kislányom 13 éves, és iskolába jár. Hosszúhetényben van egy nagyon	jó	és viszonylag nagy iskola. Kb. 320 gyerek jár ide. Itt gyönyörű a környék és nagy
/ Brazíliában? A2_TK1/1. Tegeződjünk, jó? - Jó, nagyon szívesen. Tegeződjünk,	jó	? - Persze. - Tegeződjünk, jó? - Ne haragudjon, de nem szeretnék tegeződni. - At
öt eszem. Ma már vagy két kiló narancsot megettem. Hanna: Az ilyenkor nagyon	jó	, mert sok benne a C-vitamin. Meglátogatlak, jó? Tamás: Jaj, de jó! Társaságban
egyáltalán nem, de hát... De hát azért mégiscsak, mégis csak jó. Azt hiszem, ez	jó	lesz. Ja igen, ez talán jó lesz. Zsófi: Hát, most ez egy ilyen periódus, nem? Orsi: .
rijmel. Kertünk sajnos most nincs, pedig imádom kertészkedni. A lakásban van	jó	sok növény. Hágában sok kulturális lehetőség van és a közlekedés is kifejezetten
kor? Laura: Egy kis türelmet kérek, megnézem a naptáramat. A hétfő sajnos nem	jó	, mert nem vagyok az irodában. Mit szólna a kedd délelőtt tíz órához? János: Rer
zóta is sokszor eszembe jutnak a gyerekkori élmények, a konyha illata... Ildi: De	jó	lehetett! Én is gyerekkoromban tanultam meg sütni-főzni. A főzés ugyan nem a ke
mert igazságtalan volt. A2_TK5/4. Az az igazság, hogy nem voltam túl jó tanuló.	jó	tanáraim voltak, de valamiért mégsem élveztem az órákat. Azt hiszem, egyszerű

A konkordanciasorok, amelyek a valóságban egymástól távoleső megnyilvánulásokat hoznak egymás közelébe, a nyelv újfajta, nem lineáris olvasatát teszik lehetővé. Az egymás alatt megjelenő mondatok vertikális olvasata a kulcsszó jobb és bal oldalán elhelyezkedő nyelvi elemekben fellelhető ismétlődésekre, mintázatokra is ráirányítja a figyelmet (ld. pl. Sinclair 1991). Tíz példából még nem feltétlenül rajzolódna ki világosan a *pedig* vagy a *jó* jelentései és gyakori kollokációs partnerei (igaz, a *De jó! a nem/mégsem jó* és a *nagyon jó* kifejezések ismétlődése már itt is látszik), de 40–50 konkordanciasort átolvasva már igen. Ennyi példamondatot egy-egy gyakori szóval a tanuló saját nyelvtudási szintjén egyetlen szótárban sem talál – ebből a szempontból is igen értékesek lehetnek a pedagógiai korpuszok.

Végezetül villanjon fel egy lehetőség a korpuszhasználatra a grammatika tanításában! A magyar nyelvnek egyik alapvető, ugyanakkor nehezebben tanítható aspektusa a szórend. A konkordanciasorok a szórendi tendenciák feltérképezésében is segítséget nyújthatnak. Példaként nézzünk meg a *lakom* szó használatát, ezúttal csak az A1-es alkorpuszban! A 23 példa közül ismét tízet idézünk:

itt élni. Egyrészt mert biztonságos, másrészt mert nyugodt hely. Családi házban	lakom	a férjemmel. Kertünk sajnos most nincs, pedig imádok kertészkedni. A lakásban
as, de amikor felnőttem, már jóval kisebbnek láttam. Most London belvárosában	lakom	, egy több emeletes sorházban. Sajnos, itt sem kerterm nincs, sem erkély vagy ter
volt, ő most is minden évben meghív bennünket a születésnapjára. Kertvárosban	lakom	egy társasházban a két lányommal és a férjemmel. Lakástulajdonosok vagyunk.
rista jön télen és nyáron bort kóstolni. A szülővárosom Lenti. Már régóta nem ott	lakom	, de gyakran járok ott, mert ott él a családom. Lenti egy kisváros Nyugat-Magyar
pest is mindig kedves lesz számomra, hiszen ez az otthonom. Hosszúhetényben	lakom	. Ez egy kis falu Dél-Magyarországon, kb. 3000 ember él itt. Én egy szép új házba
ltban van bolt. A központban vannak boltok. A1_MF4/22. 1. Én a Balassi utcában	lakom	. Te is a Balassi utcában laksz? Péter is ott lakik. 2. Mi biciklivel közlekedünk. Ti is
n az anyukámnak. Sajnos hinta nem volt az udvarban. Egy kétszintes sorházban	lakom	a férjemmel. Sajnos nincsen kertünk, de van egy szép tetőteraszunk és két erkély
omnak van erkélye, ami azért jó, mert[3] nyáron ott lehet pihenni. Egy kis faluban	lakom	Pécs mellett. Az utolsó utcában, az utolsó házban. Ez egy családi ház nagy kertt
/szlát! A1_TK/33. Szia, Luca! Hogy vagy? Én remekül. Azért írok, mert új helyen	lakom	. Találtam egy gyönyörű lakást a belvárosban. Közel van a munkahelyemhez, gy
önyvtár. A barcelonai egyetemeken sok külföldi diák tanul. Magyarországon élek/	lakom	. (ország) Sopronban élek/lakom. (város) A Petőfi utcában lakom. (utca) Egy szép

Már a fenti mondatokból is kibontakozik az a szórendi tendencia, hogy amikor a *lakom* igének két bővítménye van, az egyik bővítmény általában megelőzi, a másik pedig követi a szót: *egy kis faluban lakom Pécs mellett / kertvárosban lakom egy társasházban a két lányommal / családi házban lakom a férjemmel* stb. Az efféle, korpuszban tett “kirándulások” a diák számára igen hasznosak, hiszen a szórend nehezen megfogható voltát talán csak nagy számú, hasonló struktúrájú mondat tanulmányozása tudja világosabbá tenni.

5. Zárzó

Cikkemben a pedagógiai korpuszok építésének és felhasználásának néhány lehetséges módját ismertettem röviden, a *MagyarOK* nyilvános korpusz példáján. A korpusz megépítése során a következő alapelvet alkalmaztuk: (1) A gyűjtemény viszonylag kicsi és nagyrészt a tanórán feldolgozott tartalmakra épül, így a diák könnyen kontextualizálni tudja a találatokat. (2) A korpusz a diák számára releváns nyelvi tartalmakat mutat be. A témák és szövegtípusok megfelelnek az adott nyelvtudási szint KER előírásainak. (3) A nyelvészeti céllal készült korpuszokkal ellentétben a pedagógiai korpusz a teljes szövegekhez is hozzáférést biztosít. Ezek a szövegek egyrészt kontextusba helyezik a megfigyelt nyelvi elemeket, másrészt a diák modelleként használhatja őket saját nyelvi produktumai létrehozásánál.

A *MagyarOK* korpusz használható példamondatok és modellszövegek gyűjteményeként, amely a diákok saját mondatainak és szövegeinek megalkotásában segít, de egyes szavak jelentésének tisztázására és nyelvtani jelenségek megfigyelésére is. S mivel a nyilvánosan elérhető, felhasználóbarát pedagógiai korpuszok haszna véleményünk szerint egyértelmű, reményeink szerint ezek a gyűjtemények a jövőben a MID-tanárok eszköztárának magától értetődő alkotóelemét fogja képezni.

Irodalom

- Aston, Guy 2001. *Learning with Corpora*. Houston, Athelstan.
- Boulton, Alex 2017. Research timeline: Corpora in language teaching and learning. *Language Teaching* 50/4: 483–506.
- Boulton, Alex & Thomas, James 2012. Hands-on/hands-off: Alternative approaches to data-driven learning. In: James Thomas – Alex Boulton (szerk.): *Input, process and product: Developments in teaching and language corpora*. Brno, Masaryk University Press. 153–169.
- Brezina, Vaclav 2018. *Statistics in corpus linguistics. A practical guide*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Braun, Sabine 2006. Getting past Groundhog day. Spoken multimedia corpora for student-centred corpus exploration. In: Harris, T. – Moleno Jaén, M. (szerk.): *Corpus linguistics in language teaching*. Frankfurt, Peter Lang. 75–98.
- Braun, Sabine 2007. Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL* 19/3: 307–328.
- Brazil, David 1995. *A grammar of speech*. Oxford, Oxford University Press.
- Flowerdew, John 2009. Corpora in language teaching. In: Long, H. – Doughty, C. J. (szerk.): *The handbook of language teaching*. London, Blackwell. 327–350.
- Hoey, Michael 2005. *Lexical priming: A new theory of words and language*. London, Routledge.
- Hunston, Susan 2009. The usefulness of corpus-based descriptions of English for learners: The case of relative frequency. In: Aijmer, K. (szerk.): *Corpora and language teaching*. Amsterdam, John Benjamins. 141–157.
- Kennedy, Claire – Miceli, Tiziana 2010. Corpus-assisted creative writing: Introducing intermediate Italian learners to a corpus as a reference resource. *Language Learning and Technology* 14/1: 28–44.
- Kennedy, Claire – Miceli, Tiziana 2017. Cultivating effective corpus use by language learners. *Computer Assisted Language Learning* 30/1–2: 1–24.
- MagyarOK open corpus, Sketch Engine:
<https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok>
- Römer, Ute 2006. Pedagogical applications of corpora: some reflections on the current scope and a wish list for future developments. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 54/2: 121–134.
- Sinclair, John 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- Szita Szilvia (megjelenés előtt). *Corpus design and activities for lower proficiency levels*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Szita Szilvia 2014. Invent content, not language. Meaningful interaction and natural language use in the classroom. In: Hegedűs R. – Görbe T. (szerk.): *Kleine Sprachen, was nun? Studies on language and culture in Central and Eastern Europe*. München, Kubon und Sagner. 112–127.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás, természetes nyelvhasználat. *THL2* 1/2: 262–269.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin (kézirat). *A modellalapú nyelvtanítás kézikönyve*.
- Taylor, John 2012. *The mental corpus. How language is represented in the mind*. Oxford, Oxford University Press.
- Timmis, Ivor 2015. *Corpus linguistics for ELT. Research and practice*. London, Routledge.
- Tyne, Henry 2012. Corpus work with ordinary teachers: Data-driven learning activities. In: Thomas, J. – Boulton, A. (szerk.): *Input, process and product: Developments in teaching and language corpora*. Brno, Masaryk University Press. 114–129.
- Widdowson, Henry 2003. *Defining issues in English language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Willis, Dave 2003. *Rules, patterns and words: grammar and lexis in ELT*. Oxford, Oxford University Press.

Szita, Szilvia

Corpus building and the use of corpora at lower levels of language learning

The use of linguistic corpora is not a common practice in the teaching of Hungarian as a foreign language. Although the use of these large text collections has a number of benefits of which the present article can present only a few, teachers or students are often reluctant to consult them. The principal reason for this seems to be that most existing corpora were built with the expectations and aims of linguists and researchers in mind. This article argues that corpora can only be relevant and effective for language teaching purposes when they are built in accordance with the learners' needs. An example of pedagogical databases is the *MagyarOK* corpus for Hungarian, available among the public corpora on the Sketch Engine website. In the second half of the article, the content of this corpus and the methodological considerations behind its construction are briefly described.

Viszket Anita

Diskurzusjelölők jövet-menet

1. Bevezetés

1.1. A tanulmány célja

A tanulmány célja annak elemzése, hogy az ún. chat-nyelvben mennyire használják az emberek a beszélt nyelvben gyakori diskurzusjelölőket. A tanulmány alapját képező kismintás vizsgálat egyelőre inkább probléma felvetését szolgálja, mint a végleges megoldását.

1.2. A diskurzusjelölőkről általában

A diskurzusjelölőknek több definíciója ismeretes a szakirodalomban (a teljesség igénye nélkül: Furkó 2011, Bóna 2014, Dér 2008, 2009, Dér–Markó 2010, Gyuris 2008, Kugler 2000, Schirm 2009, 2011).

Jelen írásom céljainak az felel meg legjobban, ha a fenti szakirodalmi megállapításokat alapul véve, ugyanakkor az általuk diskurzusjelölőnek hívott elemeket megszűrve diskurzusjelölőn olyan szócskákat értek, amelyek nem töltenek be mondatrészi szerepet; nélkülük a mondat grammatikailag hibátlan és teljes; a funkciójuk a mondatban vagy a kontextussal, vagy a beszélő attitűdjével kapcsolatos, vagyis nem a mondat igazságértékéhez járul hozzá. Ilyenek például: *ám, hát, ó, je, szerintem, talán, bocsi, kérlek* stb. Az írásomban tehát azt vizsgálom, hogy egy bizonyos speciális nyelvi környezetben ezeknek az elemeknek a használatát hogyan lehet jellemezni.

1.3. A vizsgált adatokról

A diskurzusjelölőket nagyon speciális forrású szövegekben vizsgálom. Chat-adatokról van szó, ahol a chatszövegeket játék közben írják a résztvevők. A játék egy online lovas játék, azaz a mondatok lovaglás közben, az úton levés állapotában születnek. A játékban az egymással játszó barátok szóban, azaz hangos beszéddel nem tudnak kommunikálni, erre a játék nem ad lehetőséget, helyette van az írásbeli chat. Ennek lehet kétszemélyes változata, ami hasonlítható egy telefonbeszélgetéshez, de lehet konferenciabeszélgetés jellege is, nagyobb csoportban chatelve, végül pedig lehet „nyilvános”, minden bejelentkező számára olvasható változata is. A tanulmányomban a többszemélyes, jelenlévők által olvasható chatet vizsgáltam.

Ezeket a szövegeket összehasonlítom a játékhoz létrehozott Discord-csatorna szövegeivel. A Discordba írt megnyilatkozásokat a beszélők nem jövet-menet, azaz nem a játék fizikailag, szemmel nyomon követhető világában írják, hanem az internetes fórumokon megszokott online/offline kommunikációs felületen, ahol nincs vizuális rásegítés a mondottakra, és a leírt megnyilatkozásokat a címzettek időbeli eltolódással is olvashatják.

A vizsgálatom fő kérdései: az online lovas játék (továbbiakban: SSO) chat-szövegeinek diskurzusjelölő-használata a beszélt vagy az írott nyelvi jellegzetességeket mutatja-e inkább? A Discord-beli megnyilatkozások különböznek-e ettől, és ha igen, inkább az írott vagy inkább a beszélt nyelvi szövegekkel mutatnak hasonlóságot? A hipotézisem az, hogy hiába a beszélt nyelvihez hasonló környezet, azaz a megnyilatkozások eltűnő jellege, illetve a közösen látható külvilágra referálni képes elemek beépíthetősége a megnyilatkozásokba, az SSO-chat szövegei mégsem a beszélt nyelvvel mutatnak hasonlóságot a diskurzusjelölők használatában. A

hipotézisemet arra alapoztam, hogy korábban a chat-szövegek vizsgálatánál a hibázások elemzésénél az írott nyelvre jellemző hibázásokat és javításokat találtunk a diákjaimmal (egy kutatószemináriumon). Továbbá azt feltételeztem kiindulásképpen, hogy a Discord-szövegek még erősebb írottnyelvi hatást mutatnak majd, tekintve, hogy ezek a szövegek nem (vagy jóval kevésbé) vannak kitéve az „eltűnésnek”, illetve hiányzik a közösen látható külvilág referencialitást erősítő hatása.

Tovább színesíti a képet, hogy viszonylag fiatal chatelési lehetőségről van szó a játékban, mert mindössze két-három hónapja lehetséges magyar nyelven chatelni, addig kizárólag angol szavakat fogadott el a program szűrője. A játékosok nagy része (6-15 éves fiatalok) nem tudott eléggé angolul a gördülékeny chateléshez, ezért részben eltorzított magyar szavakkal próbálkoztak, nagyon kreatívan, kommunikálni. A vizsgálatom alapját a friss, pár hónapos magyar nyelvű chatelés szövegei alkotják, de nyomot hagyott rajtuk a korábbi angol nyelvű kényszer.

1.4. A chat-nyelvről

A chatekben használt megnyilatkozásokkal kapcsolatban a legtöbb magyar szakirodalom¹ azt a kérdést boncolgatja, hogy szóbeli vagy írásbeli nyelvváltozatról van-e szó (*másodlagos szóbeliség, új beszélt nyelviség* stb.), pl. Érsok 2006, Balázs 2003, Bódi 2004, Porkoláb 2018, Barics 2010. Porkoláb (2018) alapján a chat-nyelv szóbeliségének legfontosabb ismérvei a spontaneitás, a dialogikusság, az írott nyelvi normától való eltérés, és a takarékoság, azaz a rövidítések használata. Barics (2010) ugyanakkor arra mutat rá, hogy a számítógépes csevegések szövegeinek szóbelisége nagyon sok eltérést mutat a megszokott, beszélt szóbeliségtől, pl. a hibázások szempontjából: nem jellemzőek az egyeztetés nélküli vagy töredékes és újrazetett mondatok, vagy ha igen, gyakran javítják őket; és a deiktikus elemek használata is inkább az írásbeliségre jellemző képet mutat.

A rövid összefoglalásból is nyilvánvaló, hogy a különböző szerzők más-más szempontok alapján jutottak eltérő következtetésre. Anélkül, hogy a fő kérdésben (írásbeli-e vagy szóbeli-e a chat-nyelv) döntésre jutnék, egy újabb szempont figyelembevételét javaslom: a diskurzusjelölők használatáét. Az alábbi megállapításból indultam ki: „A chatszövegek köznyelvi kifejezéseket; a beszélt nyelvre jellemző partikulákat, indulatszókat, kliséket tartalmaznak.” (Érsok 2006: 171), és ennek a megvalósulását vizsgáltam a játékból készített kis szöveggyűjteményemben.

2. Az adatgyűjtésről

A tanulmányomban négy nap chat-szövegeit dolgoztam fel az SSO-ból és a hozzá kapcsolódó Discord-szerver egy konkrét csatornájáról. Az SSO-ból 185, az ún. „Mondd” chat-be írt megnyilatkozást vettem fel a gyűjteményembe, a Discorból 32-t (a különbség oka az, hogy az utóbbiba sokkal kevesebben írnak). A két forrásban a megszólalók nem köthetők össze egymással, mivel nem ugyanazzal a felhasználói névvel jelentkeznek be a két rendszerbe. „Kontroll-csoportnak” a korosztálynak szóló (lovás) regényekből dolgoztam fel narratív és párbeszédes részeket, szintén diskurzusjelölőket keresve, véletlenszerűen kiválasztva az adott könyv néhány oldalát, és 32 folyamatosan következő megnyilatkozást elemezve. Két könyvet használtam forrásként, ebből egy képregény-szerű, egy pedig „hagyományos” novella.

A szövegek feldolgozásánál szigorúan megkülönböztettem egymástól a diskurzusjelölőket, amelyeket az 1.2 alfejezetben definiáltak szerint értettem, azoktól a jelölőktől (idő, tér, referencialitás), amelyek az egyes kijelentések propozíciójának igazságértékelésében szerepet

¹ A nemzetközi szakirodalomban (pl. Jonsson 2105) bővebben, részletesebben foglalkoznak a chat-nyelv különféle aspektusaival.

játszanak (követve ebben Aijmer és tsai 2006-t). Az ilyen fajta viszonyok kifejezése nagyon gyakran előfordul a vizsgált megnyilatkozásokban, lásd (1)-(4) példákban az idő- és helyhatározószókat, névmásokat, tagadószókat stb.

- (1) most fejeztem be
- (2) én nem mert most értem haza
- (3) egymás mellé álljatok
- (4) még nem kaptam

A megnyilatkozások elemeinek vizsgálata után a következő pragmatikai diskurzusjelölőket azonosítottam:

- a) A párbeszéd fenntartása: (5); (24); (32)
- b) Az egyetértés vagy egyet nem értés kifejezése (válaszként): (6)-(8); (25); (33)-(34); (39)-(40)
- c) Kérés, köszönet, bocsánatkérés: (9)-(11); (26)
- d) Véleménynyilvánítás: (12)-(13); (27), (35)-(37); (41)-(43)
- e) Érzelemkifejezés: (14)-(18); (28); (44)-(49)
- f) Önreflexió, a saját mondanivaló minősítése: (19)-(20); (29)
- g) Mentegőzés, a kommunikációs súrlódás csökkentése: (21)-(23); (30)-(31)
- h) Nyomatékosítás: (38); (50)

SSO: 19/185, azaz a megnyilatkozások 10%-a tartalmazott pragmatikai diskurzusjelölőt

- (5) pill veszek stable lányt
- (6) oké
- (7) sorry no
- (8) jaja
- (9) Pls
- (10) yey thanks
- (11) bocs
- (12) embis szerintem ha az jó
- (13) i mean mind2
- (14) Oh....D;
- (15) omg de jó volt
- (16) de cuki fríz
- (17) végre csönd
- (18) Jézusom lili így ha nagy betűvel írod senki XD
- (19) Minden komolyság nélkül :)
- (20) ez egy hülye kérdés de innen ki girl? XD
- (21) hát én ezt nem értem Agathe
- (22) ja az volt oda ki írva xd
- (23) ja tom :)

Discord: 8/32, azaz a megnyilatkozások 25%-a tartalmazott pragmatikai diskurzusjelölőt

- (24) de most valamit szeretnék mondani
- (25) oki
- (26) de bocsi hogy így válaszoltam
- (27) Ilyen korán nem hiszem, hogy

- (28) *Huh*
 (29) *ha mindenki ír magáról akkor én is:D*
 (30) *Ja igen de mibdenhol megkérdem*
 (31) *Hát én nem tudok*

Szederke (novella): 7/32, azaz a megnyilatkozások 22%-a tartalmazott pragmatikai diskurzusjelölőt

- (32)– *Bárhogy is, az nem trágázza ki az istállót,*
 (33)– *Nem is –*
 (34) *Nem mintha arra túl sok esély lett volna*
 (35)– *Hát, csak nem fekszem a saját kakimba, ugye?*
 (36)– *Vagy talán inkább a folyton nyüszítő kiskutyára hasonlítasz.*
 (37)– *Hát ebben a pillanatban te meg olyan vagy, mint egy macska*
 (38)– *Neki is állhatsz, kétlábú –*

Hókvölgy (képregény): 12/32, azaz a megnyilatkozások 38%-a tartalmazott pragmatikai diskurzusjelölőt

- (39) *Hihi! Oké!*
 (40) *Nagyoooo!*
 (41) *Ugye?*
 (42) *Szerintem is!*
 (43) *Talán még szebb, mint amikor először láttam!*
 (44) *Hjujj! Ott van!*
 (45) *Hjujj! Olyan szép!*
 (46) *Ilyen szép nincs is.*
 (47) *Hát...*
 (48) *Hmhmhmmm*
 (49) *Muah!*
 (50) *Büszke is a nevére!*

Attardo (2017: 135) figyelmeztet a „kimazsolázgatás” (*cherry picking*) veszélyeire, vagyis arra, hogy egy kellően nagy korpuszból mindenre találunk példát, így, ha a korpuszból csak néhány példát elemzünk, bármilyen állítást be tudunk bizonyítani. Ezt elkerülendő az általam előzetesen véletlenszerűen kiválasztott napok, illetve oldalak összes megnyilatkozását elemeztem, és az összes előforduló pragmatikai diskurzusjelölőt feltüntettem a fenti kategorizálásban. A 3. fejezetben összefoglalt tapasztalatok természetesen így is nagyon kicsi példamanyagon alapszanak, de a módszeremmel a célzatos válogatásnak nem adtam teret.

3. A szövegek elemzésének tapasztalatai

3.1. A látható különbségekről

Az első, ami az adatokból feltűnhet, az arányok különbsége: a két online kommunikációs forma nagy eltérése a diskurzusjelölők szempontjából. Igazolódott, amire a tanulmányom témájának kiválasztásánál felfigyeltem: hogy az SSO-chatben meglepően kevés a diskurzusjelölő, különösen ahhoz képest, hogy a chat-szövegeket egy fajta beszélt nyelvi szöveggént definiálja a legtöbb elemző. Hogy a különbségeket mélyebben elemezni tudjuk, szükség van a kommunikáció fizikai képére is: a következő ábrákon ezeket mutatom be.

Az 1. ábra az SSO-ból való. A chat-ben azokat a szereplőket olvashatjuk, akiket a képen láthatunk (vannak az SSO-chatnek különféle típusai, az én első elemzésem a „Mondd” fülre

vonatkozik, amelyben a helyszínen jelenlévők megnyilatkozásai olvashatóak). A közelükben állók a szereplők feje fölött szövegbuborékként is láthatják a feliratokat egy rövid ideig. Az 1. ábrán is látható megnyilatkozásokban nagyon erős a deiktikus jelleg, azaz a megnyilatkozások értelmezéséhez tisztában kell lenni a hely, idő adatokkal, amelyek a kommunikációban résztvevők számára látvány szinten adottak, illetve magukkal a szereplőkkel. A feladó azonosítható a feje fölötti szövegbuborékból, ha éppen vele szemben állunk, de a címzett már nem ilyen egyértelmű. A szereplők nagyon korlátozottan képesek gesztusok elvégzésére, illetve egyéb (nem verbális) érzelemkifejezésre, de ennek megvalósítása bonyolult a figurák mozgatása közben, így nem jellemző a használatuk a kommunikációs folyamatban, legfeljebb annak helyettesítésére. A megnyilatkozások viszonylag gyorsan eltűnnek, nem lehet jóval később visszaolvasni őket, ennek megfelelően nem is jelenik meg mellettük, mikor íródtak, hiszen az egész beszélgetés a jelen pillanatában zajlik, és csak akkor érvényes és hozzáférhető. A megnyilatkozások rögzítésekor nem lehet a fórumokon megszokott módon kijelölni a címzettet, illetve azt a korábbi hozzászólást, amire a válaszunkat küldjük, legfeljebb csak a címzett nevét lehet begépelni, de a gyors információcserében ez nem jellemző. A smiley-kat a rendszer többnyire nem engedélyezi, vagy a gyors gépelésben csak nehézkesen (Alt-billentyűkkel) előállíthatók.



1. ábra: Chat az SSO-ban

A Discord-csatornán (lásd 2. ábra) nincsen képi segítség a kommunikációhoz, vagyis a megszokott fórum/chat üzemmódban tudnak a résztvevők beszélgetni. A szövegek megmaradnak, akár hónapokkal később is visszakereshetőek. Lehetséges egymásnak válaszolni, akár a korábbi hozzászólásokból idézni is, gazdag smiley-készletet lehet használni (bár ez a mellékelt 2. ábrán éppen nem látszik).



2. ábra: Chat a Discordon

A képregények és a novellák megjelenítési módjait, úgy vélem, nem kell illusztrálnom.

A kommunikációs szituációk leírása alapján az következne, hogy az SSO-chat hasonlít legjobban a beszélt nyelvi kommunikációra, vagyis ott várnánk a legtöbb diskurzusjelölőt. Ezzel szemben a képregény az, ami diskurzusjelölőkben különösen gazdag, az SSO-chat pedig éppen ellenkezőleg: alig találunk benne diskurzusjelölőket. Bár a vizsgált minta kicsi, és az arányok függenek az alkotók stílusától és a megcélzott korosztálytól is, és éppen ezért a konkrét arányokból nem lehet következtetéseket levonni (vagyis a 10% és a 38% nem tekinthető igazolt aránynak), de a különbség mindenképpen látványos, amire érdemes magyarázatot keresni.

3.2. Következtetések

Mi az oka annak, ha egy chatben nem (vagy csak ritkán) használunk diskurzusjelölőket? Olyan elemeket, mint a *hm*, *talán*, *hát*, *ja*, *is* (kifejezetten diskurzusjelölői értelemben, pl. *nagyon is*, *büszke is rá*) stb. A 2. fejezet (a)-(h) csoportosításából (amelyet a kutatás első szakaszában, a példák alapján, némileg ad hoc módon alkottam) a (h) *nyomatékosítás* funkció hiányzott teljesen az SSO-chatből, és az (a) *párbeszéd fenntartását célzó* partikulák sem voltak gyakoriak. Feltűnően sok volt azonban az (e) *érzelemkifejezés*, vagyis az olyan szócska, aminek nem volt más funkciója a szövegben, mint a beszélő örömeinek-bánatának kifejezésre juttatása, a mondanivaló, a kommunikáció tartalmi előre gördítése nélkül. Hasonló arányt a képregénynél figyelhettünk meg, ellentétben a novellával. Ez utóbbi kettő különbségét (a stíluson kívül) a narratív – párbeszédes részek arányának különbsége is okozza: míg a vizsgált képregény jóformán csakis párbeszédből állt, a novellában domináltak a narratív részek, ahol az érzelmek kifejezése nem hiányzik ugyan, de nem diskurzuspartikulákkal kerül kifejezésre.

Vagyis a képregény és az SSO-chat a bennük szereplő diskurzusjelölők alapján mutatnak hasonlóságot (és ez akár a beszélt nyelvre jellemző arány is lehet: ezt még vizsgálni kell), de a diskurzusjelölők mennyisége alapján nem.

A magyarázatot, úgy vélem, részben az *időben* kell keresni. Az ún. beszédjog megtartása, azaz a beszélőváltás vagy nem váltás a chatben nem úgy zajlik, mint a beszélt nyelvben. A

chatben az jut szóhoz, aki előbb küldi el a begépelte üzenetét. Vagyis fontos, hogy gyors, rövid üzenetekkel kommunikáljunk. Ahogy a táviratnál hajdan, később az sms-nél, amikor spórolni kellett a szavakkal vagy a karakterekkel, az SSO-chatnél spórolni kell az idővel. A Discord-chathez képest az SSO-chatnél a beírt szövegek rövid idő alatt „elvesznek”, eltűnnek, vagyis a megfogalmazás pontatlanságai később már nem lesznek zavaróak, a megnyilatkozás kizárólag az itt és most pillanatának szól.

A magyarázat másik pillére az SSO-chatbeli kommunikáció *célja, funkciója* lehet. A játékosok ezt a chatet a játékok megszervezésére használják: hívják valahova a többieket, segítséget adnak (mi hol található), mindezt menet közben, miközben bizonyos billentyűkkel vagy az egérrel a lovukat irányítják, vagyis, ahogy a címben írtam: jövet-menet chatelnek. A virtuálisból a valódi világunkba átlépve ahhoz tudnám hasonlítani, mint ha egy nagyon nagy biciklis túra résztvevői, akik nem is mind ismerik egymást, kommunikálnának a biciklin ülve, menet közben, információkat osztva, egymást segítve vagy irányítva, és a kisebb csapatokat összetartva a túra során. Ez a fajta funkció gyors és hatékony kommunikációt kíván, így kevesebb teret ad a beszélői attitűdöket kifejező, pontosító diskurzusjelölőknek.

Ahogy már a Bevezetésben idéztem, Érsok (2006) azt állítja, hogy a „chatszövegek köznyelvi kifejezéseket; a beszélt nyelvre jellemző partikulákat, indulatszókat, kliséket tartalmaznak” (Érsok 2006: 171). Ez azonban így pontatlan. A vizsgálatom alapján sokkal nagyobb bizonyossággal állíthatjuk, hogy a képregények köznyelvi kifejezéseket, a beszélt nyelvre jellemző partikulákat stb. tartalmaznak. A chatszövegekben ezek nem dominálnak, semmiképpen nem jobban, mint egy ifjúsági regényben.

A mini-kutatásomból az derült ki, hogy a Discord-chatben és a novellában hasonló volt a diskurzusjelölők aránya. A beszélt nyelvvel ezt nem tudom összevetni, de egészen biztos vagyok benne, hogy a hasonlóság mögött nem ugyanazok a mozgató erők állnak. A novellában a diskurzusjelölők elsősorban a párbeszéd részekben fordultak elő, ahol a szerző beszélt nyelvet próbált imitálni, és ennek az illúzióknak az egyik megteremtő eszköze lehet a diskurzusjelölők használata. A Discord-chatbeli megnyilatkozások nem műalkotások, hanem valódi kommunikációs elemek, olyan ismérvekkel, amelyek megkülönböztetik ezt a műfajt a gyors, eltűnő közléseket tartalmazó SSO-chattől. Vagyis a megnyilatkozások begépelésére jelentősen több az idő, azok később is visszaolvashatók, sőt, akár újraszerkeszthetők.

3.3. Összefoglalás

Összefoglalva a kismintás elemzésem tapasztalatait, elmondhatjuk, hogy a diskurzusjelölők mennyisége nem a kommunikáció írott vagy beszélt voltától függ, hanem egyrészt attól, hogy párbeszéd vagy narratív műfajról van-e szó, másrészt pedig a megnyilatkozásokra szánható időtől, illetve a megnyilatkozások kommunikációs funkciójától.

Természetesen jóval nagyobb mennyiségű adat elemzésével finomabb megkülönböztetések is lehetségesek lennének. A lényeges számomra a vizsgálatomból az, hogy a diskurzusjelölők kutatásánál ne a beszélt nyelvi szövegeket keressük, elemezzük kizárólag, hanem a párbeszéd formákat, és azokból is elsősorban a hosszabb, időigényesebb párbeszédet, mert a gyors pergő chat, akár mennyire szerkesztetlen, érzelemdús és individuális, nem feltétlenül biztosítja a finoman hangoló kommunikációs funkciójú diskurzusjelölők megjelenését.

4. Kitekintés

Írásommal Szücs Tibor tanár úr, tanárunk és kollégánk előtt és munkássága előtt szeretnék tisztelni. Eredeti szándékom szerint a tanulmányom a kétnyelvűség és a kódváltások speciális esetéről szólt volna. Az SSO online játékban, bár az egyes szervereken adott a nyelv, és többé-kevésbé azonos anyanyelvű játékosok találkoznak egymással, a játék nemzetközi, és egészen a közelmúltig nem is engedtek az üzemeltetők az angolon kívül más szavakat használni a chatben (a kiskorú játékosok védelmében elég komoly szűrők vannak a programban), így kialakult egy bizonyos fajta pidzsin chatnyelv, ami az utóbbi hónapok technikai változásai miatt kezd feledésbe merülni, és fokozatosan lecserélődik magyarra.

Ez a jelenség nagyon különleges és érdekes. Mivel azonban a chatszövegek nem tárolódnak el, így sajnos a korábbi, „pidzsin” diskurzusok feledésbe merültek, és kutathatatlaná váltak. A chat-világban történő matatás közben figyeltem fel a diskurzusjelölők hiányára (kapcsolódva a tanszékünkön folyó egyéb kutatásokhoz, amikor mindenhol a diskurzusjelölők keltik fel a figyelmünket).

Így hát, kedves Tibor, ez lett a tanulmányom témája, nyugdíjba menet és óraadóként viszszajövet is köszöntve téged, hálával felidézve és megköszönve a tőled kapott tudást és támogatást, és előre is örülve annak, ha jövőre végre személyesen, nem csak digitális távolságtartással dolgozhatunk újra együtt a közös folyosón.

Irodalom

- Aijmer, Karin – Ad Foolen – Anne-Marie Simon-Vandenbergen 2006. Pragmatic markers in translation: a methodological proposal. In: Fischer, Kerstin szerk.: *Approaches to Discourse Particles*. Elsevier. 101–114.
- Attardo, Salvatore 2017. The General Theory of Verbal Humor. In: Attardo, S. (szerk.): *The Routledge Handbook of Language and Humor*. Routledge, New York. 126–143.
- Balázs Géza 2003. „Minden házfalat cseréljétek sms-falra” Sms-fal mint elektronikus graffiti. *Magyar Nyelvőr* (április-június): 144–158.
- Barics Beáta 2010. *Társalgás szóban és írásban. A chat mint új írásbeli műfaj*. Szakdolgozat. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs.
- Bódi Zoltán 2004. A szóbeliség kifejeződése az internetes kommunikációban. *Információs Társadalom* 1. 26–38.
- Bóna Judit 2014. Az életkor, a nem és a beszéd típus hatása a diskurzusjelölők használatára. In: Havas Ferenc – Horváth K. – Kugler N. – Vladár Zs. (szerk.): *Nyelvben a világ, Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 388–397.
- Dér Csilla Ilona – Markó Alexandra 2010. Diskurzusjelölők használata az életkor és a nem függvényében. In: Gecső T. – Sárdi Cs. (szerk.): *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Kodolányi János Főiskola–Tinta Könyvkiadó, Székesfehérvár–Budapest. 78–83.
- Dér Csilla Ilona 2008. Diskurzusjelölők az internetes nyelvhasználatban. In: Sárdi Cs. (szerk.): *MANYE XVII. Kommunikáció az információs technológia korszakában*. MANYE–Kodolányi János Főiskola, Pécs–Székesfehérvár. 444–450.
- Dér Csilla Ilona 2009. Mik is a diskurzusjelölők? In: Keszler B. – Tátrai Sz. (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 293–303.
- Érsok Nikolett Ágnes 2006. Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 130/2: 165–176.
- Furkó Bálint Péter 2011. Diskurzusjelölők és szövegösszefüggés: a kohézió vagy a koherencia eszközei? – Az implikáció mint a szövegösszefüggés eszköze. *Officina Textologica* 16: 37–57.
- Gyuris Beáta 2008. A diskurzus-partikulák formális vizsgálata felé. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan IV. A lexikon szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest., 639–682.
- Jonsson, Ewa 2015. *Conversational writing*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Kugler Nóra 2000. A partikula. In: Keszler B. (szerk.): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 275–282.
- Porkoláb Ádám 2018. *Webnapló és blogbiznisz*. Lingua Franca csoport, Pécs.
- Schirm Anita 2009. Partikula és/vagy diskurzusjelölő? In: Keszler B. – Tátrai Sz. (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 304–311.
- Schirm Anita 2011. A diskurzusjelölők funkciói a számok tükrében, *Alkalmazott nyelvészeti közlemények* 6/1: 185–197.

Források

StarStable Online: <https://www.starstable.com/hu/> (az elemzett fórum a webes felületen nem érhető el, csak a letöltött natív programot elindítva)

StarStable HUN Discord csatorna, hazy-desert szerverszoba:

<https://discord.com/channels/613068328109342731/695420282709606430>

Gyökér Zsófia 2019. *Hókvölgy* képregény 12. Nagy kérdések. Magánkiadás, Kistarcsa.

Golden, Che 2014. *Szederke eladó*. Studium Plusz Kiadó, Budapest.

*Viszket, Anita***Discourse markers here and there**

The goal of this paper is to analyze to what extent and to what ends people use discourse markers in chat language in Hungarian. Since it builds on a small-scale research, the present paper serves to raise questions and provide insights – rather than giving final answers. Drawing on the findings of this small-scale study, the most important proposal of the paper is that discourse marker research should not only turn to speech for research material but also to written language – providing that it is conversational *and* lengthier (than computer-mediated chats), so that there is enough time at the disposal of the interlocutors to fine-tune their conversational messages.

Waseda Mika

Bocsánatkérés, visszautasítás és köszönetmondás a magyar és a japán nyelvben: Eltérő nyelvek – eltérő stratégiák¹

1. Bevezetés

Minden nyelvnek megvannak a sajátos stratégiái olyan beszédaktusok megformálására, mint például a bocsánatkérés, egy kérés visszautasítása vagy mondjuk egy meghívás esetében a köszönetünk kifejezése. Austin (1962) szerint nem is az egyes szavak és mondatok alkotják az emberi kommunikáció alapelemeit, hanem bizonyos beszédaktusok, amelyeket a szavak és mondatok kimondásával végrehajtunk, vagyis az illokúciós aktusok, a szűk értelemben vett beszédaktusok. A szavak és mondatok, főként azok a konvencionális kifejezések, helyzetmondatok, amelyek különféle beszédaktusok végrehajtására használatosak az egyes nyelvekben, igen különböznek egymástól, azaz nyelvspecifikusak, hiszen ezeket végső soron a társadalmi és kulturális helyzetek struktúrája határozza meg.

Ennek a ténynek jelentősége van a nyelvtanulás szempontjából is. Az idegen, illetve a második nyelv tanításának egyik alapvető célja a nyelvtanuló kommunikatív kompetenciájának a kifejlesztése. A nyelvtani kompetencia megszerzése, vagyis a nyelvtani szerkezetek tanulása alapvető és elengedhetetlen, de ahhoz, hogy adekvát módon tudjunk beszédaktusokat létrehozni, fontosabb és lényegesebb, hogy elsajátítsuk a pragmatikai stratégiákat, társalgási rutinokat és a sajátos helyzetmondatokat. Feltétlenül szükséges ehhez az, hogy ismerjük a cél nyelv használatát megalapozó interaktív és szociokulturális szabályokat.

Ez a megállapítás természetesen egyaránt igaz a magyar nyelvet tanuló japánokra, illetve a japánul tanuló magyarokra is. A tanulók a tanórák során a tanárok segítségével vagy tankönyvekből el tudják sajátítani a nyelvtani kompetencia elemeit, de ennél már keményebb dió a különféle beszédaktusok konvencionális kifejezéseinek megtanulása, mert ezek használatát a beszédhelyzeti kontextusok megfigyelése során lehet elsajátítani. A konvencionális helyzetmondatok mindig valamiféle hallgatólagos megegyezést jeleznek a beszélőközösség tagjai között, amelyet azonban a nyelvtanulók gyakran nem ismernek. Ezért aztán előfordul, hogy az anyanyelvi beszélők félreértik a nyelvtanuló egyik-másik megnyilatkozását, és persze ennek a fordítottja is létezik. Ha pedig valakit ilyen kommunikatív, illetve kulturális kudarcélmény ér, annak adott esetben akár sokkoló hatása is lehet.

2. A bocsánatkérés kifejezésmódjai a magyar nyelvben

Egyetemünkön, az Oszakai Egyetem Idegennyelvi Karán tanuló magyar szakos diákok is tapasztaltak ilyesféle kommunikációs problémákat, amikor Magyarországon jártak. Az egyik diákunk például furcsállotta, amikor egy étteremben a pincér egy adott beszédhelyzetben a *sajnálom* szót használta: „Nagyon sajnálom, de...”. A kontextus az volt, hogy az étteremben nem maradt szabad asztal, így a pincér nem tudta a diákot leültetni. A *sajnálom* ebben a helyzetben semmiképpen sem adekvát reakció egy japán beszélő számára. A pincérnek ugyanis nem csak „sajnálatosnak” kellene minősíteni a helyzetet, hanem illene bocsánatot is kérnie

¹ Ez a cikk a következő írásomnak a módosított magyar változata: Apologising, Refusing, and Thanking in Hungarian and Japanese: Different Languages and Different Strategies. *In Focus, Japan – The Legacy of the Heisei Era*. 171-175. 2019. Antal József Knowledge Center, Budapest. Külön köszönetet szeretnék mondani Cseresnyési Lászlónak, aki értékes tanácsokat adott, és magyarra fordította a szöveget.

(Bocsánatot kérünk, de...), mert az étterem dolga az, hogy szolgálja a vendégeket, és ebben az esetben nem tudott megfelelni az elvárásnak.

Nem csupán a felelősség eltérő felfogásáról van itt szó. A japán kultúrában a szolgáltatás hierarchikus viszonyt teremt, amelyben a vendég vagy a vásárló státusa olyan, mintha valami-féle istenség lenne. Van is egy ilyen japán mondás: *O-kyaku-sama wa kamisama desu* 'A vendég az isten', és magának a 'vendég' szónak (*kyaku*) eleve a tiszteleti (honorifikus) formája használatos (*o-kyaku-sama* 'mélyen tisztelt vendég'). Ha valaki Japánban belép egy üzletbe, akkor az eladók mindig az *Irasshaimase* mondattal fogadják, aminek a magyar megfelelője a *Méltóztassék beljebb fáradni!* A vásárlótól még azt sem feltétlenül várják el, hogy köszönéssel reagáljon erre az invitálásra. A magyar kultúrában viszont a legdurvább udvariatlanságnak számít, ha valaki belép egy üzletbe és még csak nem is köszön. Ezért a japán diákoknak meg kell tanítani azt, hogy soha ne felejtssenek el köszönni, ha belépnek egy üzletbe Magyarországon.

Az a diák, aki meghökkent a *sajnálom* (*sorry*) említett használatán, elkezdte kutatni a bocsánatkérés stratégiáit a magyar és a japán nyelvben: ez lett a szakdolgozatának a témája is (Ito 2019). Kérdőíves felmérésében különféle beszédhelyzeti kontextusokat írt le, és a válaszadóknak ki kellett egészíteni ezeket az adekvát magyar megnyilatkozással. A felmérésben résztvevőktől például megkérdezte, hogy milyen módon kérnek bocsánatot, ha elkésnek egy barátjukkal való találkozásról. Megkérdezte tőlük azt is, hogy milyen mértékben érzik felelősnek magukat az egyes szituációkban, és felkérte őket, hogy jelezzék ennek a mértékét egy ötfokozatú skálán. Az „5” választása jelezte, hogy nagymértékben felelősnek érezték magukat, az „1” pedig, hogy egyáltalán nem.

Mint kiderült, a japánok általában nagyobb felelősséget éreznek minden egyes szituációban, mint a magyarok. Például felelősnek érzik magukat még akkor is, ha egy vonatbaleset miatt késnek el a találkozóról, noha a baleset nem az ő hibájukból történt. A japánok nagyobb felelősséget éreznek, ha a főnökükkel való megbeszélésről késnek el, mintha egy baráti találkozóról. Ilyesfajta különbség nem volt megfigyelhető a magyarok esetében, ami azt mutatta, hogy a társadalmi státus különösen fontos tényező a japánok számára.

Hadd tegyek itt egy rövid kitérőt, hogy világossá tegyem ennek a különbségnek a társadalmi hátterét. Sok kutató foglalkozott a japán társadalom sajátosságaival. Köztük Nakane Chie széles körben alapvetőnek tekintett tanulmánya (Nakane 1967) a japán kultúrát függőleges társadalomként (*tate shakai*) jellemezte. Ez azt jelenti, hogy egyenlő státussal rendelkező emberek viszonyrendszere helyett a japán társadalomban elsődlegesen a hierarchikus viszonyok dominálnak az egyes társadalmi csoportokban, például az iskolában és az egyetemen. Az egyik alá- és fölérendeltséget meghatározó elv a senioritás, vagyis az életkor szerinti senior/junior (*senpai/kohai*) hierarchia. Ugyanakkor a japán társadalomban kiemelt jelentősége van a csoport harmóniájának (*wa*), olyannyira, hogy ez gyakran felülírja a csoport tagjai közti hierarchikus különbségeket.

A társadalmi szerkezet sajátosságait tükrözi a japán nyelvhasználat. A japán nyelvet a tiszteleti (honorifikus) kifejezések eléggé bonyolult rendszere jellemzi. Tudni kell, hogy mikor lehet egyszerű alakot használni, illetve mikor kell tiszteleti (*keigo*) formát választani. A tiszteleti alakoknak három típusa van: udvarias, hiperudvarias, valamint szerénységi. A stílus megválasztása a beszélgetőpartnerek közötti viszonytól függ. A tiszteleti nyelv ily módon olyan eszköz, amely elhelyezi a beszélőt a kommunikatív térben, kijelöli annak relatív helyét, státusát. A japán beszélőknek a beszédhelyzetnek és a társadalmi hierarchiának megfelelő kifejezéseket kell használnia. A magyarban két forma áll egymással szemben: egy formális, udvarias, illetve egy informális, fesztelen alak. Akárcsak a japánban, a formák közti választás a magyarban is a társadalmi szituációtól és a beszélők közötti kapcsolattól függ. A japán tiszteleti nyelv rendszere merevebb és bonyolultabb, és mintegy leképezi a társadalmi struktúrát.

De térjünk most vissza a kérdőíves kutatás eredményeire, azaz, hogy miféle árnyalatai vannak bocsánatkérő kifejezéseknek. Alapvetőek a *Sajnálom* mellett az *Elnézést*, a *Bocsánat* és *Ne haragudjon/haragudj*.

Általában véve a válaszadók szerint a *Bocsánat* használata tipikus a viszonylag közelebbi, bensőségebb kapcsolatban, illetve amikor az okozott kár nem túlságosan nagy. Az *Elnézést* formálisabb viszonyban szokott előfordulni, például akkor, ha egy magasabb státusú személyhez szól a beszélő (vagy mondjuk egy ismeretlen külföldihez az utcán). A *Sajnálom* esetében a kérdőíves vizsgálat nem mutatta ki, hogy milyen szituációban használatos bocsánatkéreként: formális vagy informális helyzetben, ha valaki elkésik egy randevúról, ha valaki eltör egy vázát valakinek az otthonában, illetve egy üzletben, vagy ha egy pincér véletlenül leönti vízzel a vendéget. Világossá vált azonban, hogy alapvetően nemzedéki különbségről van szó. A *Sajnálom* kifejezést az idősebb beszélők csak akkor használják, ha úgy vélik, hogy nem terheli őket felelőség a történetekért, pl. amikor egy vonatbaleset miatt elkésnek egy találkozóról. A fiatalabb válaszadók közül azonban sokan használják a *Sajnálom* kifejezést akkor is, ha felelősek azért, ami történt, ha például azért késnek el egy találkozóról, mert nem tudtak időben felkelni.

Mondani sem kell persze, hogy a fiatalok is használják az *Elnézést* és a *Bocsánat* kifejezéseket, de a fiatalok szerint a *Sajnálom* is megfelel, ha mondjuk egy pincér nem tud asztalt biztosítani egy vendégnek, vagy ha leönti őt vízzel. Igaz, egy adatközlő, éppen egy 34 éves pincér, semmiképpen sem használná az utóbbit ilyen helyzetben.

Van olyan vélemény, miszerint a *Sajnálom* használata a *Bocsánat* vagy az *Elnézést* helyett egyszerűen „a felelősség háritására” szolgál. Egy másik vélemény szerint viszont a *Sajnálom* ilyen használata éppen a kárvallott személlyel való együttérzés, az empátia jele. Az adott beszédhelyzetben a megoldandó kommunikatív feladat egy „sérült” kapcsolat kijavítása: ez pedig az empátia jelzésével is elérhető. Sokan úgy vélik (pl. Tótfalusi 1998: 415), hogy a *Sajnálom* használata bocsánatkérést igénylő helyzetben az angol nyelvű filmek szinkronjának a hatásával magyarázható (az *I'm sorry* szolgai fordítása). Mivel azonban számos nyelvben vannak sajnálatot kifejező fordulatok bocsánatkérő kontextusban (pl. latin *paenitet me*), a *Sajnálom* jelentésének változása spontán jelenség is lehet.

3. A bocsánatkérés kifejezései a japánban

Bocsánatkéreként a japánok leggyakrabban a *sumimasen* szót használják (bár vannak alternatív kifejezések is, például a *gomennasai* vagy a *moushiwake arimasen*). A *sumimasen* szónak a bocsánatkérésen túl egyéb funkciói is lehetnek, például ezzel hívhatjuk fel a bolti eladó figyelmét arra, hogy segítsen nekünk (vö. magyar *Elnézést!*). Továbbá olyan helyzetekben is használható, amikor a magyar beszélők a *köszönöm* szót használnák.

Ha például a buszon ülünk és leejtjük a tollunkat, amit a mellettünk ülő utas felvesz nekünk, akkor magyarul a legvalószínűbb reakció erre a *köszönöm*. Hasonló helyzetben egy japán beszélő a *sumimasen* szót választaná az *arigato* 'köszönöm' helyett. Más példa: ha a buszunk ott áll a megállóban, mi pedig rohanunk, mert el akarjuk csípni, a sofőr pedig udvariasan megvár minket. Az adekvát japán szó, amit a sofőrnek ilyenkor mondunk, ismét csak a *sumimasen*. Kedves gesztus, hogy a mellettünk ülő utas felveszi nekünk a tollat, vagy, hogy a sofőr nem zárja be az orrunk előtt az ajtót. Köszönetet érdemelne ez a gesztus, nem pedig bocsánatkérést. Egy magyar beszélő semmiképpen sem használná az *Elnézést* szót ilyen helyzetben.

Számos tudós próbálta már megmagyarázni, hogy miért használják a japánok mégis ilyen helyzetekben az alapvetően bocsánatkérésre szolgáló *sumimasen* kifejezést a köszönetnyilvánításra szolgáló *arigato* helyett. A *sumimasen* Yanagida Kunio, a híres néprajzkutató szerint a *sumu* 'kitisztul' ige tagadó alakja (Yanagida 1969), azaz a *sumimasen* azt jelenti, hogy a be-

szélő elméje „nem tisztul ki”, azaz ott marad benne a lekötelezettség érzése. A japánok úgy élik át az említett szituációkat, hogy a másik utas számára teherterhelés az, hogy a tollunkat felveszi, illetve a sofőrnek az, hogy várnia kell ránk. Ilyen helyzetben a japánok lekötelezettnek, adósnak érzik magukat az által, hogy a másik ember szívességet tesz nekik. Hasonló ehhez az, ha kellemetlenséget okozunk a másinak, azaz például rálépünk a lábára. Japánul a *sumimasen* használható mindkét esetben. Magyarul azonban az előbbi helyzetben köszönetet szokás mondani, az utóbbiban pedig bocsánatot szokás kérni.

Coulmas (1981) vizsgálta a bocsánatkérés és a köszönet kifejezéseinek hasonlóságát és arra a következtetésre jutott, hogy a közös pontjuk a lekötelezettség, egyfajta „adósság” (*indebtedness*) érzése. Coulmas szerint a köszönetmondás a beszélő által kapott dolog miatti, míg a bocsánatkérés az általa okozott kár miatti „adósság” érzését jelzi. A kettő közötti hasonlóság magyarázza a *sumimasen* általános használatát, vagyis azt a jelenséget, amelyre úgy szokás utalni, hogy „ezek a japánok folyton-folyvást bocsánatot kérnek valamiért”.

4. Az elutasítás és a köszönet kifejezései

Ebből az is következik, hogy a japánok nem használják olyan gyakran az *arigato* szót, mint a magyarok a *köszönöm*-öt. Ezt az intuíciót igazolta az egyik szakdolgozó diákunk is, aki a visszautasítás beszédaktusát vizsgálta (Okawa 2019). Szili (2002) kutatta a visszautasítás aktusát, és kimutatta, hogy a nemet mondásnak három fő stratégiája van: a magyarázkodás, a tagadás és a bocsánatkérés, amelyek olyan tényezőktől függenek, mint a szituáció, a társadalmi kapcsolat, továbbá a másinak a visszautasítással okozott „kár” mértéke. A rosszul megformált visszautasítás negatívan érinti az emberi kapcsolatot, ezért a visszautasításokban különféle stratégiákat alkalmazunk, hogy elkerüljük a sértődést.

Szili (2002) kutatásaiból kiindulva, a diákunk hasonló kérdőíves vizsgálattal vetette egybe a japánok és a magyarok elutasító beszédaktusait. Alapjában véve az elutasítás módjainak a hasonlóságai nagyobbak, mint a különbségei. Az adatok azt mutatják, hogy mind a japánok, mind a magyarok kerülnek a nyers és kerek elutasítást, különösen a náluk magasabb státusú személyekkel szemben. Megmagyarázzák, hogy az adott kérést miért nem tudják teljesíteni, bocsánatot kérnek, néha pedig alternatívát ajánlanak, pl. *Ma nagyon sok a dolgom, inkább talán legközelebb...* Direkt visszautasítást legfeljebb akkor alkalmaznak, ha a partner státusa az övékével azonos, pl. barátokkal, családtagokkal szemben.

Érdekes sajátosság az, hogy a magyarok gyakran köszönetet mondanak, mielőtt visszautasítanak valami számukra kedvező dolgot, például egy meghívást: *Köszönöm, de azon a napon sajnos nem érek rá.* A japánok viszont a köszönetmondás helyett inkább indirekt, tompító kifejezést alkalmaznak ilyenkor, pl. *chotto* 'kicsit' szócskát, amely a kontextustól függően többféle dologra utalhat. A nemet mondás elkerülésére is használható a *chotto*, pl. *Ashita wa chotto yooji ga atte* 'Holnap van egy kis dolgom'. Ez a szócska önmagában, folytatás nélkül is visszautasítást jelent: *Chotto...* Egy másik módja a visszautasításnak a *Kangaete okimasu* 'Még meggondolom' használata. Formális helyzetben ez tipikusan azt jelenti, hogy a beszélő már döntött, tehát esze ágában sincs még meggondolni a dolgot.

Van egy népszerű sztereotípiája, hogy a japánok udvariasak, nem beszélnek egyenesen, visszafogottak, és mindig félreérthetően, homályosan fejezik ki magukat. A valóságban a beszédhelyzettől függően a japánok nagyon is direkt módon fejezhetik ki magukat. Ezt támasztja alá egyébként egyik diákunk kutatása is (Motoyama 2018), aki megkérdezett magyarokat és japánokat, hogy miként mondanak nemet a következő két formális tranzakció esetében. Az egyik eset az, amikor egy internet szolgáltató ügynöke megjelenik a lakásunk ajtaja előtt, és arra akar minket rávenni, hogy szerződünk a cégével. A másik az a helyzet, amikor egy bolti eladó egy olyan ruhát ajánlgat nekünk, ami egyáltalán nem tetszik nekünk. Az első esetben a tipikus japán reakció kerek elutasítás, pl. *Iranai desu* 'Nem kell' vagy *Kekkoo desu* 'Nem

szükséges'. A megkérdezett magyarok azonban ilyen helyzetben általában különféle tompító stratégiákat alkalmaznak (köszönet, magyarázkodás), pl. *Köszönöm, de nincs szükségem erre* vagy *Elnézést, de már van szolgáltatóm*. A második helyzetben a japánok indirekt visszautasító stratégiát szoktak alkalmazni: *Chotto konomi ja nai desu* 'Nem igazán az én ízlésem' stb. A magyarok viszont előbb gyakran köszönetet mondanak: *Köszönöm, de nem kérem*.

Az empirikus vizsgálatok eredményei nem támasztják alá azt a sztereotípiát, hogy a japán kommunikáció eleve indirekt, kétértelmű, illetve homályos. Például egy üzleti tranzakció során a japánok esetében a hierarchikus viszony megléte dönti el, hogy a beszélő direkt, sőt akár nyers kifejezéseket alkalmaz-e. A magyarok ezzel szemben tompító stratégiát alkalmaznak, gyakran még köszönetet is mondanak a visszautasítás előtt. Lehet, hogy ennek az lenne az oka, hogy a magyar kommunikáció eleve indirekt, kétértelmű, illetve homályos?

5. Befejező megjegyzések

Láttuk, hogy miként működnek a bocsánatkérés, elutasítás és a köszönetnyilvánítás kifejezései a magyar és a japán nyelvben. A stratégiák részben hasonlóak, bár vannak a specifikus társadalmi és kulturális tényezők által befolyásolt jelenségek is. Ezek a nyelvi stratégiák tehát egyszerre kontextusérzékenyek és kultúraérzékenyek. Azért is fontos a beszédaktusstratégiák kontrasztív elemzése, mert általuk láthatóvá válik a kulturális és társadalmi értékrend, az attitűdök különbsége. A beszédaktusok és általában a nyelvi viselkedés aligha vizsgálható ezek elemzése nélkül.

Magától értetődik tehát, hogy rendszeresen kellene vizsgálni az olyan eltéréseket a magyar és a japán nyelv között, mint amilyeneket ebben a tanulmányban is érintettünk.

Irodalom

- Austin, John L. 1962. *How to Do Things with Words*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Coulmas, Florian 1981. 'Poison to your soul': Thanks and apologies contrastively viewed. In: Florian Coulmas (szerk.): *Conversational Routines*. Mouton, The Hague. 69–91.
- Nakane, Chie 1967. Tate shakai no ningen kankei: Tanistu shakai no riron [A függőleges társadalom emberi kapcsolatai: A homogén társadalom elmélete]. Kodansha, Tokió.
- Yanagida, Kunio 1969. Mainichi no kotoba. In: Teihon Yanagida Kunio Zenshuu 19. [Mindennapi kifejezések. Yanagiada Kunio művei 19]. Chikumashobo, Tokió.
- Szili Katalin 2002. Hogyan is mondunk nemet magyarul? *Magyar Nyelvőr* 124: 204–220.
- Szili Katalin 2003. Elnézést, bocsánat, bocs... (A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben). *Magyar Nyelvőr* 127: 292–307.
- Tótfalusi István 1998. Hogy mi ne legyünk angol (nyelvi) gyarmat... *Magyar Nyelvőr* 122: 403–417.

Hallgatói szakdolgozatok

- Ito, Mari 2019. Hangarigo ni okeru shazai kanyo hyogen [A bocsánatkérés kifejezései a magyar nyelvben].
- Okawa, Naoya 2019. Nihongo bogo washa to hangarigo bogo washa no kotowari hyogen [Az elutasítás kifejezései a japánban és a magyarban].
- Motoyama, Yuka 2018. Chijin denai aite ni taisuru kotowari no hikaku [Az ismeretlenekkel szembeni elutasítás kifejezéseinek összehasonlító vizsgálata].

Waseda, Mika

**Apologizing, refusing, and thanking in Hungarian and Japanese:
Different languages and different strategies**

Every language has a certain set of strategies for performing a given speech act, such as apologizing, refusing requests, or thanking invitations. The expressions used for performing a certain speech act may differ from language to language, since they are determined by the structure of social or cultural situations. This paper shows how the speech acts of apology, refusal and gratitude are realized in Japanese and Hungarian. Although the speakers of both languages share similar strategies, there are also differences depending on the social and cultural structure. This means that for foreign language learners it is significant and necessary to be acquainted with the interactive and sociocultural rules underlying language usage in the target society and culture.

Wéber Katalin

Énekeltetek, énekeltétek?

A 20. század széles körben elterjedt, nyelvészeti viták keresztüzében álló nézeteinek egyike az volt, hogy a természetes nyelvek sajátos fogalmai, szerkezetei meghatározzák a beszélőinek gondolkodását. A nyelvek közötti átjárhatóságban legalább ennyire nehezítő körülményként feltételezhetjük a nyelvek sajátos hangkészletét. A nyelvi epigenezis során a gagyogó kisbabák kezdetben a világ minden nyelvére kiterjedő hangkészlet birtokában vannak, majd a környezet nyelve, elsősorban az anyai beszéd észlelése nyomán ez a hangkészlet fokozatosan beszűkül, mert a babák kizárólag az anyanyelv hangjainak mind jobb gyakorlására állnak át, végül pedig elfelejtik mindazoknak a hangoknak az artikulálási képességét, amelyek anyanyelvük hangkészletének nem része.

A magánhangzók közül az *e* [ɛ] és az *é* [e:] különbsége minden magyarul tanuló számára nyelvünk egyik olyan sajátossága, amely nem hanyagolható el sem a képzés, sem a toldalékolás, illetve ezzel egyidőben a magánhangzó-harmónia működtetésekor sem. Az *e* és az *é* különbsége egyrészt a forrásnyelvi hiány és az ennek nyomán fellépő hanghelyettesítések révén lehet zavaró. Másrészt nehezen is artikulálhatók vagy kigyakorolhatók, mert a nyelvtanuló számára a még észlelhető hosszúságbeli különbségükön túl nem mutatható meg (lévén a szájüregben történik) az eltérő képzésük alapja, a nyelvvállás különbözősége.¹ A külföldiek számára a tudatosan tanulandó magánhangzó-harmónia szempontjából is sajátos e két magánhangzó. Auditív (és nem artikulációs szempontból) az *e* és az *é* egyaránt magas, és mindkettő semleges, más szóval áteresztő a magánhangzó-harmónia szempontjából: a harmóniára semlegetesen áteresztik magukon a szómintázatok magánhangzóit, mintha ott sem lennének.²

Az *é* már az ómagyarkor mára teljesen eltűnt elbeszélő múlt idejű alakjaiban (-*a/-e*, -*á/-é*) jelentékeny igeragozásbeli, jelentés-megkülönböztető szerepet kapott. Többek között ezeket az igealakokat olvashatjuk a *Halotti beszéd* soraiban: „*Hallá holtát teremtő Istentől, de feledé. Engede ördög csábításának...*” A múltbeli eseménysorok láncolatának egy-egy láncszemére utaló elbeszélő múlt használatában az *á/é* a határozott tárgyias ragozás jelölője volt, míg az *a/e* az általános ragozásé. Ugyanez az igeragozás-használatbeli különbség ma is megfigyelhető a nem elbeszélő múltú igemintázatokban.

Ha egy pillantást vetünk a magyar mint idegen nyelv tanulója számára pusztán az igemintázatok formai generálását segítő *Cool conjugator*, azaz a cooljugator.com oldalra, hogy előállítsuk az *énekel* ige mintázatait a különböző igemódokban és igeidőkben, akkor a fent említett *e* és *é* jelentékeny különbségének zavarba ejtően sok példányával találkozunk. Ha e ragozó programhoz hasonlóan egy anyanyelvi beszélővel szeretnénk „generáltatni” egy-egy ige, például az *énekel* különféle mintázatait az igeidő, igemód tengelyei mentén, akkor számára nem lennének gördülékeny sebességgel és habozás nélkül artikulálhatók a csak hangnyi különbségeket hordozó különféle mintázatok, mert a legtöbb esetben még az anyanyelvi beszélők sem tudatosítják a minimális eltéréseket kiállító variációkat. Példaként álljon itt néhány nem könnyen memorizálható igemintázat, amellyel meg kell megbirkóznia magyart idegen nyelvként tanulóknak:

¹ Míg az *e* középső, addig az *é* felső nyelvvállású.

² Ebből a szempontból az *é* áteresztőbb, mint az *e*.

- (1) *énekeltek / énekelték*
- (2) *énekeltetek / énekeltétek*
- (3) *énekelne / énekelné*
- (4) *énekelnétek / énekelnétek*
- (5) *énekelném / énekelnem*

Anélkül, hogy e rövidke írásba beépítenénk a fonéma és a morféma fogalmát, látható, hogy az (1) mintázatpárban vagy T/3 személyű múlt idejű igemintázatok eltérő ragozáshasználatáról van szó (általános és határozott tárgyas), vagy a többes számon belüli személykülönbségre (T/2 és T/3) utal a hangkülönbség – amellet, hogy ebben az esetben a példa első tagja jelen, a második múlt időben van. A (2) esetben is a már említett általános és határozott tárgyas ragozás különbségét hordozza az *e* és az *é* különbsége, és hasonlóképpen a (3)-ban is, csakhogy itt az igemintázat feltételes módban áll. A (4) példa érdekessége az, hogy itt voltképpen a kétféle ragozású igemintázat (általános és határozott tárgyas igealak) szinkretizmusával van dolgunk, tehát a két különböző ragozású igealak hangzása egybeesik. Az utolsó, az (5) példa első tagja E/1 személyű, feltételes módú igealak, a hangnyi különbséget hordozó párja azonban E/1 személyű ragozott főnévi igenév (*énekelnem kell*).

A kontextusból, a megnyilatkozásból kiragadott és így kiemelt mintázathasonlóságoknak és mintázatkülönbségeknek nem sok, talán csak némi memorizációs-tanulásmódszertani értelmük lehet, amennyiben felhívják a nyelvtanuló figyelmét a jelentés-megkülönböztető artikulációs és helyesírási eltérésekre. A dekontextualizált igemintázatok azonban nem képesek a nyelvtanuló számára motiválni az eltérő jelentéshez vezető, amúgy is nehezen elkülöníthető hangsor-ejtéseket.

Az öt példa többségében az *e* és az *é* a beszélő és a hallgató beszédvilágában ismeretlen vagy ismert tárgy jelölésére kötődött le. A magyar kisgyerek az anyanyelv speciális hangjaira történő ráhangolódás után könnyedén elsajátítja ezeket a *jelentő*-különbségeket. Az első nyelv elsajátítása elválaszthatatlanul egybefonódik a jelentő- és cselekvésértékkel telített nyelvi jelhasználat megismerési folyamatával. A magyart idegen nyelvként tanuló ezzel szemben előbb találkozik az *e* és az *é* írásbeli és ejtési különbözőségével, és jó esetben csak memorizációjuk és ejtésük begyakorlása után észlelheti és ismerheti fel őket sok-sok, a kétféle jelhasználatot motiváló környezetben. Az első nyelv elsajátítása során a már a felszínen csekély különbséget kiállító nyelvi mintázatok is (mint amilyen az *énekeltek* vagy az *énekelték*) a beszélőközösség tagjai által megosztott szimbólumok, amelyekben a hangsormintázatok akár minimális eltéréseit is a beszédhelyzetekben, a kommunikációban revelálódó jelentésbeli és a jelentésekhez kötődő használati együttállások motiválják. A többértelmű *énekeltek* aktuális jelentésének aktivációját (miszerint ez egy jelen idejű tegező igeforma vagy pedig a nem beszélőt és a hallgató magában foglaló T/3 múlt idejű igealak-e) a jelhasználat egyikét vagy másikat támogató beszédkörülmenyek és beszédelőzmények egyértelműsítik.

A magyart idegenajkúként tanulónál az *e* és az *é* mint két eltérő nyelvi, közelebről grammatikai jel megfelelő percepciója és megfelelő artikulációja küszöbfeltétel többek között az általános és a határozott tárgyas ragozás fentebb illusztrált eseteinek a feldolgozásában. A kihívások ellenére a nyelvpedagógia sem mondhat le a nyelvészet radikális szociális-konstruktív nyelvfelfogásáról, melyben a kommunikáció valósága megkerülhetetlen, és ahol maguk a hangok mint a nyelvi szimbólumok primer anyagai táplálják a természetes nyelvekbe zárt sematikus nyelvtani, szituatív jelentéseket.

Amint Saussure is írta:

„A nyelvet a papírlaphoz is lehet hasonlítani: a gondolat az előlapja, a hang pedig a hátlapja; az előlapot nem lehet anélkül szétvágni, hogy ugyanakkor a hátlapot is szét ne vágjunk. Ugyanígy van ez a nyelvben is: sem a hangot nem lehet a gondolattól elválasztani, sem a gondolatot a hangtól; ezt az elválasztást csak absztrakció útján lehetne végrehajtani, amelynek az lenne az eredménye, hogy vagy tiszta pszichológiát, vagy tiszta fonológiát művelnénk (Saussure 1997: 134).

Irodalom

Saussure, Ferdinand de 1997: *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Wéber, Katalin

Énekeltetek, énekeltétek? (Did you sing? Did you sing it?)

This short article is a deliberation on the semantically meaningful difference between two Hungarian sounds: *e* [ɛ] and *é* [e:]. In the process of first language acquisition which is inseparable from cognition and meaning development, children easily learn the meaningful difference between the two sounds which in Hungarian palatal verbal endings serve to distinguish between verbal inflectional patterns for known and unknown objects. However, the same task is a major challenge for learners of Hungarian as a foreign language. Only after they cross the threshold of being able to accurately perceive and articulate these sounds can they begin to process instances of definite–indefinite conjugation in Hungarian in meaningful contexts. It is argued that language pedagogy cannot bypass the socio-constructivist idea claiming that sounds provide the primary material for linguistic symbols which capture schematic grammatical, situational meanings in any natural language.

III. SZEMÉLYES KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁSOK

Baumann Tímea

Köszöntő

1. Erdő mellett estvéledtem,
Subám fejem alá tettem,
Összettem két kezemet,
úgy kértem jó Istenemet.
 2. Én Istenem, adjál szállást,
Már meguntam a járkálást,
A járkálást, a bujdosást,
Az idegen földön lakást.
 3. Adjon Isten jó éjszakát,
Küldje hozzánk szent angyalát,
Bátorítsa szívünk álmát,
Adjon Isten jó éjszakát.
- (Kodály Zoltán: Esti dal, 1938–39.)

Az alábbi néhány sorban kedves tanáromat, Szűcs Tibort szeretném felköszönteni nyugdíjba vonulása alkalmából. A köszöntés *A magyar nyelv értelmező szótára* szerint „az a cselekvés, hogy valakit (fel)köszöntenek”, a köszöntő pedig „valakinek neve napján vagy születésnapján, illetve más ünnepélyes alkalommal mondott üdvözlő, szerencsét kívánó beszéd vagy vers”. Tehát voltaképpen e meghatározás megengedi, hogy ha csak itt, e könyv lapjain is, de egy beszédaktust végrehajtva képzeletben poharamat emeljen Szűcs Tibor munkásságára. Ez az emelkedett hangulat pedig – ha versben nem is fogom kifejezni magamat – megengedi, hogy személyesebb hangnemben szólhassak.

Kodály Zoltán *Esti dalának* szövegét nem véletlenül választottam köszöntőm élére. Ez a dal bennem örökre összekapcsolódott Tiborral. A 2000-es évek első évtizedében, amikor gyakran megfordultam a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának „D” épületében, egy tanár ajtaja volt mindig nyitva: Tiboré. Az irodájából szinte mindig a Bartók rádió szólt, de csupán diszkrétén, jelezve, hogy a Tanár Úr bent tartózkodik. A nyitott ajtó azt is jelentette számunkra, diákok számára, hogy bármikor nyugodtan bekopoghatunk hozzá kérdéseinkkel.

A magyar mint idegen nyelv szak, illetve specializáció óráin Szűcs Tibor nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a magyar kultúra oktatása és a magyar mint idegen nyelv tanításának kérdései fele-fele arányban jelenjenek meg. Ezt az elvét mindig szívesen hangsúlyozta is. Így óráin a kontrasztív nyelvszemlélet mellett a magyar zene értékeivel is megismerkedhettünk. Bár Tibor kedvenc zeneszerzője Bartók Béla – mint sokan tudjuk, különösen *A kékszakállú herceg vára* áll közel a szívéhez –, én mégis arra emlékszem nem kis meghatódottsággal, ahogy Kodály *Esti dalát* közelebb hozta hozzánk, hallgatókhoz egyik szemináriumán. Az pedig már csak a véletlen műve, hogy nem sokkal ezután a VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (2006) ezt a kórusművet egy csodálatos előadásban is meghallgathattuk.

Mindezen túl, azt gondolom, az *Esti dal* szövege azt is jól közvetíti, amit Szűcs Tibortól tanulhattak a diákjai a magyar kultúra szeretetéről, a hazához való viszonyról, az identitásról és az alázatról.

Tibor egykori diákjaként szeretném megragadni az alkalmat, hogy a magam és a pécsi hungarológia/magyar mint idegen nyelv szakon végzett hallgatók nevében is köszönetet mondjak azért, hogy megalapozta és éltette ezt a képzést a Pécsi Tudományegyetemen; hogy olyan szakemberek kerültek ki a keze alól, akik mind a magyar mint idegen nyelv oktatásában, mind a magyar kultúra közvetítésében helyt állhatnak; hogy támogatott bennünket egyéni törekvéseinkben ezen a tudományterületen, és ajtókat nyitott számunkra.

Kedves Tibor, hálásan köszönök mindent, és képzeletbeli poharamat emelem tanári és kutatói munkásságod előtt!

Erdősi Vanda

Emlékek és köszönet

Magyar nyelv és irodalom szakos diákként kezdtem tanulmányaimat a Pécsi Tudományegyetem (akkor még Janus Pannonius Tudományegyetem) Bölcsészettudományi Karán. Mint általában a legtöbb magyar szakos egyetemista, én is úgy érkeztem meg az egyetemre, hogy az irodalom jobban tetszett, jobban érdekelt, mint a nyelvészet.

Mint oly sokaknál, ez nálam is gyorsan változott. A Nyelvtudományi Tanszéken dolgozók kedvessége, segítőkészsége is nagyon sokat számított, ha eleinte félelmetesnek is tűntek a nyelvészet számunkra teljesen új területei, perspektívái. Szűcs Tibor személye ezen a téren is nagyon sokat jelentett: reggeltől délutánig mindig elérhető volt az irodájában, mindig nyitva állt az ajtaja, mindig be lehetett kopogni, szabad volt kérdezni, és nem létezett buta kérdés.

Első szemeszteres diákként a „bölcesség könyveként” szorongattuk és bújtuk az évfolyam tantervét, próbáltuk megérteni a rendszert, próbáltuk kitalálni, hogy nyelvészetet vagy irodalmat tanuljunk-e nagyobb arányban, mit is jelent a specializáció, hogyan is kell ezt csinálni.

Emlékszem, hirtelen ért a meglepő érzés, talán ugyanazon a héten, Szépe György tanár úr *Morfológia* előadásán és Tibor *Magyar jelentéstan és szókinccstan* című előadásán: akármennyire félelmetes is, hogy még nagyon sok mindent nem értek, de én ezt nagyon szeretném jól megérteni és megtanulni, nagyon szeretnék valami olyasmivel foglalkozni, mint ők.

Egy előadás után összeszedtem a bátorságomat, és megkérdeztem Szépe tanár urat: Hogyan is kell elindulni, ha valakit érdekel a nyelvészet? Hogyan is lesz valaki nyelvész? És mit jelent az, hogy „magyar mint idegen nyelv”, amit a tantervben találtam? Szépe tanár úr nagyon kedves volt, mesélt és tanácsot adott, és azt javasolta, keressem fel Szűcs Tibor tanár urat, aki a magyar mint idegen nyelv egyik legnagyobb szakértője.

A mai napig jó érzéssel gondolok arra, Tibor mennyire kedvesen, örömmel fogadta egy diák érdeklődését, elmagyarázott sok mindent, szívesen beszélt, és örökre megnyert a magyar mint idegen nyelv izgalmas területének. Hamar bátran bele is vágtam, és először kicsit meg is ijedtem, nem siettem-e el, mert egyedüli „kicsiként” ültem ezen az órakon negyed- és ötöd-éves hallgatók között. Belevetettem magamat a szakterület irodalmába, és az órakon egyre inkább azt éreztem: itthon vagyok. Ezt kell megtanulnom, ezt kell csinálnom.

Először csak távolról csodáltam azt a két embert, akik a gyakorlati órákat tartották, és nagyon reméltem, hogy egyszer olyan kompetens leszek, mint ők. Dóla Mónika és Pelcz Katalin tartott szemináriumokat a gyakorlati tudnivalókról, arról, hogy mi, hogyan, miért történik egy nyelvórán. Tibor mellett ők lettek a példaképeim és mestereim a nyelvtanítás gyakorlatában, módszertanában. Ők is a Nyelvtudományi Tanszékről, Tibor mellől indultak el. Szintén Tibornak köszönhetően ismertem meg a magyar mint idegen nyelv legfontosabb kutatóit, szakértőit, akiknek munkája alapvetően formálta és határozta meg a tudásomat, a tanításról való gondolkodásomat: a teljesség igénye nélkül most Szili Katalin, Hegedűs Rita és Nádor Orsolya tanárnők nevét szeretném kiemelni. Nagyon szerencsésnek érzem magam, hogy tőlük tanulhattam és tanulhatok mind a mai napig.

Tibornak köszönhetően már diákként részese lehettem a tanszék életének, több évig dolgozhattam mellette demonstrátorként. Óriási élmény volt ezen az úton Pelcz Katát és Dóla Mónit követni, és kicsit tényleg a tanszékhez tartozni, jobban megismerni a tanáraimat, segíteni a munkájukat, részt venni a tanszéki ünnepeken, programokon, orientációs napokon, felvételikén. Demonstrátorként volt lehetőségem órát is tartani, nagyon sokat tanultam belőle, nagyon jó tapasztalat volt, és mindig hálás leszek Tibornak, hogy bízott bennem és lehetőséget adott.

Fantasztikus diákéveim voltak így, imádtam, amit csinállok, nagyon szerettem tanulni, tanítani, a tanszéken lenni. Csodálatos emberi kapcsolatokat, állandó szakmai biztatást, támogatást kaptam. Ma is a polcomon vannak azok a könyvek, amelyeket Tibor ajánlott, mert mindig megkérdeztem, mire érdemes elkölteni a jegyzettámogatást. Emlékezetes volt, hogy a magyar mint idegen nyelv szigorlatot azokkal a diákokkal együtt tettem le, akik jártak az órámra. Rengeteget tanultam, nagyon féltem, hogy ha nem sikerül nagyon jól, nemcsak Tibor fog csalódni bennem, hanem szégyenben maradok a többi diák előtt is. A mai napig annak a szigorlati ötösnek örülök legjobban, és a csillagnak, amit Tibor és Nádor Orsolya az ötös mellé rajzolt az indexembe.

Emlékszem, Tibor óráit még akkor sem hagytam volna ki, ha egész éjszaka nem aludtam: délelőtt tízre ott voltam, az emlékezetes D223-as tanteremben, és boldogan hallgattam az óráit a kontrasztív nyelvészetről, a zenéről, a kultúráközvetítésről, az ECL nyelvvizsgáról. Végtenül sokat tanultam az órákon. Tibor óráján tanultam először az ECL nyelvvizsgáról, és Tibornak köszönhetően ismertem meg Huszti Juditot is. Nem gondoltam, hogy egyszer később majd én is nagyon sok diákot készítek fel a nyelvvizsgára, és én magam is ECL-nyelvvizsgáztató leszek, amihez végtelen segítséget és támogatást kaptam Huszti Judittól, aki szintén végigkísérte a pályámat, bárhol is tartottam, bármivel is foglalkoztam, mindig ott volt nekem, és mindenben támogatott.

Ugyanígy volt ez a doktori képzés során; Tibor és a mentoraim mindig ott voltak melletttem, mindig kaptam segítséget, inspirációt, soha nem voltam egyedül. Megtiszteltetés, hogy egy ideig oktatóként hivatalosan is Tibor mellett dolgozhattam, számomra óriási dolog volt vele együtt szigorlatoztatni, szakdolgozatot bírálni, záróvizsgáztatni, tanszéki projekteken részt venni. Mindig nagyon sokat jelentett a véleménye, izgatottam vártam a bírálatát a szakdolgozatomról, a publikációimról, a doktori témámról.

Azóta nagyon sok tapasztalatot szereztem a tanításban, módszertanban, vizsgáztatásban, tananyagkészítésben és kutatásban is. Tibornak köszönhetem azt is, hogy megismertem Pelcz Katát, akivel az egyetem után is kapcsolatban maradtunk, és akivel ma együtt dolgozom. Ezáltal olyan szerencsés vagyok, hogy az ország egyik leginnovatívabb és egyik legeredményesebb magyar mint idegen nyelvi műhelyében dolgozhatok, szakmailag folyamatosan fejlődhetek, és lehetőséget kapok a kutatásra és a tananyagkészítésre is. Mindent, amit csináltam, csinállok, azokra az alapokra építék fel, amit Tibornál tanultam. Azt remélem, úgy dolgozom, és a jövőben is úgy fogok dolgozni és eredményeket elérni, hogy Tibor büszke lehet rám, és örülni fog, hogy mellette „nöttem fel”, tőle indultam el.

Nagyon sokat köszönhetek Tibornak, rengeteget kaptam tőle szakmailag és emberileg is, és tudom, hogy az, hogy milyen tanár lettem, hogyan gondolkodom a tanításról és a kutatásról, az tőle indult el; tőle kaptam az alapokat, amire felépítettem azt, aki ma vagyok. Szeretném ezt nagyon megköszönni.

Sok szeretettel köszöntöm hát Szűcs Tibort; boldog, aktív nyugdíjas éveket, jó egészséget, további sikereket kívánok sok szeretettel.

IV. BIBLIOGRÁFIA

Nádor Orsolya

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia tanúságtétele a *Hungarológiai Évkönyv* első huszonegy kötetében

1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia szorosan összetartozó, egymás erősítő, kiegészítő tartalmakat megnevező fogalmak. A nyelvtanítás oldaláról senki sem kérdőjelezi meg a magyarság kultúrájára vonatkozó ismeretek átadásának szükségességét a célnyelven, a kulturális kompetencia kialakítását, hiszen nyelvpedagógiai szempontból csak a nyelv és kultúra együttes ismerete jelenthet sikeres nyelvtudást. Az irodalomtudomány egyes magyarországi képviselői azonban nem értenek egyet ezzel. Döntően az alkalmazott nyelvészek, a nyelvtanárok és az irodalmárok foglalkoznak a két terület körülhatárolásával, a közismert szakmai viták is köztük folynak, ugyanakkor meg kell említeni a történészeket is, akiknek a számára inkább a hungarus tudat (Miskolczi 2014: 9–36), a magyarságkép történeti alakulása és a külföldi kulturális diplomácia megvalósulási formái képezik a kutatás tárgyát (Ujváry 2013).

Fontos azonban megkülönböztetnünk az irántunk érdeklődő célcsoportok motivációit: miért tanulnak magyarul, mire akarják használni a nyelvtudásukat, milyen szintet szeretnének elérni. Aki csak a saját kedvtelésére, vagy baráti, családi motiváció okán tanul, biztosan az általa ismert nyelvre fordított irodalmat fogja olvasni, ugyanakkor aki egyetemi alap- vagy mesterképzésben választja a hungarológiai tanulmányokat, eljut arra a nyelvtudási szintre, amely már lehetővé, sőt nélkülözhetetlenné teszi, hogy célnyelven megismerje a kis- és nagybetűs magyar kultúrát is.

A *magyar mint idegen- és mint második nyelv* tipológiája már 1981 óta világosan kijelöli, hogy az egyes beszélőközösségek a nyelvhasználat és a nyelvoktatás koordinátarendszerében hol helyezkednek el (Szépe 1981, Éder 1983). Bár a nyelvország határain kívül használt anyanyelv és a származásnyelv súlya idővel egyre inkább csökken, a használati érték és gyakoriság eltolódik a közösségek mindennapi életterét meghatározó nyelv felé, a tipológiában szereplő egyes csoportok alapvető jellemzői ma is érvényesek. Kivételt talán a kisebbségi magyar nyelv felgyorsult tempójú szórványosodása jelent a környező országokban, mivel a szórványtelepüléseken a teljes kompetenciát feltételező anyanyelvi oktatás sem szervezeti módon (óvodák, iskolák), sem tartalmát tekintve nem tud működni, és legjobban már nem a kisebbségi, hanem a diaszpórában meghonosodott intézménytípusokkal és módszertannal jellemezhető. A *hungarológiának* nincs hasonlóan kidolgozott tipológiája. Talán nem is lehet, hiszen már a létrejötte óta keveredik a *hungarológia* és a *magyarságudomány* terminus, miközben Gragger Róbert (1921), a hungarológia szakszó megalkotója elég világosan kijelölte az értelmezési tartomány határait. A terminus eredetét, a hungarológia és hungarisztika használatának kettősségét pedig Rákos Péter (1986) igyekezett tisztázni a *Hungarológiai Értesítőben*, a tudományok között elfoglalt helyét pedig Fülei Szántó Endre gondolta végig (1987). A fogalom tartalmával kapcsolatos, eltérő nézeteket összegzi *A hungarológia fogalma* c. kötet (1991), Szőnyi György Endre (1999), valamint az *Európai Utas* (2000 és 2006) és a *Hungarológia* folyóirat (2000: 3), Szegedy-Maszák Mihály (2000), Alabán Ferenc (2018), legutóbb pedig a MID-tanári segédkönyvek első kötete (Nádor 2019), de megnyugtató, széles szakmai konszenzuson nyugvó definíció nem áll rendelkezésre – kivéve talán azt, hogy a hungarológia elsősorban szemléletmód, és nem önálló, sokkal inkább alkalmazott tudományszak. Éppen ezért fontos megvizsgálni a pécsi egyetemi műhely kiadásában megjelenő *Hungarológiai Évkönyv* helyét, szerepét a szakmai közvélemény tudomány-szemléletének formálásában.

2. A Hungarológiai Évkönyv létrejötte

A *Hungarológiai Évkönyv* koncepcióját Szépe György, Szűcs Tibor, Giay Béla és Nádor Orsolya dolgozta ki az 1990-es évek végén. Szerkesztési alapelveként – a graggeri koncepció alapján – a belülről kifelé irányuló kultúráközvetítést, a nyelv és kultúra egységes szemléletét fogadták el, figyelembe véve az alkalmazott nyelvészet kereteit. Szükség volt egy rendszeres publikációs fórumra, amely a pécsi műhely tudomány szemléletét tükrözte és ahol a két terület, a magyar nyelv nem anyanyelvként való tanításának és a hungarológia oktatási szempontjainak kutatása találkozott. A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem magyar mint idegen nyelv/hungarológia tanárképzése (itt a képzés nevében megjelenő ferde vonal az összetartozásra utal) és alkalmazott nyelvészeti doktori programja a virágkorát élte. A program helyét Szépe György az alkalmazott nyelvészet keretei között jelölte ki, ami azt jelentette, hogy 2000-től 2005-ig, a *THL2* folyóirat megindulásáig ez volt az egyetlen olyan szakmai időszaki kiadvány Magyarországon, amelyben a szerkesztők rendszeresen közölték az alkalmazott nyelvészeti kongresszusok magyar mint idegen nyelvi szekciójában elhangzott funkcionális grammatikai és nyelvpedagógiai előadásokat, emellett teret adtak a kontrasztív nyelvészetnek, a pragmatikának, a hungarológiához szorosan kötődő fordítástudománynak, valamint nyelvtervezési és nyelvpolitikai, nyelvoktatás-politikai kérdésekkel foglalkozó tanulmányoknak is.

Az egyes kötetek főszerkesztői a kezdetektől: Szűcs Tibor és Nádor Orsolya, 2016-tól pedig Dóla Mónika is csatlakozott a szerkesztői feladatok ellátásához. A hattagú szerkesztőbizottság pedig a szegedi, debreceni, budapesti, veszprémi magyar mint idegen nyelvi, hungarológiai és alkalmazott nyelvészeti műhelyek jeles képviselőiből áll.

3. Bevezető gondolatok a bibliográfiára

Szerkezeti szempontból, amint a bibliográfia is tükrözi, nem rovatokat, hanem nagyobb tematikus egységeket lehet elkülöníteni az *Évkönyvben*:

- (a) a *tanulmányokat*, amelyek között vannak három-négy oldalas, de egy szerzői ívet meghaladó írások is;
- (b) az ezekhez sok szálon kötődő *tananyag szemlélet*, ahol a szerzők elméleti alapról indulva mutatnak be egy-egy készülő, vagy már forgalomba került hagyományos, illetve elektronikus tananyagot;
- (c) *megemlékezéseket* a magyar mint idegen nyelv, a hungarológia jeles művelőiről;
- (d) *könyvismertetéseket*;
- (e) *bibliográfiákat* – ez utóbbihoz kapcsolódik a jelen írás is.

A huszonegy kötetben összesen **388 írás** jelent meg **190 szerző** munkája nyomán, ezen belül **315 tanulmány**, **17 tananyag szemle**, **34 recenzió**, **17 köszöntő és megemlékezés**, valamint **5 bibliográfia**. A szerzők között gyakorló magyar mint idegen nyelv tanárokat, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületéhez és a pécsi műhelyhez is kötődő egyetemi oktatókat, doktoranduszokat, sőt a valamikor négy tanévig tartó tanárképzésben tanuló sikeres diákokat egyaránt találunk – utóbbiak közül egy, Dóla Mónika tanítványból kollégánk, majd szerkesztőtársunk is lett. A visszatérő szerzők általában 4-6 publikációt jelentettek meg az évek során. Közülük is kiemelkedik Szűcs Tibor, aki pécsiként elsődleges publikációs fórumként tekintett az *Évkönyvre*, és 14 különböző témájú tanulmánnyal, 7 megemlékezéssel, 1 tananyag- és 2 könyvismertetéssel vezeti a bibliográfiai tételek sorát; őt Dóla Mónika követi 11 tanulmánnyal, 4 könyv- és 1 tananyagismertetéssel; Baumann Tímea, Czellérné Farkas Mária, Hegedűs Rita, Nagyházi Bernadette, Nádor Orsolya, Peter Sherwood és Szili Katalin 8-8 tanulmánnyal van jelen az eddig megjelent 21 kötetben.

A kulcsszavak alapján szembeűnő, hogy a legtöbb tanulmány a magyar mint idegen nyelv oktatásával és funkcionális szempontú leírásával kapcsolatos – de ez volt a cél is, az *Évkönyv* a kilencvenes években MIH-nek rövidített tudományterületet akarta szolgálni. Ezekhez a leg-szorosabban az oktatástörténeti, az egyes tankönyveket, formálódó tananyagokat bemutató, valamint a kontrasztív nyelvészeti és fordítástudományi írások kapcsolódnak. A hungarológiai témák a magyarságkép, az interkulturális szemlélet, valamint a fogalomtörténet egy-egy szeletét vizsgálják, de megjelenik egy-egy nyelvterület sajtótörténete, az irodalmi kapcsolatok és a műfordítás is.

A jelen bibliográfiai áttekintés tisztelgés a szakma előtt, mert évről évre magas minőségű írásokkal látják el az *Évkönyvet*, Szépe György emléke előtt, mert megvalósította a terveket, de mindenekelőtt szerkesztőtársam és kollégám, Szűcs Tibor előtt, aki húsz éven át fáradhatatlanul tartotta a kapcsolatot a közel kétszáz szerzővel, gondozta a beérkezett kéziratokat és biztosította az egyetemi anyagi és eszmei háttérrel. Végigtekintve ezen a közel négyszáz tétel-en, megállapíthatjuk, hogy a *Hungarológiai Évkönyv* következetesen érvényesítette lapjain a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia összetartozását, és megszilárdította az alkalmazott nyelvészetben elfoglalt helyét.

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 1–21. kötet (2000-2020) BIBLIOGRÁFIA

Elérhető: <https://epa.oszk.hu/02200/02287>

A bibliográfia rendező elvei a következők:

- (1) Fő csoportok: Tanulmány // Tananyagszemle // Ismertetés // Köszöntő, megemlékezés // Bibliográfia
- (2) A csoportokon belül évek szerint, a szerzők betűrendjében található az egyes tételek.
- (3) A *Hungarológiai Évkönyv* írásaihoz nem társulnak kulcsszavak, ezek kiegészítésként szerepelnek, és megkönnyítik a tematikus keresést.

SZERZŐ	CÍM	KULCSSZAVAK	ÉV	OLDAL
TANULMÁNY (315 tétel)				
Berényi Mária	Kontrasztív szemlélet a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, kontrasztivitás</i>	2000	107–112.
Bokor József	Szlovénia új magyar tantervei elé	<i>MID-oktatás, Szlovénia, tanterv, oktatásszervezés</i>	2000	172–179.
Brandt Györgyi	Gragger Róbert, a hungarológia atyja – levelei tükrében	<i>hungarológia, Berlin, Gragger Róbert</i>	2000	97–106.
Csonka Csilla	A frazeologizmusok helye a kezdők magyaroctatásában	<i>MID-oktatás, frazeológia</i>	2000	190–200

Győrffy Mária	Orvos–beteg kommunikáció a „Mi a panasz?” (Segédanyag az orvos és a beteg közötti kommunikáció köréből külföldiek számára magyar nyelven) c. tankönyv tükrében	<i>MID-oktatás, kommunikáció, orvosi szaknyelv, nyelvkönyv</i>	2000	180–183.
Halmos Éva	A beszédfolyamatosság növelésének néhány aspektusa a magyar nyelvű orvos–beteg kommunikáció elsajátításában	<i>MID-oktatás, kommunikáció, orvosi</i>	2000	184–189.
Hegedűs Rita	Funkcionális kategóriák a magyarban	<i>MID grammatikája, funkcionális szemlélet</i>	2000	129–136.
Hoppálné Erdő Judit	Alaktani hibák kategorizálása magyar–német vonatkozásban	<i>MID grammatikája, kontrasztív nyelvészet, német–magyar</i>	2000	165–171.
Jónás Frigyes	A magyar mint idegen nyelv tanára	<i>MID-oktatás, nyelvpedagógia</i>	2000	201–206.
Józsa Judit	Olasz–magyar nyelvi találkozások	<i>hungarológia, kontrasztív nyelvészet, olasz–magyar</i>	2000	85–91.
Miklós Magdaléna	A magyar nyelvkönyvek magyarságképe	<i>hungarológia, magyarságkép</i>	2000	72–82.
Nádor Orsolya	A magyar nyelv státuszának változásai a honfoglalástól a XIX. század közepéig	<i>hungarológia, nyelvpolitika</i>	2000	54–71.
Nagy Károly	Nyugati, kisebbségi magyar pedagógusok együttműködése	<i>magyar mint származásnyelv, oktatásszervezés</i>	2000	92–94.
Oszkó Zita	A magyar mint idegen nyelv oktatása (elsősorban német anyanyelvű hallgatók számára)	<i>MID-oktatás, német anyanyelvűek</i>	2000	143–148.
Pál Erika	A magyar imázs a magyar nyelvkönyvekben	<i>hungarológia, magyarságkép, nyelvkönyv</i>	2000	149–164.
Papp István	A magyar mint idegen nyelv oktatása külföldi orvostan-hallgatóknak a SOTE-n	<i>MID-oktatás, orvosi egyetem</i>	2000	137–142.

Szépe György	A magyar mint idegen nyelv/hungarológia koncepciójának kialakulása a munkám során	<i>magyar mint idegen nyelv, hungarológia, felsőoktatás</i>	2000	11–23.
Szili Katalin	A pragmatikai kutatások a nyelvoktatásban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására)	<i>MID-oktatás, pragmatika</i>	2000	113–119.
Szili Katalin	A tranzitivitás morfo-szintaktikai összefüggései	<i>MID grammatikája, ige</i>	2000	41–53.
Szűcs Tibor	Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában	<i>MID-oktatás, lexika</i>	2000	120–128.
Szűcs Tibor	A magyar mint idegen nyelv / hungarológia hazai művelésének helyzete	<i>magyar mint idegen nyelv, hungarológia, felsőoktatás</i>	2000	24–38.
Cz. Farkas Mária	The Hungarian Quarterly (1936–1944)	<i>hungarológia, sajtótörténet</i>	2001	149–159.
Csonka Csilla	A névszói toldalékok tanításmódszertani csoportosítása a magyar mint idegen nyelv szempontjából	<i>MID grammatikája, nyelvpedagógia, névszók</i>	2001	9–17.
Dóla Mónika	„Megnézni a kertet” (Szempontok a nyelviskolai magyaroktatásban – célnyelvi környezetben)	<i>MID-oktatás, oktatásszervezés, nyelviskola</i>	2001	83–104.
Hoppálné Erdő Judit	Szintaktikai hibák a mondatalkotási folyamatban	<i>MID grammatikája, szintaxis</i>	2001	51–63.
Jónás Frigyes	Sarkalatos pontok a magyar mint idegen nyelv oktatási célrendszerében	<i>MID-oktatás, nyelvpedagógia</i>	2001	105–127.
Molnár Krisztina	Névelő nélkül álló főnévi csoportok a német és a magyar nyelvben	<i>MID grammatikája, kontrasztív nyelvészet, német-magyar</i>	2001	64–72.
Nádor Orsolya	Az itáliai hungarológia kezdetei: Deáky Zsigmond, a luccai trónörökös nevelője és magyartanára	<i>hungarológia, oktatástörténet, Itália</i>	2001	166–170.
Pál Erika	A kultúraspecifikus ismeretek jelentősége a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>hungarológia, MID-oktatás, kultúra</i>	2001	128–134.

Pelcz Kata	A magyar mint idegen nyelv oktatása a Pécsi Tudomány-egyetem Nemzetközi Oktatási Központjában	<i>MID-oktatás, oktatásszervezés, PTE NOK</i>	2001	135–138.
Pelles Tamás	A magyar nyelv Fiume közoktatásában	<i>hungarológia, MID-oktatás, Fiume</i>	2001	171–187.
Pomozi Péter	A magyar igeragozás egy lehetséges rendszeréről – nemcsak külföldieknek	<i>MID grammatikája, igeragozás</i>	2001	18–33.
Szende Virág	Kommunikáció – felszólító mód nélkül? (A felszólító mód a nyelvtanokban és a nyelvkönyvekben)	<i>MID grammatikája, felszólító mód, nyelvkönyv</i>	2001	139–146.
Szili Katalin	A magyar főnévi esetrendszer sajátosságairól (a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjait is tekintve)	<i>MID grammatikája, MID-oktatás, névszó, esetrendszer</i>	2001	34–48.
Szűcs Tibor	A felszíni zérus jelentősége a magyar nyelv rendszerében (indoeurópai kontrasztivitásban)	<i>MID grammatikája, kontrasztív nyelvészet</i>	2001	73–82.
Berényi Mária	A magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók gyakorlati képzésének néhány kérdése	<i>MID-tanárképzés</i>	2002	99–105.
Cz. Farkas Mária	A magyar irodalom közvetítése a két világháború között a <i>Nouvelle Revue de Hongrie</i> folyóiratban	<i>hungarológia, sajtótörténet</i>	2002	51–58.
Fazekas Tiborc	A magyar mint idegen nyelv nevelő szerepe németországi tapasztalatok	<i>MID-oktatás, Németország</i>	2002	106–111.
Géro Györgyi	Magyar irodalom spanyol nyelven	<i>hungarológia, irodalom, fordítás, spanyol</i>	2002	59–74.
Hanus Erzsébet	Magyarország: „terra incognita” Franciaországban a 19. század elején	<i>hungarológia, magyarsággép, francia</i>	2002	75–85.
Hegedűs Rita	Határozószók, határozók, vonzatok – kategoriális és funkcionális szempontból	<i>MID grammatikája, funkcionális szemlélet, határozószó, vonzat</i>	2002	9–14.
Hoppálné Erdő Judit	A magyar nyelv és kultúra szerepe és oktatása Kastlban	<i>oktatástörténet, Kastl</i>	2002	151–159.

Molnár Krisztina	A determinánsok szórendi helyzete a német és a magyar nyelvben	<i>MID grammatikája, kontrasztív nyelvészet, német-magyar</i>	2002	15–20.
Molnár Mária	Amerikaiak, magyarok és amerikai magyarok	<i>hungarológia, diaszpóra, USA</i>	2002	87–95.
Nádor Orsolya	Néhány gondolat a XIX. századi magyarnyelv-oktatásról: módszerek és tankönyvek	<i>oktatástörténet, nyelvpedagógia</i>	2002	160–169.
Pelcz Katalin	Kétnyelvűség és identitás a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, kétnyelvűség</i>	2002	112–115.
Pelles Tamás	A milánói magyar iskola (1934–1943)	<i>oktatástörténet, Milánó</i>	2002	170–184.
Sherwood, Peter	Hungarian as L2: some problems as seen from abroad	<i>MID-grammatikája, oktatás, London</i>	2002	21–30.
Putz Mónika	Hibaelemzés magyarul tanuló orosz és angol anyanyelvű diákok fogalmazásai alapján	<i>MID-oktatás, hibaelemzés</i>	2002	116–132.
Sturcz Zoltán	Az első horvát–magyar nyelvkönyv (Pest, 1835)	<i>oktatástörténet, nyelvkönyvtörténet, horvát</i>	2002	185–190.
Szarka Péter	Az igekötő és szórendi helyének tanítása a magyarban mint idegen nyelvben	<i>MID-grammatikája, igekötő, szórend</i>	2002	31–37.
Szende Virág	A második személyű tárgyra utaló igeragozás tanításának dilemmái	<i>MID-grammatikája, igeragozás, tárgyhatározottság</i>	2002	38–48.
Szoták Szilvia	Magyar nyelvoktatás a burgenlandi Felsőpulyán	<i>MID-oktatás, kisebbség, származásnyelv, Ausztria</i>	2002	133–136.
Szűcs Tibor	Egy magyar vers – kettős (német és olasz) tükrőben	<i>hungarológia, irodalom, kontrasztív, német, olasz</i>	2002	137–148.
Varga Csilla	Nyelvkönyvek a fiumei magyaroktatásban	<i>oktatástörténet, nyelvkönyvtörténet, olasz</i>	2002	191–208.
Aradi András	A főnévi igeneves szerkezetek szórendje	<i>MID grammatikája, főnévi igenév</i>	2003	11–17.
Bándli Judit – Maróti Orsolya	Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven	<i>MID, pragmatika, japán</i>	2003	137–152.

Cz. Farkas Mária	Balogh József, a szerkesztő	<i>hungarológia, sajtótörténet, francia</i>	2003	107–115.
Dávid Mária	Magyar–lengyel simulások és koccanások (Pragmatikai problémák)	<i>MID, pragmatika, lengyel</i>	2003	153–159.
Fazakas Emese	Igekötős igék tanítása idegen anyanyelvűeknek (Javaslatok)	<i>MID grammatikája, oktatás, igekötős igék</i>	2003	18–24.
Fazekas Tiborc	Az analógia csapdái a magyar nyelvtan tanulásakor	<i>MID-oktatás, kontrasztivitás, analógia</i>	2003	25–31.
Hegedűs Rita	Feladat, gyakorlat – nyelvvizsgáztatási tapasztalatok a magyar mint idegen nyelv területén	<i>nyelvpedagógia, mérés és értékelés, nyelvvizsga</i>	2003	32–42.
Hoppálné Erdő Judit	Magyarnyelv-oktatás a 19. század második felében – egy korabeli tankönyv tükrében	<i>oktatástörténet, nyelvkönyvtörténet, Ney Ferenc, német közvetítőnyelv</i>	2003	116–128.
Horváth Judit	Dán anyanyelvűek hibázási mintáinak elemzése a magyar nyelv lokatívuszi rendszerének tanulási folyamatában – avagy a kontrasztív elemzés mint hasznos tanítási technika	<i>MID-oktatás, kontrasztív nyelvészet, hibaelemzés, dán</i>	2003	43–51.
Jónás Frigyes	Az országismeret didaktikai alapvonalai a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, kultúra</i>	2003	160–165.
Kárpáti Tünde	Vörösmarty német anyanyelvűeknek írt nyelvtana (Kurzgefasste ungarische Sprachlehre für Deutsche)	<i>oktatástörténet, nyelvkönyvtörténet</i>	2003	129–134.
Kövérné Nagyházi Bernadette	A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten	<i>MID-oktatás, szórend</i>	2003	52–65.
Maróti Orsolya	Szia, professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában	<i>MID, pragmatika, hibaelemzés</i>	2003	166–171.
Nádor Orsolya	Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből	<i>MID-oktatás, kultúra</i>	2003	172–181.

Pelcz Katalin	A beszéd-készség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, beszéd-készség</i>	2003	66–71.
Szende Virág	A feltételeesség kifejezése a magyarban	<i>MID grammatikája, feltételeesség</i>	2003	72–81.
Szili Katalin	Távolságtartás, meghittség, azonosulás, szubjektivitás (Adalékok a nyelv és a kultúra kapcsolatához a magyar nyelvben)	<i>MID-oktatás, kultúra</i>	2003	182–191.
Szűcs Tibor	Magyar szövegek „szemfüles” nyelvtanulóknak	<i>MID-oktatás, beszéd-készség fejlesztése, tananyagok</i>	2003	82–91.
Vászolyi Erik	Magyusztrál	<i>hungarológia, diaszpóra, Ausztrália</i>	2003	192–197.
Weber Kata	Elemi beszéd-készség-fejlesztés a magyar mint idegen nyelvi tanórán – kognitív megközelítésben	<i>MID-oktatás, kognitív nyelvészet, beszéd-készség fejlesztése</i>	2003	92–103.
Andrić Edit	A magyar mint idegen nyelv tanításának nehézségei	<i>MID-oktatás, kontrasztív szemlélet, szerb</i>	2004	11–16.
Aradi András	Szórend és jelentés. Az <i>is</i> és <i>sem</i> kötőszók kérdéséhez	<i>MID grammatikája, kötőszók</i>	2004	17–23.
Cz. Farkas Mária	A néprajz mint magyarság-képünk alakítója egy folyóirat tükrében	<i>hungarológia, néprajz, Nouvelle Revue de Hongrie</i>	2004	177–189.
Csonka Csilla – Jónás Frigyes	Tanterv-didaktikai szempontok a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, tanterv</i>	2004	24–35.
Dávid Mária	A poznańi magyar szak első 10 éve	<i>MID-oktatás, oktatástörténet, lengyel, Poznan</i>	2004	36–43.
Diószegi Rita	A német nyelv többközpontú szemléletének jelentősége a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, dialektológia, német</i>	2004	44–59.
Dóla Mónika	Az igekötős igék tanítása (Tanulások és javaslatok)	<i>MID-oktatás, MID grammatikája, igekötő</i>	2004	60–79.
Dömötör Adrienne	Az egyiknek evidens, a másoknak nem (A magyarnyelv-tanulás kezdő szintjének néhány hátrányos helyzetű nyelvtani anyagáról)	<i>MID grammatikája, hangrend, létige, időegyeztetés</i>	2004	80–85.

Hatoss Anikó	A magyar nyelv és kultúra Ausztráliában. Felmérés a queenslandi nyelvközösség nyelvmegtartásáról	<i>Diaszpóra, származásnyelv, nyelvmegtartás, Ausztrália</i>	2004	201–215.
Hegedűs Rita	A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról	<i>MID grammatikája, funkcionális grammatika</i>	2004	86–91.
Héger Ágnes	A névelő használatának problémái a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID grammatikája, névelő, oktatás</i>	2004	92–105.
Horváth Judit	Megjegyzések a hallás utáni megértés módszertanához	<i>MID-oktatás, készségfejlesztés, hallás utáni megértés</i>	2004	106–114.
Kárpáti Tünde	Groó Vilmos és Madzsar János nyelvkönyvei a többnyelvű Magyarországon	<i>MID-oktatás, történet, nemzetiségek oktatása</i>	2004	115–124.
Markó Alexandra	A magyar nyelv szupraszegmentális jellemzőinek tanítása – problémák és lehetőségek	<i>MID-oktatás, fonetika</i>	2004	125–136.
Maróti Orsolya	Direkt kérdés – direkt válasz? (A kérdés és visszautasítás beszédaktusának egy lehetséges vizsgálati módja)	<i>MID, pragmatika, kérdés, visszautasítás</i>	2004	216–221.
Nádor Orsolya	Nyelvi tervezés a magyarnyelv-oktatás új évszázadában (különös tekintettel a Kárpát-medence nyelvpolitikai viszonyaira)	<i>nyelvtanítás-politika; kölcsönös nyelvtanítás, távtanítás</i>	2004	222–227.
Pelcz Katalin	Az olvasási készség fejlesztése – a szöveg oldaláról	<i>MID-oktatás, készségfejlesztés, olvasott szöveg megértése</i>	2004	137–144.
Sherwood, Peter	On not Squaring the Circle: Some Diagrammatic Representations in the Teaching of Hungarian as a Foreign Language	<i>MID grammatikája, morfológia, jelentés, ábrázolás</i>	2004	145–153.
Sturcz Zoltán	Egy tantárgytörténeti epizód a magyar nyelvhelyesség és stílus oktatásából	<i>tankönyvtörténet, műszaki egyetem, nyelvművelés</i>	2004	190–197.

Szende Tamás	A magyar grammatika tanítása francia környezetben	<i>MID grammatikája, nyelvtankönyv, francia, kontrasztivitás</i>	2004	154–162.
Szende Virág	Összehasonlító vizsgálatok kétnyelvűek körében	<i>kétnyelvűség, MID-tanulói csoportok, idegen nyelv, származásnyelv, kutatás, íráskészség</i>	2004	228–243.
Szili Katalin	Miért zöldebb a szomszéd rétje? (Leech udvariassági elveinek megnyilvánulása a magyar nyelvben)	<i>pragmatika, udvariasság, Leech</i>	2004	244–250.
Szűcs Tibor	A közel–távol szembenállás jelentősége a magyar nyelv rendszerében	<i>MID grammatikája, távolság kifejezése</i>	2004	163–173.
Aradi András	A magyar kötőmódhasználat kérdéséhez	<i>MID grammatikája, kötőmód</i>	2005	9–19.
Baumann Tímea	Mezővári gyermekek nyelvi szocializációja. Az additív kétnyelvűség esélyei a kárpátaljai magyarok körében	<i>szociolingvisztika, additív kétnyelvűség, Kárpátalja</i>	2005	87–103.
Cz. Farkas Mária	Huszár Vilmos és a <i>Revue de Hongrie</i> folyóirat	<i>hungarológia, folyóirat-történet, francia-magyar kapcsolatok</i>	2005	183–191.
Hoppálné Erdő Judit	A magyar nyelv hangtani buktatói a külföldiek írásbeli megnyilatkozásai alapján	<i>MID-oktatás, fonetika, írásbeli készség</i>	2005	20–30.
Kocsis Gabriella	Magyaroktatás és a diákok tanulási stratégiái a UCL-en	<i>MID-oktatás, a MID tanulója, tanulási stratégiák, USA</i>	2005	31–49.
Kovács Tímea	Kétnyelvűség, nyelvi interferencia	<i>diaszpóra, angol-magyar kétnyelvűség, származásnyelv</i>	2005	104–113.
Maróti Orsolya	Véletlen – vagy tipikus hiba?	<i>köztesnyelv, nyelvi viselkedés, kommunikációs hatékonyság</i>	2005	50–55.
Nagyházi Bernadette	Az igekötő szórendi helye és tanításának kérdései a magyarban mint idegen nyelvben	<i>MID-oktatás, szórend, igekötő</i>	2005	56–75.

Pelcz Katalin	Az interkulturális szemlélet hatása a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, interkulturalitás, kulturális kompetencia</i>	2005	114–122.
Sherwood, Peter	“THE DUCK-BILLED PLATYPUS OF HUNGARIAN GRAMMAR”? Notes on teaching the uses of <i>-nak/-nek</i>	<i>MID-grammatikája, -nak/-nek genitívusi és datívusi használata</i>	2005	76–83.
Szabadi Laura	„Hajszálgyökerek.” Magyarok a világban – legendák, kérdések, tények	<i>hungarológia, magyarabok, Núbia</i>	2005	123–151.
Szili Katalin	Magyarságképről, sztereotípiákról egy rólunk szóló könyv kapcsán	<i>hungarológia, magyarságkép, interkulturális kommunikáció, Ardó Zsuzsanna: Culture Shock! Hungary</i>	2005	151–165.
Tóth Zsófia Anna	A magyar kultúra oktatása a hímzések segítségével	<i>hungarológia, néprajz, népi díszítőművészet, hímzés</i>	2005	166–179.
Weber Katalin	Mikszáth Kálmán: <i>Társalgási leckék</i>	<i>MID, tankönyvtörténet, népiskolai tankönyv román gyermekeknek, kritika</i>	2005	192–204.
Aradi András	A szórend és a névelőhasználat néhány összefüggése a magyar mondatokban	<i>MID grammatikája, névelő, szórend</i>	2006	11–19.
Baumann Tímea – Jámbor Emília	A kopácsi magyarok nyelvhasználata és anyanyelvi iskolázása	<i>anyanyelv, identitás, kisebbség, Horvátország</i>	2006	99–118.
Cz. Farkas Mária	A magyar festészet közvetítése Európa felé a két világháború között	<i>hungarológia, Franciaország, Nouvelle Revue de Hongrie</i>	2006	149–158.
Dóla Mónika	Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, általános nyelvészet, pragmatika</i>	2006	20–32.

Durst Péter	Rendezőelvek a magyart idegen nyelvként oktató tananyagok és tantervek összeállításában – különös tekintettel az elsajátítás sorrendjére	<i>MID-oktatás, tantervek, sorrend</i>	2006	33–38.
Erdősi Vanda	Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatásában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata	<i>MID-oktatás, pragmatika, köszönetnyilvánítás</i>	2006	69–84.
Hajnal Ward Judit	Tizenöt éves a Rutgers Egyetem Magyar Intézete	<i>oktatástörténet, egyetem, diaszpóra, USA</i>	2006	187–201.
Németh Dorottya	A migráns gyermekek magyar mint idegen nyelvi integrációjának kérdései	<i>MID-oktatás, nyelvi integráció, migráció</i>	2006	85–89.
Nyirkos István	Adalékok a finnországi magyartanításhoz	<i>MID-oktatás-történet, tankönyvek, kilencvenes évek</i>	2006	125–130.
Sherwood, Peter	Hungarian has no future...	<i>MID grammatikája, igeidők, jövő idő</i>	2006	39–43.
Piros Borbála	Az interkulturális dimenzió bevonása a magyar mint idegen nyelv oktatásába	<i>MID-oktatás, interkulturalitás</i>	2006	90–96.
Roberto Crugnola	A magyar nyelv az Európai Unió és a Vajdaság között	<i>nyelvpolitika, kisebbség, magyar nyelv, Európai Unió, Szerbia</i>	2006	119–124.
Szabadi Laura	„Hajszálgyökerek” Magyarok a világban – legendák, kérdések, tények II.	<i>hungarológia, forráskutatás, Provence, Törökország</i>	2006	131–146.
Szende Virág	Beszédértés és artikuláció kapcsolata a magyar mint idegen nyelv kontextusában	<i>MID beszédértés, tévesztések</i>	2006	44–51.
Szűcs Tibor	A magyar vers fordítása	<i>fordítástudomány, kontrasztív nyelvészet, német, olasz, magyar, műfordítás, vers</i>	2006	159–170.
Víghné Szabó Melinda	Magyartanulás – észtanulás – nyelvi oppozíciók	<i>kontrasztív nyelvészet, észt-magyar, hibázás</i>	2006	52–65.
Baumann Tímea	Nyelvélesztés Pusztinán (Egy terepmunka tapasztalatai)	<i>szociolingvisztika, moldvai csángó</i>	2007	113–128.

Cz. Farkas Mária	Egy franciáknak írt magyar nyelvkönyv: Aurélien Sauvageot: <i>Premier livre de hongrois</i>	<i>nyelvkönyv-történet, Sauvageot</i>	2007	167–177.
Daczi Margit	„Die Toten reiten schnell...” Egy Ady-vers összevetése német fordításával	<i>magyar irodalom, műfordítás, német</i>	2007	145–153.
Fancsaly Éva	A magyar nyelv rokonsága	<i>nyelvtörténet, finnugrisztika, nyelvrokonsági viták</i>	2007	9–15.
Horváth Judit	Egy reália-korpusz létrehozása	<i>korpusznyelvészet, reália</i>	2007	95–101.
Indra Markova	A számbeli egyeztetés néhány kérdése a magyar és a bolgár nyelvben (a magyar szakos bolgár hallgatók nyelvi fejlődésének tapasztalatai alapján)	<i>MID grammatikája egyeztetés, bolgár nyelv</i>	2007	24–29.
Jónás Frigyes	Kutatási lehetőségek a magyar mint idegen nyelv szakterületén	<i>MID-oktatás, alkalmazott nyelvészet, pedagógia, kutatás</i>	2007	102–110.
Katus Elvira	Magyar mint idegen nyelvi vizsgaközpontok Bulgáriában	<i>MID-oktatás, nyelvvizsga, Bulgária</i>	2007	71–75.
Margarita Kuznetsova	A magyar <i>elmegy</i> ige cseremisz megfelelői	<i>kontrasztív nyelvészet, ige, cseremisz-magyar</i>	2007	16–23.
Marton Enikő	Beszámoló egy új hungarológiai műhely születéséről	<i>Regensburgi Egyetem, Europeum, Ungarisch kompakt, MID</i>	2007	178–184.
Molnár Márta	Női lét egy csángó faluban	<i>antropológia, moldvai csángó</i>	2007	129–135.
Nádor Orsolya	A magyar mint idegen nyelv és a bolognai folyamat	<i>MID-oktatás, felsőoktatás bolognai folyamat</i>	2007	76–82.
Nagyházi Bernadette	Utak és módszerek a szórend tanításában	<i>MID-oktatás, módszertan, szórend</i>	2007	30–43.
Palla Gyöngyi	Vallás és identitás kapcsolata a moldvai csángómagyaroknál	<i>antropológia, moldvai csángó</i>	2007	136–142.
Schmidt Ildikó	A magyar mint idegen nyelvi érettségi és a felkészítés jelenlegi lehetőségei	<i>MID-oktatás, MID-érettségi</i>	2007	83–92.

Szende Virág	Szegmentális és szekvenciális tévesztések a magyart idegen nyelvként tanulók beszédében	<i>MID-oktatás, pszicholingvisztika, beszédprodukción</i>	2007	44–60.
Szűcs Tibor	Weöres-versek német és olasz fordításban	<i>magyar irodalom, műfordítás, német, olasz</i>	2007	154–164.
Vadon Eszter	Pár- és csoportmunka az idegen nyelvi órán (Egy kurzus tapasztalatai)	<i>MID-oktatás, módszertan</i>	2007	61–67.
Aradi András	Lexikai „útjelzők” a magyar szórendi szabályok alkalmazásában (Szórendi ismeretek tanítása külföldieknek)	<i>MID-oktatás, lexika, grammatika, szórend</i>	2008	17–25.
Bohus Ágnes	Segédanyagok használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, segédanyagok</i>	2008	26–35.
Cz. Farkas Mária	Kont Ignác és nyelvtankönyve	<i>MID-oktatás-történet, tankönyv, francia nyelvterület</i>	2008	49–60.
Dóla Mónika	Dual-mechanism approach to Hungarian morphology	<i>MID grammatikája, morfológia, lexika</i>	2008	36–48.
Erdősi Vanda	„Nincs mit, szóra sem érdemes...” A köszönetre adott válasz beszédaktusának vizsgálata	<i>MID-oktatás, pragmatika, köszönetre adott válasz</i>	2008	109–123.
Füssi Nagy Géza	Magyar etnikai és nyelvi identitás Afrikában	<i>hungarológia, diaszpóra, Afrika</i>	2008	79–92.
Hajnal Ward Judit – Szilvia Csűrös Clark	Nyelvmegtartás és kétnyelvűség: egy amerikai magyar nyelvtanulásának és nyelvtudásának elemzése	<i>MID-oktatás, származásnyelv, kétnyelvűség, USA</i>	2008	93–105.
Nagyházi Bernadette	Barangolások a szórend útvesztőiben. Kísérletek a magyar szórend megfejtésére a XIX. században	<i>nyelvtudomány történet, szórend, 19. század</i>	2008	61–70.
Sherwood, Peter	Egy Márai-regény fordításának nyelvészeti problémái	<i>hungarológia, műfordítás, kontrasztív nyelvészet</i>	2008	124–134.
Schmidt Ildikó	Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása a kisiskoláskori magyar mint idegen nyelvi oktatásban	<i>nyelvpedagógia, MID-oktatás, közoktatás</i>	2008	71–75.

Terts István	A nyelvész szóra bírja a nyelvet (Részletek)	<i>nyelv, nyelv-tudomány</i>	2008	9–14.
Baumann Tímea	Tokaji aszú, Pick-szalámi, Langosch... – és ókeresztény mauzóleum? A hungarikum diskurzusa és kapcsolata a kulturális örökséggel	<i>hungarológia, kulturális örökség, hungarikum</i>	2009	107–124.
Dömötör Adrienne	A magyar nyelv helyzete, szerepe a magyarországi kultúrában az állam-alapítástól a nyelvújításig (Összefoglaló áttekintés)	<i>nyelvtörténet, nyelv és kultúra</i>	2009	141–145.
Durst Péter	A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél – különös tekintettel a határozott és határozatlan ragozásra	<i>MID grammatikája, MID-oktatás, igeragozás</i>	2009	11–19.
Erdősi Vanda	Tradíciók között. A vajdasági Symposion-mozgalom néhány nyelvi és kulturális aspektusa	<i>hungarológia, irodalomtudomány, kisebbség, Vajdaság, Symposion</i>	2009	125–137.
Fancsaly Éva	A finnugor nyelvrokonság megjelenése tankönyveinkben	<i>nyelvtörténet, finnugrisztika, tankönyvek</i>	2009	146–158.
H. Varga Márta	Az ún. fakultatív módon redundáns grammatikai jelenségekről	<i>magyar grammatika, morfológia, funkcióisméltódés</i>	2009	20–26.
Hajnal Ward Judit – Csűrös Clark Sylvia	Tudomány határok nélkül: a magyar mint idegen nyelv gyakorlati használata a kutatásban	<i>MID-kutatás, IKT eszközök, korpusz-nyelvészet</i>	2009	171–184.
Kegyese Szekeres Erika	Tankönyveink gender-szemüvegen át (A nemi szerepek reprezentációi a magyar mint idegen nyelv tankönyveiben)	<i>MID-oktatás, tankönyvek, gender</i>	2009	159–168.
Lengyel Zsolt	Családi kör. A családhoz vonható szavak asszociátumai (1985–2006)	<i>pszicholingvisztika, szóasszociáció</i>	2009	27–40.
Nagyházi Bernadette	A mondat színei. Hogyan tanítsunk szórendet gyerekeknek?	<i>MID-oktatás, szórend, gyermekek tanítása</i>	2009	41–49.
Péter Nóra	Az Európai Unió oktatáspolitikájának megjelenése a magyar mint idegen nyelv oktatási folyamataiban, tananyag-szerkesztésében	<i>MID, nyelvoktatáspolitikai, Európai Unió, tananyagok</i>	2009	185–192.

Peter Sherwood	Explanations in the theory and practice of teaching Hungarian as a foreign language (HFL): the example of vowel harmony	<i>MID-oktatás, fonetika, magánhangzó harmónia</i>	2009	50–55.
Sófi Boglárka	Egy rajzvizsgálati módszer tanulságai a magyar mint idegen nyelvi órán	<i>MID-oktatás, módszertan, rajz</i>	2009	56–67.
Szűcs Tibor	A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai* (Giay Béla emlékének)	<i>MID grammatikája, kontrasztivitás, tipológia, tér-idő, vonzat</i>	2009	68–78.
Antal Zsófia	Zene, játék, tánc a magyar mint idegen nyelv tanításának szolgálatában	<i>MID-oktatás, kultúra tanítása</i>	2010	127–134.
Brandt Györgyi	Titkos iratok a porosz levéltárból. Az első hungarológiai központ megalapításának körülményeiről	<i>hungarológia, forráskutatás, Berlin</i>	2010	135–141.
Durst Péter	A magyar főnévi szótövek és egyes toldalékok elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél	<i>MID-oktatás, morfológia</i>	2010	9–15.
Flögl Szilvia	Adalékok a magyar mint idegen nyelv funkcionális oktatásához német–magyar interferenciajelenségek elemzése alapján	<i>MID-oktatás, kontrasztivitás, interferencia, német-magyar</i>	2010	67–80.
Gaál Zsuzsanna	Kreatív kommunikáció a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, kommunikáció, kreativitás</i>	2010	16–21.
H. Varga Márta	Inkongruens jelenségek a magyarban	<i>magyar grammatika, egyeztetés</i>	2010	44–53.
Hegedűs Rita	Életlen kategóriák: elmélet és alkalmazás	<i>MID grammatikája, funkcionális grammatika, kategóriák</i>	2010	22–43.
Kataliníc Kristina – Žagar Szentesi Orsolya	Rendszertani és gyakorlati ekvivalencia-viszonyok a magyar és a horvát nyelv melléknévi igenévi csoportjaiban	<i>kontrasztív nyelvészet, melléknévi igenév, horvát-magyar</i>	2010	81–88.
Koutny Ilona	Pillantás a tudományos szókincs világába	<i>MID-oktatás, szakszókincs</i>	2010	142–151.
Molnár Mária	A magyar mint idegen nyelv Ausztria és Németország felsőoktatásában a 80-as évektől napjainkig	<i>MID-oktatás, intézmények, német nyelvterület</i>	2010	171–181.

Nagyházi Bernadette	Anyanyelv és idegen nyelv határán – a magánhangzók tanítása kisiskolásoknak a magyar mint idegen nyelvi órán	<i>MID-oktatás, fonetika, gyermekek nyelvoktatása</i>	2010	54–64.
Szabó T. Annamária	A tárgyasság, a tárgyhatározottság, valamint a határozatlan (alanyi) és a határozott (tárgyas) ragozás tanításáról francia kultúrkörben	<i>MID-oktatás, MID grammatikája, igeragozás, francia</i>	2010	89–105.
Szitnyainé Gottlieb Éva	Önkorrekciós jelenségek magyar nyelvvizsgadolgozatokban	<i>mérés, nyelvvizsga, hibajavítás</i>	2010	109–117.
Tvergyák Klaudia Klára	Kellemest a hasznossal: felkészülés és felkészítés a magyar mint idegen nyelvi érettségire	<i>MID, mérés, érettségi</i>	2010	118–134.
Alberti Gábor	„Mit állítunk?”	<i>nyelvtudomány, generatív nyelvészet, állitmány</i>	2011	19–32.
Andor József	De durva ez a téma! – Megfigyelések a melléknévi jelentés polaritásváltásáról	<i>nyelvtudomány, szemantika, melléknév</i>	2011	33–42.
B. Székely Gábor	Dátumok Reguly Antal Északi-Urál térképén (1847)	<i>nyelvtudomány, finnugrisztika</i>	2011	43–48.
Babos Ildikó	Forrástartományok a romani nyelvű folklór szövegek metaforáiban	<i>kognitív stilisztika, folklór, romani</i>	2011	49–56.
Barics Ernő	A horvát etnikai csoportok magyarországi letelepedésének vizsgálata (anya)nyelvi metszetben a földrajzi nevek tükrében	<i>kisebbségtörténet, névtan, helynevek, horvát</i>	2011	57–64.
Bertalan Regina	A nyelv elméleti megközelítéseinek hatása a logopédiai diagnosztikai és terápiás tevékenységre	<i>elméleti nyelvészet, logopédia, diagnosztika</i>	2011	65–72.
Derényi András	A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban	<i>felsőoktatás, minőségbiztosítás</i>	2011	73–87.
Erdősi Vanda	Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok	<i>MID, pragmatika, nyelvvizsga szövegek vizsgálata</i>	2011	88–102.
Fancsaly Éva	A magyar „ősvallás” kérdéséhez	<i>hungarológia, néprajz, nyelvrokonság</i>	2011	103–109.

Fóris Ágota	A terminológia mesterszak indításának előzményei	<i>felsőoktatás, terminológia</i>	2011	110–120.
Gúti Erika	A belga modell	<i>nyelvpolitika, Belgium</i>	2011	121–129.
Hoffmann Ildikó	Langue, parole, mémoire	<i>pszicholingvisztika, spontán beszéd elemzése, emlékezet</i>	2011	130–137.
Józsa Judit	Magyar utazók esete az olasz nyelvvel	<i>idegen nyelv, olasz nyelvismeret</i>	2011	138–146.
Kassai Ilona	A foglalkozásnevek és a genderkérdés	<i>grammatikai nem, foglalkozásnevek</i>	2011	147–148.
Knipf Erzsébet	Egyszerűsített nyelvi változatok a mai németben: a Pidgindeutsch-tól az Ethnolekt-ig	<i>szociolingvisztika, kontaktusnyelvészet, német nyelv, dialektusok, bevándorlók</i>	2011	149–158.
Komlósi László Imre	Your life is the context you create	<i>elméleti nyelvészet, pragmatika, mentális modellek, kontextus-építés</i>	2011	159–169.
Lendvai Endre	Magyar nyelven – magyar lélekkel	<i>kulturális nyelvészet, kölcsöndószavak, mintakövetés, szókincs</i>	2011	170–178.
Lengyel Zsolt	A szóasszociációs vizsgálatok újabb eredményei	<i>pszicholingvisztika, szóasszociáció – ember, ország, nyelv</i>	2011	179–191.
Martsa Sándor	On the Synchronic Relevance of Back-Formation	<i>szóképzés, elvonás, analógia</i>	2011	192–204.
Medve Anna – Szabó Veronika	Modellről modellre	<i>generatív nyelvészet, grammatika oktatás</i>	2011	205–215.
Navracsics Judit	Szemantikai és szintaktikai feldolgozás két nyelven	<i>pszicholingvisztika, kétnyelvűség, kísérlet, képalkotóeljárás</i>	2011	216–229.
Orsós Anna	A romológia bölcsőjénél. A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései	<i>nyelvpolitika, nyelvtervezés, oktatás, beás nyelv</i>	2011	230–238.
Simonffy Zsuzsa	Diszciplínák találkozásán túl	<i>strukturális nyelvészet, kölcsönös függőség, topikus mező</i>	2011	239–250.
Szoták Szilvia	Gondolatok egy magyar nyelvstratégia szempontrendszerének kidolgozásához	<i>nyelvtervezés, nyelvstratégia, Kárpát-medence</i>	2011	251–258.

Terts István	Csodák befogadásáról	<i>a nyelvről való tudás, tudománytörténet, irodalom</i>	2011	259–274.
Tóth László	Заметки об аспектуальном содержании обобщённого факта в контрастивном аспекте	<i>kontrasztív nyelvészet, kongruencia, inkongruencia, magyar-olasz-orosz nyelv</i>	2011	275–285.
Végyvári Valentyina	Межкультурная коммуникация в европейском пространстве	<i>interkulturális dialógus: verbális, nyomtatott, elektronikus</i>	2011	286–290.
Viszket Anita	A mondatban a közoktatásban	<i>iskolai nyelvtan, nyelvtanóra, mondatban, módszer</i>	2011	291–302.
Zajdó Krisztina	A siket gyermekek bimodális kétnyelvű oktatásának alapvető szükségességéről és előnyeiről	<i>kétnyelvűség, siketek, oktatási modell</i>	2011	303–314.
Aradi András	Egy amerikai nyelvész két magyar nyelvtana a deskriptív nyelvészet időszakából	<i>grammatikatörténet, Robert Anderson Hall</i>	2012	173–185.
Bodnár Ildikó	A magyar mint idegen nyelvi tankönyvek felhasználásának egy lehetséges új területe	<i>jelnyelv</i>	2012	123–141.
Cz. Farkas Mária	Adalékok a strasbourgi magyar oktatóhely történetéhez	<i>MID-oktatás története, Strasbourg</i>	2012	186–198.
Durst Péter	Mintavételi technikák a magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálatában	<i>MID-oktatás, pszicholingvisztika, korpusznyelvészet</i>	2012	15–21.
Fancsaly Éva	A magyar mint idegen nyelv tanítása és a nyelvtörténet	<i>MID grammatikája, nyelvtörténet</i>	2012	22–28.
Gyöngyösi Livia	A hasznosság elve mint motiváció – a magyar mint idegen nyelv szókincsének elsajátításában	<i>MID-oktatás, motivációkutatás, hálózatelmélet</i>	2012	29–42.
Hajnal Ward Judit – Stewart, Molly	A tudományos tevékenység értékelése: hungarológiai témák amerikai disszertációkban	<i>hungarológia, doktori kutatás, témaválasztás</i>	2012	223–240.

Jakab Erika	A kognitív aspektus a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A nyelvi relativizmusból fakadó kognitív nehézségek bemutatása egy magyar–német kísérleten keresztül	<i>MID-oktatás, kognitív nyelvészet, helyviszony, német–magyar</i>	2012	69–90.
Magyari Sára	A magyar mint idegen nyelv az <i>áll</i> és a <i>stă</i> igék tükrében	<i>kognitív nyelvészet, nyelvi világgép, román–magyar</i>	2012	91–99.
Park Soo Young	A magyar névutórendszer a koreai nyelv szempontjából	<i>MID grammatikája, névutó, koreai</i>	2012	100–120.
Schmidt Ildikó	Forma és funkció kapcsolata a magyar köztes nyelvben	<i>MID-oktatás, funkcionális nyelvészet, idő kifejezése, köztesnyelv</i>	2012	43–50.
Sherwood, Peter	Translation criticism: linguistic notes towards a prolegomena with special reference to Hungarian literature in English	<i>hungarológia, fordítás, kanonikus magyar irodalom, angol</i>	2012	153–160.
Sólyom Réka	Külföldi és magyar egyetemisták értelmezési stratégiái napjaink két neologizmusával kapcsolatban	<i>MID-oktatás, szókincs, neologizmus</i>	2012	51–66.
Sturcz Zoltán	A Kosztolányi–Meillet vita körülményei és utóélete	<i>hungarológia, a magyar nyelv helye, vita, 1930</i>	2012	199–219.
Varga Róbert	„A kiadói lutritól” a recepcióig. Márai Sándor műveinek franciaországi fogadtatásáról	<i>hungarológia, fordítás, kanonikus magyar irodalom, francia</i>	2012	161–169.
Aradi András	Hangsúlykerő és hangsúlykerülő igék a magyar mondat-szerkezetben	<i>MID grammatikája, mondattan, ige</i>	2013	9–19.
Bándli Judit	„Nem érthetek egyet.” Magyarul tanuló külföldiek egyet nem értési stratégiái a tanórán	<i>MID-oktatás, pragmatika, egyet nem értés</i>	2013	131–141.
Branczeiz Anna	Radnóti Miklós és az amerikai vallomásos költészet: Széljegyzetek egy analógiához	<i>hungarológia, magyar irodalom, Radnóti Miklós</i>	2013	179–191.
Dávid Mária	Belevaló-e a való? Módszertani fortélyok a határozók jelzősítésére	<i>MID grammatikája, oktatás, módszertan, határozók</i>	2013	20–39.

Dóla Mónika	Többmorfémás interakciós rutink az idegennyelv-tanulásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, MID grammatikája, morfémák, interakció</i>	2013	142–176.
Gyöngyösi Livia	A hasznosság elve mint motiváció a MINY szókincsének elsajátításában II. – A motivált nyelvtanulók szemszögéből	<i>MID-oktatás, motiváció, szókincs</i>	2013	99–114.
Joachim László	Morfológiai és szintaktikai információk a magyar mint idegen nyelv tanulói számára készített szótárakban és szószedetekben (Egy tanulói szótár előmunkálatainak tapasztalatai)	<i>MID-oktatás, lexikográfia, tanulói szótár</i>	2013	40–62.
Liebhart Zsolt	Külföldi nyelvtanulók attitűdjei a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában	<i>MID-oktatás, attitűd vizsgálat</i>	2013	115–128.
Marton Enikő	A magyar mint második nyelv használata szlovén fiatalok körében: a másodnyelvi önbizalom és a normatív hatás szerepe	<i>kétnyelvűség, Szlovénia</i>	2013	211–217.
Nádor Orsolya	A <i>Magyarságtudomány</i> című folyóirat szerepe a hungarológia fogalmának alakulásában	<i>hungarológia sajtótörténet</i>	2013	195–210.
Szilvási Andrea	A levéltár szakos hallgatók magyaroktatásában felmerülő nehézségek a pozsonyi Comenius Egyetemen	<i>MID-oktatás, Pozsony, levéltáros hallgatók</i>	2013	218–225.
Szűcs Tibor	A magyar nyelv és kultúra areális helye Európában	<i>areális nyelvészet, hungarológia</i>	2013	226–
Wéber Katalin	Elvárt és használt szintaktikai szerkezetek megoszlása B1, B2 és C1 szintű magyar mint idegen nyelvi fogalmazás-feladatokban	<i>MID-oktatás, mérés, írásbeli szövegalkotás, szintaktikai szerkezetek</i>	2013	63–73.
Brandt Györgyi	A berlini egyetem hungarológiai könyvtárának létrehozása a két világháború között	<i>hungarológia, intézménytörténet, Berlin</i>	2014	128–140.

Dóla Mónika	Lexikon és grammatika kapcsolatáról – különös tekintettel az idegennyelv-tanulásra	<i>MID-oktatás, lexika, grammatika</i>	2014	8–29.
Kajdi Alexandra	A rövidtávú memóriával kapcsolatos kérdések magyar anyanyelvi beszélők és a magyart idegen nyelvként tanuló fiatal felnőttek esetében	<i>pszicholingvisztika, MID, kontrasztivitás</i>	2014	30–40.
Kelemen Mária	Ahová elérkezhetünk. Melyik felekezeten át vezet az út a boldogsághoz	<i>magyar irodalom, Balassi, Ady</i>	2014	67–69.
Kovács Renáta	Magas kultúra a magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei	<i>MID-oktatás, kultúra, irodalmi szövegek</i>	2014	70–83.
Stern, Manfred	„Aus nichts habe ich eine neue, andere Welt geschaffen“ Ein geflügeltes Wort des ungarischen Mathematikers János Bolyai	<i>hungarológia, tudománytörténet, Bolyai János</i>	2014	97–119.
Marthy Annamária	Magyar nyelvoktatás Helsinkiben	<i>MID-oktatás, Finnország, jelen</i>	2014	141–144.
Molnár Mária	A nyelvi norma a magyar nyelvtudományban	<i>anyanyelv, nyelvi norma</i>	2014	41–54.
Nádor Orsolya	Nyelvtörténet – funkciók és kultúráközvetítés. Zágrábi tapasztalatok	<i>MID-oktatás, nyelvtörténet, Zágráb</i>	2014	145–151.
Szili Katalin	Az „első magyar” beszélgetéskönyvről (Hajdanvolt egyetemességünk nyomában...)	<i>MID-oktatás, tankönyvtörténet, Warmer Kristóf</i>	2014	120–127.
Szűcs Tibor	A deklamáció jelentősége a költői és zenei szövegek kiejtésfejlesztő feldolgozásában	<i>MID-oktatás, kultúra, vers, zene, kiejtés tanítása</i>	2014	55–65.
Szűcs Tibor	Telített nyelvi-irodalmi motiváltságú szövegek a műelemzés és a fordításstilisztika tükrében	<i>műfordítás, stilisztika, műelemzés</i>	2014	84–96.
Berényi-Nagy Tímea	„Úgy gondolom, mert a németben is így van...” Diszkriminációs pontok, affordancia és kontrasztív nyelvészet	<i>idegennyelv-tanítás, kontrasztív nyelvészet; német–magyar</i>	2015	8–17.

Brandt Györgyi	Betekintés a Berlini Gragger Archívum (BGA) dokumentumaiba – Kutatási beszámoló	<i>hungarológia, intézménytörténet, Berlin</i>	2015	56–68.
Kovács Renáta	Helyesírás? Számít? Magyar mint idegen nyelvet tanuló egyiptomi arab anyanyelvű diákok helyesírásának vizsgálata	<i>MID-oktatás, íráskészség, helyesírás, arab</i>	2015	18–23.
Madarász Eszter	A metrika vizsgálatának lehetőségei. Népköltészet a finnugor nyelvekben	<i>finnugrisztika, verstan, népdalok elemzése</i>	2015	70–76.
Nauhaus, Matthias	„Egyszerre eszébe jutott minden.” Anna Édes zwischen 'cseléd' und 'család'	<i>magyar irodalom, Édes Anna</i>	2015	92–94.
Parapatics Andrea – Vigh-Szabó Melinda	A kisebb finnugor népek és a magyar nyelv nyelvjárásainak helyzetéről napjainkban	<i>finnugrisztika, dialektusok</i>	2015	77–87.
Porkoláb Ádám	A nyelvi nacionalizmus és fetisizmus ideológiájának korpusznyelvészeti vizsgálata magyar és angol nyelvű blogbejegyzésekben	<i>nyelvpolitika, nyelvvideológia, blogok</i>	2015	24–38.
Rózsavölgyi Edit	A téri viszonyok kódolása a magyarban és az olaszban. Kontrasztív tipológiai elemzés	<i>nyelvtipológia, kontrasztív nyelvészet, olasz-magyar</i>	2015	39–54.
Vermeki Boglárka	Időről időre – „Mennyi az idő?” A pontos idő megadásának nehézségei a magyar mint idegen nyelvi órákon	<i>a pontos idő kifejezésének tanítása, perzsa, török tanulók</i>	2015	89–91.
Horváth Futó Hargita – Andrić Edit – Hózsza Éva	Látványdimenziók a „bábeli” térben: egy Nádas-regény átültetései	<i>hungarológia, fordítástudomány, műfordítás, Nádas Péter</i>	2016	87–99.
Katona Edit	A szerelmes beszéd metaforái Ady Endre Héjánász az avaron című versében és szerb nyelvű fordításaiban	<i>műfordítás, szerb, stilisztika, metafora, Ady</i>	2016	100–106.
Madarász Eszter	Régi magyar dalok gitárkísérettel – Prozódia és deklamáció vizsgálata a fordítás tükrében	<i>fordítástudomány, magyar–angol, dalok</i>	2016	107–115.

Mátyás Dénes	Magyar nyelv és kultúra a Clevelandi Állami Egyetemen: az újraindult magyaroktatás első két éve (2014–2016)	<i>MID-oktatás, intézménytörténet, Cleveland</i>	2016	28–38.
Pap Andrea	Hogyan legyek udvarias magyarul? Az udvarias nyelvi viselkedés kérdései magyarul beszélő olasz anyanyelvűek esetében	<i>pragmatika, udvariasság, MID-oktatás, olasz</i>	2016	39–48.
Pawlas, Szymon	A magyar és a lengyel helyesírás kialakulásának összehasonlítása	<i>nyelvtervezés, grafizáció, lengyel, magyar</i>	2016	49–59.
Sherwood, Peter	Magyar irodalom angol nyelven: fordítástechnikai fogódzók	<i>fordítástudomány, fordítástechnika, magyar irodalom, angol</i>	2016	130–134.
Pupp Réka	A magyar igenevek és igekötők tanítása román anyanyelvű diákoknak	<i>MID-oktatás, grammatika, igenév, igekötő, román</i>	2016	60–69.
Rózsavölgyi Edit	A kontrasztív szemléletű nyelvi és kulturális tudatosság fontossága a fordítás gyakorlatában	<i>fordítástudomány, kontrasztivitás, olasz–magyar</i>	2016	116–129.
Sólyom Réka	A mai magyar neologizmusok megértése és szerepe a magyar nyelv és a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>lexika, neologizmus, MID-oktatás</i>	2016	70–78.
Szawerdo, Elżbieta	Romantika, hol vagy? (A magyar romantika irodalmának recepciója Lengyelországban a 21. században)	<i>fordítástudomány, magyar irodalom, romantika, lengyel</i>	2016	135–142.
Szűcs Tibor	A hungarológia kultúra-közisége a magyar költészet fordításainak megközelítésében	<i>hungarológia, fordítástudomány, német, Kosztolányi</i>	2016	143–150.
Wéber Katalin	Az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsga minőségbiztosítása	<i>MID, mérés és értékelés, nyelvvizsga, ECL</i>	2016	79–85.
Dóla Mónika	Közös alap és formula-szerű elemsorok a magyar szóbeli nyelvvizsga beszélgetéseiben mint interkulturális kommunikációban	<i>MID-oktatás, nyelvvizsga, interkulturális kommunikáció</i>	2017	10–37.
Dóla Mónika – Viszket Anita – Kleiber Judit	A határozott névelő a birtokos szerkezetben	<i>MID, grammatika, névelő, birtoklás</i>	2017	38–69.

Kovács Renáta	A fogalmi folyékonyság és a metaforikus kompetencia tanításának fókuszai a magyar mint idegen nyelv oktatásában egy kismintás empirikus kutatás eredményei alapján	<i>kognitív nyelvészet, metafora, japán</i>	2017	70–80.
Sturcz Zoltán	Egy reformkori konzervatív, Dessewffy Aurél a magyar nyelvről és a magyar kultúráról	<i>hungarológia, történet, 19. század</i>	2017	101–115.
Szita Szilvia	Ön most eljött vagy megjött? Korpuszhasználat a magyar mint idegen nyelv tanításában	<i>korpusznyelvészet, MID-oktatás</i>	2017	81–93.
Szűcs Tibor	A magyar regös német és olasz prologusa (A kékszakállú herceg vára – A regös prologusa)	<i>hungarológia, fordítás, Bartók, német, olasz</i>	2017	116–128.
Waseda Mika	Mi a különbség a „Megjött a tavasz” és „Eljött a tavasz” között?	<i>MID grammatikája, igekötő, japán</i>	2017	94–100.
Bocz Zsuzsanna	„Lingua ungherese in bocca italiana (siciliana)”	<i>MID grammatikája, MID-oktatás, összevető nyelvészet, olasz–magyar</i>	2018	6–16.
Dóla Mónika	Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – elvárások és tények	<i>MID-oktatás, felnőtt korosztály, formulaszerű elemek</i>	2018	17–44.
Forgács Tamás	Nyelvtörténeti ismeretek felhasználása a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>MID-oktatás, nyelvtörténet, hangrendszer, morfológia, lexika</i>	2018	45–54.
Hegedűs Rita	Vonzatok és választások (Adalékok a magyar vonzatok funkcionális vizsgálatához)	<i>MID, grammatika, funkcionális személet, vonzat</i>	2018	55–73.
Nagyházi Bernadette	Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek?	<i>MID-oktatás, módszertan</i>	2018	74–84.
Bocz Zsuzsanna	Noi e le metafore	<i>kognitívmetafora-elmélet, a testre vonatkozó metaforák, olasz–magyar</i>	2019	91–112.
Dóla Mónika et al.	Körkérdés a hungarológiáról	<i>hungarológia, fogalomértelmezés</i>	2019	7–14.

Dormán András	A célnyelvi civilizáció oktatása és az interkulturális kompetencia fejlesztése a MID tankönyvekben – kitekintéssel az ORIGO B1 nyelvvizsgára	<i>MID-oktatás, mérés, nyelvvizsga, ORIGO, interkulturális kompetencia</i>	2019	26–47.
Hegedűs Rita	„Minden mindennel összefügg” – az összetartozás, rész–egész, birtoklás funkcionális kategória helye a nyelvhasználat rendszerében	<i>MID grammatikája, funkcionális szemlélet, birtoklás</i>	2019	48–71.
Juhász Alexandra	Az <i>anya</i> szót tartalmazó magyar és angol frazeologizmusok kontrasztív elemzése	<i>MID-oktatás, kontrasztív nyelvészet, frazeológia, angol–magyar</i>	2019	113–128.
Philip Coleman	Kettős írás. Magyar vonatkozások a kortárs ír költészetben (Branczeiz Anna fordításában)	<i>hungarológia, irodalom, ír költészet</i>	2019	15–25.
Wéber Katalin	A magyar igeragozások a nyelvtanirói hagyományban	<i>MID, grammatika, történet, igeragozás</i>	2019	72–90.
Andor József	A gólyaviccek humora	<i>kognitív, kulturális nyelvészet, vicc</i>	2020	14–22.
Baumann Tímea	Online MID-oktatás – A magyar kiejtés tanítása online (módszertani javaslatok)	<i>MID-oktatás, kiejtés tanítása, mérés</i>	2020	23–31.
Baumann Tímea – Majoros Judit – Pelcz Katalin – Schmidt Ildikó – Szita Szilvia – Vermeki Boglárka	Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport	<i>MID-oktatás módszertana, korpusznyelvészet, kutatás, tanulói korpusz, Pécs</i>	2020	32–41.
Dóla Mónika	Az -AttAt műveltető képzőbokor különös esete	<i>magyar grammatika, műveltetés, képzőbokor használata</i>	2020	42–54.
Farkas Judit – Alberti Gábor	Az igéből képzett főnevek jelzős szerkezeteinek értelmezési lehetőségei	<i>generatív grammatika, főnévképzés</i>	2020	55–66.
Fóris Ágota – B. Papp Eszter	A felsőoktatás terminológiája – referenciaművek és adatbázisok	<i>terminológia, felsőoktatás, forráselemzés</i>	2020	67–78.

Gúti Erika	Sivirsky nyomán – adalékok a holland-magyar kulturális kapcsolatokhoz	<i>hungarológia, Sivirsky Antal, Hollandia</i>	2020	79–82.
Hegedűs Rita	Köszöntő a német–magyar egymásra hatás jegyében	<i>nyelvtipológia, lexika, szórend, vonzat, kapcsolattörténet, német–magyar</i>	2020	83–88.
Kovács Renáta	AZ ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metafora röögös útja, avagy amit a hibaelemzés felfed a célnyelvi metaforikus kifejezések elsajátításáról	<i>kognitív nyelvészet, metaforakutatás, MID-oktatás, hibaelemzés</i>	2020	89–97.
Nagyházi Bernadette	A magyarnyelv-tanári képzés egy hiányzó mozaikja – Ki tanítsa a gyerekeket?	<i>MID-tanítóképzés, Kaposvár</i>	2020	98–110.
Nagy Tamás – Medve Anna	A kognitív metaforizáció vizsgálata korpusz-nyelvészeti eszközökkel és ennek nyelvpedagógiai vonatkozásai	<i>kognitív nyelvészet, korpusznyelvészet, belső helyviszony, metaforikus térviszony</i>	2020	111–122.
Pelcz Katalin	Bepillantás a MID oktatásmódszertanának digitális átalakulásába: didaktizált videók a modellalapú oktatásban	<i>MID-oktatás, digitális eszközök, didaktizált videók</i>	2020	123–131.
Schmidt Ildikó	Két- és többnyelvűség a magyar közoktatásban	<i>MID-oktatás, közoktatás, nemzetközi iskolák, nyelvi integráció, Deutsche Schule</i>	2020	132–141.
Sturcz Zoltán	Egy reformkori tankönyv – Széchy Ágoston Imre: <i>Elemi magyar nyelvtan gyakorlatilag előadva, 1840</i>	<i>oktatástörténet, anyanyelvi nyelvtan, 19. század</i>	2020	142–153.
Szabó Veronika	<i>Zum Geburtstag</i> – József Attila <i>Születésnapomra</i> című versének két német fordításáról	<i>műfordítás, József Attila német</i>	2020	154–164.
Szili Katalin	Adalékok a magyar–német aspektus- és igekötő-rendszer közötti hasonlóságokhoz, eltérésekhez az <i>el-</i> igekötős igék kapcsán	<i>kontrasztív nyelvészet, magyar–német, igekötős ige</i>	2020	165–172.

Szita Szilvia	Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken	<i>korpusznyelvészet, MID-oktatás, pedagógiai korpusz</i>	2020	173–179.
Viszket Anita	Diskurzusjelölők jövetmenet	<i>szövegtan, csetnyelv, diskurzusjelölők</i>	2020	180–188.
Waseda Mika	Bocsánatkérés, visszautasítás és köszönetmondás a magyar és a japán nyelvben: Eltérő nyelvek – eltérő stratégiák	<i>pragmatika, kontrasztív nyelvészet, magyar–japán</i>	2020	189–194.
Wéber Katalin	Énekeltek – énekeltek?	<i>MID-oktatás, e–é fonéma</i>	2020	195–197.
TANANYAGOK (17 tétel)				
Berényi Mária	Egy készülő magyar nyelvkönyv körvonalai (KILÁTÓ – magyar nyelvkönyv kezdők számára)	<i>kezdő nyelvkönyv</i>	2003	201–207.
Forgács Tamás	Egy új német nyelvű magyar grammatika és haszna a magyar mint idegen nyelv oktatásában	<i>grammatika, német</i>	2003	208–217.
Galambos Csaba	Hogyan is tanuljunk magyarul? A Kossuth Kiadó és a Magyar Nyelvi Intézet közös kiadású magyarnyelv-oktató CD-sorozatáról	<i>elektronikus tananyag</i>	2003	218–224.
Novotny Júlia	Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvvizsgára készülőknél	<i>felsőfokú nyelvkönyv</i>	2003	225–228.
Durst Péter	Az olvasott szöveg értésének feladatai: céljuk és összeállításuk problematikája a magyart idegen nyelvként tanító tananyagokban	<i>tananyagtervezés</i>	2004	253–260.
Durst Péter	<i>Lépésenként magyarul.</i> Egy tananyagcsomag összeállításának irányvonalai	<i>tananyagtervezés</i>	2005.	207–212.
Zsubori Andrea	Az internet mint a magyar nyelv tanulásának lehetséges terepe	<i>elektronikus eszközök, nyelvtanulás</i>	2005	213–239.
Kovács Tünde	<i>Magyarul tanulo(ó)k</i> – színes nyelvi magazin magyarul tanulóknak	<i>kiegészítő anyag, magazin</i>	2006	173–178.

Rácz Edit	Haladó-e a haladó üzleti nyelvkönyv?	<i>tankönyvkritika</i>	2006	179–184.
Dóla Mónika	Europodians – magyar mint idegen nyelv mobil eszközökön I. Az oktatástechnológia szempontjai	<i>elektronikus eszközök nyelvtanulás</i>	2008	137–143.
Hullán Lilla	Gusztáv tanít	<i>film, animációs film</i>	2008	144–151.
Kántor Gyöngyi	Tankönyvelemzésről egy konkrét példán keresztül	<i>tankönyvkutatás, tankönyvelemzés Halló, itt Magyarország!</i>	2008	152–168.
Kult Katalin	Europodians – magyar mint idegennyelv-tanulás mobil eszközökön II. Mobiltechnológia	<i>elektronikus eszközök, nyelvtanulás</i>	2008	169–175.
Szende Virág – Gróf Annamária	Egy korszerű magyarnyelv-oktató csomag 7–12 éves gyerekeknek	<i>kezdő oktatócsomag, diaszpóra, Kiliki a Földön</i>	2008	76–179.
Szűcs Tibor	Szempontok a nyelvkönyvszövegek életszerű változatosságához (A nyelv- és kultúrákövetítés pragmatikai hangsúlyairól)	<i>nyelv és kultúra, hungarológia, oktatás, tananyagok</i>	2012	142–150.
Rózsavölgyi Edit	A Web 2.0 kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén	<i>Danubadria e-Tandem projekt</i>	2013	77–87.
Schmidt Ildikó	Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon	<i>tananyagtervezés, Írjunk magyarul!</i>	2013	88–96.
RECENZÍÓK, ISMERTETÉSEK (34 tétel)				
Nádor Orsolya	Koháry Ilona: <i>Magyar iskola. Magyar nyelv kezdőknek.</i> Hungarian Language School	<i>nyelvkönyv</i>	2002	219–222.
Szűcs Tibor	Tiborc Fazekas: <i>Bibliographie der in selbständigen Bänden erschienenen Werke der ungarischen Literatur in deutscher Übersetzung (1774–1999)</i>	<i>bibliográfia</i>	2002	223–229.

Weber Katalin	Carol Rounds: <i>Hungarian. An Essential Grammar</i>	<i>nyelvkönyv</i>	2002	230–236.
Dóla Mónika	Trócsányi András – Tóth József: <i>A magyarság kulturális földrajza II.</i>	<i>tankönyv</i>	2003	231–233
Kornya László	Wenzel, Haik: <i>Praktisches Lehrbuch Ungarisch</i>	<i>nyelvkönyv</i>	2003	234–236.
Mesterházy Szilvia	Nádor Orsolya: <i>Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státus-változásai és oktatása a kezdetektől napjainkig</i>	<i>szakkönyv, Kárpát-medence</i>	2003	237–241.
Pelcz Katalin	Nyomárkay István: <i>Anyanyelvi ébredés és hagyomány nálunk és szomszédainknál</i>	<i>szakkönyv, délszláv</i>	2003	242–247.
Szoták Szilvia	Péntek János: <i>A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben</i>	<i>szakkönyv, Erdély</i>	2003	248–253.
Dóla Mónika	Durst Péter: <i>Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek. ELSŐ LÉPÉS: Jó napot kívánok!</i>	<i>nyelvkönyv</i>	2004	263–267.
Hoppálné Erdő Judit	Kalapis Rókus: <i>Horvátországi magyar művelődési egyesületek. Mad'arska kulturna društva u Hrvatskoj</i>	<i>szakkönyv, Horvátország</i>	2004	268–271.
Kövérné Nagyházi Bernadette	Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán: <i>Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv</i>	<i>szakkönyv, mérés, nyelvtudási szint</i>	2004	272–279.
Maróti Orsolya	Verdes Sándor: <i>Miért nem beszélünk úgy, ahogy ők? Társalgási könyv a hétköznapi beszédhez</i>	<i>nyelvkönyv, pragmatika</i>	2004	280–283.
Völgyiné Rakita Ildikó	Carol H. Rounds – Erika Sólyom: <i>Colloquial Hungarian. The Complete Course for Beginners</i>	<i>nyelvkönyv</i>	2004	284–290.
Dóla Mónika	<i>Magyarul tanulók. Magazin magyarul tanulóknak</i>	<i>nyelvtanulói magazin</i>	2005	243–249.
Nádor Orsolya	Farkas Mária: <i>A Nouvelle Revue de Hongrie mint kultúraközvetítő folyóirat</i>	<i>szakkönyv, folyóirat-történet</i>	2005	250–254.

Szűcs Tibor	Két pannon ősz a hungarológia jegyében	<i>Magyarok Európában, beszélgetések; határon túli tudományos intézmények</i>	2005	255–260.
Pelcz Katalin	Egy Socrates/Lingua 1 program ismertetése	<i>nemzetközi nyelvtanulási projekt</i>	2006	210–214.
Baumann Tímea	Délszláv körkép magyar szemmel, nem csak magyar szempontból (Juhász György: <i>Utak és útvesztők. Délszláv körkép</i>)	<i>szakkönyv, délszláv</i>	2008	183–186.
Varga Róbert	A magyar modernség születése és kibontakozása (Egy Franciaországban megjelent kötet elé)	<i>szakkönyv, francia</i>	2008	187–188.
Busa Krisztina	A Münchener Magyar Intézet tudományszervezői és kulturális tevékenysége (2000–2008)	<i>intézmény tevékenysége, München</i>	2009	81–86.
Göllner, Ralf Thomas	20. századi kapcsolat-történeti szöveggyűjtemény az MMI adatbankjában	<i>intézmény tevékenysége, München</i>	2009	87–92.
K. Lengyel Zsolt	45 éves a Münchener Magyar Intézet	<i>intézmény tevékenysége, München</i>	2009	93–103.
Baumann Tímea	Ciceu Anton – Csicsó Antal: <i>Buchet – Bokréta</i>	<i>nyelvkönyv, moldvai csángó, román–magyar</i>	2009	195–200.
Dévényi Anna	Két nemzetközi konferencia a magyarságkép(ek)ről	<i>Pécs, magyarságkép, útleírás, szomszédok egymásról</i>	2009	201–218.
Navracsics Judit	Lengyel Zsolt: <i>Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája I.</i>	<i>szakkönyv, pszicholingvisztika</i>	2009	219–222.
B. Tamás-Tarr Melinda	Egy olaszországi hungarikum: a ferrarai olasz–magyar kulturális és irodalmi folyóirat – hungarológiai aspektusaival	<i>hungarológia, folyóirat, Ferrara, Osservatorio letterario</i>	2010	155–168.
Baumann Tímea	Bokor József: <i>Nyelviség és magyarság a Muravidéken</i>	<i>szakkönyv, kisebbségi nyelvhasználat, Muravidék</i>	2010	189–192.

Szépe Judit	Farkas Mária (szerk.): <i>Une nation vivante dans sa langue</i>	<i>konferencia, Kazinczy kora; MID-oktatás módszerei</i>	2010	193–197.
Varga Róbert	Az újkori Magyarország története – egy egyetemi jegyzet Bordeaux-ból. François Cadilhon: <i>La Hongrie moderne</i>	<i>tankönyv, történelem, francia, Bordeaux</i>	2010	198–201.
Husztai Judit	IMED-KOMM EU projekt: „Interkulturális orvosi kommunikáció Európában”	<i>nemzetközi projekt, blended learning</i>	2013	237–240.
Marthy Annamária	<i>Most Magyarul!</i> – kétnyelvű magazin magyarul tanulóknak	<i>kétnyelvű magazin MID-tanulóknak, holland</i>	2013	241–243.
Bockovac Tímea	<i>Szívvvel-lélelkel / Dušom i srcem.</i> Magyar–horvát szomatikus szólásszótár	<i>lexikográfia, szólásszótár magyar–horvát</i>	2018	86–88.
Wéber Katalin	„Kicsi a bors, de erős.” Az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsgájának auditjáról ALTE	<i>mérés, nyelvvizsga, akkreditáció</i>	2018	89–91.
Dóla Mónika	<i>Magyarnyelv-tanári segédkönyvek</i>	<i>tankönyv, MID-tanárrképzés</i>	2019	130–134.
BIBLIOGRÁFIA (5 tétel)				
Molnár Mária	A hungarológus Lotz	<i>Lotz János</i>	2001	191.
Szépe György	Írások a magyar mint idegen nyelv/hungarológia, a nyelvpolitika és a nyelvi jogok témaköréből (Válogatás)	<i>Szépe György</i>	2001	192–204.
Kornya László	Bibliográfia Gragger Róbert halálának 75. évfordulóján – a megjelenés időrendjében	<i>Gragger Róbert</i>	2002	211–215.
Grzeszak, Anna	A magyar nyelvről Lengyelországban: a lengyelországi magyar nyelvészeti irodalom bibliográfiája	<i>Lengyelország, magyar nyelvtudomány</i>	2016	8–27.
Nádor Orsolya	A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia tanúságtétele a <i>Hungarológiai Évkönyv</i> első húsz kötetében	<i>Hungarológiai Évkönyv, magyar mint idegen nyelv, hungarológia</i>	2020	204–238.

KÖSZÖNTŐ, MEGEMLEKEZÉS (17 tétel)				
Hegy Ildikó	In memoriam dr. Hegyi Endre (1916–1995)	<i>Hegy Endre</i>	2001	160–165.
Nádor Orsolya – Szűcs Tibor	Köszöntő Szépe György professor emeritus 75. születésnapjára	<i>Szépe György</i>	2006	7–8.
Oszetzky Éva – Szűcs Tibor	Jean-Luc Moreau, a Pécsi Tudományegyetem díszdoktora	<i>Jean-Lus Moreau</i>	2006	202–209.
Novotny Júlia	Kovácsi Mária, Kozma Endre és Prileszky Csilla hozzájárulása a magyar mint idegen nyelv oktatásához	<i>Kovácsi Mária, Kozma Endre, Prileszky Csilla</i>	2007	185–190.
Nádor Orsolya – Szűcs Tibor	Terts István egyetemi docens 60. születésnapjára	<i>Terts István</i>	2008	7–8.
Szépe György	Keresztes Kálmán emlékezete	<i>Keresztes Kálmán</i>	2010	182–186.
Szűcs Tibor – Nádor Orsolya – Kárpáti Eszter	Egy sokféle történet	<i>Szépe György</i>	2011	7–8.
Horányi Özséb	A 80 éves Szépe György köszöntése. Nyelvtudományi doktori képzés Pécssett – a kezdetek	<i>Szépe György</i>	2011	9–18.
Andor József	Szabad beszélgetés nyelvészettörténeti kérdésekről (Interjú a 80 éves Szépe Györggyel)	<i>Szépe György</i>	2011	315–344.
Nádor Orsolya – Szűcs Tibor	Búcsú Szépe György professzor úrtól (1931–2012)	<i>Szépe György</i>	2012	8–12.
Szépe György	Nagy Károly (1934 – 2011)	<i>Nagy Károly</i>	2012	243–246.
Ladányi Mária	Búcsú Jónás Frigyes tanár úrtól (1944–2012)	<i>Jónás Frigyes</i>	2012	247–248.
Szűcs Tibor	Búcsú Hoffmann Ottó tanár úrtól (1925–2012)	<i>Hoffmann Ottó</i>	2012	249–251.
Szűcs Tibor	Köszöntő Terts István ny. egyetemi docens 70. születésnapjára	<i>Terts István</i>	2017	7–8.
Dóla Mónika – Nádor Orsolya	Köszöntő szavak egy útelágazásnál	<i>Szűcs Tibor</i>	2020	8–10.
Baumann Tímea	Köszöntő	<i>Szűcs Tibor</i>	2020	199–200.
Erdősi Vanda	Emlékek és köszönet	<i>Szűcs Tibor</i>	2020	201–202.

Irodalom

- Alabán Ferenc 2018. A hungarológia mint identitásképző interdiszciplináris tudomány. *Eruditio–Educatio* 4. 5–13.
- Éder Zoltán 1984. A magyar mint idegen nyelv fogalma. *Nyelvőr* 108. 63–74.
- Fülei-Szántó Endre. 1987. A hungarológia helye és szerepe a tudományok és a művelődéspolitikai rendszerben. *A hungarológia oktatása* 2. 3–19.
- Gragger Róbert 1921/1991. *Munkatervünk. Ungarische Jahrbücher*. Újra: Giay Béla vál.– Nádor Orsolya szerk. *A hungarológia fogalma*. Hegedűs Rita ford. Budapest, Nemzetközi Hungarológiai Központ. 5–16.
- Miskolczi Ambrus 2014. *A múlt megszelídítése. Az eszmetörténet és a historiográfia határán*. Budapest, Gondolat. 9–36.
- Módos Péter (szerk.) 2006. Végeredmény vagy kiindulópont? Beszélgetés a hungarológiáról. *Európai Utas* 2–3. 130–141.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Budapest, KRE – L'Harmattan.
- Rákos Péter 1986. Hungarológia: a dolog és a szó. *Hungarológiai Értesítő* 1–2. 321–328.
- Szegedy-Maszák Mihály 2000. „Van, ami nincs.” Magyarságtudomány: elmélet vagy föladat? *Európai Utas* 3. 7–10.
- Szépe György 1981. A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla – Ruszinyák Márta (szerk.): *Magyar nyelv külföldieknek V*. Budapest, MM-NEI. 9–27.
- Szónyi György Endre 1999. A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseire. *Hungarológia* 1–2. 99–107.
- Tverdota György – Stauder Mária (szerk.) 2000. *Hungarológia* 3. (Vita a hungarológiáról).
- Ujváry Gábor 2013. A magyar kulturális külpolitika és a külföldi magyar tanszékek, lektorátusok. Történeti áttekintés In: Fenyvesi Kristóf – Tuomo Lahdelma (szerk.): *Intézmények, folyamatok és kutatások a nemzetközi magyarságtudományban. A Jyväskyläi Egyetem Magyarságtudományi Programjának első húsz éve*. Jyväskylä–Pécs, *Spectrum Hungarologicum* 7. 21–40.

Nádor, Orsolya

**Bearing witness to the field of Hungarian as a foreign language and Hungarian Studies –
The first twenty-one volumes of *Hungarológiai Évkönyv* (The Yearbook of Hungarian Studies)**

The Yearbook of Hungarian Studies (*Hungarológiai Évkönyv*) has served the two causes of teaching Hungarian as a foreign language and researching Hungarian Studies as a high-quality scientific journal. This rewarding work has been taking place at the University of Pécs for twenty years now. The double milestones of having published our Yearbook for two decades as well as the retirement of our editor-in-chief Tibor Szűcs presented an outstanding opportunity for reflection. In a bibliographical format, I reviewed how the original plans from 2000 translated into reality. The number of publications and key words suggests that the *Évkönyv* (Yearbook) has been useful for many researchers. Not only has it supported the experts of Hungarology, but also the scholars of native and foreign language cultures. To this date, we published almost 400 pieces. Most of the said pieces are studies that proved to be of such high quality that several language and culture scholars reference them often in various fields.

CONTENTS

I. HOMAGE.....	7
DÓLA, MÓNKA – NÁDOR, ORSOLYA: Words of honor at a crossroads – In honour of associate professor Tibor Szűcs (Habil.) on the occasion of his retirement.....	8
TABULA GRATULATORIA.....	11
II. PAPERS.....	13
ANDOR, JÓZSEF: The humor of stork jokes.....	14
BAUMANN, TÍMEA: Teaching Hungarian as foreign language online – Teaching Hungarian pronunciation online (didactic issues).....	23
BAUMANN, TÍMEA – MAJOROS, JUDIT – PELCZ, KATALIN – SCHMIDT, ILDIKÓ – SZITA, SZILVIA – VERMEKI, BOGLÁRKA: Introduction of the Work Group for Corpus Linguistics and Didactics (<i>KorSzak</i>).....	32
DÓLA, MÓNKA: The curious case of the Hungarian complex causative suffix -AttAt.....	42
FARKAS, JUDIT – ALBERTI, GÁBOR: Interpretational alternatives for attributive structures belonging to Hungarian deverbals.....	55
FÓRIS, ÁGOTA – B. PAPP, ESZTER: The terminology of higher education – reference works and databases.....	67
GÚTI, ERIKA: Following Sivirsky – Additions to Dutch–Hungarian cultural relations	79
HEGEDŰS, RITA: Comments on Hungarian–German comparative research with special emphasis on word order and valency.....	83
KOVÁCS, RENÁTA: The thorny path of LIFE IS A JOURNEY metaphors; what error analysis reveals about the acquisition of metaphoric expressions in a foreign language.....	89
NAGYHÁZI, BERNADETTE: Missing mosaic in the teacher training of Hungarian as a foreign language teachers' education: Who will teach the young children.....	98

NAGY, TAMÁS – MEDVE, ANNA: An investigation of cognitive metaphorization using corpus linguistic methods, and its implications for language teaching	111
PELCZ, KATALIN: A glimpse into the digital transformation of the teaching methodology of Hungarian as a foreign language: didacticized videos in model-based teaching.....	123
SCHMIDT, ILDIKÓ: Bilingualism and multilingualism in Hungarian public education.....	132
STURCZ, ZOLTÁN: A course book from the Reform Era – Ágoston Imre Széchy: <i>Elementary Hungarian grammar practically presented</i> , 1840.....	142
SZABÓ, VERONIKA: <i>Zu meinem Geburtstag</i> – József Attila's Gedicht in zwei deutschen Übersetzungen.....	154
SZILI, KATALIN: Additions to the similarities and differences between the Hungarian and German systems of aspects and verbal prefixes, with special regard to verbs with the <i>el-</i> prefix.....	165
SZITA, SZILVIA: Corpus building and the use of corpora at lower levels of language learning.....	173
VISZKET, ANITA: Discourse markers here and there.....	180
WASEDA, MIKA: Apologizing, refusing, and thanking in Hungarian and Japanese: Different languages and different strategies.....	189
WÉBER, KATALIN: Énekeltek, énekeltétek? (Did you sing? Did you sing it?).....	195
III. PERSONAL ACKNOWLEDGMENTS.....	198
BAUMANN, TÍMEA: Toast.....	199
ERDŐSI, VANDA: Memories and thanks.....	201
IV. BIBLIOGRAPHY.....	203
NÁDOR ORSOLYA: <i>Bearing witness to the field of Hungarian as a foreign language and Hungarian Studies – The first twenty-one volumes of Hungarológiai Évkönyv (The Yearbook of Hungarian Studies)</i>	204

A 21. évfolyam 1–2. számának szerzői

- Alberti Gábor**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. alberti.gabor@pte.hu
- Andor József**; PTE BTK, Angol Nyelvészeti Tanszék, Pécs. andor.jozsef@t-online.hu
- Baumann Tímea**; PTE ÁOK NOK, Pécs. timi.baumann@gmail.com
- B. Papp Eszter**; KRE, TERMIK, Budapest. eszter.papp@gmail.com
- Dóla Mónika**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. dola.monika@pte.hu
- Erdősi Vanda**; PTE ÁOK NOK, Pécs. vanda.erdosi.hungarian@gmail.com
- Farkas Judit**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. farkas.judit2@pte.hu
- Fóris Ágota**; KRE, TERMIK, Budapest. foris.agota@kre.hu
- Gúti Erika**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. guti.erika@pte.hu
- Hegedűs Rita**; KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. hegedus.rita@gmail.com
- Kovács Renáta**; Oszakai Egyetem, Japán, Oszaka. kovacsrena@gmail.com
- Majoros Judit**; Minszki Állami Nyelvészeti Egyetem, Minszk. majorosjucus@gmail.com
- Medve Anna**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. medvea@gmail.com
- Nádor Orsolya**; KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. nadororsolya@kre.hu
- Nagy Tamás**; ELTE BTK, NyDI, doktorandusz, Budapest. nt.nagytamás@gmail.com
- Nagyházi Bernadette**; KE Pedagógiai Kar, Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék, Kaposvár. nagyhazi.bernadette@ke.hu
- Pelcz Katalin**; PTE ÁOK NOK, Pécs. pelcz.kata@pte.hu
- Schmidt Ildikó**; Deutsche Schule Budapest, KRE BTK, Budapest. schmidtildi@yahoo.com
- Sturcz Zoltán**; Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Budapest. sturcz.z@eik.bme.hu
- Szabó Veronika**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. szabo.veronika@pte.hu
- Szili Katalin**; Eperjesi Egyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Intézete, Eperjes. szilikatalin5@gmail.com
- Szita Szilvia**; Strasbourgi Egyetem, Strasbourg. szita@unistra.fr
- Vermeki Boglárka**; Orchidea Iskola, Budapest. vermekiboglarka@yahoo.com
- Viszket Anita**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. viszket.anita@pte.hu
- Waseda Mika**; Oszakai Egyetem, Japán, Oszaka. waseda@lang.osaka-u.ac.jp
- Wéber Katalin**; PTE Idegen Nyelvi Központ, Pécs. wekatal@gmail.com

Útmutató **a Hungarológiai Évkönyv munkatársai számára**

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv/hungarológia** széles témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket stb. Évente megjelenő köteteinkben (fel)kérésre közöljük a hungarológiai vonatkozású tudományos rendezvényeken megtartott előadások teljes szövegváltozatait is.

Minden írást – rövid **angol nyelvű összefoglalójával** együtt (s azt természetesen **angol címváltozattal** is ellátva) – elektronikus rögzítésben (számítógépes adathordozón vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, azokat külön dokumentumként is kérjük, jó minőségben.)

Megújított formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: **kurzív és félkövér**, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: **félkövér**, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- bekezdés: 0,5-ös behúzással
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (betűtípus: Times New Roman, betűméret: 10-es)
- Irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest.

Hegedűs Rita 2006. A magyar nyelv funkcionális megközelítésből. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 112–122.

Szili Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 126/1: 12–30.

- arab számokkal megszámozott fejezetcímek: **kurzív és félkövér** (14-es); további tagolásban: *kurzív* (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- értelmi kiemelések: **félkövér**
- hivatkozás szövegben belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002: 12–14)
- hosszabb szövegbetétet alkotó idézetek és összefüggő példasorok: elkülönített bekezdésben (10-es)

EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES

NYELVVIZSGA-BIZONYÍTVÁNY MODERN NYELVEK ISMERETÉRŐL



AKKREDITÁLT NYELVVIZSGA magyarból mint idegen nyelvből is:

kommunikáció-központú általános nemzetközi nyelvvizsga;
szintjei és követelményei összhangban vannak a KER-leírásokkal;
Magyarországon pontot ér az egyetemi fölvételnél;
vizsgázóbarát, változatos feladatok;
nincs nyelvtani teszt és fordítási feladat;
a fogalmazáshoz szótár használható

Elfogadják:

a diploma kiadásához szükséges nyelvtudás igazolására,
ösztöndíjas pályázatokhoz, PhD-fokozathoz

További vizsganyelvek:

*angol, német; francia, olasz, román, spanyol; bolgár, cseh, horvát, lengyel, orosz, szerb,
szlovák; héber*

**Az ECL Konzorcium Nemzetközi Titkársága
és
az akkreditált ECL nyelvvizsgarendszer magyarországi központja:**

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM Idegen Nyelvi Központ

7624 Pécs, Damjanich u. 30.
Tel: (72) 501-500/22133 és 22102 * Fax: (72) 251-929
e-mail: ecl@inyt.pte.hu
www.ecl.hu
<http://inyt.pte.hu>

