

# THL<sub>2</sub>

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata  
Journal of Teaching Hungarian as a 2<sup>nd</sup> Language and Hungarian Culture

2021-22. szám



# THL<sub>2</sub>

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata  
Journal of Teaching Hungarian as a 2<sup>nd</sup> Language and Hungarian Culture

2021-22. szám



KÜLGAZDASÁGI ÉS  
KÜLÜGYMINISZTERIUM

Budapest, 2023

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Johanna Laakso, Nádor Orsolya, Richly Gábor, Szili Katalin,  
Szőnyi György Endre, Szűcs Tibor, Töttössy Beatrice, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztő:

Maróti Orsolya

Szerkesztők:

Gordos Katalin

Majzer Mónika

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

[www.epa.hu](http://www.epa.hu)

ISSN 1787-1417 (Nyomtatott)

ISSN 2498-8995 (Online)

Felelős kiadó: Lengyel Miklós helyettes államtitkár,  
Külgazdasági és Külügyminisztérium Képzésekért, Ösztöndíjprogramokért és  
Tudománydiplomáciáért Felelős Helyettes Államtitkárság

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Kónya Miklós

Nyomda: Keskeny és Társai 2001 Kft • [www.keskeny.hu](http://www.keskeny.hu)

Felelős vezető: Keskeny Árpád

# TARTALOM

## MAGYAR MINT IDEGEN NYELV – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT

Bencze Norbert

„AZ ELŐZETES INSTRUKCIÓK ALAPJÁN” –  
BIRTOKLÁS A MEGISMERKEDÉSI DISKURZUSOKBAN.....5

Rózsavölgyi Edit

A SZEMÉLYTELENSÉG NYELVI KÓDOLÁSA  
AZ OLASZBAN ÉS A MAGYARBAN –  
FUNKCIONÁLIS-TIPOLOGIAI ALAPÚ KONTRASZTÍV ELEMZÉS..... 20

Hegedűs Gabriella

A KÓDVÁLTÁS HELYEI ÉS FUNKCIÓI EGY SZEREPJÁTÉK-FELADATBAN  
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁN – EGY PILOT KUTATÁS EREDMÉNYEI..... 39

## SZAKMAI MŰHELYEK

Ottucsák Melinda Anikó

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV LEHETSÉGES OKTATÁSI MODELLJE  
ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN – A DR. MEZŐ FERENC ÁLTALÁNOS ISKOLA  
MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI PROGRAMJÁNAK BEMUTATÁSA.....52

Schwetter Éva

KÉZ A KÉZBEN: NYELV ÉS KULTÚRA – KULTURÁLIS JELENLÉT  
A LJUBLJANAI LISZT INTÉZET NYELVTANFOLYAMAIN.....71

## ISMERTETÉS

H. Varga Márta

RENDAHAGYÓ NYELVTÖRTÉNET.....84



**Bencze Norbert<sup>1</sup>**

## „AZ ELŐZETES INSTRUKCIÓK ALAPJÁN” – BIRTOKLÁS A MEGISMERKEDÉSI DISKURZUSOKBAN

### Abstract

Acquaintance as a dialogue type can be particularly important for language learners. This paper studied the presence of possession, especially the possessive endings and possessive constructions, in 18 dialogues of a speed-date corpus of native speakers of Hungarian. The quantitative results and the sorting of the examples into groups showed that it is worthwhile to review the functions of possessor and possessed and to identify the various categories. The approach to possessive structures was found to be more effective when it was examined from the point of view of connectivity, where the understanding of a newly introduced entity is enhanced by its relation to an already known entity. I have described the groups with examples from the corpus. I have concluded the paper with a methodological summary, which, in addition to the grammatical and functional features of possession in this corpus, outlined some principles beyond possession that can be used in language teaching.

**Keywords:** *acquaintance, discourse analysis, corpus linguistics, methodology, possession, possessive structure*

**Kulcsszavak:** *megismerkedés, diskurzuselemzés, korpusznyelvészet, módszertan, birtoklás, birtokos szerkezet*

### 1. Bevezetés

Az új nyelvek, kultúrák, emberek, viselkedésmódok megismerése az egész nyelvtanulást végigkísérő folyamat. A nyelvtanulónak a tanult nyelvvel az egyik legfontosabb célja önmaga bemutatása, reprezentációja, információk megosztása, illetve mások megismerése, kategorizációja, az önkategorizáció felismerése, információk gyűjtése, illetve a személyes kapcsolat (ki)alakítása. Jelen tanulmányban egy, a megismerkedést

---

<sup>1</sup> Bencze Norbert, doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott nyelvészet doktori program;

középpontba állító diskurzusműfajt – az első találkozások alkalmával elhangzó villámrandi-dialógusokat – vizsgálva mutatom be a személyközi viszonyok leírásában kulcsszerepet betöltő birtoklást, és hozzá kapcsolódó alakok és szerkezetek jellemzőit, funkcióit.

### *1.1. A megismerkedés mint diskurzustípus*

Az első találkozás dialógusaiban – és részben a sokadikéiban is (Bencze 2022a) – a megismerés és megismertetés központi szerepet kap (Bencze 2020). Svennevig (1999, 2014) valódi célokkal, motivációkkal rendelkező résztvevőkkel rögzítette az első találkozás dialógusait, és megfigyeléseire építve a pragmatikai kutatásokban felhasználható, a megismerkedés dimenzióit és diskurzusok szerveződését bemutató modellt alkotott. Az első írásában (1999) foglaltak szerint az első találkozások interakcióiban a beszélgetőpartnerek megismerkedése három dimenzióban épül ki: (1) az ismerőség kialakítása, a bizalom megszerzése leginkább a személyes információk megosztásával történik, és tudáson, ismereten alapul; (2) a szolidaritás a kölcsönösen fontosnak tartott jogok és kötelezettségek megmutatását, az abban való egyezkedést jelenti, és normatív értékekre épül; (3) a vonzalom a kölcsönös elismerés és szimpátia kifejezését jelenti, és érzelmeken, érzéseken alapul. Svennevig (2014) a megismerkedési dialógusokban három részletesen leírt alapszekvenciát is elkülönít. A szekvenciaszerkezet első elemei a bemutatást, önreprezentációt előhívó, elicitáló kérdések (1), melyek nagyrészt második személyűek, és ezekkel a partnerhez kapcsolódó életrajzi információkra, valamint a közösséghez tartozásra kérdeznek. A szekvenciaszerkezet második eleme az elicitáló kérdésre érkező, önbemutató tartalmú, elsődlegesen első személyű válasz (2). A szekvenciaszerkezet harmadik részében a korábban kérdező félnek több lehetősége van reagálni a válasza: elismerő, nyugtázó kijelentésével (3a) visszajelzést adhat, egyúttal jelezheti a kérdéskör, a téma lezárását is; rövid visszakérdezéssel (3b) elicitálhatja a folytatást; önmagára irányuló, első személyű kommentjével (3c) maga is önbemutatót végezhet, mellyel célja a válaszban megjelent kategóriához, információhoz való kapcsolatának kifejezése. Svennevig egyúttal rámutat a szekvenciák építkezésének összetettségére, az összekapcsolódás lehetőségeinek változatosságára is.<sup>2</sup>

Stokoe (2011) vizsgálatának anyagát speciális első találkozások dialógusai, villámrandi-dialógusok képezik. A villámrandik olyan szervezett események, ahol valódi ismerkedési motivációkkal érkező, potenciális partnerek – általában heteroszexuális nők és férfiak – jellemzően 4-6 percet tölthetnek el egymással. A résztvevők az esemény során több potenciális partnerrel beszélgethetnek, és ha az értékelésben kölcsönösen szimpátiájukat fejezték ki, megkapják egymás elérhetőségét. Stokoe (2011) alapján ezen dialógusok középpontjában nem a romantikus jelleg, a flört, hanem a megismerkedés áll, éppen ezért vizsgálhatóak egyenlő partnerek között lezajlott

---

<sup>2</sup> A szekvenciaszerkezetek részletes leírásáról: Bencze (2020).



megismerkedési dialógusokként is. A magyar anyanyelvű résztvevőkkel rögzített villámrandi-dialógusok elemzése is bizonyította, hogy – bár a villámrandi kontextusától nem lehet eltekinteni – ezekben a szövegekben is a megismerés lesz a hangsúlyosabb, és a Svennevig által felvázolt dimenziók és szerkezeti elemek megjelennek ezekben a diskurzusokban is (Bencze 2020).

### *1.2. A személyek és a személyesség szerepe a megismerkedési diskurzusokban*

A megismerkedési dialógusokat a beszélgetés tárgya, a résztvevők személyes bevonódása és a beszélgetés önmagukra irányultsága elválasztja az intézményesített és a mindennapi diskurzusoktól (pl. vásárlási vagy banki ügyintézési dialógus), valamint a harmadik személyt vagy külső tárgyat, eseményt középpontba állító diskurzusoktól is (pl. pletyka a munkatársról, szakmai megbeszélés). A megismerkedési dialógus szorosan épít a résztvevőkre, illetve az általuk kialakított kapcsolatra, ahogy azt Svennevig dimenziói is részletesen leírják. Az önreprezentáció fontossága – az azt kidolgozó kérdés-válasz-reakció szekvenciaszerkezet is ezt mutatja – a személyeket, az *én-te* viszonyt teszi hangsúlyossá ezekben a dialógusokban, ezért érdemes vizsgálni a személyeket és a személyekhez való kötöttséget. Nem mellesleg mindazok az eredmények, amelyek a személyközi viszonyokra és azok társas megkonstruálására mutatnak rá, hasznos adalékot szolgáltathat a nyelvtanítás számára azzal, hogy a valós nyelvhasználathoz közelebb álló, a valós kapcsolatépítést elősegítő mintadialógusok hozhatóak létre segítségükkel.

A villámrandi-dialógusok egy részén végzett korábbi elemzések azt mutatják, hogy a személyjelölésnél az egyes szám túlsúlya látható: az összes személyjelölés 82%-a egyes számú. A személyek megjelölésére használt grammatikai formákat vizsgálva az látható, hogy személyjelölés jelentős része az igehez kapcsolódik (68,1%), ezt követi a személyes névmás (21,1%) és a birtokos személyjel (10,8%) használata (Bencze 2021).

### *1.3. A birtoklás mint referenciapont-szerkezet*

A birtoklás eredeti és elsődleges jelentése alapján elsősorban valamilyen tárgyra, vagonra utal, amely felett valaki rendelkezhet. A birtoklás tágabb értelmezését adja az a kognitív megközelítés, amely a birtokos szerkezetet referenciapont-szerkezetként értelmezi, amiben egy entitás – a birtokos – referenciapontként jelenik meg annak érdekében, hogy mentális kapcsolatot hozzon létre egy másik entitással – a birtokkal (Tolcsvai 2013: 257–260). A tárgyak, személyek, események sok esetben könnyebben hozzáférhetőek, ha egy már ismert dolgon keresztül próbáljuk elérni és értelmezni azokat. A birtokos szerkezet a 'birtoklás' alapjelentésén túl olyan kapcsolatokat is jelölhet, mint a rész-egész viszony, az eredet-eredmény, az ok-okozat, az alá-fölérendeltség, a cselekvés mint birtok vagy birtokos (Hegedűs 2019: 313–323). A birtoklás szerkezetében a magyar nyelvben a birtok és a birtokos is jelölt lehet. Az elemzés és a magyartanítás szempontjából is szükséges a birtokos személyjelek, a birtokjel, a

birtoktöbbség, illetve a habeo szerkezet vizsgálata is (Szili 2011: 44–66). A birtoklás leírása a funkcionális megközelítésben akár további grammatikai, szerkezeti elemekre is kiterjeszhető lehet (H. Varga 2006). A birtokos szerkezet formájáról és a tankönyvekben való megjelenéséről ad áttekintést Waseda (2020).

Jelen tanulmányban a birtokláshoz kapcsolódó alakok és szerkezetek jellemzőit, funkcióit vizsgálom magyar nyelvű megismerkedési – villámrandi – dialógusokban. Az elemzés során kitérek a korpusz vizsgálatának a magyar mint idegen nyelv tanításában felhasználható tanulságaira is. Hipotéziseim a korábbi vizsgálatok eredményeire építenek, egyúttal a birtoklás tanításának tervezése szempontjából is kulcsszerepet játszhat bizonyításuk. Az (1) első hipotézisem szerint a villámrandi-dialógusok személyes fókuszja miatt a korpuszban az egyes szám első és második személyű alakok a többi személyt jelölőnél nagyobb számban jelennek meg. A (2) második hipotézisem az, hogy a birtoklás eredeti, elsődleges, tárgyra vonatkozó jelentésénél nagyobb számban találunk referenciakapcsolatokat. A beszélők ilyen referenciákat használhatnak a személyi vagy az absztrakt fogalmakkal való kapcsolatok leírására.

## 2. Anyag és módszer

2019 szeptemberében Budapesten, kutatási célokkal, két egymást követő, hasonló módon létrehozott villámrandi-eseményt szerveztem meg. A szervezésben Finkel–Eastwick–Matthews (2007) módszertani útmutatóját követtem. Az első randieseményen 10 nő és 12 férfi részvételével összesen 60, kb. 5 perces beszélgetés történt meg, melyek hangja a résztvevők előzetes hozzájárulásával rögzítésre is került. Az eseményeken 20 és 33 év közötti, budapesti vagy Budapest környékén élő, a pártalálásra nyitott, magukat inkább heteroszexuálisnak értékelő nők és férfiak vettek részt. A hangfelvételek rögzítése után a magyar hagyományokra részben építő saját lejegyzési útmutatóval kezdődött meg a beszélgetések leírása az ELAN program segítségével. A lejegyzés után a programból kinyert idő- és tartalmi információk alapján a beszélgetés legfontosabb jellemzőit – pl. randi és beszélő száma, neme, időinformációk, kiegészítő jelölések – tartalmazó, a szószintre kiterjesztett morfológiai elemzést tartalmazó táblázat jött létre, mely keresésre alkalmas korpuszként működik.<sup>3</sup>

A jelen tanulmányban ismertetett vizsgálatba a villámrandikorpusz 18 dialógusát vontam be. A második villámrandi-eseményen résztvevő 6 nő és 6 férfi mindegyike szerepel a korpuszban, a legtöbben 3-3 beszélgetésben (egy férfi 4, egy másik férfi 2 beszélgetésben jelenik meg, melynek oka az, hogy az elemzés idejében néhány beszélgetés különböző technikai hibák miatt nem érte el a korpuszjelölés utolsó szakaszát). A 18 beszélgetés összesen 14824 szövegszót tartalmaz.

Az elemzést egy kvantitatív és egy azt követő kvalitatív szakaszban végeztem el. A kvantitatív elemzés során a morfológiai elemzés segítségével automatikus kereséssel

---

<sup>3</sup> Az esemény és a transzkripció menetének részletesebb leírását lásd Bencze (2020).

nyertem ki a korpuszból a birtokos alakokat. Az automatikus elemzés hibáitól megtisztítottam az anyagot, így pl. a birtokos személyjelet tartalmazó alakként azonosított *random* és *zumba* szavak kikerültek az elemzésből. Nem töröltem azonban az elemzett alakok közül azokat, ahol a birtokos személyjelölés mára elhomályosult, nehezen felismerhető, ugyanakkor történetileg, formailag – és nem melleleg a funkció szempontjából is – magyarázható. A megmaradt alakok jellemzőit – pl. a birtokos személyét – automatikus vagy részben automatikus módszerekkel összesítettem. A kvalitatív elemzés során áttekintettem a habeo szerkezet meglétét, illetve a birtokok jelentését, kategóriákba rendezve azokat.

### 3. Eredmények

A vizsgált dialógusokban 338 birtokos alak szerepelt. A következőkben először a birtokossal, majd a birtokkal kapcsolatos eredményeket osztom meg, ezután pedig kitérek lexikai kérdésekre, valamint a birtoktöbbsítő jelre és a habeo szerkezetre is. Az eredményeket nyelvi példákkal szemléltetem.

#### 3.1. A birtokos

A birtokos az entitásként szolgáló referenciapontként is értelmezhető (Tolcsvai 2013), vagyis a dialógusban azt jelölheti, akin vagy amin keresztül a másik dolgot elérhetjük, megérthetjük. A birtokos – vagy referenciapont – elsősorban a beszélgetésben résztvevő személy lehet: a vizsgált korpuszban a beszélgetőpartnerek az elicitáló kérdésekben a másik személyhez kapcsolódó dolgokról kérdeznek, informális beszélgetés révén elsősorban második személyű alakokkal. Az önreprezentációt tartalmazó válaszokban pedig saját magukhoz kapcsolódóan osztanak meg információkat, elsődlegesen első személyű alakokkal.

A birtokosok személyét vizsgálva látható az egyes számú birtokosok túlsúlya (96,7%) a többes számú alakokkal szemben. A birtokosok személyének számát az 1. táblázat tartalmazza.

Szám és személy	Alakok száma (db)	Alakok aránya (%)
egyes szám 1. személy	167	49
egyes szám 2. személy	46	14
egyes szám 3. személy	114	34
többes szám 1. személy	9	0,3
többes szám 2. személy	0	0
többes szám 3. személy	2	0,01

1. táblázat: A birtokosok személyének előfordulása és aránya

Ahogy a nyelvi példák mutatják, az egyes szám első és második személyű alakok valóban elsősorban elicitáló kérdések és önreprezentációt tartalmazó válaszok.

*mivel szoktál foglalkozni a szabadidődben?  
most volt a születésnapod kilencedikén?  
akkor neked baromi sok munkád van igaz?  
milyen kutyáid vannak?  
nagyamámától tanultam horgolni  
a gimnáziumom szervezett alkotótábort  
nekem a hobbim például a sport  
fiatalabb koromban jártam ki | ugye amikor még voltak telek  
úgyhogy mi rengeteget járunk oda a kutyáimmal sétálni*

Az egyes szám harmadik személyű alakok vártnál nagyobb számát befolyásolta az olyan alakok megjelenése, amelyeknél a birtoklási–kapcsolódási funkció már elhomályosult, a jel új funkciót kapott vagy egy begyakorlott nyelvi elem részévé vált. Ilyenek az idővel kapcsolatos kifejezések – melyek 26 elemszámmal szerepelnek, a közülük leggyakoribb, *éve* alak 22-szer jelenik meg a vizsgált dialógusokban –, és ide tartoznak a folyamat vagy idő egy részére utaló kifejezések, pl. *elején, közepére, végére*, és az olyan névutószerű utótagok is mint az *alapján, a hatására* vagy a *szempontjából*. Ezekre a formákra a későbbiekben még visszatérünk.

A többes számú alakok nagy része első személyű. Ezek jellemzően három csoportot mutatnak be: (1) a két beszélő együtt birtokol valamit; (2) az egyik beszélő egy elképzelt romantikus partnerrel együtt birtokol valamit; (3) az egyik beszélő egy külső, létező személlyel együtt birtokol valamit. A birtokok általában absztrakt dolgok, a két beszélő közös birtoka a korpuszban kizárólag az idő.

*öt percünk van  
(..) gyorsan | mielőtt lejár az időnk  
a célunk felé | nem azon az úton megyünk  
hogyan legyen egy olyan | közös érdeklődésünk  
(..) volt | egy céges meghívásunk  
nagy sikerünk volt*

A birtokos szerkezet részeként a *-nAk* határozórag 26 alkalommal, vagyis a birtokos alakok 7,7%-a mellett jelenik meg. A rag megjelenésének eseteit a 2. táblázat foglalja össze. A példából látható, hogy használata nem általános, leginkább a szerkezetek komplexitásából vagy speciális használatából adódik. A határozórag előfordulása a *habeo* szerkezetnél gyakoribb, 9 nyelvi példa ugyanis ilyen szerkezetben szerepel. Általánosságban elmondható róluk, hogy elsősorban a fókuszszerephez, a névmás és a kötőszó megjelenéséhez és az általánosításhoz kapcsolódnak.

A -nAk határozó megjelenésének esetei	Előfordulás száma (db)	Példák
birtokos – birtok sorrend	3	<i>a majáknak a nagytemploma</i>
birtokos – birtok sorrend: idézet	1	<i>a víznek árja</i>
a birtokos hangsúlyozása, fókuszszerep	8	<i>de egyébként azon kívül nekem is vannak más nekem nincsen vele   nincsen vele pozitív tapasztalatom</i>
névmás és kötőszó	5	<i>annak van egy hangulata ott annak a kórháznak volt egy táncsoportja   aminek a tagja voltam</i>
a birtokos a birtok mögé kerül	4	<i>de így megmaradt a felnőttkorra az a szeretete   hát a táncnak is meg a   ez érdekes környezetvédelemnek is</i>
többszörös birtok–birtokos viszony	3	<i>az egyik haveromnak a tanácsára édesapámnak a családi vállalkozásában</i>
Általánosítás	2	<i>mindenkinek szüksége van az énidőre az mindig jó ha az embernek van egy szenvedélye</i>

2. táblázat: A -nAk határozórag megjelenésének esetei a birtokos szerkezet részeként

A birtokjel a vizsgált szöveganyagban nem jelent meg, így azt jelen tanulmányban nem is tárgyalom.

### 3.2. A birtok

A birtokok lexikai összetétele nagy változatosságot mutat: összesen 169 különböző szóalak jelenik meg. Közülük a leggyakoribbakat a 3. táblázat tartalmazza. Többségük az időhöz, a szabadidő eltöltéséhez, a munkához, a társas kapcsolatokhoz köthető, és átfedésben vannak a megismerkedési modell dimenzióival, illetve az életrajzi, valamint a csoport-hovatartozást központba állító kérdéstípusokkal is (Svennevig 1999, 2014).

Előfordulások száma (db)	Tokenek
22	év
16	<i>hobby</i>
12	<i>szabadidő</i>
9	<i>idő</i>
7	<i>barát, élet, munka</i>
6	<i>rész</i>
5	<i>cél, család, ismerős, kedvenc</i>
4	<i>álm, barátnő, kedv, szív, társ</i>
3	<i>bakancslista, bál, édesapa, főállás, hang, hét, kor, kutya, munkahely, nap, tehetség, testvér, vállalkozás</i>

3. táblázat: A legalább három alkalommal megjelenő birtokok

A birtokokat jelentésük alapján főbb kategóriákba rendezhetjük. A birtokolt dolgok, vagyis azok az entitások, amelyekkel a birtokoson keresztül a mentális kapcsolatot kiépítjük, nagy részben absztrakt fogalmakat jelölnek. A 4. táblázat azokat a csoportokat tartalmazza, amelyek nem absztrakt jelentést fednek le. Ezek között az elsődleges jelentés, a tárgyi birtoklás csak a második legnépesebb kategória: elsősorban olyan tárgyakat jelöl, amelyeknél szintén inkább a birtokoshoz való kapcsolódás, a birtokos közelében vagy birtokosnál levés, vagy a rész-egész kapcsolat a meghatározó. A legnagyobb számban személyeket találunk, amelyek a beszélő társas kapcsolatainak kidolgozásában segítenek. A személyek kapcsolódási pontokat, magyarázatokat, akár a partnerrel létrehozott közös kategóriákat is jelölhetnek.

*elég sok unokatesóm van*

*érdekes környezetvédelemnek is | a nagyapám biológus volt és <hezítál>*

*két barátnőm is <VÁROS NEVE>n lakik*

A testrészek főként rész-egész viszonyt, míg a többi, kisebb számban megjelenő csoport társas kapcsolódási pontokat jelöl, és sok esetben már a privát, bizalmi szférába engednek betekintést – ezzel is építve a megismerkedési dimenziókat.

A kategória elnevezése	A kategóriába sorolható elemek száma (db)	Példák
személy	54	<i>társad, apukám, kollegám, édesapámmal, szüleimnél, bátyámnak, csaja, ismerősöm, haveromnak</i>
tárgy	12	<i>kötete, munkaeszközöm, izém, kupakja, telefonomat, táskámat, regénye, cipóm, nadrágom</i>
testrész	12	<i>lábam, szívem, kezem, hátam, csuklóm, csontjaim, ölembé, fejemet</i>
hely, esemény	8	<i>szülinapod, bálján, gimnáziumom</i>
állat	6	<i>kutyáid, háziállatod, papagájom, macskám</i>
betegség	2	<i>daganata, betegségem</i>

4. táblázat: A birtokok kategóriái az absztrakt entitásokat nem számítva

A birtokolt entitások nagy része absztrakt fogalmakat jelöl, melyek sok esetben átmeneti jelentésűek, tehát nem mind sorolható jól körülhatárolható csoportokba, a kategóriahatárok elmosódnak. A legjellemzőbb és jól meghatározható csoportokra mutat nyelvi példákat az 5. táblázat. Mint láthatjuk, a példák az absztraktság fokában is eltérnek: a *munkám* a beszélőhöz kapcsolódó, jól körülhatárolható tevékenység-halmazt jelöl, az idő vagy az érzelmek viszont kevésbé megragadható entitások, a rész csoport példái pedig a birtokos nélkül csak általánosságban, részlegesen értelmezhető entitást jelölnek. Utóbbi csoport átmeneti kategóriát képez a névutószerű kifejezések felé.

A csoport elnevezése	Példák
munka	<i>üzletem, bizniszeim, vállalkozásában, ügyfélköröm, munkám, főállásomból</i>
idő	<i>időnk, gyerekkorom, percünk, korom</i>
tevékenység, hobbi, kedvenc	<i>kedvenc táncom, kedvenc hobbid, legnagyobb kedvencem, kedvenc sportod</i>
érzelem	<i>őszinteséged, félelemérzetem</i>
személyes jellemző	<i>csillagjegyed, neved</i>
rész	<i>csücske, fele, mindenét, részét, mindenem, legszélén, kezdetén, vége, közepére</i>

5. táblázat: Az absztrakt birtokok jellemző csoportjai

### 3.3. Begyakorlott nyelvi formák

Az elemzés során birtokos szerkezetként értelmeztem az olyan kifejezéseket is, ahol a birtokviszony már elhalványult, a birtokos személyjel akár újabb funkciókat is betölthet. Ennek jellemző példái az éve típusú időkifejezések, amelyeknek a korpuszban való gyakori előfordulására fentebb már utaltam.

Kevésbé távolodtak az eredeti birtoklás jelentéstől a névutószerű, birtokos személyjeleket is tartalmazó kifejezések. Ezekre jellemző, hogy egy határozórag is szerepel bennük, ami jelentésüket tovább specifikálja. A határozóragokkal együtt ebben a formájukban gyakran előforduló, begyakorlott kifejezésekké váltak, melyek előtagjának – a birtokosnak – megváltoztatása is kevésbé szabad, mint az eredeti birtokos szerkezetekben. A jelentésbeli kötöttség példája az *alapján*, melyhez általában absztrakt birtokosok kapcsolódnak.

*az előzetes instrukciók alapján*  
*az ügyfelek igénye alapján*

A névutószerűség tetten érhető abban is, hogy az elő- és az utótag – a birtokos és a birtok – sorrendje nem cserélhető fel.

*csak fogyás szempontjából*  
*csoportos órák tömkelegére*  
*nem ügyesség kérdése*

A kifejezésekben gyakori az ok-okozati és eredet-eredmény viszony jelölése.

*az ő indíttatására*  
*nyaralás céljából*  
*a napfény hatására*  
*tudás hiányában*

A vizsgált szöveganyagban megtalálhatóak olyan, korábban a birtokos szerkezet részét képező elemek is, amelyek a leggyakrabban egyedül állnak, az eredeti birtokos teljeseen elhalványult, egy általánosított birtokossá vált.

*zömébe 'zömében, az esetek zömében'*  
*egyeseivel*  
*igazából*

A fenti, az eredetitől nagy mértékben eltávolodott jelentések mellett megtalálunk olyan birtokos szerkezeteket vagy birtokos elemeket tartalmazó szintagmákat, ahol a birtokos viszony még jól érezhető, mégis begyakorlott, gyakori kapcsolatokat takarnak. Ezekhez a kifejezésekhez akár az elemek összességén túlmutató, konvencionális jelentések is kapcsolódhatnak.

*elegem van abból*  
*ennyi jutott eszembe*  
*a hátam mögött 'valaki valami negatívát tesz a tudomásom nélkül'*  
*nem a szívem csücske 'nem a kedvencem, nem szeretem'*



Jelen tanulmányban elsősorban a birtok jelöltségére koncentrálok, ugyanakkor fontosnak tartom megjegyezni, hogy a *-nAk* határozórag, amelyet a birtokos jelölésére is használhatunk, sokféle más funkciót – így többek között a térvizony, célvizony, eredmény-állapot viszony jelölését – is betölt, kiterjedt jelentéshálóval bír (Pomázi 2021).

### 3.4. Speciális grammatikai kategóriák

A birtoklás kapcsán a birtoktöbbsesítő jel és a *habeo* szerkezet megjelenését is vizsgálni szükséges. A birtoktöbbsesítő jel a korpuszban a birtokos kifejezések 6,8%-ában, 23 esetben található. Csak egyes számú alakokhoz kapcsolódik, 18 esetben az első személyhez. A vizsgált anyagban a beszélők a birtoktöbbsesítő jelet nagy többségében a társas-szociális kapcsolataik leírására használják, így például a *barát* (5 előfordulás), a *kutya* (3), a *társ* (3), a *szülő* (2), az *ismerős* (1), az *ügyfél* (1) és a *munkavállaló* (1) lexémák tartalmazzák azokat.

A *habeo* szerkezet 59 alkalommal jelenik meg a korpuszban, az összes birtokos személyjeles kifejezés 17,5%-a fordul elő ilyen szerkezetben. Mint fentebb láthattuk, a *-nAk* határozóraggal együtt 9 esetben jelenik meg a *habeo* szerkezet, tehát nagyobb arányban, mint a nem *habeo* birtokos személyjeles szerkezeteknél, de a *-nAk* határozórag használata így sem jellemző általánosan. A *habeo* szerkezetben a birtok nagyrészt absztrakt fogalom, a beszélő és partnere a szerkezettel általában lehetőségeket, érzelmi állapotot, érdeklődést fejez ki, személyes jellegű információkat oszt meg.

*és hogy úgy aztán végképp sok lehetőségem volt mindenfélét kipróbálni  
egyébként igazad van de  
(...) van | kis rálátása  
nekem a republik volt volt a nagy kedvencem  
meg úgy nem is volt akkor még úgy kedvem  
és azért örülnék ha sok munkám lenne  
<hezitál> van konkrét <hezitál> céloom*

## 4. Módszertani megfontolások

A fentiekben először a vizsgált anyagban megjelenő birtokosokat és birtokokat, vagyis az összekapcsolódó két entitást mutattam be, majd kitértem a jellemző, begyakorlott szerkezetekre és további grammatikai jellemzőkre is. A levonható következtetések a birtoklás tanításának újragondolására sarkalhatnak bennünket a magyar mint idegen nyelv tanítása során, mind mennyiségi, mind minőségi szempontból finomíthatják a birtoklás tanítását.

A mennyiségi vizsgálatok (1) megerősítik bizonyos formák elsődlegességét. A vizsgált korpuszban

- az egyes számú birtokos alakok nagyobb arányban találhatóak meg, mint a többes számúak;

- a birtoktöbbsesítő jel jellemzőbbnek látszik az egyes számban, ott is kifejezetten az első személyben, mint a többes számban vagy más személyekben;
- a birtoklás sokkal gyakrabban kapcsolódik absztrakt fogalmakhoz, illetve személyekhez, mint tárgyakhoz.

Ezek alapján az oktatási menet és a tananyagok tervezésénél megfontolandóak lehetnek az alábbiak:

- az egyes és többes számú alakok tanítása szétválasztható, a használhatóság szempontjából az egyes számú alakok ismerete fontosabb;
- a birtoktöbbsesítő jel esetében a leghasznosabb az egyes szám első személy tanítása, így érdemes néhány begyakorlott kifejezést a középpontba állítani az egész grammatika struktúra megmutatása helyett (pl. *barátaim, kollégáim*);
- a birtoklás prezentálása nem állhat meg a fizikai tárgyak birtoklásánál: az elsődleges, könnyebben érhető, a fizikai tárgy birtoklására utaló jelentés mellett minél korábban és minél több példával bemutatandók személyeket és absztrakt fogalmakat tartalmazó kifejezések.

A minőségi szempontok (2) újragondolását az alábbi megállapítások határozhatják meg: a vizsgált korpusz alapján

- a *-nAk* határozórag a birtokos szerkezetben leginkább speciális konstrukciókban és jelentésekkel jelenik meg, viszont alig jellemző a birtokos–birtok sorrend esetében, különleges jelentések hiányában;
- a birtoktöbbsesítő jel elsősorban a szociális háló leírására szolgál;
- az absztrakt fogalmakat jellemzi az átmenetiség, de ennek ellenére kialakíthatóak csoportok, melyeknél a birtok entitások eltérő mértékben értelmezhetőek a birtokos ismerete nélkül.

Az osztálytermi tervezésnél ez alapján javasoltak a következők:

- a *-nAk* határozórag szerepeltetését a birtokos viszonyban a speciális konstrukciók – széleskörű – bemutatásával együtt érdemes megtenni, nem pedig csak a kevésbé jellemző birtokos–birtok sorrendre mutatva példákat, a prezentációja akár a birtokos szerkezetek megtanítása után nagyobb követéssel is történhet;
- a birtoktöbbsesítő jel prezentációja során mindinkább a személyközi viszonyokat tükröző példák bemutatása, mintsem a birtoklás elsődleges, tárgyi funkciójának kiemelése szükséges;
- a birtokos szerkezetekben szereplő absztrakt fogalmak ismertetése fontos, ugyanakkor a kevésbé összetett, a birtokosság alapjelentésének ismeretében könnyebben megérthető – lehetőleg szélesebb körben használható és szabadabban bővíthető – kifejezések megtanítása következzen korábban (pl. a *van időm* és az *elegem van valamiből* szerkezetek ismertetése előzze meg a *szívem csücske* vagy a *nem ügyesség kérdése* kifejezéseket).

A birtokos esetek újragondolása esetében tehát érdemes figyelemmel lenni továbbá az alábbi általános, más grammatikai elemek prezentációjánál is alkalmazandó elvekre:

- átmenetiség, vagyis a szigorú kategorizálás helyett áttekinteni, hogy bizonyos jelentések és konstrukciók hol és hogyan kapcsolódnak össze, pl. a különböző kapcsolatok kötöttsége (Lsd. 1. ábra),
- gyakoriság és elsődlegesség, vagyis a legtöbbször előforduló lexémákra, konstrukciókra, csoportokra érdemes koncentrálni, tudva azt, hogy az első vagy elsődleges jelentés – amely a grammatika bevezetésénél, megértésénél természetesen nagyon fontos – nem feltétlenül jelenti azt, hogy ez a leggyakrabban használt, leginkább (be)gyakorlásra szoruló jelentés, pl. a tárgyak birtoklásának elsősege, de kisebb gyakorisága,
- forma és funkció kapcsolata, vagyis bizonyos formák és konstrukciók nagyobb arányban kapcsolódnak bizonyos jelentésekhez, beszélői szándékokhoz, pl. az egyes szám első és második személy az elicitáló kérdésekhez és önreprezentációs válaszokhoz, a többes szám első személy különféle személyi konstrukcióhoz kapcsolódik.

viszonylag szabadon variálható kapcsolat	állandósult kifejezés, gyakori kapcsolat	névutószerű kapcsolat	a birtokost elhagyó birtok
<i>(két) barátnőm</i>	<i>(nem a) szívem csücske</i>	<i>az előzetes instrukciók alapján</i>	<i>egyesével</i>

1. ábra: Átmenetiség. Balról jobbra haladva a begyakorlottság mértéke nő, a szabad variálás lehetősége csökken.

## 5. Összegzés. A birtoklás kifejezésének szövegfüggősége

Vizsgálatomban a magyar anyanyelvű beszélők részvételével létrehozott villámrandi-korpusz 18 dialógusában vizsgáltam a birtoklás, elsősorban a birtokos személyjel és a birtokos szerkezetek megjelenését. Kutatásom első hipotézise az volt, hogy a villámrandi-dialógusok személyes fókusza miatt a vizsgált korpuszban az egyes szám első és második személyű alakok a többi személyt jelölő alaknál nagyobb számban jelennek meg. Ez részben bizonyult igaznak, ugyanis a legnagyobb számban az egyes szám első személy jelenik meg, ezt azonban az egyes szám harmadik személy követi, tehát a forma oldaláról a hipotézis nem bizonyult igaznak. Ha azonban a funkció oldaláról vizsgáljuk, láthatóvá válik, hogy a harmadik személyhez az eredeti birtokviszonytól eltávolodott időkifejezések (pl. *éve*) és a névutószerű (pl. *szempontjából*) esetek is nagy arányban kapcsolódnak. Ezek valójában nem egy harmadik, a beszélgetésen kívüli személyre utalnak, ami ezen személyjelölés elsődleges funkciója lenne. A második hipotézisem, miszerint a birtoklás eredeti, elsődleges tárgyra vonatkozó jelentésénél nagyobb számban találunk referenciakapcsolatokat, igaznak bizonyult. A beszélők

nagyobb arányban mutatnak, hivatkoznak a referenciapontból egy személyre vagy absztrakt fogalomra, mint tárgyra. A birtoklás helyett tehát érdemes lehet a kapcsoltságot középpontba állítani a birtokos szerkezetek tanítása során is.

Jelen tanulmányban a birtokos szerkezetek grammatikai és funkcionális áttekintését kívántam nyújtani, de fontosnak tartom leszögezni az eredmények korlátozott voltát. A tanulmány szöveganyagául szolgáló megismerkedési dialógusok a mindennapi és intézményesített környezetben elhangzó diskurzusoknak csak egy szeletét nyújtják. Ahogy minden diskurzustípust, ezt is meghatározzák létrejöttének körülményei, a beszélői szándékok, a diskurzustípushoz kapcsolt elvárások. Jelen összegzésben tehát nem lehetséges általánosan alkalmazható eredményeket bemutatni. A tanulmány célja azonban nem is ez, hanem inkább az, hogy a grammatikával és a nyelvhasználattal kapcsolatos tudásunkat árnyalja, meggyőződéseinken, rögzült gyakorlatainkon változtasson, ehhez pedig nyelvi példát is szolgáltatson. Célja ezentúl az is, hogy felhívja a figyelmet a nyelvi anyagok – elsősorban a beszélt nyelvi anyagok – vizsgálatának fontosságára a magyar nyelv, nyelvhasználat és a kultúra tanítása során.

## Szakirodalom

- Bencze Norbert 2020. Önkonstruálás és benyomáskeltés az első találkozás során. In: Váradi Tamás sorozatszerk. – Ludányi Zsófia – Grácsi Tekla Etelka szerk., *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2020. XIV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 6–20.
- Bencze Norbert. 2021. Önbemutató, önreflexió. Megismerkedési diskurzusok első személyű megnyilatkozásai. In: Váradi Tamás – Ludányi Zsófia – Grácsi Tekla Etelka szerk., *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021. XV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Bencze Norbert 2022a. Ismerősök és ismeretlenek. Dialógus az első és a sokadik találkozás alkalmával. In: Ballagó Júlia – Havasi Zsuzsanna – Roskó Mira Rózsa szerk., *Diskurzus, jelentés, rendszer. Tanulmányok a 16. Félúton konferenciáról*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest. 9–32.
- Bencze Norbert 2022b. Megismerkedési dialógusok a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 15/1: 160–175.
- Finkel, Eli J. – Eastwick, Paul W. – Matthews, Jacob 2007. Speed-dating as an invaluable tool for studying romantic attraction: A methodological primer. *Personal Relationships*, 14/1: 149–166.
- H. Varga Márta 2007. A 'birtoklás' kifejezőeszközei (funkcionális megközelítésben). *THL<sub>2</sub> A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 16–24.
- Hegedűs Rita 2019. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Pomázi Bence 2021. Grammatikalizációs ösvények a -nak/-nek rag jelentéshálózatában. *Magyar Nyelv* 117/4: 446–465.

- Stokoe, Elizabeth 2010. „Have You Been Married, or...?": Eliciting and Accounting for Relationship Histories in Speed-Dating Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43/3: 260–282.
- Svennevig, Jan 1999. *Getting acquainted in conversation. A study of initial interactions*. John Benjamins Publishing Company, Amszterdam.
- Svennevig, Jan 2014. Direct and Indirect Self-Representation in First Conversations. *Journal of Language and Social Psychology* 33/3: 302–327.
- Szili Katalin 2011. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Waseda, Mika 2020. Hogyan tanítsuk? – a tanárok szobája vs. a tanárok szobájuk. *THL<sub>2</sub> A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 63–72.

**Rózsavölgyi Edit<sup>1</sup>**

# A SZEMÉLYTELENSÉG NYELVI KÓDOLÁSA AZ OLASZBAN ÉS A MAGYARBAN – FUNKCIONÁLIS-TIPOLÓGIAI ALAPÚ KONTRASZTÍV ELEMZÉS

## Abstract

The aim of this study is to delimit the semantic field of impersonality in two genetically and typologically distant languages, Italian and Hungarian. We explore and compare the linguistic tools that can be used in order to express impersonally. We also analyze whether there is a relationship, and if so, what kind of relationship exists between the functional types and encodings of the impersonal structures, more precisely the functional properties of the subject (reference, definiteness, agent role, topicality, animate sign relation), and whether these properties are partial or its complete loss and between coding strategies.

**Keywords:** *impersonal constructions, linguistic typology, Italian, Hungarian*

**Kulcsszavak:** *személytelen szerkezetek, nyelvtipológia, olasz, magyar*

## 1. Bevezetés

A személytelenség kategóriájának nyelvtipológiai keretek között való elhelyezése és vizsgálata a 2000-es évek második felétől indult meg és kapott lendületet (l. többek között Abraham–Leisiö (eds.) 2006, Aikhenvald–Dixon–Onishi (eds.) 2001, Bhaskararao–Subbarao (eds.) 2004, Creissels 2008, Donohue–Wichmann (eds.) 2008, Malchukov–Siewierska (eds.) 2011, Siewierska (ed.) 2008, Malchukov és Ogawa (2011), Giacalone Ramat – Sansò 2007).

A nyelvészeti szakirodalomban nincs egységes terminológia a személytelenség funkcionális tartományát kódoló szerkezetekre. A terminológiai problémák oka egyfelől

---

<sup>1</sup> Rózsavölgyi Edit, dr. habil. egyetemi kutató és oktató, Sapienza Università di Roma; edit.rozsavolgyi@uniroma1.it

az, hogy a különféle nyelvészeti iskolák eltérő módon definiálják vizsgálatuk tárgyát, másfelől az, hogy a személytelen szerkezetek szoros összefüggésben, esetenként átfedésben vannak más nyelvi, nyelvtani kategóriákkal, elsősorban a különféle visszaható (reflexív) és kauzatív szerkezetekkel. Mindehhez hozzájárul az is, hogy ez a diszkrét kategóriaként nem leírható nyelvi jelenség egységesen nem szerepel a nyelvek leírását, tanulmányozását szolgáló irodalomban, a szerkezetközpontú, újgrammatikus és korai strukturalista alapokon nyugvó hagyományos, besoroló, osztályozó nyelvtanokban, amelyekben a kontinuumként megjelenő nyelvi egységek tárgyalása, nemcsak a személytelenség kifejezőeszközei tekintetében, gondot okoz.

A nyelvészeti szakirodalomban alapvetően kétféle megközelítésben, kétféle meghatározást találunk.

1. A formális, strukturalista alapokon nyugvó szemlélet keretében a kanonikus, referenciális alany hiányával jellemzett nyelvi formákat nevezik személytelen szerkezeteknek. A személytelenséget nyelvtani kategóriaként értelmezik, morfoszintaktikai jellemzők alapján írják le.
2. A nyelv funkcionális felfogása értelmében a személytelenséget pragmatikai motivációja, kommunikációs szerepe felől vizsgálják: a szerkezetek szemantikai jegyeire, funkcióira, kontextusbeli helyére, használatára helyeződik a hangsúly, ill. e szerkezetek létrehozásának mikéntjére (vö. Langacker 2009: 110). E perspektívában a személytelenség az Ágens, a kezdeményező, a tudatos, akaratlagos cselekvő defókuszálását, ill. kidolgozottságában való deficitet jelent. A beszélő a figyelmet szándékosan átirányítja a cselekvés, a történés előidézőjéről vagy végrehajtójáról annak eredményére vagy folyamatára. Ezáltal a formális nyelvelemzéshez képest tágabban értelmezi a személytelenség kategóriáját, olyan szerkezeteket is magába foglal, amelyekben van ugyan alany, de Ágenselnymás, vagy Ágenslefokozás történik, mint pl. az Ágenst meg nem nevező passzív szerkezetek esetén, ahol aktívból passzívba váltó diatézis módosulás megy végbe.

Munkánkban a funkcionális szempontot fogjuk előnyben részesíteni. Abból a feltevésekből indulunk ki, hogy a világ nyelveiben általános, univerzális igény áll fenn a személytelenség kódolására. Íme a fő okok, amelyek arra készítetik a beszélőt, hogy személytelenül fogalmazzon:

- Nem akarja megnevezni a cselekvő alanyt.
- Nem tudja megnevezni a cselekvő alanyt.
- Nem érdemes megnevezni a cselekvő alanyt.
- Csak az esemény megtörténtét akarja kifejezni: az esemény folyamatára vagy eredményére akarja irányítani a figyelmet.
- Valaki vagy valami más szempontjából akarja láttatni az eseményeket.
- A cselekvő evidens volta teszi szükségteenné a megnevezését.
- A cselekvő megnevezése redundáns lenne.

Egyszerűen úgy is fogalmazhatunk, hogy a személytelen szerkezetek esetében perspektíva-váltás történik, amelynek lényege, hogy nem az Ágens szempontjából látatjuk az eseményeket. Az aktív cselekvőt középpontba állító mondatok alkalmazásán túl számos más módon is kifejezhetjük mondanivalónkat, olyan szerkezetekkel, amelyek lehetővé teszik a közlés egyik vagy másik lényeges elemének kiemelését, előtérbe helyezését, illetőleg a kevésbé fontos elemek lefokozását. A beszélőtől függ, mit emel ki, és mit hagy homályban.

Az imperszonalizáció tehát a figyelemirányítás kognitív folyamatának része, amelynek célja az, hogy a cselekvés Ágensét háttérbe szorítsa és magát a folyamatot, vagy annak eredményét állítsa középpontba (vö. Siewierska 2008, Langacker 2009).

A nyelvtipológia perspektíváját érvényesítve az az alapállásunk, hogy különböző nyelvek genetikai és tipológiai adottságaik függvényében különböző szerkezeteket használ(hat)nak a személytelenség konceptuális-funkcionális tartományának kódolására, amelyeket egy közös, az ún. Univerzális Grammatika által kódolt alapelv változataiként foghatunk fel, függetlenül attól, hogy morfoszintaktikai szempontból milyen formát öltenek. A következő elvek érvényesülésének figyelembevételével végezzük a szóban forgó szerkezetek elemzését (vö. Givón 2001, 21):

- az emberi nyelvben több szerkezet is alkalmazható ugyanannak a kommunikatív funkciónak a kifejezésére,
- a nyelvközi nyelvtani tipológiának a funkcionális tartomány nem csupán strukturális meghatározásán kell alapulnia,
- a grammatikai tipológiában azokat a fő struktúrákat kell figyelembe vennünk, amelyekkel a különböző nyelvek ugyanazt a funkcionális tartományt kódolják,
- a különböző nyelvekben különböző szerkezet-típusok találhatóak, amelyek meta-típusokba sorolhatók.

Egy bizonyos kommunikációs funkcióra korlátozott számú nyelvtani stratégiát alkalmaznak a nyelvek, azaz a nyelvközi variabilitás nem határtalan és nem is szeszélyes (Givón 1993: 4). Ennek értelmében próbáljuk megragadni a különböző személytelen szerkezetek funkciói és a nyelvi formák között megmutatkozó összefüggéseket is.

## 2. Az olasz és magyar nyelvi stratégiái a személytelen szerkezetek létrehozására

Az első feladatunk tehát a két vizsgált nyelv genetikailag és tipológiailag meghatározott, a személytelenség kódolásában alkalmazott repertoárjának behatárolása. Ahogy azt fent említettük, a kanonikus alanyi jegyek hiányával jellemezhető nyelvi formákat nevezzük személytelen szerkezeteknek. A prototipikus alany a következő funkcionális jegyekkel írható le (vö. Keenan 1976; Malchukov–Ogawa 2011: 23):

- a) referenciális argumentum,
- b) határozott NP által kidolgozott;
- c) topik pozíciójú;



- d) Ágens, azaz cselekvő, kezdeményező szerepű,  
e) élő jegyű.

Ha tehát ezektől a jellemzőktől eltér egy adott szerkezet alanya, akkor az valamilyen tekintetben személytelen. A személytelenség funkcionális tartománya altartományokra osztható, és ezekhez tudjuk rendelni a különböző kódolási stratégiákat. Minél inkább eltér egy adott szerkezet alanya a prototipikus alanytól az előbb említett jellemzők alapján, annál valószínűbb személytelenként való értelmezése. A funkcionális szempontból különböző személytelen szerkezetek kódolására, aszerint, hogy az alany hol és mennyit veszít tipikus jegyeiből, különböző szerkezeteket használhatunk; egyesek szélesebb funkcionális tartományt kódolnak, mások szűkebb körben használatosak. Ugyanakkor a személytelenség egy adott altartományában felfedezhető egy bizonyos rendszer: egy meghatározott funkció kódolására jellemzően viszonylag szűk körű szerkezettypus(ok) állnak rendelkezésre, ill. a funkcionális kategóriák és a kódolási stratégiák közötti kapcsolat nem véletlen. A leggyakrabban használt stratégiák az illető mechanizmusok legáltalánosabb funkcióival függenek össze: az esetadás tipikusan a szemantikai, tematikus szerepekkel, azok strukturáltságával függ össze; az egyeztetési stratégia a prominens főnévi csoport jelölésével áll kapcsolatban; a szórend az aktuális mondattagolással, a funkcionális mondatperspektívával korrelál.

A prototipikus alany fő jellemzőire vonatkoztatva elméletileg az 1. táblázatban foglalt személytelen szerkezetek jöhetnek létre:

A PROTOTIPIKUS ALANY JELLEMZŐI	A PROTOTIPIKUS ALANY TÍPIKUS JEGYEINEK HIÁNYÁVAL ÖSSZEFÜGGŐ KÓDOLÁSI STRATÉGIÁK
referenciális argumentum	referenciális argumentum hiányával leírható (alanytalan) szerkezetek
határozott NP által kidolgozott	határozatlan (humán) alanyos, személytelen szerkezetek
topik pozíciójú	a topikális alany hiányából fakadó (passzív) szerkezetek
Ágens, azaz cselekvő, kezdeményező szerepű	nem akarattalagos alanyt tartamazó (mediális) szerkezetek
élő jegyű	nem élő alanyos szerkezetek

1. táblázat: A prototipikus alany fő jellemzői és tipikus jegyeinek hiányával összefüggő kódolási stratégiák

Az 1. táblázatban foglalt struktúrákat fogjuk tehát elemezni mindkét általunk vizsgált nyelvben. E tanulmány keretében nincs lehetőségünk arra, hogy külön-külön kitérjünk minden lehetséges konstrukció részletes elemzésére, de röviden bemutatjuk

megvalósulásukat, és a személytelen szerkezetek funkcionális típusai és a kódolásuk közötti kapcsolatot.

Lássuk tehát azokat a nyelvi stratégiákat, amelyek alkalmasak az általunk vizsgált két nyelvben arra, hogy megvalósítsák az Ágens, a cselekvő alany perifériára helyezését, vagy akár elhagyását, mind Ágenst és Pácienst tartalmazó tranzitív igés szerkezetekben, mind Ágenssel rendelkező intranszitiv igés szerkezetekben.

ALANYI JELLEMZŐ	KÓDOLÁSI STRATÉGIA	SZERKEZETTÍPUS	OLASZ	MAGYAR
nem referenciális alany	az alany elhagyása, tautológikus alany (figura etymologica)	1. Meteorológiai kifejezések: A. Ø valenciájú igei állítmányok, B. tautológikus szerkezetek, 2. Alanytalan, E/3 igés szerkezetek	1A. Nevica. 'Havazik.' È buio. 'Sötét van.' Fa caldo. 'Meleg van.' 2. Succede. 'Megesik.' Sembra. 'Úgy tűnik.' È necessario. 'Muszáj.' Fa lo stesso. 'Mindegy.' Bisogna lavorare. 'Dolgozni kell.' È vietato / (non) è permesso fumare. 'Tilos / nem szabad / lehet dohányozni.' Il fumo è vietato. 'Tilos a dohányzás.'	1A. Virrad. Havazik. Meleg van. Sötét lett. 1B. Esik az eső. (Hull a hó.) 2. Megesik. Úgy tűnik. Muszáj. Mindegy. Dolgozni kell. Tilos / nem szabad / lehet dohányozni. Tilos a dohányzás.
határozatlan alany	határozatlan és általános névmások, az alany elhagyása, személytelen aktív szerkezetek	1. Általános (humán) alanyos szerkezetek: A. Man-szerkezetek, B. általános névmások használata, C. fonetikailag Ø (T1, E2) személyes névmást tartalmazó szerkezetek, D. „si” klitikummal képzett személytelen szerkezetek.  2. Határozatlan (humán) alanyos szerkezetek: A. határozatlan főnévi névmások használata, B. fonetikailag Ø (T3) személyes névmást tartalmazó szerkezetek, C. abszolút zéró jelölés.	1A. Uno non crederebbe. 'Az ember nem hinné.' 1B. Chiunque può capire. 'Bárki megértheti.' Non conta nulla. 'Semmi sem számít.' Tutto è meraviglioso. 'Minden csodálatos.' 1C. Speriamo bene. 'Reméljük.' Lo noti subito. 'Rögtön észreveszed.' 1D. Si fa quello che si può. 'Az ember megteszi a tőle telhetőt.'	1A. Az ember nem hinné. 1B. Bárki megértheti. Semmi sem számít. Minden csodálatos. 1C. Reméljük. Rögtön észreveszed.
			2A. Qualcuno bussa. 'Valaki kopog.' 2B. Hanno portato una lettera. 'Hoztak egy levelet.' 2C. Che fare? 'Mit lehet tenni?'	2A. Valaki kopog. 2B. Hoztak egy levelet. 2C. Érezni a tavaszt.

ALANYI JELLEMZŐ	KÓDOLÁSI STRATÉGIA	SZERKEZETTÍPUS	OLASZ	MAGYAR
határozatlan alany	határozatlan és általános névmások, az alany elhagyása, személytelen aktív szerkezetek	3. Pácienspreferáló (ágens nélküli) szerkezetek: 3A. mediális (medio-passzív) szerkezet ( <i>costruzioni a si passivante o medio passive</i> ), 3B. predikatív határozói igeneves szerkezet, 3C. funkcióigés (terpeszkedő) szerkezet, 3D. befejezett melléknévi igenevet tartalmazó jelzős szerkezet	3A. Le contraddizioni antiche si sono acuite. 'A régi ellentmondások kiéleződtek.' 3D. La domanda presentata da Anna. 'Az Anna által beadott kérelem.' Il fiore appassito. 'Az elhervadt virág.'	3A. A régi ellentmondások kiéleződtek. 3B. A ruha ki van mosva. 3C. A pályázatok elbírálása még nem történt meg. 3D. Az Anna által beadott kérelem. Az elhervadt virág.
nem topikális alany	passzív szerkezetek	passzív szerkezet (ágenssel),	1. I panni sono stati lavati (da Anna). 'A ruha ki van mosva (Anna kimosta a ruhát).'	1. A beteg által beszenyezett ruha mosatik (1887) <sup>2</sup> .
nem agentív alany	differenciált esetjelölés, mediális szerkezetek	1A. passzív / antikauzatív / mediális szerkezetek, 1B. medio-passzív szerkezetek.	1A. Mi si è rotto un dente. 'Eltört egy fogam.'	1A. Annának nem akarózik dolgozni. Annának magas láza van. 1B. A beteg gyógyul.
nem élő alany	nem jellemző	nem jellemző	nem jellemző	nem jellemző

2. táblázat: A személytelen szerkezetek kódolási stratégiái az olaszban és a magyarban

### 2.1. Az alanyi prototípustól a nem kanonikus alanyi referenciájuk tekintetében eltérő szerkezetek

A referenciális alany hiányával jellemezhető szerkezetek egy szemantikailag jól körülírható zárt (és viszonylag szűk) csoportot képeznek mindkét nyelvben. Két fő típusukat a meteorológiai kifejezések és az ún. „személytelen” igék, azaz alanytalan, kizárólag E/3 alakú predikátumot tartalmazó szerkezetek alkotják.

#### 2.1.1. Meteorológiai kifejezések

A meteorológiai kifejezések szemantikailag zárt csoportot képeznek, mivel az általuk ábrázolt természeti jelenségek köre is korlátozott. Eriksen Pál Kristian – Kittilä Seppo,

<sup>2</sup> A különféle betegségek csirái úgy jutnak a vízbe, hogy vagy a beteg által beszenyezett ruha mosatik a vízbe, vagy annak ürülékei directe bele öntetnek, vagy pedig az utezáról és annak csatornáiból az eső viz viszi e csirákat az ivóvízbe. (Pápai Lapok 14. évfolyam, 1887: 10. „Pápa városa közegészségi bajai”)

Kolehmainen Leena (2012) tanulmánya tipológiai perspektívába helyezve mutatja be az időjárás eseményeket és a kódolási stratégiáikban megmutató törvényszerűségeket. A szerzők három kódolási típust különböztetnek meg, amelyek gyakorlatilag lefedik a logikailag lehetséges stratégiákat: 1. predikátum típusú, 2. argumentum típusú, 3. argumentum-predikátum típusú szerkezetek.

Az olaszban az 1. típusba tartozó meteorológiai kifejezéseket találunk, amelyek lehetnek alanytalan, azaz zéró argumentumú, névszói tőből képzett időjárásigék (*Neveca*. 'Havazik.' *Albeggia*. 'Hajnalodik.'), ill. alanytalan, összetett (igei-névszói) predikátumból álló szerkezetek, ahol az igei részt egy kopula, vagy egy segédige képezi, míg a névszói elem hordozza az időjárásra vonatkozó jelentést (*È buio*. 'Sötét van.' *Fa caldo*. 'Meleg van.')

A magyarban is az 1. típusba sorolható a meteorológiai kifejezések legnagyobb része. Ezek alanytalan, primér igetőből (*Virrad*) és a névszói tőből (*Havazik*) képzett igék (vö. Havas 2007), ill. összetett (igei-névszói) predikátumból álló szerkezetek, ahol az igei részt egy kopula vagy egy segédige alkotja, míg a névszói elem hordozza az időjárásra vonatkozó jelentést (*Meleg van*. *Sötét lett*).

A magyarban ugyanakkor léteznek a 2. típusba, s annak intranszitiv argumentum altípusába illő szerkezetek, amelyek szöges ellentétei a predikátum típusú struktúráknak. A magyarban ugyanakkor léteznek a 2. típusba, s annak intranszitiv argumentum altípusába illő szerkezetek, amelyek szöges ellentétei a predikátum típusú struktúráknak. Itt ui. az alanyi argumentum ábrázolja az időjárásra vonatkozó jelentést, a mellette álló, egyéb, tágabb, általánosabb jelentéssel bíró ige az alany nélkül nem tudná kódolni a meteorológiai információt (*Hull a hó*. *Fúj a szél*). Ezeket a kifejezéseket a hagyományos szakirodalomban az ún. szemantikai tautológia eseteinek is szokták nevezni.<sup>3</sup>

Végül a magyarban a 3. típust képviselő struktúrák is léteznek, ahol az igei predikátum és a névszói alany gyakorlatilag ugyanazon információ hordozói, azonos szótőből is származnak (*Esik az eső*). Ezeket a kifejezéseket *figura etymologica*-ként is szokták emlegetni.

### 2.1.2. „Személytelen” szerkezetek

A referenciális alany hiányával jellemezhető szerkezetek második típusába az ún. „személytelen” igék, azaz alanytalan, kizárólag E/3 alakú igék, vagy összetett (igei-névszói) állítmányos szerkezetek tartoznak mindkét nyelvben, amelyek megtörténést, látszatot, szükségességet (*Succede*. 'Megesik.' *Sembra*. 'Úgy tűnik.' *È necessario*. 'Muszáj.' *Fa lo stesso*. 'Mindegy.'), ill. infinitívuszi, vagy névszói argumentummal általános érvényű

<sup>3</sup> Megemlítendő, hogy az olaszban is lehetséges a *Cade la pioggia / la neve*. 'Hull az eső / a hó.' 2. típusba sorolható szerkezet, amely egy stilisztikailag jelölt, ritkán alkalmazott struktúra.

személytelen tiltást, kötelezettséget, lehetőséget (*Bisogna lavorare. 'Dolgozni kell.' È vietato / (non) è permesso fumare. 'Tilos / nem szabad / lehet dohányozni.' Il fumo è vietato. 'Tilos a dohányzás.'*)<sup>4</sup> fejeznek ki.

## 2.2. Az alanyi prototípustól a határozottság tekintetében eltérő szerkezetek

A határozatlan alany kategóriája keretében szokás megkülönböztetni általános és határozatlan alanyt. Az általános és a határozatlan olvasat a topikalitást is befolyásolja, tehát ezek a szerkezetek automatikusan a topikalításra érzékeny konstrukciók körébe is sorolandók.

### 2.2.1. Általános alanyos szerkezetek

Az általános alany egy meghatározott kontextus meghatározatlan számú (esetleg összes, vagy semelyik) lehetséges referensére, bárki(k)re, bármi(k)re, mindenkire vonatkozhat, de ellentétükre, azaz senkire is. Tipikus kifejezőeszközeit a következőkben illusztráljuk.

#### 2.2.1.1. Man-szerkezetek

Az ún. *man*-szerkezetek<sup>5</sup>, vagy generikus főneves szerkezetek mind a magyarban, mind az olaszban megtalálhatók. Giacalone Ramat és Sansò (2007) az indoeurópai

<sup>4</sup> Ahogy azt fent említettük (1.), a funkcionális szemlélet keretében a személytelenség az Ágens/kezdeményező alulkidolgozottságát, vagy lefokozását jelenti. Ez a megközelítés tágabb a formális, strukturalista, hagyományos nyelvtanok által is képviselt felfogásnál, amely szerint csak azok a konstrukciók minősülnek személytelenek, amelyekből hiányzik a nyelvtani alany, mivel olyan szerkezeteket is figyelembe vesz, amelyekben szerepel ugyan egy alany, de az Ágens háttérbe kerül (törlődik, vagy lefokozódik). Ebben az értelemben, a szemantikai alany hiánya alapján soroljuk az infinitívuszi vagy névszói argumentummal rendelkező, általános érvényű személytelen tiltást, kötelezettséget, lehetőséget jelölő mondatokat ebbe a csoportba. Ez utóbbiak, a "személytelen" igékkel ellentétben, kiegészíthetők a szemantikai alanyt megtestesítő ferde, datívuszi esetben álló argumentummal és/vagy az infinitívuszon megjelenő személyraggal: Annának dolgozni(a) kell. Dolgoznia kell. Ilyenkor természetesen elvesztik személytelen olvasatukat.

<sup>5</sup> Az indoeurópai nyelvekben (a régi újlatin nyelvekben mindenütt, néhány modern román nyelvben, a germán nyelvekben és néhány szláv nyelvben) megtaláljuk az "ember" lexémát, vagy annak redukált változatát általános alanyi funkcióban, például:

- francia: *On ne sait jamais!* ('Az ember soha nem tudhatja.')
- német: *Man würde nicht sagen daß ...* ('Az ember nem mondaná, hogy ...')
- angol: *One would say that ...* ('Az ember azt mondaná, hogy ...')
- orosz: *Человек не может зарабатывать на жизнь.* ('Az ember képtelen megélni.')

A magyar különlegessége, hogy az általános referenciájú "ember" főnév határozott névelővel áll. A modern indoeurópai nyelvekben ugyan sehol sem találunk határozott névelőt a főnév előtt személytelen szerkezetekben, de a régi újlatin nyelvekben előfordult.

nyelvek alapján a man-szerkezetek következő meghatározását adják: „a man-szerkezet egy személytelen aktív konstrukció, amelyben az alanyi pozíciót egy (etimológiai-lag) ‘ember’ jelentésű főnév tölti ki. Szintaktikailag ez az elem lehet egy teljes értékű névmás, ill. megtarthatja főnévi tulajdonságait részben, vagy egészben. Szemantikai szempontból a szerkezet egy Ágens-defókuszáló stratégia, vagyis akkor használatos, ha a beszélő háttérbe akarja szorítani a cselekvés Ágensét (akár azért, mert az általános/nem azonosítható, akár azért, mert konkrét, de ismeretlen).”<sup>6</sup> (saját ford.)

Főleg szokásos cselekvések leírására alkalmasak, referenciális hatókörük bármely potenciális egyedre kiterjedhet, behelyettesíthetők például az *akárki*, *bárki* névmásokkal.

Az olaszban az „uno”<sup>7</sup> névmást találjuk az „egy (bármilyen) személy” értelemben: *Uno sta meglio quando non deve lavorare troppo.* ‘Az ember jobban érzi magát, ha nem kell agyondolgoznia magát.’

A magyarban „az ember” határozott névelős, általános jelentésű főnévi csoport használatos, a jóval marginálisabb „a világ”, „az ország”, ill. a nyelvjárási „a népek” általános jelentésű szintagmák mellett: *Az ember halandó. (A világ tiszteli. Felhördült az ország. Miféle népek sokat dolgoznak.)*

### 2.2.1.2. Általános névmásokat tartalmazó szerkezetek

Mindkét nyelvben használatos struktúrák:

*Chiunque può capire.* ‘Bárki megértheti.’

*Non conta nulla.* ‘Semmi sem számít.’

*Tutto è meraviglioso.* ‘Minden csodálatos.’

### 2.2.1.3. Általános értelmű személyes névmásra utaló Ø morfémás szerkezetek

Az általános értelmű személyes névmások a két nyelv azonos *pro-drop* paraméterértéke következtében sem a magyarban, sem az olaszban fonetikailag nem realizálódnak, tehát zéró morféma alakjában vannak jelen.<sup>8</sup> Általános értelemben mindkét nyelvben

<sup>6</sup> „a man-construction is an impersonal active construction in which the subject position is filled by (an element deriving etymologically from) a noun meaning ‘man’. Syntactically, this element may pattern like a full pronoun, or it may retain some or all of the syntactic properties of a noun. Semantically, the construction is an agent-defocusing strategy, i.e. it is used when the speaker wants to background the agent of an action (either because it is generic/non-identifiable, or because it is specific but unknown) ...” (Giacalone Ramat – Sansò 2007, 96).

<sup>7</sup> uno < lat. ūno(m), amelynek a latinban is volt már határozatlan értelmezése az “egy” jelentésű tőszámnévi funkciója mellett.

<sup>8</sup> A *pro-drop* nyelvekben semleges mondatban nem tesszük ki a személyes névmási alanyt, mivel az igeragozás utal az alany személyére és számára, tehát a személyes névmással való plusz jelölés redundáns lenne.

a következő személyekben kaphatnak általános olvasatot a személyes névmások:

A) többes szám első személy:

*Sappiamo bene. 'Tudjuk jól.'*

B) egyes szám második személy:

*Se ti impegni i risultati non mancheranno. 'Ha keményen dolgozol, meglesz az eredménye.'*<sup>9</sup>

#### 2.2.1.4. *si* klitikummal képzett személytelen szerkezet

Az olaszban a *si*<sup>10</sup> klitikummal képzett személytelen szerkezet is alkalmas nem referenciális alany kódolására. Tranzitív, ill. (inakkuzatív és inergatív) intranzitív igékkel egyaránt képezhető. A *si* alanyi funkciót kap,<sup>11</sup> és E/3-ben egyezik az igével, míg a Páciens tárgyi pozícióban marad, ugyanakkor az Ágens nem nevezhető meg: *Si sente la litigata /che litigano / litigare. 'Hallani a veszekedést / hogy veszekednek / hogy valakik veszekednek.'* *Si lavora anche di domenica. 'Vasárnap is dolgozunk.'* *Per pranzo si mangia spaghetti. 'Ebédre spagettit eszünk.'*

<sup>9</sup> Ritkábban a többes szám második személyű alakoknak is tulajdonítanak általános olvasatot: *Che cosa fate in Ungheria per combattere la disoccupazione? 'Mit tesznek Magyarországon a munkanélküliség elleni küzdelem érdekében?'*

<sup>10</sup> Az olasz *si* többfunkciós nyelvi elem: 1. visszaható névmásként: A. visszaható értelmezést kap: *Anna si lava. 'Anna mosakodik.'* B. közvetett visszaható használatlal rendelkezik: *Anna si lava le mani. 'Anna megmossa a kezét.'* (a cselekvés tárgya nem az egész ember, hanem testének egy része, vagy egy tulajdonában lévő, vagy viselt tárgy, vagy mindenképpen valami, ami rá vonatkozik) C. reciprocitás kódolására alkalmas (az olasz nyelvtanokban a visszaható névmás egyik értelmezéseként szerepell): *Anna e Pietro si amano. 'Anna és Péter szeretik egymást.'* 2. álvisszaható használatról akkor van szó, amikor a *si* elem hozzájárulhat az igék inakkuzatív olvasatához: a *verg ognarsi 'szégyell', addormentarsi 'elalszik', pentirsi 'megbán',* stb. igeformák lexikalizált elemek, ahol a visszaható névmás kötelezően megjelenik az igével együtt anélkül, hogy ténylegesen hozzáadna valamilyen plusz jelentést a szerkezethez. Egyes inakkuzatív igéknek lehet tranzitív párjuk is: *annerirsi 'befeketedik'* versus *annerire 'befeketít'*. 3. derivatív (nem lexikalizált) használata van, amikor a visszaható névmás nem képviseli az ige argumentumát, csak klitikum alakjában jelenhet meg: A. személytelen szerkezetek létrehozásában van szerepe. B. passzív struktúrákat alkot (l. 2.2.2.4.1.) (Salvi 1988: 101-103). Már a késői latinban kiterjesztődik a *se* visszaható névmás használata az intranzitív és (ritkán) az antikauzatív szerkezetekre (Cennamo 1993, 1998), amelyek a passzívval együtt az olasz és más újlatin nyelvek legkorábbi dokumentációiban is megtalálhatók már. A germán, a balti és a szláv nyelvekben is léteznek a megfelelő visszaható névmásokból származó mediális és passzív rendszerek (Geniušienė 1987).

<sup>11</sup> Ezekben a szerkezetekben az alany speciális morfológia által azonosítódik, az eredetileg visszaható értelmezésű marker által (l. újlatin és szláv nyelvek stratégiái), az olaszban a *si* klitikum által (Giacalone Ramat – Sansò 2011: 191, Salvi 1988: 103, Siewierska 2008).

## 2.2.2. Határozatlan alanyos szerkezetek

A határozatlan alany egy nem specifikus referenciájú alany, amelyhez a nyelvi szituáció résztvevői nem tudnak, vagy nem akarnak egyértelmű jelentést rendelni, hisz nem azonosítható félreérthetetlenül a beszélőpartnerek számára. Lássuk, melyek a határozatlan alany kifejezőeszközei!

### 2.2.2.1. Határozatlan főnévi névmások

Mindkét nyelv alkalmazza ezt a stratégiát:

*Qualcuno bussa. 'Valaki kopogtat.'*

*Chiunque può farlo. 'Bárki / akárki megteheti.'*

### 2.2.2.2. T/3 személyes névmásra utaló Ø morfémás szerkezetek

Ezt a szerkezetet *pro-drop* nyelvekben lehet használni, amelyek engedik a névmási alany elhagyását. Mindkét általunk vizsgált nyelv *pro-drop* típusú, tehát ha az alany igei személyraggal realizálódik, a névmási alanyok mindig elmaradnak, és mindig van utalás a grammatikai alanyra, akkor is, ha az alany nem pontosan meghatározott. Elsősorban szokásos cselekvések leírására használatos struktúráról van szó, amelynek alanyi referense lehet bármely tetszőleges egyed, de általában egy pontosan nem meghatározott csoport egyedeire vonatkozik, és a beszélőt, ill. a hallgatót nem foglalja magába: *Bussano. 'Kopogtatnak.'*

### 2.2.2.3. Abszolút zéró jelöléses szerkezetek

A határozatlan alanyos szerkezetek csoportjába tartoznak még azok a konstrukciók, melyekben az ige mellett megjelenő egyetlen bővítmény mondatrészi szerepe inkább tárgyi, mint alanyi, a szemantikai reprezentációja pedig inkább elszenvedő, azaz Páciens, mintsem Ágens: *Che fare? 'Mit lehet tenni?'* (szó szerint: *\*Mit tenni?*), *Érezni a tavaszt.*

E szerkezetek korlátozott használata néhány (fél)idiomatikus kifejezésre, költői kérdésre terjed ki, amelyek köre a magyarban csak az érzékelést (*Hallani a veszekedést. Látni a hegyeket.*) és tudást kifejező igéket érinti (*Nem tudni, mikor érkezik. Nem érteni, mit mond.*).

### 2.2.2.4. Pácienspreferáló (Ágens nélküli) szerkezetek

A határozatlan alanyos szerkezetek egy különleges csoportját alkotják a pácienspreferáló, Ágens nélküli struktúrák.



#### 2.2.2.4.1. Medio-passzív szerkezetek

Az olaszban a *si* klitikummal képzett medio-passzív szerkezet (a *si* visszaható névmás kiterjesztett használata passzívum képzésére, olaszul *costruzioni a si passivante o medio-passive*)<sup>12</sup> tranzitív igékkel képződik: a Páciens Alanyi pozícióba kerül és (számban és múlt időben nemben is) egyezik az igével. Olaszország egyes részein, főleg Toscana-ban a Páciens tárgyi pozícióban is állhat. Az Ágens nem nevezhető meg.

Az *A Carnevale si fanno le cose alla rovescia*. 'Farsangkor mindent fordítva szokás csinálni' mondatban a tranzitív ige tárgyából lett alany (*le cose*) számban egyezik az igével. Toscana-ban az *A carnevale si fa le cose alla rovescia*. mondat is elfogadható, ahol a Páciens (*le cose*) tárgyi pozícióban marad. Ha a tranzitív ige tárgya klitikum, mindkét szerkezet általánosan elfogadott: *Le si fa. / Esse/Ø si fanno*. 'Szokás csinálni'.

A magyarban a mediális<sup>13</sup> (unakkuzatív intranszitiv) igék azon csoportjával alkotott szerkezetek tartoznak ide, amelyek tagjai a szenvedő értelmű álvisszaható kategóriába tartoznak. A mediálisok körén belül a medio-passzív (főleg az -ódi ragcsoporttal képzett) igékkel alkotott szerkezetek relevánsak itt számunkra, mint pl. *A régi ellentmondások kiéleződtek*. Az Ágens hiánya a kommunikáció céljával (pácienspreferálás) és a nyelvi gazdaságossággal hozható kapcsolatba. Ha a tudatos, akaratlagos cselekvő vagy okozó megjelenítése fontos, akkor folyamodhatunk tárgyas igés vagy műveltető igés szerkezetekhez.

#### 2.2.2.4.2. Predikatív határozói igeneves, korlátozott produktívású állapotpasszív szerkezetek

A páciens előtérbe állító magyar passziválás körébe tartoznak a predikatív határozói igeneves szerkezetek, amelyek mind tranzitív (*A ruha ki van mosva*), mind intranszitiv igékből (*A cipője ki van lyukadva*) képezhető<sup>14</sup>, ez utóbbiak esetében az unakkuzatív<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Az olasz (medio-)passzív és *si* klitikummal képzett személytelen szerkezetek funkciómegoszlására vonatkozóan I. Sansò 2018.

<sup>13</sup> A mediális igenem a szenvedő és cselekvő közötti nagy átmeneti igitartomány. A mediális igék „*sem alaki, sem jelentéstani szempontból nem egységesek, de viselkedésük alapján a szenvedőktől a cselekvő igék felé való haladás különböző fokozatait képviselik*” (E. Abaffy 1978: 291).

<sup>14</sup> Több érv szólhat a predikatív határozói igeneves szerkezetek passziváláson alapuló leírása ellen, különösen az intranszitiv igékkel képzett szerkezetek esetében (I. Alberti 1996).

<sup>15</sup> Az unakkuzatív igék olyan intranszitiv igék, amelyeknek az egyetlen argumentuma páciens jellegű, azaz a kétargumentumú tranzitív ige tárgyához hasonlóan viselkedik, Perlmutter „Unaccusative hipotézisével” (1978) összhangban (pl. *érkezik, törik, szárad, kimerül, meghatódik, elhervad*). A legújabb kutatások szerint a szigorúan dichotóm megkülönböztetés helyett egy unergatív-unakkuzatív kontinuumban kell gondolkodnunk, amelynek két végpontját a tipikus unergatív és a tipikus unakkuzatív igék alkotják, s közöttük helyezkednek el a különböző fokon vegyes viselkedést felmutató igék (Halm 2012).

igék csoportja körében (*kimerül, meghatódik, elhervad*, stb.) fogadhatók el (l. Alberti 1996: 13; Kenesei, Vago, Fenyvesi 1998: 282–283). Egy beállt állapot releváns mivoltának kihangsúlyozására kiválóan alkalmasak, s egy viszonylag szűk szemantikai mezőben való használatot képviselnek. Valószínűleg ezzel magyarázható korlátozott produktivitásuk, amely a tranzitív igéket éppúgy érinti, mint az intranszítíveket. A beállt állapotnak a figyelem középpontjába való állítása és a hozzá vezető folyamattól való elkülönítésének szándéka akadályozza meg az Ágens által névutós szerkezettel való kifejezését. A predikatív határozói igeneves szerkezetek a „szabályos”, indoeurópai típusú passzivizálás kiterjesztéseként könnyelhetők el, hisz a magyarban is a következő argumentum-szerkezet-változás történik: tárgy → alany, alany → Ø/OBL (vö. Alberti 1996).

#### 2.2.2.4.3. Funkcióigés szerkezetek

A magyarban használatos funkcióigés szerkezeteket, vagy a nyelvvédők által elítélő konnotációval „terpeszkedő” kifejezéseként emlegetett *-ás/-és*, vagy *-at/-et* képzős, elvont cselekvést jelentő főnév + deszemantizálódott, üres, szinte segédigei szerepű ige alkotja (*A pályázatok elbírálása még nem történt meg*). Mivel e kifejezések valódi tartalma a cselekvésnévben van, helyettesíthetők egyetlen igével (*A pályázatokat még nem bírálták el*). Egyre gyakoribb használatának okára vonatkozóan több elgondolás is létezik a szakirodalomban:

- a. a szenvedő (*-tatik, -tetik* képzős) igeragozás kiszorulása következtében ennek helyére való benyomulás,
- b. a jogi szaknyelv kereteiből kitörve árasztották el a médiát, azon keresztül a mindennapi nyelvhasználatot,
- c. külföldi hatásra erősödik alkalmazása,
- d. az igénytelen fordítás kereteiből kerül a köznyelvbe,
- e. e szerkezetek alkalmazása megkönnyíti a beszélőnek a szöveg megalkotását (időnyerés a hosszabb szerkezet létrehozása közben, ugyanakkor begyakorlotta válva kisebb erőfeszítésbe kerül e nyelvi egység beillesztése a diskurzusba, vö. Heltai, Gósy 2005).

Tény, hogy pácienspreferáló és Ágenselynomó stratégiaként remekül működik, és indokolt használata nyelvi regiszterhez (hivatalos, távolságtartó fogalmazásmód) is köthető.

#### 2.2.2.4.4. Befejezett melléknévi igeneves kifejezések

A befejezett melléknévi igeneves kifejezések is a pácienspreferáló passzivizálási típusba sorolhatók. Tranzitív igéből (*Az Anna által beadott kérelem*) és intranszitív unakkuzatív igéből (*Az elhervadt virág*) egyaránt képezhetünk befejezett melléknévi igenevet tartalmazó jelzős szerkezetet, ahol a jelzett szó a jelzős szerkezeten belül Páciens lesz.

Unergative<sup>16</sup> intranszítív igével (melynek tehát nem Páciens az argumentuma) nem hozható létre ez a szerkezet (\**A nevetett fiú / sóhajtott, mosolygott lány*). Transzítív igés szerkezetekben a pácienspreferálás csupán azt jelenti, hogy a Páciensről mondunk valamit. A pácienspreferálás nagyobb hangsúlyt kap az unakkuzatív igével képzett kifejezésekben, ui. ezeknek telikus (célirányos) jelentésű és befejezett aspektusú szerkezeteknek kell lenniük. Transzítív igékkel létrehozott kifejezésekben az Ágens *által* névutós szerkezettel fejeződik ki.

A magyarhoz hasonlóan az olaszban is használhatunk befejezett melléknévi ige-neves kifejezéseket pácienspreferálás céljából: *La domanda presentata da Anna*. 'Az Anna által beadott kérelem.' *Il fiore appassito*. 'Az elhervadt virág.'

### 2.3. Az alanyi prototípustól a topikalitás tekintetében eltérő szerkezetek

Mint azt már említettük, az alany határozatlan olvasata a topikalitást is befolyásolja, tehát a fenti, általános és határozatlan alanyos szerkezetek a topikalitásra is érzékeny konstrukciók.

#### 2.3.1. Perifrasztikus passzív szerkezetek

A prototipikus alanytól kifejezetten a topikalitás tekintetében eltérő szerkezetek körébe az olasz perifrasztikus passzív konstrukciókat sorolhatjuk, azaz egy segédigéből és egy tranzítív ige múlt idejű melléknévi igenévi alakjából álló szerkezeteket, ahol az Ágenst egy *da* prepozíciós kifejezés képviselheti: *I panni sono stati lavati (da Anna)*. 'A ruha ki van mosva. (Anna kimosta a ruhát)'. A segédige szerepét az *essere* létigén túl a *venire* (jönni) és *andare* (menni) igék is betölthetik. A *venire* segédigével képzett szerkezetek általában folyamatos aspektusú telikus, célirányos predikátumokkal használatosak: *La casa viene pulita*. 'A lakást takarítják' versus *La casa è stata pulita*. 'A lakás ki lett takarítva'. Az *andare* segédigével a szerkezet modális (szükségszerűség értelmű deontikus) olvasatot kap: *La casa va pulita*. 'A lakást ki kell takarítani'.<sup>17</sup> A különböző segédigés szerkezetek megoszlására vonatkozóan I. Sansò, Giacalone Ramat 2016, Giacalone Ramat, Sansò 2011, 2014 tanulmányait.

<sup>16</sup> Az unergatív igék olyan intranszítív igék, amelyeknek az egyetlen argumentuma ágensi jellegű, azaz a kétargumentumú (tranzítív) ige alanyához hasonlóan viselkednek (pl. *kacag, sír, tüszent, mosolyog, nevet, sóhaj, alszik, randizik, mókázik, bulizik*), Perlmutter „Unaccusative hipotézisével” (1978) összhangban.

<sup>17</sup> A korlátozott használatú "kvázi-passzív" szerkezeteket is meg kell említenünk, amelyeket segédigeként használt *vedersi / rimanere* + befejezett melléknévi igenévvel képzünk: *Anna si è vista costretta a restare per qualche giorno in città*. 'Anna Kénytelen volt néhány napig a városban maradni'. *È rimasta sorpresa dalla reazione del pubblico*. 'Meglepte a közönség reakciója'.

Köztudottan a passzivizáláskor végbemenő argumentumszerkezet-változás a következő két lépést vonja maga után:

- a) az aktív szerkezet tárgyából alany lesz,
- b) az eredeti alany törlődik, vagy csak ferde esettel (OBL) fejezhető ki, az olaszban *da* prepozíciós kifejezéssel.

E passzivizálás meghatározó eleme az Ágenselnymomás.

A régies magyar passzivizálás argumentumszerkezet-változása kielégíti az indo-európai nyelvekben ismert normál tranzitív passzivizálás ismérveit, s folyamatban lévő cselekvések (páciens szempontjából való) leírására is alkalmas: *A ruha mosatik (vki által)*. E szerkezet szinkrón nyelvállapotbeli produktivitása azonban igen beszűkült, csupán néhány lexikalizálódott kifejezésre, vagy idiómára terjed ki.

#### 2.4. Az agentivitási jegyekre érzékeny személytelen szerkezetek

Ezek a szerkezetek a prototipikus alanytól kétféle módon térhetnek el: a bennük szereplő alanyi referens lehet élettelen, vagy nem akaratlagos. Az általunk vizsgált nyelvekben nem akaratlagos alanyt tartalmazó szerkezeteket találunk, amelyekben a cselekvés nem szándékos végrehajtóját az igei morfológiával, ill. az ige argumentumainak különböző formájával lehet kódolni. Olyan predikátumokról van szó, amelyekben az alany, vagy ha nincs alany, az a résztvevő, amely egy nem személytelen szerkezetben alanyi pozícióban állna, nem agentív (Malchukov–Siewierska 2011: 4).

Ezt a szerkezetípust, mely átmenetet képez az aktív és a passzív mondat szerkesztés között, *experiens-antikauzatív (experienter-anticausative)* vagy *datívuszi-antikauzatív (dative-anticausative)* szerkezetként is nevezik a szakirodalomban (vö. Malchukov–Ogawa 2011: 35). Az akkuzatív nyelvekben diatézis változás következik be, ezekben a nem kanonikus alanyjelölésű szerkezetekben az olaszban a *si* klitikummal képzett személytelen predikátum datívuszi elsődleges argumentummal áll: *Mi si è rotto un dente*. 'Eltört egy fogam'.

A magyarban az *akarószik* ige szemantikájában van utalás az Ágens nem akaratlagos mivoltára: *Annának nem akarószik dolgoznia*. A predikátum elsődleges argumentuma nem kanonikus, ferde datívuszi esetben áll, és szemantikai szerepe alapján inkább *Experiens*, mint *Ágens*, ahogyan egyéb, névszói-igei állítmányt tartalmazó szerkezetekben is: *Annának magas láza van*.

A magyarban ide tartoznak azok a mediális igék, amelyeknél az alany nem Ágens szerepű, és megfelel a tárgyias ige tárgyának (Kiefer 1998, 258), amelyek „a cselekvésnek a mástól való kiindulása helyett inkább a magától való kiindulás mozzanata érződik, anélkül hogy valódi visszaható igéről beszélnének.” (Károly 1967, 213): *A beteg gyógyul*. Az ebbe a csoportba tartozó igék a szenvedőkhöz állnak közelebb, tárgyias vagy kauzatív igéből képződnek, s a szintaktikai transzformáció során a tárgyias ige tárgyából a mediális ige alanya lesz, a tárgyias ige Ágense pedig törlődik.

## 2.5. Az alanyi prototípustól a nem élő alanyi referenciájuk tekintetében eltérő szerkezetek

Az imperszonáliák körében az élettelen alanyt tartalmazó konstrukciók sem az olaszban, sem a magyarban nem használatosak.

## 3. Összegzés

Az olasz és a magyar nyelv személytelenséget kódoló szerkezeteinek funkcionális-tipológiai alapú összevetése megerősíti az általános, más nyelvekben is leírt tendenciák érvényesülését, s ezáltal elemzésünk is további adalékokat szolgáltat, és alátámasztja azt az elképzelést, hogy az Univerzális Grammatika részeként tartsuk számon az imperszonálék kódolását. Tanulmányunk alapján az alábbiakban leírt aspektusok kiemelendők.

A kognitív értelemben Ágens-defókuszálásnak, ill. Páciens-preferálásnak tekinthető műveletek különböző típusait illetően figyelembe kell vennünk azokat a diskurzusfeltételeket, amelyek alapján egy adott konstrukciót előnyben részesítünk másokkal szemben (vö. (Myhill 1997, 839). A különböző passzív és személytelen konstrukciók között valódi munkamegosztás létezik: az egyes szerkezetek elsődlegesen egy vagy több szituációtípushoz kapcsolódnak, az adott passzív vagy személytelen kifejezés használata mindig egy sajátos perspektívát kínál a bemutatott tényállás értelmezéséhez.

Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a diskurzusban mindig egy az egyhez megfelelés van a forma és a funkció között. Arról van inkább szó, hogy léteznek olyan összefüggések, amelyek statisztikai alapon is megfogható jelentőségét érdemes mérlegelni.

Az olasz és a magyar személytelen szerkezetei jól besorolhatók a más nyelvekben is dokumentált típusok közé. A magyar jellegzetességének tűnik a P13 szerkezetek nagyarányú használata a határozatlan alanyok jelölésére. Az olaszban a passzivizáció kap erőteljes hangsúlyt, e művelet végrehajtására a nyelvben két különböző szerkezet is rendelkezésre áll, ti. a *si* klitikummal képzett (*si* passivante) és az indoeurópai nyelvekben tipikusan létező perifrasztikus passzív konstrukciók, amelyek, ha hasonló célokat is szolgálnak, a fent leírtak alapján különböznek egymástól mind szerkezeti, mind szemantikai tulajdonságaik tekintetében. Mint ismeretes, a nyelvekben uralkodó gazdaságossági elv érvényesülésének következtében, ha egy nyelvben több passzív konstrukció létezik, azok gyakran különböző funkciókra specializálódnak.

A figyelemirányítás szempontjából a passzív és a személytelen szerkezetek között átfedés mutatkozik meg: mindkét esetben Ágens-defókuszálás történik, de míg passzivizáció alkalmával a Páciens kerül középpontba, imperszonalizációs műveletek eredményeként a predikátum által képviselt cselekvésre, eseményre terelődik a figyelem. A személytelen passzívumok alanytalanok, az ige egyetlen argumentuma megőrzi tárgyi funkcióját. E szerkezetek, a kanonikus passzívumokkal ellentétben, intranzitív unakkuzatív igékkel is alkothatók. A személytelen szerkezetek Ágense jellemzően élő jegyű.

A szemantikai konfiguráció specifikus és általános események alkotta két pólusa között a különböző szerkezetek átmenetet képeznek, a következő grammatikalizációs folyamat különböző fokozatain helyezhetjük el őket:

REFLEXÍV > MEDIÁLIS > ANTIKAUZATÍV > MODÁLIS PASSZÍV > PASSZÍV > IMPERSZONÁLIÁK (v. Kemmer, 1993; Michaelis, 1998: 86).

A magyar predikatív határozói igeneves szerkezetet például a kanonikus, az olaszban gyakorta használt passzivizálás egy kiterjesztéseként könyvelhetjük el.

A vizsgált szerkezetekben kimutatható a személytelenséghez kapcsolódó, a szakirodalomból immár jól ismert tulajdonságok (egy vagy több) valamelyike. Nincs azonban egyetlen olyan tulajdonság sem, amelyen a személytelen szerkezetek osztoznak. Ez jól mutatja, hogy a „személytelenség” fogalma nem koherens, hanem inkább meghatározott jellemzők összessége. Ezáltal a személytelenség hasznos absztrakció, fogalmi eszköz lehet a nyelvek közötti összehasonlításhoz, mert olyan jelenségekre irányítja figyelmet, amelyeknek vannak közös tulajdonságaik, de az egyes nyelvek leírásában nem feltétlenül szükséges koncepció.

## Irodalom

- Abraham, Werner – Leisiö, Larisa eds. 2006. *Passivization and Typology. Form and function*. John Benjamins, Amsterdam.
- Aikhenvald, Alexandra Y. – Dixon, R.M.W. – Onishi, Masayuki eds. 2001. *Non-canonical Marking of Subjects and Objects*. John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Alberti Gábor 1996. Passziválási művelet a magyarban. *Acta Universitatis Szegediensis: sectio ethnographica et linguistica* 37: 7–46.
- Bhaskararao, Peri – Subbarao, Karumuri V. eds. 2004. *Non-nominative Subjects*. 2 voll. John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Cennamo, Michela 1993. The reanalysis of Reflexives: a Diachronic Perspective. Liguori Editore, Napoli.
- Cennamo, Michela 1998. The loss of the voice dimension between Late Latin and Early Romance. In: Monica S. Schmid – Jennifer R. Austin – Dieter Stein eds. *Historical linguistics, 1997: selected papers from the 13th International Conference on Historical Linguistics, Düsseldorf, 10–17 August 1997*. John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia. 77–100.
- Creissels, Denis 2008. *Impersonal and related constructions: a typological approach*. Lectures at the University of Tartu (June 02–03, 2008). MS available at <http://www.deniscreissels.fr/public/Creissels-impers.constr.pdf>
- Donohue, Mark – Wichmann, Søren eds. 2008. *The Typology of Semantic Alignment*. Oxford University Press, Oxford.
- E. Abaffy Erzsébet 1978. A mediális igékről. *Magyar Nyelv* 74/3: 280–293.
- Eriksen, Pål Kristian – Kittilä, Seppo – Kolehmainen Leena 2012. Weather and Language. *Language and Linguistics Compass* 6/6: 383–402.
- Geniušienė, Emma 1987. *The typology of Reflexives*. Mouton De Gruyter, Berlin.

- Giacalone Ramat, Anna – Sansò, Andrea 2007. The Spread and Decline of Indefinite Man-constructions in European Languages: An Areal Perspective. In: Paolo Ramat and Elisa Roma eds., *Europe and the Mediterranean as Linguistic Areas: Convergencies from a Historical and Typological Perspective*. Amsterdam, Benjamins, 95–131.
- Giacalone Ramat, Anna – Sansò, Andrea 2011. From Passive to Impersonal: a Case Study from Italian and its Implications. In: Andrej Malchukov & Anna Siewierska eds., *Impersonal Constructions. A Cross-linguistic Perspective*. John Benjamins, Amsterdam. 187–226.
- Giacalone Ramat, Anna – Sansò, Andrea 2014. Venire ('come') as a Passive Auxiliary in Italian. In: Maud Devos – Jenneke van der Wal eds., *Come and Go off the Beaten Grammaticalization Path*. Mouton de Gruyter, Berlin. 21–44.
- Givón, Talmy 1993. *English Grammar. A function-based introduction*. Volume I. John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Givón, Talmy 2001. *Syntax. An Introduction*. Volume I. John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Halm Tamás 2012. Unergative and/or Unaccusative: On the Argument Structure, Semantics and Syntax of Semelfactives in Hungarian. In: Surányi Balázs – Varga Diána eds., *Proceedings of the First Central European Conference in Linguistics for postgraduate students*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 104–117.
- Havas Ferenc 2007. Az uráli nyelvek genitívusáról – tipológiai megközelítésben. *Nyelvtudományi Közlemények* 104: 57–85.
- Heltai Pál – Gósy Mária 2005. A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129/4: 473–487.
- Károly Sándor 1967. A magyar intranzitív-tranzitív képzők. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* V: 189–218.
- Keenan, Edward 1976. Towards a Universal Definition of "Subject". In: Charles Li ed., *Subject and Topic*. Academic Press, New York. 305–334.
- Kemmer, Suzanne 1993. *The middle voice*. John Benjamins, Amsterdam.
- Kenesei István – Vago Robert M. – Fenyvesi Anna 1998. *Hungarian*. Routledge, London.
- Kiefer Ferenc 1999. A szóképzés. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter szerk., *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 222–262.
- Langacker, Ronald W. 2009. *Investigations in Cognitive Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York.
- Malchukov, Andrej – Siewierska, Anna eds. 2011. *Impersonal Constructions: A Cross-linguistic Perspective*. John Benjamins, Amsterdam.
- Malchukov, Andrej – Ogawa, Akio 2011. Towards a typology of impersonal constructions. A semantic map approach. In: Andrej Malchukov – Anna Siewierska eds., *Impersonal Constructions: A Cross-linguistic Perspective*. John Benjamins, Amsterdam. 19–56.
- Michaelis, Laura 1998. *Aspectual Grammar and Past-time Reference*. Routledge, London.
- Myhill, John 1997. Towards a functional typology of agent defocusing. *Linguistics* 35: 799–844.
- Perlmutter, David. 1978. Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis. *Papers from the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society* 4: 157–89.

- Salvi, Giampaolo 1988. La frase semplice. In: Lorenzo Renzi (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, Il Mulino, Bologna. 29–115.
- Sansò, Andrea 2006. Agent Defocusing Revisited. Passive and Impersonal Constructions in Some European Languages. In: Abraham, Werner – Leisiö, Larisa eds., *Passivization and Typology. Form and function*. John Benjamins, Amsterdam. 232–273.
- Sansò Andrea 2018. Dinamiche di specializzazione nel dominio della diatesi in italiano. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata XLVII*: 423–437.
- Sansò, Andrea – Giacalone Ramat, Anna 2016. Deictic Motion Verbs as Passive Auxiliaries: The Case of Italian andare ‘go’ (and venire ‘come’). *Transactions of the Philological Society* 114/1: 1–24.
- Siewierska, Anna ed. 2008. *Impersonal Constructions in Grammatical Theory*. Special issue of *Transactions of the Philological Society*, 106/2. Blackwell Publishing, London.
- Siewierska Anna 2008. Introduction: Impersonalization from a Subject-centred vs. Agent-centred Perspective. In: Anna Siewierska ed., *Impersonal Constructions in Grammatical Theory*. Special issue of *Transactions of the Philological Society*, 106/2. Blackwell Publishing, London. 1–23.



**Hegedűs Gabriella<sup>1</sup>**

# A KÓDVÁLTÁS HELYEI ÉS FUNKCIÓI EGY SZEREPJÁTÉK-FELADATBAN A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁN – EGY PILOT KUTATÁS EREDMÉNYEI

## Abstract

This study examines the use of target language, language of instruction and code-switching in conversations recorded in classes of Hungarian as a Foreign Language. The research tool was a role-play task carried out by university students. The results of the pilot show that two frames (ordering in the café and pairwork during the class) were present. The latter contained more code-switched utterances than the former.

**Keywords:** *conversation analysis, code-switching, frame, formulaic language, pragmatics*

**Kulcsszavak:** *társalgáselemzés, kódváltás, keret, formulaszerű nyelvhasználat, pragmatika*

## 1. Bevezetés

Jelen kutatás motivációja a magyar mint idegen nyelv (MID) órán tapasztalt gyakori kódváltások jobb megértése, mivel ez a jelenség a MID kevésbé kutatott területei közé tartozik. A kódváltások pragmatikai leírása elősegítheti a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani szakirodalmának és pragmatikai kompetenciát fejlesztő tananyagainak bővítését, szem előtt tartva a kódváltás jelenségét a célnyelv és a közvetítő nyelv használata mellett. A kutatás MID-órai társalgásokban vizsgálja a kódváltást, illetve annak jellemzőit, hogy az órai feladat során miként tértek át a nyelvtanulók a célnyelvről a közvetítő nyelvre. A kutatási eszköz egy szituációs feladat volt: a nyelvtanulóknak egy párbeszéd feladatban egy egyetemi kávézóban kellett rendelést leadniuk.

---

<sup>1</sup> Hegedűs Gabriella PhD-hallgató, nyelvtanár; Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Általános Nyelvészeti Tanszék; Angol–Amerikai Intézet, Fordító- és Tolmacsképző és Hungarológia Központ;

A tanulmány a következő két kutatási kérdésre keresi a választ:

1. A társalgás mely részein található a kutatás számára megalkotott nyelvórai szituációban kódváltások?
2. A kódváltást tartalmazó megnyilatkozások milyen, pozíciójukból eredő funkciókkal bírnak a társalgásban?

## 2. Elméleti háttér

A kódváltás (*code-switching*) fogalma, szociolingvisztikai megközelítésben, a beszélő által egymás mellé illesztett azon beszédszakaszokat jelöli, melyek legalább két különböző nyelvtani rendszerből származnak és egy közlésen belül helyezkednek el (Gumperz 1982: 59). Keveredhetnek különböző nyelvi kódokon szavaknál kisebb nyelvi egységek, valamint szókapcsolatok, mondatok is (Van Der Meij – Zhao 2010: 397). Kódváltáskor meghatározható egy bázisnyelv, melyre visszatérnek egy a szavak, szókapcsolatok vagy mondatok szintjén történt váltást követően (Grosjean 2010: 52).

A kódváltás a nyelvórán több nyelvi kód váltakozó használata az órai tevékenység résztvevői (tanár, nyelvtanuló, stb.) által (Lin 2013: 195). A dolgozat kibővített munkafeladatdefiníciója alapján a kódváltás a társalgás azon pontjait jelöli, melyeken a nyelvóra résztvevői a célnyelvről a közvetítő nyelvre és/vagy anyanyelvükre, esetleg további nyelvekre térnek át vagy mindezen kódokról a célnyelvre.

A jelenség korai pedagógiai vizsgálatánál elsőként a célnyelv és az egyéb nyelvek (anyanyelv, közvetítő nyelv, stb.) relatív arányát, illetve az ezen nyelvekhez társítható funkciókat vizsgálták osztálytermi, illetve nyelvórai körülmények között (Lin 2013: 197). A későbbi kutatások interakciós szociolingvisztikai elemzésekhez használt fogalmakkal és módszerekkel írták le a kódváltást. Az egyik kulcsfogalma ezen elemzéseknek a Goffmantól származó keret (*frame*) (Lin 2013: 200), mely a kutatáshoz használt irányított szituációs gyakorlat értelmezéséhez is támpontot adhat. Goffman (1974) a keret fogalmát azon tevékenységgel azonosítja, mellyel a társalgás résztvevői éppen foglalkoznak. A szó szerinti keretben (*literal frame*) az egyének úgy viselkednek, mint normál körülmények között, míg a nem szó szerinti keretben (*nonliteral frame*) szerepeket játszanak (Hancock 1997: 219). Hancock (1997) Auer (1995) nyomán a kódváltásra kontextusként tekintve vizsgálta szerepjáték-feladatok társalgásában a szó szerinti és a nem szó szerinti keretben megjelenő különböző beszédfunkciókat és intenciókat.

A foratókönyv (*script*), általános meghatározása szerint (Schank–Abelson 1977), olyan tudáskeret, mely a megértéshez nélkülözhetetlen háttérinformációkat tartalmaz. A kutatáshoz felhasznált szituációs gyakorlat értelmezéséhez még közelebb visz a foratókönyv szűkebb értelemben vett meghatározása, mely bizonyos helyzetekben elvárható és valóban végrehajtott cselekvéssorok sémáját foglalja magában (Boda – Porkoláb 2008: 12).

Az idegen nyelven folyó kommunikáció egyik kulcsa a formulaszerű nyelvhasználat (*formulaic language*), melynek köszönhetően az adott nyelv beszélői által elvárt módon, a preferált nyelvi eszközökkel fejezhetik ki magukat a társalgás résztvevői (Kecskes

2014: 105–106). Az előre szerkesztett formában létező nyelvi egységeket a beszélő a kommunikáció során előhívja, nem generálja ahhoz, hogy közreműködését folytassa a társalgásban (Kecskes 2014: 105, Howarth 1998, 2002, 2005 és uő. 2000 nyomán). Funkciói közül lényeges például a beszédprodukciónak és a feldolgozás sebességének gyorsítása, a szituációnak megfelelő nyelvhasználat, valamint a pragmatikai kompetencia fejlődése (Dóla 2006: 29). A formulák egyik fajtája, a beszédpanelek konkrétan azon nyelvi egységekre vonatkoznak, melyeket csak bizonyos forgatókönyvek esetén használ a beszélő (*situation-bound utterances*) (Kecskes 2014: 105).

### 3. Adatgyűjtés és a korpusz

#### 3.1. A résztvevők

A kutatásban a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának német előkészítő programjában tanuló két csoport vett részt. A program hallgatói számára két féléven keresztül kötelező a magyar mint idegen nyelvi kurzus, mely során heti kétszer 90 percen tanulnak a célnyelven, anyanyelvi oktatóval. A két vizsgált, 15 és 16 fős kezdő csoport 2018 októberében kezdte meg tanulmányait, így az adatgyűjtéskor harmadik hónapja tanultak magyarul, ugyanazzal a nyelvtanárral, német közvetítő nyelven. A kurzuson Durst Péter: *Lépésenként magyarul* (2017) című könyvét és a kurzus oktatója által összeállított feladatokat használták. A hallgatók nyelvtudásának felmérésére készült kérdőívből kiderül, a 18 és 24 év közötti nyelvtanulók nagy része német, illetve néhányan szerb, török és görög anyanyelvűek.

#### 3.2. Kutatási eszköz: irányított szerepjáték-feladat (*role-play*)

A kurzus oktatójával egy irányított szituációs feladat mellett döntöttünk, melyet pármunkában kellett a nyelvtanulóknak végrehajtaniuk. A párbeszéd feladatot a nyelvtanulók nyelvi szintjének, mindennapjainak, valamint a kutatás céljának megfelelően választottuk ki, így egy, az egyetemi könyvtár kávézójában zajló szituációt kellett előadniuk. A feladatot németül kapták kézhez a nyelvtanulók. A leírás tartalmazza a pultos és a vásárló szerepének leírását, utóbbinak kétféle ételt és egy italt kell vennie, érdeklődni az árakról, majd fizetnie. Az első párbeszédet követően a nyelvtanulóknak szerepet kellett cserélniük. A feladat magyar nyelvű fordítása a Függelékben (*1. Irányított szerepjáték-feladat*) olvasható. Hasonló gyakorlatot már a felvételek készítése előtt is végeztek a nyelvtanárral, valamint a szituáció eljátszásához szükséges egyik nyelvtani szabályt, a *-t* tárgyragot is vették már előzőleg.

### 3.3. Előkészületek és adatgyűjtés

A gyakorlatok felvételéhez igyekeztünk a kurzus oktatójával zavartalan körülményeket biztosítani, ezért nem változtattuk meg az óra időpontját és helyszínét sem. A nyelvtanulók a feladat előtt maguk választhattak párt, majd együtt, egyikük telefonjával rögzítették a párbeszédet. A hallgatók a felvétel napján tudták, hogy a nyelvtanáruk egyik kollégája érkezik az órára, és kutatást szeretne végezni. A nyelvtanulók előzetes tájékoztatást kaptak a kutatásról, és írásban hozzájárultak a hangfelvételek felhasználásához.

A hallgatók a feladat előtt egy rövid kérdőívet is kitöltöttek, mely nyelvtudásukról kért információkat. Az instrukciókat saját tanárunktól kapták meg, és a gyakorlat alatt is hozzá fordulhattak kérdéseikkel. A feladat ismertetése során felhívtuk a nyelvtanulók figyelmét arra, hogy ne szüneteltessek a felvételt, még a szerepcsere idejére sem.

### 3.4. Korpusz

A rögzített párbeszédtek teljes hossza 33'05". A kutatásban csak azokat a dialógusokat elemeztem, melyek kódváltást tartalmaztak. A 15 párbeszédből összesen 10 dialógusban található kódváltás, így 26'31" hanganyagának 17 oldalnyi átíratát vizsgálja a tanulmány. A párbeszédtek átíratát Jefferson (2004) konverzációelemzéshez használt átírási konvenciói alapján készült.

## 4. Elemzés

Az átíratokban található kódváltások helyének és funkciójának meghatározásához a társalgáselemzés szolgált kutatási eszközzel. Az ehhez szükséges szempontok a társalgáselemzés néhány rendeződési elve alapján (Sidnell 2010) kerültek kiválasztásra. A tanulmány további részében e szempontok kerülnek bemutatásra példák segítségével.

### 4.1. Belebonyolódás (opening)

A belebonyolódási szakasz a társalgásban résztvevők közti interakció első fázisa (Borókai 2009: 77–8; Schegloff–Sacks 1973 és Horányi 2001: 74–6 nyomán), a társalgáshoz tartozó keret elejét jelöli, amelyben létrejön a kapcsolat a partnerek között. E szakaszban határozzák meg szerepüket a beszélők a társalgáson belül, valamint kijelölik a szituációt és a témákat, esetleg a témák sorrendjét. A szerepek kiosztása során kiválaszthatják, ki lesz a kezdeményező, illetve a jelen kutatásban, a kávézó szituációs kontextusában, a nyelvtanulók eldönthetik, ki lesz a vendég és ki a pultos.

Az (1) példában az első számú beszélő (S1) a közvetítő nyelven, tehát németül jelöli ki saját magát a kávézóban zajló párbeszéd kezdő pozíciójába. A példából az is látható,

hogy a kódváltást követően a belebonyolódás második szakasza, az üdvözlés már a célnyelven, magyarul zajlik:

GROUP A1

- 01 S1: *Okay, ich bin's.* ('én jövök')
- 02 S2: *Okay.*
- 03 S1: *Szia.*
- 04 S2: *Jó napot.*
- 05 S1: *Ö, mit kér?*

*1. példa: Belebonyolódási szakasz*

A következő részletben S1 a kávézóban zajló szituáció kezdetét jelöli ki *jetzt* „most” fordulójával, majd a köszönés nyitó szekvenciája magyarul hangzik el, amit szintén egy célnyelvi záró szekvencia követ:

GROUP B4

- 01 S1: *Jetzt.* ('most')
- 02 S2: *Szia.*
- 03 S2: *Szia.*
- 04 S1: *Mit (.) kérsz?*

*2. példa: Belebonyolódási szakasz*

#### 4.2. Kihátrálás és lezárás (closing)

A kihátrálás szakaszában a társalgás résztvevői előkészítik a társalgás befejezését, majd lezárják azt, így a lezárás a kommunikációs folyamat keretének végén helyezkedik el (Boronkai 2009: 118 Schegloff–Sacks 1973 alapján). A (3) példában a *Még valamit?* kérdést használja kihátrálási stratégiaként S1, amellyel megkezdi a kávézóban zajló beszélgetés lezárásának előkészítését:

## GROUP A1

- 01 S1: Még valamit?  
 02 S2: Ö, kösz nem, köszönöm [nem]  
 03 S1: [nem]. oké ö: ((ki-be kapcsolgatja a tollat)) ötezer nem  
 04 ketezer ötszáz forint.  
 05 S2: Oké. Kártyával?  
 06 S1: Igen, kártyával.  
 07 S2: Ö ja.  
 08 S1: Köszönöm szépen.  
 09 S2: Köszönöm. Szia.  
 10 S1: Szia.  
 11 S2: Okay.  
 12 S1: [cool] ('szuper')  
 13 S2: [gut]. ('jó')

## 3. példa: Kihátrálás és lezárás

A lezárást, vagyis a célnyelven elhangzó *szia–szia* szomszédsági párokat követően a társalgás nem zárul le teljesen. A lezárás második részében, a kódváltás után ugyanis a közvetítő nyelven értékelést fogalmaznak meg a nyelvtanulók saját teljesítményükre és az eljátszott dialógusra vonatkozóan: *cool*, *gut*.

4.3. Mellékszekvencia (*side sequence*)

A mellékszekvencia feladata, hogy a társalgás fő témájának egy részletét megmagyarázza, a vele kapcsolatos esetleges félreértéseket tisztázza, szókeresésnek adjon helyet – tehát kiegészítő szerepet tölt be (Boronkai 2009: 118). A mellékszekvencia általában szomszédsági párok közé ékelődik be, ahogyan az a (4) példában is látható:

## GROUP A3

- 01 S2: Ö, kártyával vagy készpénzel fizetsz?  
 02 S1: Ehm (1.0) kártyá (1.5) fizetek. ((nevetés))  
 03 S2: >( ) ((nem érthető rész németül))  
 04 *Neunhundert*. ('kilencszáz')<  
 05 S1: >( ) ((nem érthető rész németül)) *mit K*. ('K-val') *kkk*-<  
 06 S2: Kilencszáz?

- 07 S1: *Ja.* ('igen')
- 08 S2: *Ja.* ('igen') Kilencszáz forint.
- 09 S1: Ehm igen.
- 10 S2: *Köszí.* ((nevetés))

#### 4. példa: Mellékszекvencia

S2 a második forduló után nem tudja folytatni a kávézóban zajló párbeszédet, mert nem jut eszébe a *kilencszáz* célnyelvi alakja, ezért kódváltást követően a közvetítő nyelven mondja ki, a párja pedig kooperatív módon, ugyancsak a közvetítő nyelven próbálja segíteni, mellyel szókereső mellékszекvencia nyílik. Mikor S2 megtalálja a magyar nyelvű alakot, véget ér a közvetítő nyelvi kódon folyó mellékszекvencia, és visszatérnek a nyelvtanulók a kávézóban zajló szituáció fő témájához, immár a célnyelven.

#### 4.4. Lezárást követően belebonyolódás

A feladat instrukcióinak megfelelően a nyelvtanulóknak összesen két párbeszédet kellett alkotniuk. Az átírt társalgásokban többször is megfigyelhető volt, hogy a második dialógus megkezdése előtt a nyelvtanulók az első dialógus eredményeit, hibáit stb. összegezték:

##### GROUP A2

- 01 S2: *Igen, szia.* ((nevetés)) *Aber echt Scheiße. Na warte mal, wie geht's-* ('hát ez elég sz... na várj, hogy lesz ez')
- 02 S1: *Hier noch () also kann >das frag' ich noch, was kostet das<* ('itt még, tehát mennyibe kerül lehet, én kérdezem még, hogy mennyibe kerül')
- 03 S2: *>ja da frag' ich denn okay, jetzt woll()<* ('igen, ott én kérdezem akkor, most')
- 04 S1: *>wartewartewawa was heißt noch mal ()< was möchtest du? ist-* ('vávávárj, hogy van még egyszer az hogy mit kérsz?')
- 05 S2: *Mit kér.*
- 06 S1: *Ja stimmt. Okay.* ('igen, igaz')
- 07 S2: *Okay.*
- ((A két beszélő szerepet cserél))**
- 08 S1: *Szia.*
- 09 S2: *Szia, szia, eladó.*
- 10 S1: *Ö,* ((nevetés)) *szia. mit kér?*

#### 5. példa: Belebonyolódás

Az (5) példában tehát az első párbeszéd célnyelvi lezárását (*szia*) a kódváltás után egy rövid értékelő mozzanat (*hát ez elég sz. ...*) követi, majd a következő fordulóval nyílik az a szakasz, amelyben a társalgás résztvevői megvitatnak a második dialógushoz szükséges néhány magyar formulát (*Mennyibe kerül? Mit kérsz?*) közvetítő nyelven. Ezután a két beszélő szerepet cserél, és megkezdődik a második párbeszéd belebonyolódási szakasza a célnyelven elhangzó üdvözlésekkel.

#### 4.5. Hibajavítás (repair)

A nyelvhasználatban jelentkező hibák okai különbözőek lehetnek: artikulációs hibák, „anticipációs vagy perszeverációs nyelvbotlások, percepció és memóriazavarok, a hallás problémái, szomszédsági párok hibás szerkesztése”, szórend- és szótagcserék, hibás szintaxis, stb. (Boronkai 2009: 102 és Hutchby–Wooffitt 2006: 59–69 nyomán). A (6) példában a hibajavítási szándékot a *ne* „nem” diskurzusjelölővel fejezi ki S1, és az ismétlésben ismerhető fel az önkezdemenyezett önjavítás:

##### GROUP A2

- 01 S2: Szia. Ö, mit kér.  
 02 S1: Ahmm a kávé. *ne* ('nem') a kérek a: ö kávé ehm és (.) ö (.) a szendvics et, szendvicset. Ö: csirkehús (.) vel.

##### 6. példa: Önjavítás

A (7) példában S1 a harmadik fordulóban egy *banánt, vodka kólát és egy lányt* kér a kávézóban, melynek javítását S2 fordítással kezdeményezi:

##### GROUP B3

- 01 S1: Öhm egy alma, egy banana ész egy-  
 02 S2: Banán.  
 03 S1: Banán ész egy öhm sss vodka kóla esz egy lány. ((nevetés))  
 04 S2: Lány ist *Mädchen*.  
 05 S1: *Okay*.  
 06 S2: ((nevetés)) *Okay*. Öhm (1.0) még valamit?

##### 7. példa: Javítás fordítással



Az átírt társalgás alapján S2 feltehetően a fordulót beszédpanelként próbálta értelmezni, amely azonban a *lány* kifejezésnél nem volt sikeres. Ezért S2 megpróbálta elmagyarázni beszédpartnerének, hogy mit is jelent a *lány* németül, de S1 reakciója után, ahogyan az a nevetésből is látszik, rájön, hogy társa csak viccelődött. A téves javítást valószínűleg az a félreértés okozta, hogy S2 formulaként próbálta értelmezni S1 megvilágítását, aki a séma megváltoztatásával így egy új, humoros jelentést hozott létre.

A (8) példa a hibajavítások egyik fajtájára, a korrekcióra példa:

#### GROUP A2

- 01 S1: >Wartewartwarte ('vávávárj')< a (.) szendvics ö csirkehús vel
- 02 S2: *Ne ne* ('nem, nem'), csirkehús-
- 03 S1: Csirkehús, vel *oder nicht?* ('vagy nem')
- 04 S2: *Ne, bei s ist ja dann es ist ja unregelmäßig* ()-'(nem, s-nél ez, akkor ez szabálytalan')
- 05 S1: aha, csirkehús csal.
- 06 S2: -zal.
- 07 S1: -sal.
- 08 S2: -zal.
- 09 S1: Csirkehússal. (.) öhm (.) csirkehússal.

#### 8. példa: Hibajavítások

S1 a *csirkehússal* alak megalkotásában hibázik, ezért S2 S1 javítását kezdeményezi a *ne* diskurzusjelölőn keresztül, mely javítási szándék a nyelvtani hiba korrigálására irányul. Ezt követően egy mellékszekvenciában keresik meg a párbeszéd résztvevői a helyes célnyelvi alakot.

## 5. Eredmények

### 5.1. A kódváltás helyei

A tizenöt felvett párbeszédből tízben fordult elő kódváltás. A belebonyolódási szakaszok első része rendszerint a közvetítő nyelven zajlott, és spontánabb nyelvhasználat jellemezte, a második pedig a célnyelven, túlnyomórészt rögzített, állandó párszekvenciákkal. A társalgást lezáró szakasról, csak fordított sorrendben, ugyanezen jellemzők említhetők. A mellékszekvenciák célnyelvi szomszédsági párok közé ékelődtek, általában közvetítő nyelven hangoztak el, kitértek a kávéházi kontextusból, és legtöbbször javító mellékszekvencia volt. A hibajavítások általában a társ következő fordulójával

kapcsolatos javaslatokat, illetve az előző forduló szókinccsel, nyelvtannal kapcsolatos korrekcióit tartalmazták. A hibajavításokban gyakran előfordult ön- és külkezdeményezés is. Különleges pozícióban vannak a két dialógus határán található részek, melyek a következő dialógust előkészítő szakaszokként voltak jelen a társalgásban.

### 5.2. A kódváltás funkciói

A belebonyolódási szakaszokban a kódváltás funkciója általánosságban a szerepek kiosztása után a célnyelven folyó dialógus sikeres megkezdése és lebonyolítása volt. A kihátrálási szakaszokban és lezárásokban a dialógus sikeres célnyelvi lezárását és a kódváltást követően a nyelvtanulók értékelték az elhangzott teljesítményt. A mellékszekvenciák kódváltásai nyelvtannal, szókinccsel, fordulókval kapcsolatos magyarázatokhoz és következő fordulóra tett javaslatokhoz kapcsolódtak, valamint az új beszédszakasz nyitását kiváltó ok tisztázása után a társalgás résztvevői visszatértek a célnyelven folyó dialógus fő témájához. A hibajavításokban található, kódváltást tartalmazó egységek között diskurzusjelölők is voltak, aminek az a lehetséges magyarázata, hogy a kezdő nyelvtanulók nem ismerték a célnyelvi alakokat. A másik kódon elhangzó diskurzusjelölőnek köszönhetően a társ könnyebben észlelhette a hibát, és segíthetett a helyes célnyelvi alak megtalálásában. A két dialógus határán található szakaszok kódváltásának funkciója a két párbeszéd közötti szerepcserre eredményes végrehajtása volt.

A felvett társalgások kódváltásai a 2. *Elméleti háttér* című részben ismertetett meghatározás alapján két nyelv, a közvetítő nyelv (amely egyben a nyelvtanulók anyanyelve, a német) és a célnyelv (magyar) között történtek. E két nyelv esetében megállapítható egy bázisnyelv és egy vendégnyelv a feladat végrehajtásának társalgásában, melyek azonban a társalgás rendeződési elvei alapján váltakoztak. A bázisnyelv a belebonyolódási szakaszokban a magyar volt, a kávézó kontextusában, vagyis a pultos és a vendég között zajló beszélgetésekben (nem szó szerinti keret), viszont a felvétel rögzítése vagy a beszélgetés megkezdése során (szó szerinti keret) már a német volt az. A kihátrálási szakaszokban és lezárásokban, tehát amikor a két beszélő elköszön egymástól szintén a magyar (nem szó szerinti keret) volt a bázisnyelv, míg az ezt követő, a beszélgetést értékelő szakasz (szó szerinti keret) esetében a német.

Az említett rendeződési elvek nem szó szerinti keretében az elhangzó beszédpanelek köszönések voltak. A mellékszekvenciákban a nyelvtanulók nyelvi szintjének megfelelően a német volt a bázisnyelv. Ezek funkciója a társalgásokban nagyrészt a megelőző fordulók magyarázata vagy a következő fordulóra tett javaslat volt. A hibajavítások javaslatait a nyelvtanulók a célnyelven, magyarul kínálták fel. A két dialógus határán található szakaszokban, tehát, ahol a szerepcserére sor kerül (szó szerinti keret), a bázisnyelv a német volt.

## 6. Összegzés és további kutatási lehetőségek

A kutatás során a kódváltás helyei és pozícióiból fakadó funkciói kerültek meghatározásra. A beszédgyakorlat során kiderült, hogy a társalgásban legalább két keret és forgatókönyv (pármunka a nyelvórán és rendelés a kávézóban) volt jelen. A feladat végrehajtásához tartozó keretről elmondható, hogy valószínűleg azért tartalmazott több kódváltásos megnyilatkozást, mert a hozzá tartozó szókincset és nyelvtani szabályokat a kezdő nyelvtanulók még nem ismerhették és/vagy nem használták.

A nyelvtanulók a beszédgyakorlat során végig tisztában voltak azzal, hogy a felvételeket anyanyelvi beszélő fogja meghallgatni, akinek feltehetőleg az az elvárása a társalgás résztvevői felé, hogy a kávézóban folyó dialógus magyarul hangozzon el. Verschueren (1999) adaptáció (*adaptability*) fogalmának megfelelően, mely a nyelv azon tulajdonságára vonatkozik, amely megadja a lehetőséget a beszélők számára, hogy nyelvi választásaikat különbözőképp hozhassák meg, oly módon, hogy megfeleljenek egymás kommunikációs igényeinek, a nyelvtanulók igyekeztek mielőbb visszatérni a célnyelvre a társalgás során.

Az eredmények alapján további megállapítások tehetők:

- A mellékszekvenciák nagy részének kódja a közvetítő nyelv.
- A fordulók kiosztása és a feladat típusa, munkaformája között szoros kapcsolat áll fenn (Seedhouse 2004). A páros feladat munkaformájának köszönhetően nem a tanár, hanem maguk a nyelvtanulók jelölték ki általában a következő beszélőt.
- Az értékelést, érzelmet kifejező lezárásokat a nyelvtanulók társas kapcsolattartási igényeik felől kiindulva fogalmazhatták meg közvetítő nyelven.
- Hibajavítási szándék indikátora is lehet kódváltást tartalmazó megnyilatkozás.

A későbbi vizsgálatok szempontjából hasznos lehet a felvétel megisméltése azt követően, hogy a nyelvtanulók a szituációs feladat végrehajtásához tartozó keret (dialógus alkotása felvétel rögzítésével) néhány lehetséges célnyelvi megoldásáról is beszélgettek a nyelvórán. Az elemzés továbbá olyan szempontokkal is bővíthető, mint például a szekvenciális rendezettség és a szomszédsági párok vizsgálata a kódváltás szempontjából.

## Irodalom

- Auer, P. 1995. The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In: Lesley, M. – Pieter, M. eds., *One speaker, two languages*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Boda István Károly – Porkoláb Judit. 2008. A forgatókönyv helye a tudásfajta rendszerében. In: Dobi Edit, *A forgatókönyv mint dinamikus szövegszervező erő*. Officina Textologica 14., Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen. 11–24.
- Boronkai Dóra. 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kft., Budapest.

- Dóla Mónika. 2006. Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegennyelv-oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv* 7/1: 20–33.
- Durst Péter. 2017. *Lépésenként magyarul*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis: An essay on the organisation of experience*. Harper & Row, New York.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual. Life and reality*. Harvard University Press, Cambridge.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hancock, M. 1997. Behind classroom code switching: Layering and language choice in L2 learner interaction. *TESOL Quarterly*, 31/2: 217–235.
- Horányi Özséb. 2001. A személyközi kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb szerk., *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 57–86.
- Howarth, P. 1998. Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19/1: 24–44.
- Hutchby, I. – Robin, W. 2006. *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Polity Press, Cambridge.
- Jefferson, G. 1984. „Transcription Notation”. In: Atkinson, J. M. – Heritage, J. *Structures of Social Interaction*. Cambridge University Press, New York.
- Kecskes, I. 2000. A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics* 32/6: 605–625.
- Kecskes, I. 2014. *Intercultural pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.
- Lin, A. 2013. Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review* 4/1: 195–218.
- Schank, R. C. – Abelson, R.P. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale (NJ.), Erlbaum.
- Schegloff, E. A. – Sacks, H. 1973. Opening up closings. *Semiotica* 8, 289–327.
- Seedhouse, P. 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell, Oxford.
- Sidnell, J. 2010. *Conversation analysis: An introduction*. Wiley-Blackwell, Oxford.
- Van Der Meij, H. – Zhao, X. 2010. Codeswitching in English courses in Chinese universities. *The Modern Language Journal* 94/3: 396–411.
- Verschueren, J. 1999. *Understanding pragmatics*. Edward Arnold, London / Oxford University Press, New York.
- Wray, A. 1999. Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32/4: 213–231.
- Wray, A. 2005. Idiomaticity in an L2: Linguistic processing as a predictor of success. In: Beaven, B. ed., *IATEFL 2005: Cardiff Conference Selections*. IATEFL, Canterbury. 53–60.

## Függelék

### Irányított szerepjáték-feladat

#### **Szituációs gyakorlat: A kávézóban**

Alkosson dialógusokat a megadott témában. Olvassa el a következő információkat:

**1. szerep:**

Ön egy kávézóban dolgozik (pl. az egyetemi könyvtárban). Kérdezze meg partnerét, mit szeretne kérni. Beszélgessen partnerével, míg ő fizet.

**2. szerep**

Két ételt szeretne vásárolni, és valamit inni. Érdeklődjön az árakról. A beszélgetés végén fizessen.

Ha befejezték az első párbeszédet, cseréljenek szerepet és alkossanak még egy dialógust.

## Ottucsák Melinda Anikó<sup>1</sup>

# A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV LEHETSÉGES OKTATÁSI MODELLJE ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN – A DR. MEZŐ FERENC ÁLTALÁNOS ISKOLA MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI PROGRAMJÁNAK BEMUTATÁSA

### Abstract

In Hungary foreign students have equal right to take part in the Hungarian public education system. Although they have the right, they have just limited opportunities: there are just a few Hungarian as a foreign language books for children and youths, there are just a few schools who are offering language lessons for them.

This paper demonstrates an ongoing language teaching program in Dr. Mező Ferenc Primary School Budapest. Our program is offering foreign children four types of language lessons integrated into the school daily routine and into the time table of the children. Our goal is to show that the public education system is capable of offering a Hungarian as a foreign language program for foreign children.

**Keywords:** *Hungarian as a foreign language teaching, public education, primary school, foreign students, complex foreign language modell*

**Kulcsszavak:** *a magyar mint idegen nyelv oktatása, közoktatás, általános iskola, külföldi diákok, komplex idegen nyelvi modell*

### 1. Bevezetés

A külföldi diákok közoktatási kérdéseiről kevés szakmai fórum, tanulmány olvasható. Kevés azon kollégák száma is, akik általános iskolás diákoknak tanítják a magyar nyelvet. Az alacsony mennyiség indokolható azzal, hogy hazánkban a közoktatásban tanuló

---

<sup>1</sup> Ottucsák Melinda Anikó, magyar mint idegen nyelv tanár, mentortanár, Dr. Mező Ferenc Általános Iskola, Jezsuita Menekültszolgálat; melinda.ottucsak@gmail.com

külföldi diákok a teljes diákszám kb. 1%-át teszik ki (Schmidt-Nagyházi 2020: 28). Ezen diákok nagy része ugyan Budapesten koncentrálódik, mégis csupán néhány iskolában tanítanak magyar mint idegen nyelvet<sup>2</sup>.

A középiskolás diákok számára nyelvi előkészítő osztály és magyar mint idegen nyelvi érettségi felkészítő elérhető néhány intézményben.<sup>3</sup> A 14 év feletti külföldi tanulók előszeretettel választják a nemzetközi iskolák idegen nyelvű vagy kétnyelvű képzéseit.

Az általános iskolás külföldi diákok esetében azonban az a hallgatólagos közmegegyezés, hogy fiatalok, könnyen tanulnak nyelvet, hamar beilleszkednek a magyar iskolába. A kérdés csupán az, hogy ezt egy támogatott, segítő közegben teszik-e, vagy magukra hagyva igyekeznek boldogulni az iskolarendszer kihívásaival.

Napjaink közoktatási magyar mint idegen nyelvi műhelyének tekinthető a Dr. Mező Ferenc Általános Iskola<sup>4</sup>: tanulóira szabott egyéni nyelvfejlesztésével, magyar mint idegen nyelvi munkaközösségével és évente 55-60 külföldi diákjával innovatív közoktatási intézményként működik. A korábbi szakmai tapasztalataim összegzésekként (Ottucsák 2014), az intézménnyel és a kollégáimmal együttműködve általános iskolás külföldi gyerekek számára egy működő magyar mint idegen nyelvi oktatási modellt dolgoztam ki.

Jelen tanulmány két részből áll: az első részben röviden bemutatom az általános iskolás külföldi diákok közoktatásbeli helyzetét. A másodikban részletesen ismertetem a Dr. Mező Ferenc Általános Iskola magyar mint idegen nyelvi programját. Tanulmányomban az 1-8. osztályos általános iskolás diákokra vonatkozó jelenségeket összegzem, így a középiskolások és az érettségi részletes bemutatása nem tárgya ennek az elemzésnek.

## 2. Általános iskolás külföldi diákok a magyar közoktatásban

### 2.1. A tanulók jogi helyzete

A külföldi diákok jogait szabályozó magyar dokumentumok listája rövid: összesen négy törvényi helyen utalnak a nem magyar anyanyelvű tanulók jogaira (2001. évi C. törvény 12. §, 62. §; 2011. évi CXCV. törvény 92. §; 2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 185.§).

<sup>2</sup> Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Magyar–Kínai Két-tanítási Nyelvű Általános Iskola, Bajza Utcai Általános Iskola, Orchidea Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, stb. (Országosan 35 intézmény található. Az adat forrása az Oktatási Hivatal 2021.03.09-i statisztikája a magyar mint idegen nyelvet tanítókról és a magyar mint idegen nyelvi programmal rendelkező közoktatási intézményekről – egyéni lekérdezés.)

<sup>3</sup> Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium, Orchidea Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium, BME által alapított Két Tanítási Nyelvű Gimnázium (Országosan 35 intézmény található. Az adat forrása az Oktatási Hivatal 2021.03.09-i statisztikája a magyar mint idegen nyelvet tanítókról és a magyar mint idegen nyelvi programmal rendelkező közoktatási intézményekről – egyéni lekérdezés.)

<sup>4</sup> Dr. Mező Ferenc Általános Iskola, 1144 Budapest, Ond vezér park 5., intézményvezető: Gombár Erzsébet, OM-azonosító: 035054, az intézmény fenntartója és üzemeltetője: Közép-Pesti Tankerületi Központ, 1149 Budapest, Mogyoródi út 21., tankerületi igazgató: dr. Házlinger György ([www.mezosuli.hu](http://www.mezosuli.hu))

A jogszabályok értelmében a külföldi tanulóknak a magyar állampolgárokkal megegyező közoktatási ellátásban kell részesülniük és velük megegyező jogokkal rendelkeznek (2011. évi CXCV. törvény 92. §). Ha eltérő oktatási követelményrendszerből és/vagy magyar nyelvtudás nélkül érkezik egy tanuló, akkor a törvény az intézményvezetők számára biztosítja, hogy engedélyezze a diák számára az évfolyam megismétlését, illetve felzárkóztató foglalkozásokat és nyelvórákat biztosítson neki (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 185. §). Esetükben általános iskolás bizonyítványként olyan okirat ismerhető el, amely tanúsítja nyolc évfolyam elvégzését, és tartalmazza az oktatási intézmény jogállását, a bizonyítvány jogi hatályát, a tanulmányi követelményeket, és megállapítható belőle az általános iskolai végzettségi szinttel azonos végzettségi szint (2001. évi C. törvény 12. §). A külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről szóló 2001. évi C. törvény 62. § rendelkezik a résztanulmányok beszámításáról. Ennek értelmében a magyar és a külföldi bizonyítványok összehasonlítása után az intézmény előírhat különbözeti vizsgákat<sup>5</sup>.

## *2.2. Milyen külföldi tanulókról beszélhetünk a közoktatásban?*

Korosztályi szempontból tekintve elmondhatjuk, hogy a bölcsődei neveléstől kezdve a felsőoktatásig mindenhol megtalálhatók külföldi diákok. A 2019/2020-as tanévre beiratkozott 720.329 fő általános iskolás korú gyermek közül 6387 tanuló (0,88%) volt nem magyar anyanyelvű. Ez arányaiban a diákok összpopulációjának alig 1 %-át jelenti (Schmidt-Nagyházi 2020:28).

Területi szempontokat nézve két nagyobb célcsoportot tudunk elkülöníteni: a nyugati országokból érkező diákokat és a harmadik világból érkezőket. Bukus Beatrix (Bukus 2011:99–107) a csoportokhoz kapcsolódó fogalmi tisztázását és az adatgyűjtés nehézségét mutatja be. A nyugatiak egyik csoportját a nemzetközi iskolákban tanulók jelentik, akik általában az anyaország tanmenetét követve végzik iskolájukat Magyarországon. Másik csoportjuk a kevésbé tehetősek, de nyugati országokból érkező családok gyermekei, akik a magyar közoktatásban tanulnak. Ők általában a magyar szülők által magasabb presztízstűnek tartott iskolákat részesítik előnyben. Ebbe a kategóriába sorolom a Távol-Keletről érkező szülők gyerekeit is, akik gazdasági bevándorló családokból származnak. A harmadik világból érkező, menekült és/vagy migráns háttérű tanulók a magyar közoktatás második nagyobb célcsoportja (Schmidt-Nagyházi 2020: 24–30).

Napjaink közoktatási tendenciái a célcsoportokra nézve két újabb kihívás elé állítja az intézményeket. A határon túli családok beköltözésével megjelenő diákok magyar nyelv-tudása nem marad el kortársaikétól, viszont az iskolai szakszókincs elsajátításánál problémákba ütköznek. Különösen akkor jelent ezt nagyobb problémát, ha nem

---

<sup>5</sup> A 2022-es évben az ukrán konfliktus miatt előtérbe került a hazánkba érkező külföldi tanulók oktatási kérdése. A tanulmány készítésekor a 2021/2022-es tanévből rendelkezünk 3 hónap tapasztalattal az oktatásukról. A velük való foglalkozás jelenségei és tapasztalatai egy következő tanulmány témái lehetnek. <https://net.jogtar.hu/ukrajna>



tanultak bizonyos szaktantárgyakat anyanyelvükön. Hozzájuk csatlakoznak azok a magyar diákok, akik külföldre költöztek családjukkal és ott 2-3 évnél többet is eltöltöttek. Anyanyelvüket nem felejtették el, ugyanakkor a tantárgyak szókincsében nekik is szükségük van segítségre.

### *2.3. A külföldi tanulók és az iskolai mérések*

Az iskolai értékeléseken túl a közoktatás az általános iskolás korosztály számára előír kötelező méréseket. Óvodás korban ilyen a nagycsoportos gyerekeknél végzett DIFER-mérés (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer), amelyet Magyarországon 2005 óta végeznek és iskolaérettségi vizsgálatnak is tekintenek. A 4–8 éves korig alkalmazható teszt olyan elemi készségeket vizsgál, mint írásmozgás-koordináció, beszédhanghallgatás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás.<sup>6</sup> Idegen nyelvű óvodások esetében gyakori, hogy nem tudják felvenni az összes kompetencterületet. Ezeknél a gyerekeknél általában az írásmozgás-koordináció, az elemi számolás, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés területei működnek teljesen nyelv nélkül. Ha a gyerek beszél bármennyire magyarul, meg lehet kísérelni a felvételt a többi területen is, de torz eredményeket adhat.<sup>7</sup>

A kompetenciamérések tekinthetők az általános iskolások első központi megmértetésének. A kompetenciamérés-szelencéjét csak addig nyitom ki, amíg Papp Z. Attila (Papp Z. 2017:347–350) tanulmányának következtetését bemutatom a témában. Az országos mérési eredmények kutatását nehezíti, hogy a háttérkérdőív nem tér ki olyan adatokra, amiből a külföldi származásra lehetne következtetni (milyen anyanyelvű, mióta tanul Magyarországon). A kompetenciamérés telephelyi adataiban kéri az intézményeket adatszolgáltatásra, de a nem magyar anyanyelvű / nem Magyarországon született kategóriák összemosásuk a határokat külföldi diákok és határon túli magyarok között. A tanulmányból és a gyakorlatból is látszik, hogy e témában pontosabb mutatókra és kategóriákra lenne szükség. Emellett Papp Z. szerint (2017: 349–350) hasznos volna megadni a külföldi diákoknak a lehetőséget, hogy (akár szótár segítségével) megírják a mérést, hogy követhető legyen a fejlődésük. A kompetenciamérés regisztrációja lehetőséget ad, hogy jelöljük, az adott diák eredményébe nyelvi hátrány miatt a magyar és természettudományos kompetenciamérés ne legyen mérvadó, csak a matematikát számítsák be neki.

Az általános iskola után, a külföldi diákok a középiskolai továbbtanulás felé veszik az irányt. Attól függően, hogy mikor kerültek be az iskolába és milyen nyelvtudással rendelkeznek, a középiskolai felvételi megírása számos probléma forrása. Magyar mint

<sup>6</sup> DIFER programcsomag 4–8 éveseknek <http://www.edu.u-szeged.hu/difer/?pid=bemutatas>

<sup>7</sup> A DIFER-kiegészítésére Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat egyik tagintézményében elindult egy kísérleti program, melyhez kapcsolódó foglalkozásokat óvopedagógusok, gyógypedagógusok és logopédusok is tartották (Schmidt-Nagyházi 2020: 51–60).

idegen nyelv tárgyból nem lehet írásbelit írni, csak a magyar nyelv és irodalom teszt áll rendelkezésére a diákoknak.<sup>8</sup> A szabályozók nem biztosítanak többletidőt a külföldi diákoknak, az SNI-s, BTMN-es tanulók társaikhoz hasonlóan. A középiskolába jelentkező érintett diákok számára lehetséges opció a külön kérvényes jelentkezés, azonban nem minden középiskola készült fel külföldi diákok fogadására.

A tanulók értékelését ezen vizsgák és mérések mellett a mindennapi iskolában töltött tanulmányi értékelésük együttesen adják. Az, hogy egy külföldi tanuló reális értékelést kapjon a teljesítményéről, a teljes iskolai tantestület – vagyis a magyar mint idegen nyelv tanárok mellett a szaktanárok – feladata és felelőssége is. Nehéz megtalálni az egyensúlyt az elvárható tudás és a tananyag mennyisége között. Az iskolai programunk részletes bemutatásánál ennek a lehetséges megoldására adunk mintát.

#### *2.4. A magyar mint idegen nyelv tantárgy helyzete*

A közoktatás szabályozza a magyar mint idegen nyelv tantárgyat a dokumentumaival. A 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv a magyar mint idegen nyelv szerepét a közoktatásban az *Idegen nyelvek* című fejezetnél egy lábjegyzettel pontosította. Célként azt jelöli meg a dokumentum, hogy a migráns és az idegen anyanyelvű diákok bármikor beléphessenek a magyar közoktatás rendszerébe. Ugyanez a szabályozás vonatkozik a határainkon túl élő kisebbségi és származásnyelvi magyar diákok nyelvi oktatására is. A magyar mint idegen nyelvre vonatkozó kerettanterv 2013-ban készült el, ez a Közös Európai Keretrendszer (KER) szintjeit és a magyar nyelv grammatikai sajátosságait figyelembe véve határozta meg a magyar nyelv oktatására vonatkozó tartalmakat (Pelczér 2015:73–83).

A legújabb, 2020-as Nemzeti alaptanterv elődjéhez hasonlóan, az 1–12. osztályig határozza meg a közoktatásban elsajátítandó tudáselemeket. Az új NAT bevezetésénél a szélesebb nyilvánosságot kapó tantárgyak, mint magyar nyelv és irodalom vagy történelem mögött láthatatlanul bújjik meg a magyar mint idegen nyelvi kerettanterv. Tartalmi változás alig található a dokumentumokban: a szerzők néhány elévült vagy újonnan meghatározott tartalmi elemen kívül csupán formázási változtatásokat eszközöltek az alaptantervekben, érdemi változást nem tettek.<sup>9</sup>

A magyar mint idegen nyelvre vonatkozó tudáselemeket a 2012-es, illetve a 2020-as kerettanterv 1–4. osztályra, 5–8. osztályra, illetve 9–12. osztályra határozza meg. A magyar mint idegen nyelvi kerettanterv általános részei után (bevezető szakmai

---

<sup>8</sup> Példának hozom egy olyan diák esetét, aki 7. osztályos korában került az általános iskolába, és 1,5 évvel utána meg kellett írnia a felvételit magyar nyelv és irodalomból és matematika tantárgyból. A 100 pontos teszten elért 19 pontot összesen, ebből 8 pontot magyar nyelv és irodalomból. Összehasonlítva magyar diákokkal az eredményt, elért pontszám fantasztikus teljesítménynek tekinthető.

<sup>9</sup> Az elemzést a 2022.08.04-én, az Oktatási Hivatal <https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek> oldalról letöltött dokumentumok alapján végeztem, a Microsoft Word dokumentum-összehasonlító modulja segítségével. Dokumentumok forrása: Kerettanterv 2012 és Kerettanterv 2020.

alapvetések) a következő tematikai egységeket/fejlesztési célokat fejti ki: hallott szöveg értése, szóbeli interakció, összefüggő beszéd, olvasott szöveg értése, íráskészség, nyelvi eszköztár, kulturális ismeretek. Tartalmaz továbbá ajánlott témaköröket altémákkal kibontva. Ezen felül kitérnek a tematikai egységekhez párosított ajánlott óraszámokra is (Kerettanterv 2012 és Kerettanterv 2020).

A KER-szinthez kapcsolódva 3–4. osztályban elvárás az A1 nyelvi szint. Ha a tanuló 5. osztályban lépett a közoktatásba, akkor 6. osztály végére elvárás az A1 szint. 8. osztály végére az A2-es szint (Kerettanterv 2012 és Kerettanterv 2020). Középiskolai tanulmányok esetén a kerettanterv feltételezi, hogy a tanuló a 9. osztályban lép az oktatási rendszerbe és feltehetően valamilyen tagozaton tanul tovább, hiszen 10. év végére B1-es, esetlegesen B2-es szintet vár el a diáktól. 12. tanév végére biztos tudásként a B2-es szintet jelöli meg, mellyel az érettségi letételén túlmutatva, a mindennapi életben is magabiztosan boldogul a nyelvtanuló (Kerettanterv 2012 és Kerettanterv 2020).

## 2.5. Taneszközök kérdése

A kerettantervnél megfogalmazott kérdésekre választ adhat a közoktatásban használt tankönyvek listája, ezek a többi tantárgyhoz hasonlóan az adott Nemzeti Alaptanterv kerettantervére épülve készülnek. Az elemzéshez a [www.tankonyvkatalogus.hu](http://www.tankonyvkatalogus.hu) oldalon keresve 2022 márciusáig összesen 1 azaz egy darab találat van a magyar mint idegen nyelv tantárgy tankönyvjegyzékben jegyzett, iskolák számára központi ellátásból rendelhető tankönyvek listájában<sup>10</sup>. A könyv Csabay Katalin: *Lexi írónka 2.* című munkája, mely íráselsajátításban segítség az SNI-s diákoknak és az egyetlen magyar mint idegen nyelv tankönyv az állami listában. 2022 márciusa után a tantárgyak listájában a magyar mint idegen nyelv ukránoknak nevű tantárgy szerepel és tartalmazza Kampó Ildikó – Pápai Ilona *Magyar nyelv kezdőknek – Угорська мова для початківців* c. tankönyvét és munkafüzetét<sup>11</sup>.

Az általános iskolások számára készült tankönyvek listája rövid, de kiegészíthető egyéb segédanyagokkal. *Kiliki a Földön I-II.*) tankönyv és a hozzá tartozó tanári kézikönyv, audióanyag és videóanyag kifejezetten általános iskolás külföldi gyerekek számára készült, akik Kiliki magyarországi kalandjain keresztül ismerkednek a magyar nyelvvel. Menekült diákok számára készült tananyagcsomag a *Zahra és Zia az Eperfa Iskolában*, mely olvasókönyvvel és e-learning anyaggal is kiegészülve segíti a külföldi diákok iskolai beilleszkedését.

A könyveket olyan honlapokkal egészíthetjük ki, melyek tanári ötleteket tartalmaznak változatos témákban és szinteken: a [www.midkid.hu](http://www.midkid.hu) kifejezetten gyerekeknek szóló feladatokat tartalmaz és gyűjt össze, míg a [www.mid-van.hu](http://www.mid-van.hu) oldalon felnőttek számára is kínál ingyenesen elérhető feladatlapokat, melyeket magyar mint idegen nyelvi tanárok készítettek és osztottak meg.

<sup>10</sup> Tankönyvek és segédletek online katalógusa 2022. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/>

<sup>11</sup> Tankönyvek és segédletek online katalógusa 2022. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/>

Hungarológiai ismereteket is közvetít a külföldi diákoknak a Balassi-füzetek (2011–2016) öt kötete, melyek témáiban az ünnepeket, a Balaton környékét, népmeséket, magyar történelem egyes eseményeit ölelik fel. Kiválóan használhatók az iskolai tanév jeles ünnepeihez magyarázatként és kiegészítésként.

A szaktárgyak oktatásához kapcsolódóan a mai napig egyetlen, számos tárgyat átölelő projekt, az *Együtthaladó*<sup>12</sup> létezik, melyet a Miskolci Egyetemen készítettek. Ennek keretében matematika, magyar nyelv és irodalom, környezetismeret tárgyakból állítottak össze külön, egyszerűsített szövegezésű könyveket a külföldi diákoknak, akik így az osztállyal együtt tudták tanulni ugyanazt a tananyagot. A projekt egyik legértékesebb füzet a szókinccsmátrix, mely szintekre lebontva tartalmazza a tantárgyak szókinccsét.

## 2.6. A magyar mint idegen nyelv tantárgy az intézmény szemszögéből

Ha egy intézményvezető szeretné iskolája profilját bővíteni a magyar mint idegen nyelv oktatásával és a külföldi diákok integrációjával, akkor a korábbi Nemzeti Erőforrás Minisztérium oldalán található egy ajánlást, mely 2006-os archív anyagként érhető el (OM közlemény 2006: 1–15).

A dokumentum a külföldi diákok nevelésében a multikulturális szemléletet, integrációt, adattivitàást és a komprehezivítást jelöli meg irányelvként. Céljuk a „nyelvek és kultúrák közötti közlekedésben jártas, reális énképpel és önismerettel, egészséges identitással rendelkező nyitott és elfogadó, autonóm és pozitív életvezetésre képes személyiségek építése, fejlesztése. Az anyanyelv és kultúra megbecsülése és ápolása, illetve mások anyanyelvének és kultúrájának megismerése, megértése, a különböző állampolgárságú és anyanyelvű tanuló közös nevelésével (OM közlemény 2006:2).” Külön kitérnek az iskolához szükséges magyarnyelv-tudás megszerzésére és Magyarország mint befogadó országhoz való pozitív kötődés kialakításra.

A dokumentum négy fontos területet határoz meg: a) magyar mint idegen nyelv elsajátítása, tanulása b) interkulturális pedagógia c) a tanulás támogatása, segítése d) nevelői, tanári együttműködés, továbbképzés, kooperáció. Mindehhez minimum heti 2 magyar mint idegen nyelv órát ajánl. Az elméleti alapvetések után részletes ütemtervet is tartalmaz, mely 2 évre lebontva bemutatja az interkulturális program bevezetésének lépéseit és lehetőségét (OM közlemény 2006: 9–15).

Az ajánlás számomra szakmai bizonyítéka annak, hogy igény volt/van arra, hogy a magyar mint idegen nyelv tantárgy, a külföldi tanulók integrációja a közoktatás szerves része legyen 2006 óta. Az ajánlás hatékonyságára születtek tanulmányok (Jakab 2011: 144–164), valamint elérhetőek interkulturális pedagógiai programok (Dobsuli 2020) az iskolák honlapjain.

A külföldi diákokat és a magyar mint idegen nyelvet mint közoktatási tantárgyat bemutató részből látszik, hogy a dokumentációs és elméleti alapok megtalálhatóak,

<sup>12</sup> Az Együtthaladó program honlapja: <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/>

jogi szabályozók vannak, intézményekben dolgoznak magyar mint idegen nyelv tanárok és tanulnak külföldi tanulók. A valóság az, hogy országosan alacsony a létszáma azon közoktatási intézményeknek (összesen 35 darab), akik pedagógiai programjában szerepel a magyar mint idegen nyelv mint iskolai profil.<sup>13</sup> Közülük mutatom be a tanulmány következő részében a Dr. Mező Ferenc Általános Iskola pedagógiai programját és magyar mint idegen nyelvi modelljét.

### 3. Dr. Mező Ferenc Általános Iskola magyar mint idegen nyelvi programja

Budapesten, Zuglóban található a Dr. Mező Ferenc Általános Iskola. Olimpiai iskolai profilja mellett az 1990-es évektől foglalkozott speciális nevelési igényű tanulókkal (elsősorban mozgássérült, látássérült, autista diákokkal). A kerületbe költöző külföldi családok miatt a 2000-es évektől megjelentek az iskolában a magyarul nem beszélő tanulók. Tanításukat kezdetben a magyar szakos tanárok, tanítók látták el – általában önkéntes alapon. 2016-ban egy EMMI felé benyújtott pályázatnak köszönhetően megvalósulhatott az intézményvezető által tervezett magyar mint idegen nyelvi program elindítása a 2018/2019-es tanévben.

Korábbi munkatapasztalataim tették lehetővé, hogy a program elindításában aktívan részt vegyek a kezdetektől: menekült gyerekeknek tanítottam a magyar nyelvet (Ottucsák 2014: 118–128), határon túli gyerekek nyelvoktatásával foglalkoztam, valamint nyelvkönyv készítésében vettem részt (*Zahra és Zia az Eperfa Iskolában*).

A Dr. Mező Ferenc Általános Iskolában az intézményvezetéssel és a magyar mint idegen nyelv szakos kollégákkal egy magyar mint idegen nyelvi / iskolai integrációs modellt dolgoztam ki a 2018/2019-es tanévtől kezdve. A korábbi egyéni oktatási gyakorlatok, tapasztalatok, szakirodalmi felvetések összegzése után, és az iskolában a 2018/2019-es tanévtől már alkalmazott oktatási gyakorlat alapján a 2020-as pedagógiai programban rögzítettük a magyar mint idegen nyelv oktatására és a külföldi diákok befogadására vonatkozó modellt, melyet a 2020/2021-es tanévtől alkalmazunk (Dr. Mező Ferenc Ált. Isk. Pedagógiai program 2020: 70–76).

A modell lényege, hogy a magyar nyelvet magas szintű szakmai tudással, egyénre szabottan, modern pedagógiai eszközökkel oktatjuk a diákjainknak. A tanulók osztályokba integráltnak járnak iskolába és meghatározott tanórákról hozzuk ki őket nyelvi órára. A diákoknak lehetőségük van osztályközösségekben tanulni, majd egyénre szabott kis csoportos magyar mint idegen nyelvi oktatásban részesülni. Az iskola éves programjában megjelennek a külföldi diákok kultúrájához kapcsolódó programok, melyeken érdeklődő pedagógusok, szülők, családtagok is részt vehetnek.

A következőkben ismertetem a modellünk oktatásügyi, magyar mint idegen nyelvi szakmai és emberi összetevőit. Akár a jó recepteknél a csipetnyi só és az érzés szerinti

<sup>13</sup> Az adat forrása az Oktatási Hivatal 2021.03.09-i statisztikája a magyar mint idegen nyelvet tanítókról és a magyar mint idegen nyelvi programmal rendelkező közoktatási intézményekről – egyéni lekérdezés. A lekérdezés nem tartalmazta a szakiskolákra vonatkozó adatokat.

fűszerezés: a Dr. Mező Ferenc Általános Iskolában a külföldi diákok, a magyar diákok, a tantestület, a szülői munkaközösség és az iskolavezetés egyedi együttműködése adja a programunk egyedi ízét.

### 3.1. A nyelvórák szerkezete

A tanulók osztályba sorolásánál és a beiratkozásánál az irányadó törvényi rendelkezések a mérvadóak. A nyelvi csoportba sorolásnál három szempontot veszünk figyelembe: melyik évfolyamra érkezik a diák, milyen előzetes magyartudással rendelkezik, valamint tud-e latinbetűvel írni és olvasni.

Az iskolában alapvetően négyféle órátípust biztosítunk számukra. Egy tanuló általában 2 órátípuson vesz részt: egy szintjének megfelelő nyelvórán és egy kiegészítő tanórán (Dr. Mező Ferenc Ált. Isk. Pedagógiai program 2020: 72). A következőkben bemutatom, milyen tartalmi elemei vannak az órátípusainknak.

#### *Nyelvi óra:*

A1–B2 szint közötti magyar mint idegen nyelvi óra, mely központjában a nyelvi kompetenciák fejlesztése áll. Az órákon kiemelt szerep jut a nyelvtan nyelvészeti szakszavak és közvetítőnyelv nélküli, kreatív, játékos oktatása mellett a kommunikációs kompetenciák fejlesztésének. A nyelvi órákon a gyerekeknek szánt tankönyvek mellett használjuk a felnőtteknek írt magyar mint idegen nyelvi könyveket, valamint az általános iskolai tankönyvek releváns részeit is.

#### *Írásfejlesztő óra:*

Célja a latin betűs ábécé írásának és olvasásának megerősítése és megtanítása, a más írásrendszerből érkezett, vagy az alsó tagozatot el nem végző (vagy részben elvégző) diákok számára. Az órán Meixner-módszerrel tanítjuk a diákokat írni, mérlegelve, hogy mikor érkezett az iskolába és milyen írásképre van szüksége: megtanulják az 1–4. évfolyamon elvárt folyóírást, ha ezekre az évfolyamokra érkeznek. 5. évfolyam felett azonban a funkcionális íráskép elsajátítását várjuk el (Schmidt 2020:480), melynél a diákok megőrizhetik saját, kialakult kézírásformájukat, de azt adaptálják a magyar ábécé betűire. Ha 12 év feletti írástudatlan diákról van szó, akkor a nyomtatott betűk kézzel való másolását várjuk el.<sup>14</sup>

#### *Szókincsfejlesztő óra:*

Alsó tagozatos haladó diákok számára biztosított fókuszált szókincsfejlesztő óra, amely a mindennapokhoz szükséges szavak mellé a környezetismeret, közlekedés szavait fejleszti. Ezen órákat általában 3–4. osztályos diákoknak indítjuk, előkészítve a felső

<sup>14</sup> Iskolánkban nem volt még ilyen tanulónk, ám a Református Menekültmisszióban, illetve a bicskei menekülttáborban 2012–2015 között számos 12 év feletti fiatalot tanítottam, akik nem tudtak anyanyelvükön sem írni.

tagozat tantárgyakhoz köthető szókinccset. A környezetismeret szókinccset az aktuális általános iskolai tankönyvekből tanítjuk meg a tanulóknak: képes, videós illusztrációkkal, saját tempójukban, az alapszavakra fókuszálva. Az alsó tagozatos kezdő diákok számára alapozó szókinccsfejlesztő órát szervezünk, ahol a 700 szó (2012) c. képes szótárt pedagógusasszisztens kolléga segítségével sajátítják el a diákok.

#### *Szakszókinccsfejlesztő óra:*

Felső tagozatos diákok számára biztosított fókuszált szókinccsfejlesztő óra, melyen a szaktárgyak szavait és kifejezéseit dolgozzuk fel a tanmenet és a minimumkövetelmények alapján. (Dr. Mező Ferenc Ált. Isk. Pedagógiai program 2020:70–76) Az órákat évfolyamonként szervezzük általában két csoportban (kezdő és haladó). A kezdő csoportokban azon diákok tartoznak, akik maximum 1 éve tanulnak magyarul, de matematikából, angolból kapnak jegyet. Ezeket a tantárgyakat a magyar mint idegen nyelv tanárral átnézik, gyakorolják a feladatokat. Kitekintenek a történelem, természetismeret szókinccsére is, hogy a diákok értsék valamennyire a tanár magyarázatát az órákon. A haladó csoportokba azok a diákok járnak, akik több éve tanulnak magyarul, de szüleik egyáltalán nem beszélik az iskola nyelvét. Másik célcsoportunk a határon túli diákok vagy a külföldről hazaköltöző diákok. E két csoportban közös, hogy a tantárgyak (fizika, biológia, kémia stb.) szavainak értéséhez külön tanári magyarázat szükséges. Sokszor érzik úgy, hogy értik az órán elhangzottakat, ám ezeken a fejlesztő órákon elemezzük a szavak pontos jelentését és tisztázzuk, hogy valóban értették-e az összefüggéseket.

A fenti három szempont és a négy órátípus alapján az iskolai mindennapi gyakorlatban 13 nyelvtanulócsoporthot prognosztizáltunk, melyek közül a 2020/2021-es tanévig egy csoport kivételével, mindegyik csoporttal találkoztunk már.

A csoportokat az alábbi táblázat mutatja be:

Csoport neve	Tagozat	Nyelvi szint	Írás-olvasás	Heti ajánlott nyelvi óra száma	Kiegészítő óra száma és típusa
<b>Kezdő alsó 1. osztály</b>	alsó	kezdő (A1–A2)	Nem tud, de 1. osztályban tanulja	2-3	nincs
<b>Haladó alsó 1. osztály</b>	alsó	haladó (B1–B2)	Nem tud, de 1. osztályban tanulja	1-3	nincs
<b>Kezdő alsó 2-4. osztály</b>	alsó	kezdő (A1–A2)	Tud latin betűkkel írni és olvasni	3-4	1 szókinccsfejlesztő óra

Csoport neve	Tagozat	Nyelvi szint	Írás-olvasás	Heti ajánlott nyelvi óra száma	Kiegészítő óra száma és típusa
<b>Kezdő alsó 2-4. osztály</b>	alsó	kezdő (A1–A2)	Nem tud latin betűkkel írni és olvasni	3-4	2 írásgyakorló óra
<b>Haladó alsó 2-4. osztály</b>	alsó	haladó (B1–B2)	Tud latin betűkkel írni és olvasni	**0-2	1 szókincsfejlesztő óra
<b>Haladó alsó 2-4. osztály</b>	alsó	haladó (B1–B2)	Nem tud latin betűkkel írni és olvasni	***0-2	2-3 írásgyakorló óra
<b>Kezdő felső 5-6. osztály</b>	felső	kezdő (A1–A2)	Tud latin betűkkel írni és olvasni	3-4	1-2 (szak)szókincsfejlesztő óra
<b>Kezdő felső 7-8. osztály</b>	felső	kezdő (A1–A2)	Tud latin betűkkel írni és olvasni	5-6	2-3 (szak)szókincs óra
<b>Kezdő felső 5-6. osztály</b>	felső	kezdő (A1–A2)	Nem tud latin betűkkel írni és olvasni	3-4	2-3 írásgyakorló óra
<b>*Kezdő felső 7-8. osztály</b>	felső	kezdő (A1–A2)	Nem tud latin betűkkel írni és olvasni	5-6	2-3 írásgyakorló óra
<b>*Haladó felső 5-8. osztály</b>	felső	haladó (B1–B2)	Nem tud latin betűkkel írni és olvasni	***0-2	4-5 írásgyakorló óra és 1-2 szakszókincs óra
<b>Haladó felső 5-6. osztály</b>	felső	haladó (B1–B2+)	Tud latin betűkkel írni és olvasni	**0-2	1-2 szakszókincs óra
<b>Haladó felső 7-8. osztály</b>	felső	haladó (B1–B2+)	Tud latin betűkkel írni és olvasni	**0-3	2-3 szakszókincs óra

A táblázatban 1 csillaggal jelöltek a nyelvi integráció szempontjából legkockázatosabb tanulói csoportok, akik felkészítésére a legtöbb órát kell csoportosítani. A legkritikusabb a 7–8. osztályba érkező diákok csoportja, akik nem beszélnek magyarul és nem tudnak latin betűkkel írni. Számukra kell a legintenzívebb felkészítést biztosítanunk, hogy 1,5 év alatt eljussanak a felvételihez: a táblázatban a (szak)szókincs óra azt jelöli, hogy haladásukhoz mérten tudjuk bevezetni neki a tantárgyak szókincsét.

A táblázatban 2 csillaggal jelöltek azok a tanulói csoportok, ahol a 0 nyelvóra azt jelenti, hogy többnyelvű vagy idegen nyelvű családból származik a diák, és csak kiegészítő szókincsfejlesztő vagy szakszövegórát kap.



A táblázatban 3 csillaggal jelöltek a magyar anyanyelvű családokból származó gyerekek, akik más iskolarendszerben, más írásrendszerben tanultak és beszélnek a nyelvet, de írni-olvasni nem tudnak. Elég ritka tanulócsoportról van szó, fejlesztésük ugyan az írásra koncentrál, de a szakszókincsre is figyelni kell.

### 3.2. A használt taneszközök

Iskolánkban külön magyar mint idegen nyelv szaktanterem működik az első emeleten, amely projektorral, számítógéppel, tabletekkel felszerelt. Ebben a teremben található a magyar mint idegen nyelvi taneszköztárunk. Az iskolai könyvtárban interaktív tábla segíti munkánkat.

Egy nyelvi program indításakor és működtetésekor fontos igazodási pont, hogy milyen taneszközökkel dolgozhatunk. A könyveken túl plakátok, kártyák, társasjátékok, plüssállatok, Logico Primo és Piccolo készletek, további fejlesztő játékok állnak rendelkezésünkre, hogy szemléletes és játékos magyar mint idegen nyelvi órát tarthassunk a diákoknak.

A magyar mint idegen nyelv könyvek igen szűk lehetőséget adnak a külföldi gyerekek tanítására. Az állami iskolai tankönyvek semmilyen módon nem igazodnak az ő szükségleteikhez. A gyerekkönyvek területén az óvodásoknak, kisiskolásoknak szánt művek között található sok hasznos képanyagot és segédletet. Nagyon hasznosak a könnyített olvasmányok is, melyek közül egyre több kortárs művet olvashatunk.

A Dr. Mező Ferenc Általános iskola magyar mint idegen nyelv termének könyv-állománya a következőképpen épül fel (a lista nem teljes, a leggyakrabban használt könyveket sorolom fel, folyamatosan gyűjtjük és bővítjük állományunkat):

- Magyar mint idegen nyelv könyvek gyerekeknek: *Zahra és Zia az Eperfa iskolában, Kiliki I–II., 700 szó, Magyar nyelv kezdőknek (ukrán gyerekeknek írt könyv), Balassi-füzetek*
- Magyar mint idegen nyelv könyvek felnőtteknek: *MagyarOK teljes tankönyvcsomag, Lépésenként 1–2., A formától a használatig 1–3.*
- Óvodásoknak szóló könyvek: *színezők, kifestők, iskolaelőkészítő könyvek, képes könyvek (1000 első szó)*
- Alsó tagozatosoknak szóló könyvek: *Meixner tankönyvcsalád, Én is tudok beszélni, alsó tagozatos szövegértés-munkafüzetek, olvasókönyvek, fogalmazásfüzetek*
- Felső tagozatosoknak szóló könyvek: *albumok, atlaszok, tantárgyakhoz kapcsolódó tankönyvek és munkafüzetek*
- Hungarológiaihoz kapcsolódó könyvek: *Kajla könyvek, történelmi könyvek, etika könyvek*

A taneszközök közül két eszközt szeretnék kiemelni. Az egyik a Logico Primo és Piccolo<sup>15</sup> keretek és feladatcsomagok, melyek az óvodás és kisiskolás korosztály számára biztosítanak számos témában feladatlapokat, és a gyerek önellenőrzésére alapoznak. A keretekkel differenciálni tudunk azonnal: egy témán belül különböző nehézségű feladatokat lehet kiosztani a tanulóknak, mivel 1-1 doboz 16-18 feladatlapot tartalmaz. A Primo feladatok szöveg nélküliek, részletes képanyaggal, melyek használhatóak a logikai feladatokon túl szókincs bővítésre és képleírásra is.

A másik taneszköz az online felületek és feladatok használata. A *Zahra és Zia* tananyagcsomag része egy e-learning felület, ahol a fejezetekhez kapcsolódó gyakorlófeladatok találhatóak teljesen kezdő szinten. Előszeretettel használjuk a Kahoot és a Wordwall oldalakat is, ahol több szinten találhatóak feladatok. A nagyobb diákok számára 1-1 okostankönyvi feladat is hasznos<sup>16</sup>.

Az általános iskolás magyar mint idegen nyelvi órára való készülés számunkra nem csupán abból áll, hogy egy-egy tankönyv melyik oldalát, témáját tanítjuk: szemléletes, színes, vidám eszközökkel, játékokkal fogjuk meg a diákok figyelmét és keltjük fel érdeklődésüket a magyar nyelv és kultúra iránt.

### 3.3. Az iskolai élet dokumentumai

Az iskola pedagógia programja rögzíti a külföldi diákok értékelésére vonatkozó elveket és szabályokat. Ezt fontos volt megtenni, mert a pedagógiai programunkon kívül semmilyen más kidolgozott szabály nem vonatkozik a külföldi diákokra.

Magyar mint idegen nyelv tantárgyból szöveges értékelést kapnak félévkor a tanulók. Év végén vizsgát írnak, mely írásbeli és szóbeli részből áll. Százalékosan értékeljük őket, és szintjüknek megfelelően a bizonyítványban a jól megfelelt/megfelelt/nem megfelelt szöveg áll. Fontosnak tartottuk a tantárgyak értékelésénél beemelni, hogy a szaktanárok által összeállított dolgozatokat megírassák a diákok magyar mint idegen nyelv tanár segítségével a szaknyelvi órákon (Dr. Mező Ferenc Ált. Isk. Pedagógiai program 2020:74–75).

Az értékelésnél háttérbe szorítottuk az érdemjeggyel való értékelést. A bizonyítványukba a félévkor és év végén megírt tesztek eredménye utáni jegy kerül. A kisebbeket év közben pecséttel, pontokkal, matricákkal motiváljuk. A felsősöknél a rövidebb tananyagot felölelő tesztekre már a második félévtől írunk jegyet, de nem számít bele az év végi szöveges értékelésükbe.

Az iskola belső használatú dokumentumai közé tartoznak a magyar mint idegen nyelvi tesztek. Van egy általános bemeneti teszt, ami A2-es szintig méri a nyelvi készségeket, beleértve a szövegértést is. Ezt használjuk az évközben érkező tanulók mérésére. Év elején szintfelmérő tesztet írnak a tanulók, melyet több szinten kapnak meg: kezdő és haladó nyelvi teszt a nyelvvóra járóknak, valamint szövegértési teszt a csak szakszövegóra járó tanulóknak.

<sup>15</sup> Logico csomag: <https://www.tessloff-babilon.hu/kategoria/LOGICO>

<sup>16</sup> Nemzeti Köznevelési Portál <https://www.nkp.hu/>

A félévi vizsga és az év végi vizsga is teljes mértékben diákra és csoportra szabott: a kérdéseket életkorunknak, nyelvi készségüknek, íráskéességüknek megfelelően állítjuk össze a tesztekben. A nyelvi szint mérésén túl célunk, hogy reális képet kapjunk a tudásukról, és ezt kreatív, játékos feladatokon keresztül tegyük meg. Az év végi írásbeli tesztet kiegészíti egy szóbeli vizsga, ahol a diákok képleírást kapnak, és szituációs helyzeteket oldanak meg általában az iskolai élettel kapcsolatosan. Az írásbeli és szóbeli eredményeket vizsgalapon vezetjük, ennek lezárásával adjuk az év végi bizonyítványba az értékelést.

A bizonyítványok sikeres kitöltéséhez és az év közbeni adminisztráció pontos vezetéséhez a külföldi tanulók esetében szükséges a felmentési határozat, melyet félévente adunk ki. A tanulók felmentési határozatában szerepelnek az alapadataik mellett az év eleji felméré alapján mely csoportba soroltuk őket, milyen tanóráról visszük el magyar mint idegen nyelvi fejlesztésre, valamint e kettő információ alapján milyen tantárgyak értékelése alól mentjük fel teljesen vagy részben őket (Dr. Mező Ferenc Ált. Isk. Pedagógiai program 2020:76). Részfelmentés alatt értjük például matematikából a szöveges feladatok megoldása alóli felmentésüket vagy magyar nyelv és irodalomból a helyesírás értékelés alóli felmentést.

A mentesítéseket fokozatosan vezetjük ki a tanulók életéből: első tanévben a teljesen kezdő diákok teljes felmentést kapnak, csak magyar mint idegen nyelvből kapnak értékelést. A második tanévben készségtárgyakból, testnevelésből, matematikából, angolból, informatikából kapnak értékelést, amennyiben részt vesznek azokon a tanórákon. A második tanév második felében további tantárgyakat nyitunk meg számukra egyéni képességeik függvényében, amelyből tudnak jegyet szerezni: például a természetismeret, földrajz tantárgyak adnak erre lehetőséget. A harmadik tanévben csak magyar nyelv és irodalomból mentjük fel őket. Mivel minden diákunk különböző gyorsasággal halad, így a nehezebb irányba eltérhetünk: vagyis a tehetséges diákok több tárgyból kaphatnak korábban is érdemjegyet, amennyiben a tanárok úgy látják.

A felmentésekkel szoros összefüggésben áll, hogy mikor milyen tudást várunk el a diákoktól. Sokszor tapasztaljuk azt, hogy a tanárok türelmetlenül várják, hogy a külföldi gyerek megszólaljon magyarul a tanórán, hiszen 4-6-8 hónapja már itt van és illene bekapcsolódnia a matematika, történelem órába is. A türelem, az egyénre szabott elvárások és felmentések a kulcsa a közös sikernek.

Folyamatosan egyeztetünk a szaktanárokkal, hogy mely diáktól mit lehet elvárni: kezdők esetében ez még csupán annyi, hogy figyel az órákon, ha tud írni latinbetűvel jegyzetel a tábláról, követi az óra menetét, vezeti a füzetét, felismeri az iskolai instrukciókat, és követi társait az utasítások betartásában (még ha nem is értette meg pontosan). Haladó diáktól megköveteljük, hogy minden órába bekapcsolódjon, jegyzeteljen a tábláról, igyekezzen a tanár kérdésére válaszolni és készüljön a dolgozatokra. Ez a folyamat igényli a legtöbb türelmet és figyelmet a szaktanároktól: a magyarul tanuló diák hogyan ért tantárgyak szókincséből egyre többet és többet, és jut el a tantárgyi összefüggések értéséig, majd azok interpretációjáig.

Az órák szervezésében alapelvünk, hogy a fakultációk órái, illetve az etika órák helyett minden esetben magyar mint idegen nyelvi órán vesznek részt a külföldi diákok.

Igyekszünk úgy alakítani az órarendjüket, hogy a lehető legtöbb olyan órán részt vehessenek, ahol a nem nyelvi képességüket használhatják. 6–8. osztályban nagy a nyomás rajtuk a felvételi miatt, így akkor több esetben kell kikérni őket testnevelésről vagy készségi tárgyról. Az órák szervezése minden tanévben egyre gördülékenyebben megy a korábbi évek tapasztalata alapján, ennek kulcsa, hogy az órarendkészítő kollégákkal sikerült lefektetni bizonyos elveket, amelyek segítik a magyar mint idegen nyelvi órarend hatékony kialakítását.

### *3.4. A magyar mint idegen nyelv program lelke: a tanár-diák kapcsolat*

A módszertani és gyakorlati tudnivalók mellett szót kell ejtenünk a külföldi diákok és a magyar mint idegen nyelv tanárok közötti tanár-diák kapcsolat jellegzetességeiről. A diákok többsége nem önszántából hagyta el országát, a család költözése mögött általában gazdasági érdekek álltak. A környezetükből kiszakított tanulók motivációja sokszor ingadozó: nem szeretik Magyarországot, a magyar iskolát. Hogy ebből az állapotból kibillentsük őket, szükség van a kreativitás, játékoság mellett a bizalomra is. A külföldi diákok számára az első bizalmi kapcsolat általában a magyar mint idegen nyelv tanára felé épül ki az osztályfőnöke vagy tanítója után. Tőlünk kérnek segítséget, velünk beszél meg a mindennapi nehézségeiket, kérdeznak a jövőjükéről. Egyszerre vagyunk nyelv-tanárok, tolmácsok, osztályfőnökök, pszichológusok és tanulmányi tanácsadók.

A tanárszerep összetettségén túl az általános iskolás magyar mint idegen nyelv tanárnak a következő területekről is rendelkeznie illik némi alaptudással: 1. óvoda, iskolaérettség, DIFER-mérés; 2. alsó tagozatos ismeretek (írásstanítás, olvasástanítás, matematikai szakszavak elsajátítása); 3. felső tagozatos ismeretek (tantárgyak szakszavainak ismerete, összefüggések értése); 4. fejlesztőpedagógia módszerei (SNI, BTMN jellegzetességei, fejlesztési lehetőségei). A polihisztor lét indokolt: előfordul, hogy egy első osztályos csoport után 7. osztályos történelmet kell tanítani és válaszolni a külföldi diákok kérdéseire.

A magyar mint idegen nyelv oktatása nagyfokú rugalmasságot és nyitottságot vár el egy egész tantestülettől, melyben fontos, hogy a diákokat támogassuk és segítsük iskolai integrációjukat. Magyar mint idegen nyelvi munkaközösségként segítséget adunk az osztályfőnököknek, szaktanároknak, és az iskolapszichológus bevonásával érzékenyítő foglalkozásokat tartunk. Egész tanévben folyamatosan konzultálunk az osztályfőnökökkel és szorosan együttműködünk a szaktanárokkal olyan tekintetben, hogy az adott diáktól mit várhatnak el a saját szakórájukon.

### *3.5. A külföldi diákok iskolai élete*

A nyelvvoktatáson túl a diákok iskolai integrálása a legfontosabb kérdés. Az, hogy egy külföldi diák az osztályközösségben, az iskolai közösségben megtalálja a megfelelő helyét, közös munka eredménye.

Az iskola éves programjában mindig szerepel egy nap, amikor a diákok megmutatják kultúrájukat a többi diák számára. Általában a Békés Iskola programok keretében megrendezett Sokszínűség Hetén kerül erre sor. Mivel iskolánkban több mint 10 náció gyermeke jár: anyanyelvük és kultúrájuk bemutatása mindig nagy sikert arat az iskolai program során, legyen szó szülőföldjük prezentációjáról, viseletkiállításról vagy ételbemutatóról.

Kiváló program az évente megrendezett „Tudok magyarul” verseny, melynek szervezője a Magyar–Kínai Két-tanítási Nyelvű Általános Iskola. Különböző tematikán belül két nyelvi szinten versenyeznek a külföldi tanulók csoportokban. Már a felkészülés során nagyon motiváltak és utánaolvasnak a kapott témának. 2021/2022-es tanévben iskolánk anyanyelvi csapata I. helyezést ért el.

Bátorítjuk őket arra, hogy zeneiskolába járjanak, tehetségünk szerint sportoljanak, különböző szakkörökön vegyenek részt. Rendszerint kérnek tőlünk tanácsot a szülők, illetve mi is segítünk megmagyarázni nekik, hogyan működik a magyar oktatási rendszer.

A Dr. Mező Ferenc Általános Iskolában 2018 óta működő magyar mint idegen nyelvi programban évente átlagosan 45-50 diákkal dolgozunk együtt, 3-4 fő magyar mint idegen nyelv tanárral és pedagógus asszisztenssel. A programban eddig összesen 9 külföldi diák végzett, akik középiskolában folytatták tanulmányaikat. Aki ellátogat az iskolánkba, az egy, a külföldi diákok számára is biztosságot és szeretetteljes légkört nyújtó, szakmailag innovatív közoktatási intézményt talál.

#### 4. Összegzés

A közoktatásban a magyar mint idegen nyelv tantárgyának és a külföldi gyermekek oktatásának nincs egységes, leírt módszertana, de kiindulópontokat tudunk adni a szakembereknek:

- „(1) a magyar mint idegen nyelv különböző forráshelyeken elérhető szakirodalmából,
- (2) az idegen nyelvek tanításának elméletéből és gyakorlatából, valamint
- (3) a magyar anyanyelvi nevelés módszerelméletéből” vehetünk inspirációt Nagyházi ajánlása alapján (Nagyházi 2018: 77).

A fent említett ajánlások és a gyakorló magyar mint idegen nyelv tanárok közös gondolkodásából egyre több szakmai anyag születik, melyek felhívják a figyelmet a külföldi gyerekek oktatásának kérdéseire. Készült már egyetemi segédanyag, valamint konferenciákon és műhelybeszélgetéseken is fókuszba került a téma.

Pelczer Katalin cikkének figyelemfelkeltő címe (Pelczer 2015: 73–83) még ma is érvényes: a magyar mint idegen nyelv tantárgy a közoktatás mostohagyereke. Az általános iskolás külföldi diákok életét megkönnyítendő szükség lenne számos oktatáspolitikai intézkedésre.

Legfontosabb teendők az általános iskolában:

- a.) Az SNI-s, BTM-es diákok példájára a magyarul nem beszélő diákok 2 főt érjenek a számított létszámnál, mert velük is differenciáltan kell foglalkozni.

- b.) A külföldi diákok a 8. osztályos felvételinél kapjanak többletidőt hasonlóan az SNI-s, BTMN-es diákokhoz, vagy intézményvezetői hatáskörben lehessen egyéni kérelmeikről dönten. A közoktatási döntéshozók rendelettel mentesíthetnék a diákokat a magyar nyelv és irodalom teszt megírása alól, hogy csak matematikából kelljen felvételizniük.
- c.) Külföldi diákokkal, határon túlról érkező vagy tartós külföldi kinntartózkodás után hazatérő diákokkal foglalkozó tanárok kapjanak illetménypótlékot többletmunkájuk elismeréseképpen.
- d.) Kimenetként a közoktatásból ne csupán középszintű érettségit lehessen tenni magyar mint idegen nyelvből, hanem emelt szintű érettségit is.

A Dr. Mező Ferenc Általános Iskolában kollégáimmal együtt szeretnénk a közoktatási intézmények számára egy nyelvoktatási, integrációs modellt mutatni. 2018 óta folyamatosan alakítjuk, módosítjuk, fejlesztjük pedagógiai programunkat. Számunkra a középpontban a gyermek nyelvi fejlődése, iskolai integrációja áll, melyhez a legfrissebb módszertani eszközöket, taneszközöket használjuk. Célunk, hogy a külföldi diákok számára a törvényekben megfogalmazott egyenlő hozzáférés minőségi oktatással párosuljon. Munkánk sikerességét a szakmai elhivatottságon túl a tankerület, az intézményvezetés, a munkatársak, az iskola tanulói és a szülők együttműködése biztosítja.

A nehézségek ellenére és kihívások mellett, a fentiek szellemében kívánom folytatni a magyar mint idegen nyelv program vezetését, melynek gyakorlati eredményeit, bevált módszereit és jó gyakorlatait tanulmányok, előadások, workshopok formájában osztom meg a szakmai közönséggel kollégáimmal együtt. Az egyéni szinten tett erőfeszítések mellett reményemet fejezem ki, hogy hamarosan megtörténik a tantárgy részletesebb szabályozása a jelen tanulmányban is felvázolt irányelvek mentén és szellemiségben.

## Források

- 700 szó – Képes szótárfüzet (szinte) minden nyelvhez 2012. Engramlearning Kiadó.
- A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, XXI. fejezet: Nemzetközi vonatkozású és egyes rendelkezések, 185. §.
- A 2001. évi C. törvény, a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről, II. fejezet: Az alapfokú, a középfokú és a felsőfokú végzettségi szint elismerése, 12. §.
- A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 51. Nemzetközi vonatkozású rendelkezések, 92. §.
- Az Együtthaladó program honlapja: <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/>

- Balassi-füzetek 2011–2016.: Gordos Katalin – Varga Virág 2011. *Miénk a vár!* Balassi Intézet, Budapest; Gordos Katalin – Varga Virág 2012. *Ünnepeljünk együtt!* Balassi Intézet, Budapest; Gordos Katalin 2014. *Kalandra fel!* Balassi Intézet, Budapest; Maróti Orsolya – Sipos Linda 2015. *Mesélj nekem!* Balassi Intézet, Budapest; Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya 2015. *Játsz velünk!* Balassi Intézet, Budapest.
- DIFER programcsomag 4–8 éveseknek, <http://www.edu.u-szeged.hu/difer/?pid=be-mutatas>
- Dobsuli 2020. Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakgimnázium és Szak-középiskola, Interkulturális Program, [http://www.erzsebetvarosiiskola.hu/images/koztetelilista/interkulturalis\\_program.pdf](http://www.erzsebetvarosiiskola.hu/images/koztetelilista/interkulturalis_program.pdf)
- Dr. Mező Ferenc Általános Iskola Pedagógiai Programja 2020. 70–76. [http://mezosuli.hu/images/dokumentumok/2020\\_21/pp\\_20200824.pdf](http://mezosuli.hu/images/dokumentumok/2020_21/pp_20200824.pdf)
- Gróf Annamária – Szende Virág – Varga Csilla – Vidéki Erzsébet 2019. *Kiliki a Földön I–II.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- Kerettanterv 2012. *Magyar mint idegen nyelv kerettanterve 1–4. osztály, 5–8. osztály, 9–12. osztály.* 2012-es NAT: [https://kerettanterv.oh.gov.hu/07\\_melleklet\\_miniszter/k1\\_07\\_egyeb/index\\_magyar\\_idegen.html](https://kerettanterv.oh.gov.hu/07_melleklet_miniszter/k1_07_egyeb/index_magyar_idegen.html)
- Kerettanterv 2020. *Magyar mint idegen nyelv kerettanterve 1–4. osztály, 5–8. osztály, 9–12. osztály,* 2020-as NAT: [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_7\\_melleklet](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet)
- Lukács-Somos Júlia – Ottucsák Melinda A. – Székely Orsolya 2018. *Zahra és Zia* – magyartanulást segítő tananyagcsomag honlapja: [http://jmsz.hu/oktatasi\\_segedanyagok/e-learning-munkafuzet-es-teszt/](http://jmsz.hu/oktatasi_segedanyagok/e-learning-munkafuzet-es-teszt/)
- OM közlemény 2006. *OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelveinek kiadásáról.* 1–15. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis>
- Tankönyvek és segédletek online katalógusa 2022 <https://www.tankonyvkatalogus.hu/>

## Irodalom

- Bukus Beatrix 2011. A migráns háttérű tanulók körére vonatkozó fogalmak. *Iskolakultúra* 1: 99–107. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00154/pdf/iskolakultura\\_2011\\_01\\_099-107.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00154/pdf/iskolakultura_2011_01_099-107.pdf)
- Jakab György 2011. A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. *Új pedagógiai szemle*: 61. évf. 8–9: 144–164. [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00148/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2011\\_08-09\\_144-164.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00148/pdf/EPA00035_upsz_2011_08-09_144-164.pdf)
- Nagyházi Bernadette 2018. Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek? *Hungarológiai Évkönyv* 19: 74–84. [http://epa.oszk.hu/02200/02287/00019/pdf/EPA02287\\_hungarologiai\\_evkonyv\\_2018\\_01\\_074-084.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02287/00019/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2018_01_074-084.pdf)
- Ottucsák Melinda A. 2014. Migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatása tanodai keretek között. *THL<sub>2</sub>* 2: 118–128. [http://real.mtak.hu/73653/1/EPA01467\\_thl2\\_2014\\_2\\_118-128.pdf](http://real.mtak.hu/73653/1/EPA01467_thl2_2014_2_118-128.pdf)

- Papp Z. Attila 2017. Külföldi tanulók jelenléte és eredményessége a magyar közoktatásban. *Educatio* 26/3: 335–351. <https://akjournals.com/downloadpdf/journals/2063/26/3/article-p335.pdf>
- Pelczer Katalin 2015. A magyar közoktatás „mostohagyermek”: a magyar mint idegen nyelv tanítása. *THL<sub>2</sub>* 1: 73–83. [http://real.mtak.hu/73391/1/EPA01467\\_thl2\\_2015\\_1\\_073-083.pdf](http://real.mtak.hu/73391/1/EPA01467_thl2_2015_1_073-083.pdf)
- Schmidt Ildikó – Nagyházi Bernadette 2020. *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*. L’Harmattan Kiadó, Budapest. 28. [https://btk.kre.hu/nyelveszet/images/nyelvtanitas\\_webre.pdf](https://btk.kre.hu/nyelveszet/images/nyelvtanitas_webre.pdf)
- Schmidt Ildikó 2020. Az alfabetizálás szerepe a magyar nyelvtudás kialakulásában, In.: *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 477–486. [http://real.mtak.hu/119514/1/477\\_486\\_Schmidt.pdf](http://real.mtak.hu/119514/1/477_486_Schmidt.pdf)



# Schwetter Éva<sup>1</sup>

## KÉZ A KÉZBEN: NYELV ÉS KULTÚRA – KULTURÁLIS JELENLÉT A LJUBLJANAI LISZT INTÉZET NYELVTANFOLYAMAIN\*<sup>2</sup>

### Abstract

This paper evaluates the presence of Hungarian language and culture in Ljubljana, Slovenia. It focuses on the work of the Liszt Institute – Hungarian Cultural Center Ljubljana. The paper first briefly summarises the background for the establishment of Hungarian institutes abroad. Later, it looks at the circumstances for the establishment of the Hungarian Cultural Institute in Ljubljana, examining the ways in which language and culture interact. The paper explores the question of whether it is efficient to introduce culture through language learning, or to start teaching a language by tapping into a particular cultural interest, considering the possibility that the two may be inseparable.

**Keywords:** *language courses at Liszt Intézet – Hungarian Cultural Center Ljubljana, Hungarian as a foreign language, intercultural relations, Ljubljana, Slovenia*

**Kulcsszavak:** *magyar nyelvoktatás a Liszt Intézet – Magyar Kulturális Központ Ljubljana nyelvtanfolyamain, magyar mint idegen nyelv, interkulturális kapcsolatok, Ljubljana, Szlovénia*

### 1. Bevezetés – az egyik legfiatalabb külföldi magyar kulturális intézet

A Liszt Intézet – Magyar Kulturális Központ Ljubljana egyike a jelenlegi 26, külföldön működő magyar kulturális intézetnek. Ahogyan a *culture.hu* honlapon is olvasható, a 2014-ben megnyílt belgrádi, illetve zágrábi kulturális magyar intézetet két évvel később követte a ljubljana-i kulturális központ.

---

<sup>1</sup> Schwetter Éva, a Liszt Intézet – Magyar Kulturális Központ Ljubljana nyelvtanára (2016-2022), 2022 őszétől a Lille-i Egyetem magyar lektora; schwettereva@gmail.com

<sup>2</sup> \*Molnár-Gábor Báborka igazgató asszonynak itt szeretném megköszönni a cikk létrejöttéhez nyújtott segítségét.

Annak köszönhetően, hogy 2016-ban magyar nyelvi lektorként dolgoztam a szlovén fővárosban, tanúja lehettem egy új kulturális intézmény izgalmas megszületésének; követhettem, hogyan kapcsolódik be egy másik ország kulturális véráramába, milyen lehetőségek állnak rendelkezésére, s mindeközben milyen kihívásokat tartogat számára ez a betagozódási folyamat.

2016 őszétől 2022 nyaráig az intézet alapvetően egyetlen nyelvtanáráként nemcsak betekintést nyerhettem a megfogalmazott intézeti célkitűzések elérésébe, hanem alkalmam nyílt az intézeti nyelvoktatás rendszerének kialakításában is tevékenyen részt vállalni, így számtalan értékes tapasztalatot szereztem, amelyek alátámasztották nyelvtanári ars poeticámat is – miszerint a nyelv és a kultúra együtt él, ezért nyelvtanítás sem létezhet kulturális beágyazottság nélkül.

Jelen tanulmányom célja ily módon górcső alá venni nyelv és kultúra folyamatos egymásra hatásának, összefonódásának folyamatát, módozatait, ugyanakkor az elmúlt évek nyelvtanári tapasztalatai alapján arra is kitérve, milyen kiemelt jelentőséggel bír a magyar nyelv tanítása egy külföldi magyar kulturális intézeten belül.

Sor kerül számos példa bemutatására, amelyek tanúsítják, hogy a nyelvtanuló nyelv iránti érdeklődése alapozta meg a későbbi nyitást a magyar kultúra egy-egy szegmense felé, de bemutatok olyan eseteket is, amelyek során valamilyen kulturális kötődés vagy ismeret teremti meg a motivációt, hogy magával a nyelvvel is közelebbről megismerkedjen. Ugyanakkor említésre kerülnek olyan, a nyelvtanításhoz kapcsolódó munkák, publikációk is, amelyek nagyban hozzájárulhattak a magyar nyelv, ezáltal a kultúra jelenlétéhez a fogadóország kollektív tudatában.

## 2. A külföldi magyar intézetek alapításának háttéréről röviden

A külföldi magyar kulturális intézetek ma már több, mint száz éves múltra tekintenek vissza, érdemes azonban kitérni az egyik első intézet megszületésének körülményeire, amelyek rendkívül hasznos tapasztalatokkal szolgáltak a nyelv és a kultúra összekapcsolódását illetően.

A kulturális intézetek alapításának említésekor megkerülhetetlen Gragger Róbert neve, akinek a nevéhez nemcsak a HUNGAROLÓGIA szó megszületése, hanem az első magyar hungarológiai intézet megalapítása is fűződik. Az általános nyitási hullám jegyében, 1916-ban Berlinben megalapított Magyar Nyelv és Irodalomtörténeti Tanszék, majd Tudományos Intézet támogató politikai kontextusban született meg, mivel létrejöttét a magyar mellett az akkori porosz kormányzat is támogatta mind erkölcsileg, mind anyagilag (Giay 1998: 10–11). Utóbbit illetően figyelemre méltó, hogy a porosz állam saját költségén létesítette a tanszéket és az intézetet (Magyary 1998: 126).

A kezdő lépésként a tanszék által kínált magyar nyelvtanfolyamokon közel száz fő tanulta a nyelvet az első év végén. Ez a kedvező közeg is hozzájárulhatott a Berliini Egyetem Magyar Intézetének egy évvel későbbi megalapításához 1917-ben, amely az eredeti feladat, a nyelvoktatás kiterjesztését is jelentette. Ahogy Nádor (1998: 71) írja, a

kiváló kultúrdiplomata Gragger a magyarságra vonatkozó kérdések tudományos kutatására, az oktatásra, az imázsformáló ismeretterjesztésre és az idegen nyelvi publikációkra összpontosítva képzelte el az intézet fő feladatait. A graggeri koncepciót követve tehát levonható a következtetés, hogy a kulturális jelenlét erősítésének sikeres és hatékony módja lehet a nyelvoktatás felőli közelítés, ami azonban a későbbiekben szintén kölcsönösen visszahat a nyelvtanítás kiterjesztésére, mint ahogyan – szintén Nádor Orsolyát (1998: 71) idézve – történt ez Berlinben is az alapítás utáni években: „az Intézet bővítése még népszerűbbé tette a nyelvoktatást”.

Graggernek az intézetek profiljára vonatkozó meghatározása a jelenlegi kultúrmissziótól szintén nem áll távol: „Ennek az intézménynek az alapelve, /.../ hogy az oktatásban és a kutatásban ne csak a filológia és a történettudomány kérdései szerepeljenek, hanem az egész magyar kultúrkör megragadható legyen” (Giay–Nádor 1998: 26). Mindezen túl az ő nevéhez köthető a külföldi magyar intézetek tevékenységének máig aktuális, konkrétabb megfogalmazása is, miszerint szigorúan tartózkodni kell a politikai vagy propagandisztikus tevékenységektől, mivel mint Ujváry (2001: 87) rámutat, kizárólag tudományos és ismeretterjesztő működésre vannak hivatva ezen intézmények. Kiemelten fontosnak tartotta a *hungarológia* intenzív művelését és a külföldi tudományos életben való aktív jelenlétet, többek között publikációk, előadások formájában, valamint általánosságban az érdeklődés felkeltését és annak fenntartását.

A külföldi magyar intézetek történetéhez azonban hozzátartozik az is, hogy a Collegium Hungaricumok elsők között rögzített, eredeti céljai jelentős mértékben eltértek a mai elképzeléstől. Tanúbizonyságul álljon itt az 1927-es XIII. törvénycikkben leírt koncepció:

„A külföld legfőbb művelődési gócpontjaival való állandó kapcsolatunk intézményes biztosítására a külföldi magyar intézetek (Collegium Hungaricum) szolgálnak, amelyeknek célja az ottani tanulmányok megkönnyítése és az ösztöndíjasok vagy kutatók elhelyezése. A külföldi magyar intézetek /.../ tudományos kutató intézetből, művészképző intézetből és főiskolai kollégiumból állhatnak, mely osztályok közül kettőt vagy hármat is egyesíthetnek szervezetükben.”

Ugyanakkor – egy jelentős időbeli ugrással – a jelenlegi intézetek célkitűzéseikhez elérkezve megállapítható, hogy a 241/2016. (VIII.16.) kormányrendelet már számos rendkívül összetett és sokrétű feladatot ír elő a külföldi magyar intézetek számára, amelyek többek között magukba foglalják mind a kiindulási pontot adó graggeri koncepciót, mind pedig a húszas években írásba foglalt kultúrmisszió eszmeiségét is. A rendelet kiter például az intézet nyelvoktatási feladataira („az oktatásért és a kultúráért felelős miniszterrel együttműködésben ellátja a magyar nyelv, a határon inneni és a határon túli magyar kultúra tanulmányozását és bemutatását külföldön”); a kulturális, oktatási és tudományos kapcsolatok erősítésén át („ismerteti és népszerűsíti a magyar és a magyarországi kultúra, oktatás és tudomány eredményeit”) egészen a már Gragger által is említett imázsformálásig terjed ki tevékenységi köre („segítséget nyújt a magyarság jó hírének határon túli megalapozásához és fejlesztéséhez, közreműködik a Magyarország-kép formálásában külföldön”).

Fontos megemlíteni, hogy 2022 nyarától kezdve a 182/2022. kormányrendelet értelmében a külföldi magyar kulturális intézetek a kultúráért és innovációért felelős miniszter feladat- és hatáskörébe tartoznak. Az elsődleges feladatok azonban ugyanazokról a célkitűzésekről tanúskodnak, a teljesség igénye nélkül említve itt a magyar kultúra eredményeinek népszerűsítését, a pozitív magyarságkép formálásához való tevékeny hozzájárulást, illetve kulturális értékeink, hagyományaink és kapcsolataink ápolásának előmozdítását.

### 3. A kezdeti lépések

A ljubljanoi kulturális intézet (akkori nevén Balassi Intézet – Ljubljana) a magyar kultúra napján nyitotta meg kapuit 2016-ban. Ebben az időben már néhány éves lektori tapasztalatomra építve Molnár-Gábor Báborka igazgató asszony bevont az új intézet alakuló arculatának és az éves kulturális tervének megbeszélésébe. Fontos kiemelni, hogy a magyar nyelvoktatás megszervezése kezdettől fogva az első tervek között szerepelt, a rendszeres filmklub és az irodalmi estek indítása mellett.

#### *3.1. Az intézményes nyelvoktatás megszületésének vázlatos áttekintése*

Az intézet megnyitásának évében a rendszeres őszi nyelvtanfolyamok meghirdetése előtt promóciós célokkal, illetve az igények felmérése céljából ingyenes bevezető órákat hirdettünk az érdeklődők számára 2016 tavaszától kezdve, amelyeket még két rendezvénysorozat követett a 2017-es évben a további érdeklődők elérése érdekében, az intézeti nyelvorák kínálata mellett. A szlovén nyelven megtartott programsorozat folyamán egy Magyarországról szóló kvízt követően a résztvevők megismerkedhettek a magyar ábécével, a bemutatkozás és az üdvözlés alapvető formáival; továbbá a magyar nyelvben található jövevényszavakról hallhattak, végül pedig a magyar konyha jellegzetességeiről esett szó, összekötve a számnevek megtanulásával. Az esemény a „Kóstoljuk meg Magyarországot!” címmel került megrendezésre, mivel a nyelvi ízelítő után a résztvevőket magyaros ízek kóstolójával vártuk. Az alkalmak elég nagy népszerűségnek örvendtek: mind a diákság, mind pedig az idősebb korosztály köréből vettek részt a bemutató órákon, általában 25-30 fő volt jelen az eseményeken. A későbbiek során a közép-szlovéniai tévé, a Vaš kanal felvételt készített a nyelvi ízelítőkről, illetve egy rövid interjú keretében bemutathattam a rendezvényt.

Az előkészületek idején tisztázódtak a nyelvoktatás adminisztratív háttérének kérdései is, amely szerint a jogszabályi lehetőségek alapján az órákat adó oktató egyéni vállalkozóként működik együtt a kulturális intézettel, amely a nyelvtanfolyamokhoz szükséges infrastruktúrát biztosítja.

**Az első intézeti nyelvtanfolyam** már a nyitás évének őszén, tehát 2016 októberében elindult, az első csoportban összesen 6 fő vágott bele kezdő szintről indulva a

nyelv tanulásába, köztük olyan jelentkezők is, akik a bevezető nyelvi órák valamelyikén vettek részt; néhányan közülük pedig jelen sorok írásakor is tanulják még nyelvünket az intézet által kínált nyelvtanfolyamon. Érdeemes kitérni arra, hogy mi készíti a nyelvtanulókat a nyelv megismerésére: már ezekben a kezdeti időkben – mint ahogyan ez jellemző a következő évekre is – a nyelvtanfolyamra való beiratkozás okai változatosak voltak: a csoport mintegy felét érdeklődő nyugdíjasok tették ki, akik valamilyen szellemi kihívást kerestek; volt, aki számos más indoeurópai nyelv után az „egzotikus” magyar nyelvet kívánta megismerni; volt, aki magyar partnere által került kapcsolatba nyelvünkkel; illetőleg volt példa olyan jelentkezőre, aki sokszor járt Magyarországon és a kulturális kötődés meghozta a nyelv iránti érdeklődést is. Összességében viszont már az első csoport motivációinak összetétele párhuzamot mutat a későbbiekben megfigyelhető tendenciával: azzal, hogy elsődlegesen a nyelv iránti érdeklődés az, amely bevonzza a nyelvtanulókat az intézet falai közé, és kisebb mértékben figyelhető meg az ellenkező irányú kölcsönhatás, amely esetben valamilyen konkrét kulturális elem iránt való érdeklődés teremti meg a nyelvtanulási motivációt.

A következő évek során – egy-két kivételtől eltekintve – minden félévben indult új, kezdő szintű nyelvtanfolyam, míg a már futó csoportok jelentős része (mintegy 85-90 %-a) további féléveken át mind a mai napig folytatja a nyelv tanulását. A nyelvórákon összeismerkedett nyelvtanulók között barátságok szövődnek, a közös tanulás közösségépítő erejét jelzi, hogy bizonyos csoportok a nyári szünet idején is tartják a kapcsolatot, természetesen a félév közben az általam szervezett közös programok mellett.

Már az indulástól kezdve szorosan együttműködtem az intézettel a nyelvoktatás promóciójával kapcsolatban, ennek megfelelően az igazgató asszonnyal és a nyelvtanfolyamokért felelős koordinátorral minden félévet megelőzően kidolgoztuk a hirdetési stratégiát. A nyelvoktatás népszerűsítéséről számos fórumon egyszerre gondoskodtunk, kezdve a közösségi média felületeitől (ahol fizetett hirdetéseket adtunk fel, kifejezetten célcsoportokat megadva) az intézeti plakátokon, illetve megállítótáblán elhelyezett reklámokon, a felsőoktatási vásárokon való jelenlétén keresztül kvízek, nyereményjátékok kidolgozásán át a szlovén médiában történő megjelenésig (gondolva itt például a muravidéki Népújság vagy a *Ljubljana Dnevnik* című lap hasábjain olvasható hirdetésre), illetve a promóciós videók készítéséig. Ezekon felül az intézeti és a saját kapcsolati hálóm adta lehetőségeket is igénybe vettük, az intézeti hírlevélbe belefoglalva a nyelvórákról szóló információkat, az aktuális és korábbi nyelvtanulókat a tájékoztatás továbbítására megkérve, a helyi kultúregyesület segítségét kérve, szórólapokat elhelyezve különböző kulturális helyeken (könyvtárakban, galériákban, művészkafékban), vagy intézményeknek, cégeknek, társulásoknak névre szóló postai leveleket feladva.

Szót kell ejtenem a tanfolyamokon használt *Magyar utca 1.* című kurzuskönyvről is, amely 2018-ban kísérleti jegyzetként jelent meg az ELTE Bölcsészettudományi Karának kiadásában, szerzői az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke módszertani műhelyének tagjai, akik Szili Katalin tanszékvezető irányításával vállalkoztak a könyv megírására (Szili 2018: 4). Mivel társszerzőként magam is részt vettem a létrehozásban, örömmel használtam a nyelvkönyvet a kurzusokon. A szlovén nyelvű, átdolgozott, bővített, javított kiadás a tervek szerint 2022-ben jelenhet meg.

A 2017-es évben indultak el az egyéni tanfolyamok (azaz egy fő számára tartott magánórák), majd 2018 nyarán került sor az első és eddig egyetlen nyári intenzív tanfolyam megtartására is, amelynek keretében két héten át napi 3 tanóraban tanulhattak magyarul az érdeklődők. A későbbi tapasztalatok viszont azt mutatták, hogy a nyári időszakban mérsékeltebb az érdeklődés, így az intenzív nyári kurzus egyelőre kikerült az intézet kínálatából.

2018 szeptemberében kezdtek magyarul tanulni a Szlovén Tudományos és Művészeti Akadémia (SAZU) kutatói, akik általában nyelvészeti területen munkálkodva érezték szükségét egy alapszintű magyar nyelvtudás elsajátításának, de van köztük a Muravidékről származó régész kutató, aki hasonló okokból iratkozott be a tanfolyamra. Ugyanígy ezen az őszön indult el az anyanyelvpoló- és megőrző tanfolyam a Muravidéki Magyar Önkormányzati Nemzeti Közösség (MMÖNK) anyagi támogatásával, amelynek értelmében ők állták a Muravidékről származó nyelvtanulók tandíjának nagy részét, hozzájárulva a nyelvtanfolyam alapvető célján – a magabiztos nyelvtudás megszilárdításán – túl a Ljubljánban élő muravidékieknek a kulturális intézet életébe való bevonásához.

2019 tavaszán hatalmas érdeklődés volt tapasztalható a kezdő szintű nyelvtanfolyam iránt: 15 fővel indulhatott el az új csoport, akik számára az intézet mozitermét rendeztük be, mivel a nyelvi terem adta lehetőségek szűkösek bizonyultak.

Szintén 2019-ben indult el egy egyéni tanfolyam, amely biztosította a magyar nyelv tanulását egy középiskolás diáknak, aki a Vajdaságból származó nagymamájától tanult magyarul, de a köztes generáció, vagyis a szülők nem beszélik a nyelvet. A nyelvtanuló korábban a ljubljánai József Attila Kultúregyesület által működtetett magyar iskola nyelvi foglalkozásait látogatta, azonban sajátos nyelvi háttere, nyelvtudásának komplex mivolta kifejezetten neki szóló tanmenetet kívánt meg. Meglátásom szerint nyelvtudása a legjobban a SZÁRMAZÁSNYELV fogalmával írható le, amely Giay Béla (1998: 19) szerint a diaszpórában élő második és harmadik generáció nyelvtudását jelenti, amelyből már hiányzik az anyanyelvi teljesség. Ez a nyelvi forma a kulturális hatások miatt gyakran sajátos vonásokkal bír, számos esetben pedig a nyelv ismerete inkább passzív, és már nem a kommunikáció elsődleges eszköze. Annak ellenére, hogy a szóban forgó diák nem a diaszpórában él, a Maróti Orsolya (2018: 39–40) által leírtak szinte teljes mértékben körvonalazzák nyelvtudását:

„Legfőbb jellemzője, hogy az anyanyelvtől való szerkezeti eltérései, illetve egyes anyanyelvi funkciók hiánya ellenére is működőképes kommunikációs eszköz, míg az idegen nyelvet tanulók esetében a hiányosságok megakadályozzák beszédzándékaik megvalósítását. A származásnyelvi diákok nyelvtudása részben anyanyelvi, részben idegen nyelvi vonásokat hordoz.”

Különleges nyelvi és kulturális háttere miatt tehát egyéni, személyre szabott tanmenetre volt szüksége, összhangban azzal, amit a 2015/2016-os tanévben a Cleveland Állami Egyetem magyartanítással kapcsolatos feladatokat ellátó vendégoktatója, Mátyás Dénes (2016: 9) is általános igényként megfogalmazott a magyart származásnyelvként tanulók esetében: „a kulturális elemekre és a kommunikációra történő

fokozott összpontosítás a szokásosnál is kiemeltebb figyelmet követelhet a túlzott nyelvtani és szókincsbeli leterheléssel szemben, miközben (a nyelvtanulók – a szerk.) igénylik a kellő számú drillszerű feladatot és a nyelvtan készségszintű begyakorlását is”.

Ugyancsak a 2019-es esztendőben került sor a Pécsi Tudományegyetem ECL Vizsgaközpontjának kihelyezett ECL vizsgáztatói képzésére, amelyre a magyar nyelvvel foglalkozó ljubljanoi nyelvtanárok mellett a szomszédos zágrábi magyar tanszékről is érkeztek kollégák. A közel két éves járványos időszak lassankénti elmúlásával 2022 júniusában a hivatalos vizsgahelyként működő Liszt Intézet köszönthette első vizsgázóját, aki B2 szintű sikeres vizsgát tett, amely különösen nagy érdem, figyelembe véve, hogy a vizsgázó nem rendelkezik magyar kötődéssel, és a nyelvet forrásnyelvi környezetben tanulta.

A 2020-as évhez érkeve sajnos megkerülhetetlen a koronavírus-járvány hatásairól szót ejteni, amely a világunkat alapjaiban változtatta meg, ennek következtében természetesen alapvető és hosszabb távú hatásai voltak a nyelvoktatásra is. Mint mindenhol, a ljubljanoi kulturális intézet nyelvtanfolyamai is a digitális oktatás keretei között működtek a lezárások idején. A kezdeti aggodalmak után megfigyelhető volt, hogy a nyelvtanulók nagy része viszonylag hamar elfogadta az új formát, a félét minden csoport befejezte, majd a későbbiek során nagy részük kérte, hogy online formában folytathassák a tanulást, felismerve a gyakorlat praktikus mivoltát, amellyel időt, energiát és pénzt spórolhatnak meg. Az első járványidőszakban töltött félév végén minden csoportnak két bónusz órával köszöntem meg lelkesedésüket, megértő hozzáállásukat a rendkívüli helyzetben; azok számára pedig, akik technikai okokból nem tudtak részt venni a csoportos tanfolyamon, egyéni órák keretében biztosítottam a nyelvoktatást, amint az egészségügyi helyzet lehetővé tette. Mindamelllett, hogy a jelenléti oktatás nyújtotta emberi interakciók, társas pillanatok, az egészében vett metakommunikáció nem pótolhatók a digitális oktatásban, annak mégis számtalan előnyével találkozhatunk: bármilyen vizuális vagy auditív anyag azonnal megosztható, bizonyos felületek a diákokkal való közös munkára, ezáltal a magyar billentyűzet használatának begyakorlására adnak lehetőséget, nem utolsósorban pedig fel lehet venni az órákat, amely nemcsak a hiányzók számára jelentenek hasznos segítséget az elmulasztottak pótlásában, hanem – amennyiben azt az ideje engedi – a tanár is értékes visszajelzések birtokába juthat egy-egy felvétel visszanezése közben. Az otthon töltött hetek, hónapok alatt pedig elkészültek az első, kifejezetten szlovének számára felvett nyelvi bevezető videók, amelyek a Liszt Intézet – Ljubljana *Youtube* csatornáján elérhetők. Ezek a felvételeken olyan, a szlovének számára általában vonzó kulturális témakörökkel találkozhatnak az érdeklődők, mint a magyarországi fürdők és a Balaton rövid bemutatása, vagy a Magyarországra történő autós utazáshoz és az étel- és italrendeléshez szükséges alapvető információk. A kulturális elemek ismertetése közben pedig sor kerül néhány alapvető nyelvi sajátosság, struktúra említésére is.

2020-ban tehát tovább nőtt az érdeklődés a nyelvtanfolyamok iránt, márciusban már hét csoportban és három egyéni tanfolyam keretében tanultak magyarul az érdeklődők; ezen felül a tavaszi félév végén sor került először a tanév hosszabbítására a csoport kérése alapján, amelyre a későbbiekben többször, más csoportok esetében is volt példa.

A következő évben, 2021-ben új tendenciaként volt megfigyelhető, hogy egyre több olyan nyelvtanuló kapcsolódott be az oktatásba, akik a jelenléti oktatást nem tudták vállalni (Budapestről, Szombathelyről, Tornyiszentmiklósról, de akár a Ljubljanától távolabb eső szlovén városokból, Bledből, Celjéből, Cerknóból is). 2021 tavaszán kivételesen a Ljubljanai Egyetem magyar nyelvi lektora, Kruzslicz Tamás kollégám vállalta az új kezdő csoport indítását, mivel minden olyan délutáni, illetve esti időpontban, amikor csoportos nyelvtanfolyam szervezhető, már futó tanfolyamaim voltak. Ez volt az első, már eleve digitális formában hirdetett tanfolyam, amelyre 6 fő jelentkezett, 2021 tavaszán tehát körülbelül 50 fő tanult magyarul a Liszt Intézet kurzusain. Ezen gyakorlatot folytatva indult el 2021 októberében is az új csoport, amelynek hozzávetőleg a felét olyan beiratkozók tették ki, akik a földrajzi távolság miatt a nyelvi teremben tartott órán nem tudtak volna részt venni. A tanfolyami résztvevők között van jelen pillanatban Dr. Marjan Cencen budapesti nagykövet úr is, aki magyarországi missziójának kezdetén – fontosnak tartva a magyar nyelv alapjainak ismeretét – szintén az online térben tartott egyéni órákra jelentkezett.

Az intézet által kínált nyelvkurzusokról számos médium is tudósított, köztük a Szlovén Rádió és Televízió; a Ljubljana, Delo, Népújság című újságok, illetve az angol nyelvű Total Slovenia News; több alkalommal készítettek velem interjút a Muravidéki Magyar Rádió vagy legutóbb a Kossuth Rádió munkatársai is a nyelvvoktatással kapcsolatban.

Jelenleg, 2022 tavaszán hét csoportban és négy egyéni tanfolyamon tanulnak magyarul az érdeklődők, ezek mellett többen kérnek rendszeres konzultációt, így általánosságban elmondható, hogy a digitális oktatásra való áttérés nem okozott megtorpanást a létszám növekedésében, hanem bizonyos szempontból új lehetőséggel gazdagította a nyelvkurzusok kínálatát.

## 4. Kitáruló kulturális ajtók a nyelvvel való ismerkedés segítségével

### 4.1. A nyelvvoktatáshoz kapcsolódó, de kulturális jelleggel is bíró programok

Az ide sorolható, bevezető jelleggel megszervezett, fentebb már említett nyelvi íze-lítő programsorozaton felül az intézet minden év szeptemberében a Nyelvek Európai Napja alkalmából előadásokat szervez általános és középiskolai diákok számára. 2016-ban például díjak átadására került sor az intézet falai között, amelyre közel száz, 12–17 éves iskolás érkezett tanáraik kíséretében. A rendszeres, szlovén nyelvű előadásokon szó esik a többnyelvűségről, a kisebbségi helyzetről, a magyar nyelv néhány jellegzetességéről, eredetéről, jövővényszavaink történetéről, illetve magyarországi turisztikai lehetőségekről.



#### 4.2 A beiratkozott nyelvtanfolyami résztvevők bekapcsolása a kulturális életbe

Számos példa bizonyítja, hogy a nyelvvel való ismerkedés tevékenyen hozzájárul a kulturális kontextus iránti érdeklődés felkeltéséhez is. Az egyik leglátványosabb bizonyíték erre, hogy a nyelvtanfolyamon résztvevők rendszeresen feliratkoznak az intézeti hírlevélre, és látogatják a programokat: a filmklubot, a kiállítások megnyitóit, de akár az intézet falain kívül megrendezett koncerteket, előadásokat is; sokszor pedig elhívják magukkal ismerőseiket, családtagjaikat, akik így látogatnak el először az intézetbe, vagy hallanak először a kulturális központ jelenlétéről.

A leghűségesebb érdeklődők pedig felkerülnek az intézet kiemelten fontos partnereinek listájára, ily módon rendszeresen meghívást kapnak például a novemberi bor-estekre vagy a hagyományos karácsonyi fogadásra, amelyen a kulturális diplomácia helyi és külföldi képviselői mellett vehetnek részt. A 2022 májusában megrendezett gasztronómiai esten, amelyen Mautner Zsófia várta újragondolt magyaros ízekkel az intézet fontos partnereit, a résztvevők között volt például hűséges nyelvtanulóm is, aki a magyar nyelvet ismerő újságíróként kapott meghívást a jeles alkalomra. Sokan iratkoznak be az intézet könyvtárába is, ahonnan kétnyelvű kiadványok vagy gyerekkönyvek kölcsönzésével próbálják nyelvi ismereteiket bővíteni, de értékes példa a nyelv és a kultúra kölcsönös összekapcsolódására az az idősebb úr, aki a nyelvórák előtt korábban érkezett, hogy rendszeresen olvashasson szlovénul a magyar történelemről; ugyanő pedig a nyelvórán megismert *Egri csillagok* című könyvet is elolvasta szlovén fordításban. Egy másik diákom lett az intézeti nyereményjáték győztese, aki ennek köszönhetően Budapesten tölthetett egy hétvégét, amelyet folyamatosan dokumentált is a közösségi média felületein, népszerűsítve mind a nyelvórákat, mind pedig az intézet által nyújtott budapesti kirándulási lehetőséget, nem feledkezve meg a Budapest kínálta turisztikai élményekről sem. A nyelvtanulókkal közös rendszeres programok szervezése – amely a közel két éves kihagyás után újraeledőben van – lehetővé tette a magyarországi magyarokkal való kapcsolatépítést, kilépve a közös kávézások, kirándulások, piknik kereteiből, ezeknek köszönhetően nyelvi tandemek és más kötődések alakulnak ki.

Ugyan a magyarországi nyári egyetemeken javarészt egyetemi hallgatók szoktak részt venni, akiknek több szabadidő áll rendelkezésére, mint a családdal, munkahellyel rendelkező nyelvtanulóknak, mégis többször akadt példa arra, hogy az intézeti nyelvtanfolyamon résztvevők köreiből mentek a Debreceni Nyári Egyetemre vagy a Balassi Nyári Egyetemre, illetve egy nyelvtanulóm a Balassi Bálint-ösztöndíjprogram keretében meghirdetett egyetemi előkészítő képzésre nyert ösztöndíjat.

A tudományos életben való jelenlétre vonatkozó graggeri elképzelést idézve említtem meg a Szlovén Tudományos és Művészeti Akadémia kutatói számára hirdetett nyelvtanfolyam jelentőségét a szélesebb közönség számára szervezett előadások megtartását illetően, hiszen például a Sárosi Zsófia által tartott, magyar nyelv eredetéről és a jövevényszavainkról szóló előadásra nemcsak nyelvészettel, hanem történelemmel és régészettel foglalkozó kutató munkatársak is érkeztek.

### 4.3 Nyelvoktatáshoz kapcsolódó publikációk

Megállapítható, hogy a nyelvoktatáson keresztül a már Gragger Róbert által megfogalmazott tudományos jelenlét erősítése is elérhető. A jelen alfejezetben kitérek az utóbbi években megjelent, nyelvtanításhoz kapcsolódó könyvekre vagy publikációkra, amelyek hozzájárultak a magyar vonatkozású kiadványok ajánlatának bővítéséhez, ezáltal pedig a magyar nyelvnek és kultúrájának a szlovén tudományos életben való térnyeréséhez.

Ljubljanai lektori éveim alatt szerzett nyelvtanítási tapasztalataimra és szlovén nyelvi ismereteimre alapozva, két korábbi egyetemi diákom értékes közreműködésével írtuk meg az első, szlovén felsőoktatásban való használatra készült magyar nyelvkönyvet, amelyet a Ljubljanai Egyetem Bölcsészettudományi Karának kiadója jelentetett meg 2018 novemberében Magyar nyelvkönyv szlovének számára 1. (*Učbenik madžarščine za Slovence 1*) címmel. Megjelenésének idején alkalmunk volt a tankönyvet mind az éves nemzetközi könyvvásáron, mind pedig az intézet galériájában bemutatni, mindkét eseményen nagy volt az érdeklődés. A kiadvány hiánypótló mivoltát jelzi, hogy egy évvel később újból kiadták (ekkor már a megoldásokkal bővített, javított verzió került nyomtatásba), mert az első készlet elfogyott. A második, külön munkafüzettel kiegészült kötet 2020 márciusában látott napvilágot. A tankönyvekhez hanganyag is készült, amelyek közül az első kötethez tartozók a magyar lektorátus honlapján ingyenesen hozzáférhetők, ezeket követik hamarosan a kettes kötethez tartozó felvételek is.

A Szlovén Szlavista Kongresszuson elhangzott mindkét tankönyvbemutató publikáció formájában is megjelent. A 2021-es írás amellett, hogy megfogalmazza a magyar nyelv általános szlovéniai helyzetét („a magyar nyelv a szlovének tudatában szomszédos nyelvként és egy, a Muravidéken használt kisebbségi nyelvként él, mégis sokak számára távoli, idegen, elérhetetlen”), igyekszik közelebb hozni azt a szlovéneknek, mint ahogyan volt ez célja a magyar nyelv, irodalom, történelem és nyelvoktatás témakörében szervezett kerekasztal-beszélgetésnek is. (Schwetter 2021: 463).

## 5. Kitáruló nyelvi világ a kulturális ismeretek felől közelítve

Az alábbi alfejezetben kerülnek említésre röviden azon esetek, amelyek során kulturális kötődés vagy érdeklődés adja a motivációt a magyartanuláshoz. Gyakorló nyelvtanárként ugyan könnyebben tetten érhető számomra a kultúra megismerésének folyamata a nyelvismeret bővülése által, de fontos megemlíteni a kulturális kötődésnek a nyelvtanulás iránti elköteleződésben való jelentőségét, gondolva az intézetek kultúrmissziójára is.

Az első félév végi kurzusértékelés azt mutatta, hogy a beiratkozás elsődleges oka a magyar nyelvi beszélőkkel való kapcsolat, tehát személyes kötődés vagy élethelyzet teremti meg az igényt. Mindazonáltal a második helyen a Magyarországra való utazás áll, amely már önmagában kulturális kontextusba beépült érdeklődést mutat. Következzen néhány példa a teljesség igénye nélkül: találkoztam nyelvtanulóval,

akinek a magyar gasztronómia, történelem és kultúra együtt keltette fel a figyelmét; előfordult, hogy valaki intézeti programon vett részt, ahol szó esett a nyelvtanfolyamok létezéséről, majd ezt követően beiratkozott; sokan rendszeresen járnak a Muravidékre, illetve az osztrák–magyar–szlovén hármashatár közelébe, ahol különböző kézműves fesztiválokon vesznek részt; van, aki magyarországi ingatlantulajdonosként szeretne jó kapcsolatot kialakítani a szomszédaival, akikkel szeretne szót érteni azon túl is, hogy kölcsönösen lekvárt főznek egymásnak.

Végül pedig sokan egyszerűen országaink szomszédos mivoltát jelölték meg a nyelvtanulás okaként, amely a történelmi közös pontok, a földrajzi elhelyezkedés adta gazdasági és személyes kapcsolódások, a nyelvek egymásra hatása, a közös néprajzi vonások, a gasztronómia, a hagyományok összefonódó kulturális hálóját jelenti, amely végeredményben mégis ott rejlik minden egyes nyelvtanulási szándék mögött.

## 6. Összefoglalás, kitekintés

Kivételes lehetőségnek tartom, hogy alkalmam nyílt tevékenyen hozzátenni egy, a magyar kultúra képviselőjére missziójaként tekintő intézmény elindulásához, új kulturális profilja felépüléséhez, hangsúlyozva a nyelvoktatás rendszerének kidolgozását is. Graggernek a nyelvoktatás és a kulturális jelenlét megteremtésére, illetve erősítésére vonatkozó elképzelését a ljubljanoi kulturális intézet falai között is hasonló, örvendetes eredmények támasztották alá. Ezzel összhangban megállapíthatjuk, hogy sem a nyelv, sem a kultúra felőli megközelítés nem tekinthető elsődlegesnek azon kontextusban, amikor egy adott külföldi országban stratégiai cél a jelenlét megteremtése, illetve megszilárdítása; hanem azokat – szerves összekapcsolódásukra való tekintettel – **együtt** kell megragadni és kezelni.

A jövőre vonatkozó kitekintésként elmondható, hogy a nyelvoktatás kereteit is érintő koronavírus-járvány okozta alapvető változások hasznos és értékes tapasztalatokkal gazdagították a nyelvtanfolyamok szervezését közép- és hosszútávon is, hiszen az elkövetkezőkben bizonyos kurzusokat jelenléti oktatás, más nyelvórákat pedig digitális oktatás formájában kínál az intézet, az adott csoport igényeihez a lehető legteljesebb mértékig igazodva.

## Irodalom

- Giay Béla 1998. A hungarológia fogalma. In: Giay Béla – Nádor Orsolya szerk., *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 7–17. <http://mek.niif.hu/01700/01702/01702.pdf>
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Giay Béla – Nádor Orsolya szerk. *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 18–25. <http://mek.niif.hu/01700/01702/01702.pdf>

- Giay Béla – Nádor Orsolya 1998. Kísérletek a hungarológia fogalmának és tartalmának meghatározására. In: Giay Béla – Nádor Orsolya szerk., *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 26–37. <http://mek.niif.hu/01700/01702/01702.pdf>
- Magyary Zoltán 1998. A külföldi magyar intézetek és egyéb tudományos kapcsolataink. In: Giay Béla – Nádor Orsolya szerk., *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 126–134. <http://mek.niif.hu/01700/01702/01702.pdf>
- Maróti Orsolya 2018. A köztesnyelv és a származásnyelv viszonyáról. *THL*, 1-2: 36–65. [https://www.academia.edu/41813198/Mar%C3%B3ti\\_Orsolya\\_A\\_k%C3%B6ztesnyelv\\_%C3%A9s\\_a\\_sz%C3%A1rmaz%C3%A1snyelv\\_vizony%C3%A1r%C3%B3l\\_Sz%C3%A1rmaz%C3%A1snyelvi\\_szeml%C3%A9lettel\\_a\\_k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9gi\\_oktat%C3%A1s\\_hat%C3%A9konys%C3%A1g%C3%A1nak\\_jav%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1r%C3%A9rt](https://www.academia.edu/41813198/Mar%C3%B3ti_Orsolya_A_k%C3%B6ztesnyelv_%C3%A9s_a_sz%C3%A1rmaz%C3%A1snyelv_vizony%C3%A1r%C3%B3l_Sz%C3%A1rmaz%C3%A1snyelvi_szeml%C3%A9lettel_a_k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9gi_oktat%C3%A1s_hat%C3%A9konys%C3%A1g%C3%A1nak_jav%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1r%C3%A9rt)
- Mátyás Dénes 2016. Magyar nyelv és kultúra a Clevelandi Állami Egyetemen: az újraindult magyaroktatás első két éve (2014–2016). *Hungarológiai Évkönyv* 17/1: 28–38. [http://real.mtak.hu/45596/1/Magyartanitas\\_Cleveland\\_State\\_University\\_2014\\_2016\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/45596/1/Magyartanitas_Cleveland_State_University_2014_2016_u.pdf)
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti kérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya szerk., *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 38–99. <http://mek.niif.hu/01700/01702/01702.pdf>
- Schwetter, Éva – Sušnik, Miha – Božič, Blaž 2019. Učbenik madžarščine za Slovence 1. In: Šekli, Matej – Rezoničnik, Lidija eds., *Slovenski jezik in njegovi sosedje*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 29.) Ljubljana. 511–513.
- Schwetter, Éva – Sušnik, Miha – Kruzslisz, Tamás – Božič, Blaž – Černe, Peter 2021. Nove poti do znanja madžarskega jezika: Učbenik in delovni zvezek madžarščine za Slovence 2. In: Šekli, Matej – Rezoničnik, Lidija eds., *Slovenski jezik med slovanskimi jeziki*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 31.) Ljubljana. 463–468.
- Szili Katalin et al 2018. *Magyar utca 1*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyári Egyetem, Budapest.
- Ujváry Gábor 2001. „Tudós kolostor, csöndes kolostori kerttel”. A berlini Magyar Intézet és a Collegium Hungaricum története (1924–1944). In: Ujváry Gábor – Pröhle Gergely szerk., *Újrakezdések krónikája, 1867–2001*. Corvina Kiadó, Budapest. 79–102. [http://real.mtak.hu/118458/1/Ujvary\\_csondes.pdf](http://real.mtak.hu/118458/1/Ujvary_csondes.pdf)

## Források

- <https://culture.hu/hu/belgrad/aboutus-hu> (2022.06.08.)
- <https://culture.hu/hu/budapest/kulfoldimagyarintezetek> (2022.05.27.)
- <https://culture.hu/hu/zagreb/rolunk> (2022.06.05.)
- <https://psj.ff.uni-lj.si/lektorat-za-madzarski-jezik-kulturo> (2022.05.29.)

<https://www.youtube.com/channel/UCyoTVtUh6xXmFnhzLfvbQBw/featured>  
(2022.07.04.)

Netjogtár 1927. 1927. évi XIII. törvénycikk a külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92700013.TV&targetdate=&printTitle=1927.+%C3%A9vi+XIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>. (2022.06.05.)

Netjogtár 2016. 241/2016. (VIII. 16.) Korm. rendelet a kulturális és tudománydiplomáciai feladatok ellátásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1600241.kor>  
(2022.06.09.)

Netjogtár 2022. 182/2022. (V.24.) Korm. rendelet a Kormány tagjainak feladat- és hatásköréről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2200182.kor> (2022.10.31.)

## H. Varga Márta

*Rendhagyó nyelvtörténet*

Károli Gáspár Református Egyetem & L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2020. (174 p.)

H. Varga Márta *Rendhagyó nyelvtörténet* c. könyve 2020-ban látott napvilágot. Elsődleges célja, hogy a magyart anya-, illetve idegen nyelvként oktató nyelvtanároknak vagy a nyelvünket tanuló (felnőtt) külföldieknek röviden, lényegre törően, ugyanakkor mégis kellő részletességgel és pontossággal választ adjon a magyar nyelv történetével kapcsolatos kérdéseikre.

A katekizmusok és az ókori görög filozófusok tanítási módszereinek mintájára H. Varga Márta is kérdés-felelet formájában ad választ a külföldi diákoknak a nyelvórákon megfogalmazott kételyeire, feltett kérdéseikre. A kötetben összesen 35 kérdés-feleletet olvashatunk. Megítélésem szerint H. Varga Márta találó címet választott könyvének, ugyanis kétféleképpen is értelmezhetjük a címben szereplő *rendhagyó* jelzőt: a szerző egyrészt *rendhagyó* módon mutatja be a magyar nyelv történetét, másrészt a magyar nyelv *rendhagyóságainak történetéről* értekezik. Az efféle nyelvtörténeti kitekintés valóban újszerűnek és meglehetősen rendhagyónak tűnik. A szerző nagy erénye a pontos és érthető fogalmazás: a bonyolultabb kérdésekre is világos magyarázatokkal szolgál.

A *Rendhagyó nyelvtörténet* 8 fő fejezetből áll. A **Bevezetést** követően, **A magyar nyelvtörténet korszakai** című fejezetben rövid összefoglalást találunk nyelvünk eddigi kb. 3000 évének különböző korszakairól és azok nyelvi változásairól.

A **Rövidítések, grammatikai szimbólumok** című fejezet megkönnyíti a könyvben használt rövidítések és szimbólumok értelmezését.

A **Morfoszintaktikai** kérdések című fejezetben a szerző több mint 100 oldalon keresztül taglalja a magyar nyelv alaktani és mondattani sajátosságait, látszólagos rendhagyóságait. Megtudjuk többek között, vajon miért létezik kétféle – alanyi/általános/határozatlan és tárgyas/határozott – igeragozás nyelvünkben, valamint alakilag vajon miért egyezik meg a befejezett melléknévi igenév képzője és a múlt idő jele, (ez a magyarul tanuló diákok számára furcsának tűnhet). A szerző a(z új)latin nyelv(ek)ből ismert *kötőmód* fogalmának magyar grammatikában történő használatát is szorgalmazza. Rávilágít továbbá arra is, hogy a '2'-nek miért létezik kétféle alakja a magyarban (*két* ~ *kettő*), ill. mikor melyiket kell használni. Minden fejezetben találunk példákat más nyelvekből is (pl. angolból, németből, oroszból, olaszból), tehát az idegen nyelv oktatása során kulcsfontosságú funkcionális, *tertium comparationis*-központú szemlélet hatja át a könyvet, újra és újra eszünkbe juttatva, hogy mindenképpen érdemes a „közös nevező” megtalálására törekednünk pl. akkor is, amikor magyar nyelvet tanítunk külföldieknek. Minden fejezet tartalmaz *problémafelvetést* (miért úgy mondjuk, ahogy, nem pedig máshogy?), rövid *nyelvtörténeti kitekintést* és gyakran az *ismeretek (táblázatos) rendszerezését* is.

A **Szófajtani kérdések** című fejezetben megtudhatjuk, mikor és hogyan (milyen változások eredményeként) alakultak ki a határozószók és a névutók, és mióta használunk igekötőt és névelőt.

A **Hangjelöléssel kapcsolatos kérdések** című fejezetben az olvasó sok hasznos és érdekes információt tudhat meg pl. helyesírásunk történetéről: többek között azt, miért jelöljük a [j] hangot kétféleképpen, vagy hogyan alakult ki a rovásírás. Ez utóbbi elemzését a szerző színes képekkel is szemlélteti.

Az utolsó, **Nyelvrokonság, tipológiai rokonság** című fejezetben pedig arra kapunk választ, miért finnugor, ill. miért agglutináló nyelv a magyar. Ezt követően gazdag, részletes, nagy tudatossággal és igényességgel összeállított **Bibliográfia** következik.

Jó olvasni ezt a könyvet. Tudományos alapokon nyugvó, rövid, mégis kellően részletes magyarázatokat találhatunk benne a feltett kérdésekre, amelyek nemcsak a nyelvünket tanuló külföldieket érdekelhetik, hanem mindenkit, aki nyelvünk története és használata iránt érdeklődik, így pedig (még) tudatos(abb) nyelvhasználatra ösztönöz bennünket.

A 174 oldalas, akárhová könnyen magunkkal vihető kötetet a szerző elsősorban nem folyamatos olvasásra ajánlja – jóllehet így olvasva is rendkívül érdekesítő és jól alkalmazható –, hiszen az egyes fő és alfejezetek egymástól függetlenül is érthetőek.

A fejezetek tömörek, világosak, jóllehet nehezebben „emészthető”, többszöri olvasást igénylő részekre is látunk benne példát: ilyen pl. a **Morfoszintaktikai kérdések** című részben található 3. fejezet, ahol H. Varga Márta azt részletezi, milyen minőségű előhangzót kell használni a főnévi tövek és toldalékok összekapcsolásakor (vö. pl. *asztal-**ok** ~ ház-**ak**, gyümölcs-**ök** ~ föld-**ek***). Érdekes a *meg van írva* típusú szerkezet története is. A szerző bemutatja ennek a szerkezetnek az egyes rokon nyelvekben fellelhető megfelelőit – utalva arra, hogy e szerkezetet nem a németből vettük át, hanem ugorkori örökség –, és támogatja annak használatát.

Két apró kritikai megjegyzést is teszek: a 137. oldalon<sup>1</sup> a szerző azt írja, hogy nem maradtak ránk olyan nyomok, amelyek alapján arra következtethetnénk, hogy a magyarság a székely rovásírást szélesebb körben használta volna. A 141. oldalon<sup>2</sup> leírtakból viszont az derül ki, hogy a magyarság mégis szélesebb körben használta azt. Ugyanakkor erre a látszólagos ellentmondásra is bizonyára létezik épkezláb magyarázat: mivel a keresztyénség felvétele előtt a magyarság törzsekben létezett, ekkor még távol állva a későbbi évszázadok során – más országokban is – kialakuló nemzeti egységtől, ill. gyérebb kapcsolatot ápolva az írásbeliséggel, minden bizonnyal kijelenthetjük, hogy a székelyek rovásírása egyúttal a magyarok ősi ábécéje is. Ezenkívül az 1832-ben a Magyar Tudós Társaság által kiadott első magyar helyesírási szabályzat, *A' magyar helyesírás' és szóragasztás' főbb szabályai* döntő szerepet játszott abban, hogy – holott a magyar nyelvterület legnagyobb részéről addigra már szinte teljesen kikopott – az ly belekerült a magyar ábécébe, a zárt e (ë) viszont – jóllehet kiejtésben szinte mindennütt használták – kimaradt belőle. E tényről ilyen összefüggésben nem került említés,

<sup>1</sup> „Nincs nyoma annak, hogy valaha a magyarság szélesebb körei használták volna [a székely rovásírást – Fodor Áron Szabolcs], a krónikákban is kifejezetten a székelyek írásaként szerepel.”

<sup>2</sup> „A magyarságnak latin ábécé átvétele előtt már saját írása volt: nagy valószínűséggel a ma székely rovásírás néven ismertté lett írástípust alkalmazták, melynek használata a középkor folyamán szorult vissza (a rovásírás történetéről bővebben a 31. fejezetben olvashat).”

jöllehet a helyesírás kialakulásának és egységesítésének fontos állomását képezte a 19. századi kiadvány. Ugyanakkor magáról a helyesírás megalkotásában szintén döntő szerepet játszó felső-tiszai nyelvjárás beszélőiről (pl. Károli Gáspár, Kazinczy Ferenc) szó esik. Sőt megemlítésre kerül a fentebb említett első helyesírási szabályzatunk is, csak más összefüggésben.

Összességében kijelenthetjük, H. Varga Márta *Rendhagyó nyelvtörténet* c. munkája igényes, lényegre törő, kellően részletes és mindenki számára érthető tudományos munka. Fontos adalékokkal szolgál a magyar mint idegen nyelv oktatása során felmerülő kérdések, az egyes nehezen magyarázható nyelvi jelenségek megértéséhez. A fejezeteket tanulmányozva rádöbbenünk, hogy nyelvünk története mennyire „tetten érhető” a mai nyelvben is, hogy sokszor a rendhagyónak tűnő alakok (voltak) eredetileg a szabályosak, és a ma szabályosnak gondolt formák pedig valójában rendhagyók. Újszerűnek mondhatjuk továbbá azért is, mert a magyarul tanuló külföldiek szemléletén keresztül világít rá nyelvünk bizonyos rejtelmeire. Jó szívvel ajánlom mindenkinek, aki a magyar nyelvben lezajlott változások iránt érdeklődik.

Fodor Áron Szabolcs







KÜLGAZDASÁGI ÉS  
KÜLÜGYMINISZTERIUM